Маріанна Леврінц

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

монографія

Маріанна Леврінц

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

монографія

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

ТОВ «РІК-У»
Ужгород–Берегове
2020

УДК: 371.331:800(73)
Л−86

Монографію присвячено дослідженню теоретичних і методичних засад іншомовної педагогічної освіти в США. Висвітлено ґенезу проблеми фахової підготовки вчителів-філологів, узагальнено основні науково-емпіричні й теоретико-практичні напрацювання галузі; розглянуто філософські засади підготовки учителів-філологів, закладених у методологічні підвалини педагогічної освіти США; проаналізовано підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США; представлено систему професійної підготовки вчителів-філологів в університетах США, організаційно-змістові підходи до іншомовної педагогічної освіти й особливості практичної підготовки вчителів-філологів; представлено результати вивчення сучасних тенденцій розвитку філолого-педагогічної іншомовної освіти в Україні; результати порівняльного аналізу систем підготовки вчителів ІМ в Україні та 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).

Технічне редагування: *Олександр Добош*
Верстка: *Вікторія Товтін, Олександр Добош*
Коректура: *авторська*
Обкладинка: *Ласло Вождел*
УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опацої Чере Янош" при ЗУІ ім. Ф. Ракоці ІІ*
Відповідальні за випуск: *Ільдіко Орос*, *Олександр Добош*

За зміст монографії відповідальність несе автор.

Друк наукового видання здійснено за підтримки уряду Угорщини

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
вул. Гагаріна 36, м. Ужгород, 88000. Електронна пошта: print@rik.com.ua
Генеральний директор: Євген Станішевський

ISBN 978-617-7868-06-3

© Маріанна Леврінц, 2020
© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 9

ВСТУП 11

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 15

1.1. ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 15

1.1.1. ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 15

1.1.2. ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ 21

1.2. ТЕОРЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 37

1.3. МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 72

1.4. СТАНДАРТИ Й ВИМОГИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 89

1.5. ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ 107

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 113

2.1. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СКЛАДОВІ, КРИТЕРІЇ, РІВНІ РОЗВИТКУ 113

2.1.1. ОНТОЛОГІЯ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 113

2.1.2. РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 122

2.1.3. РЕПРЕЗЕНТУВАННЯ СКЛАДОВИХ, КРИТЕРІЇВ І РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТАХ СТАНДАРТІВ США 132

2.2. УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 143
2.3. ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 164
2.3.1. ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ 164
2.3.2. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІМ У США 172
2.3.3. РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ США 182
2.3.4. РОЗВИТОК КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ США 194
2.4. ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ 203

РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА І ЗМІСТ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 207
3.1. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США 207
3.2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США 242
3.3. ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США 259
3.4. ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ 275

РОЗДІЛ 4. ПЕРСПЕКТИВИ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 279
4.1. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 279
4.2. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ І США 291
4.3. ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США 312
4.4. ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ 328

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 331

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 341

ДОДАТКИ 377

ДОДАТОК 1. ПРОФЕСІЙНІ ОРГАНІЗАЦІЇ, ЗАДІЯНІ У СФЕРІ ІНШОМОВНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США 377

ДОДАТОК 2. СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ACTFL 380

ДОДАТОК 3. ПРИМІРНИЙ ГРАФІК СКЛАДАННЯ ЗРАЗКА ПРАКТИКИ У ВИКЛАДАННІ ПІД ЧАС ШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ 381

ДОДАТОК 4. ВЕДЕННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ЖУРНАЛУ 382

ДОДАТОК 5. ВИХІДНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ПРОДЕМОНСТРОВАНІ ЗДОБУВАЧЕМ ПІД ЧАС ЗАВЕРШАЛЬНОГО ЕТАПУ ПРАКТИКИ У ВИКЛАДАННІ 384

ДОДАТОК 6. ШКІЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА. БЛАНК САМООЦІНЮВАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ОДНОКУРСНИКІВ 386

ДОДАТОК 7. ФОРМАТ ПЛАНУ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 388

ДОДАТОК 8. ВКАЗІВКИ ДО НАПИСАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО ЗВІТУ ПРО СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ХОДОМ УРОКІВ 390

ДОДАТОК 9. ЗАКЛЮЧНИЙ ПРОЄКТ ШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ (КЛІНІЧНОЇ) – ЗРАЗОК ПРАКТИКИ У ВИКЛАДАННІ 392

ДОДАТОК 10. ПЕРЕВІРКА ДИСПОЗИЦІЙ ДО ФАХУ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ЯКА ВІДБУВАЄТЬСЯ ПОСЕРЕДИНІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ЗВО 395

ДОДАТОК 11. ПЕДАГОГІЧНЕ ПОРТФОЛІО СТУДЕНТА 396

ДОДАТОК 12. ВИМОГИ ДО СУПРОВІДНИХ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ДО ШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ 397

ДОДАТОК 13. БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТОМ-ПРАКТИКАНТОМ МЕНТОРА 400

ДОДАТОК 14. ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА 402

ДОДАТОК 15. RUBRIC FOR ACTFL STANDARD 4: INTEGRATION OF STANDARDS IN PLANNING AND INSTRUCTION ELEMENTS 406

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄКТС − Європейська кредитно-трансферна система

ЗВО – заклад вищої освіти

ІМ – іноземна мова

КБО – компетентнісно-базована освіта

КМС – кредитно-модульна система

МОН – Міністерство освіти і науки

ОКХ − освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП − освітньо-професійна програма

СПВІМ – система підготовки вчителів іноземних мов

AAAL (the American Association of Applied Linguistics) – Американська асоціація прикладної лінгвістики

ACT (American College Test) – Національний вступний екзамен

ACTFL (the American Council on the Teaching of Foreign Languages) − Американська рада з викладання іноземних мов

CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation) − Рада з акредитації підготовки педагогів

ESSA (Every Student Succeeds Act) – Закон «Всі студенти досягнуть успіху»

INTASC (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) − Міжштатний консорціум з підтримки та оцінки молодих учителів

LSA (the Linguistic Society of America) – Лінгвістичне товариство Америки

MLA (Modern Language Association) − Асоціація сучасних мов

NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) − Національний комітет професійних педагогічних стандартів

NCATE (the National Council for Accreditation of Teacher Education) − Національна рада з акредитації педагогічної освіти

NCES (the National Center for Education Statistics) – Національний центр статистики в освіті

NCLB (No Child Left Behind Act) – Закон «Не залишимо жодної дитини поза увагою»

OPI (the ACTFL Oral Proficiency Interview) − Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням (Іспит для перевірки усної іншомовної комунікативної компетентності

PRAXIS (Principles of Learning and Teaching Exam) – іспит із засад навчання і викладання

SAT (Scholastic Aptitude Test) – вступний іспит в університет

SLA (Second Language Acquisition) − лінгводидактика/засвоєння другої мови

ВСТУП

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

Потреба в оновленні освітньої сфери України детермінується недостатньою відповідністю її сучасного стану швидкоплинним запитам суспільства; сплеском білінгвізму, міжкультурної комунікації, медіатором якої є вчитель-словесник, а її інструментом – іншомовна компетентність; лінгвальними глобалізаційними явищами; попитом ринку праці, який не враховується в системі підготовки фахівців; відставанням від світових освітніх тенденцій; зростанням потреби у фахівцях для галузі іншомовної освіти; тотальною інформатизацією всіх сфер життєдіяльності суспільства і неготовністю вчителів-філологів організовувати навчальний процес з опорою на інформаційні технології; низьким рівнем сформованості компетентності вчителів до запровадження інтегрованих підходів у іншомовний освітній процес; відставанням дидактичних підходів від виголошених засад особистісно-орієнтованих і компетентнісно-базованих освітніх парадигм; повільним запровадженням результатів наукових досліджень в освітню практику; визнанням англійської мови як ключової компетентності та інструменту міжкультурної комунікації; недосконалістю системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників і т.і.

Вибір американського досвіду фахової підготовки вчителів-філологів для компаративного вивчення є логічно об'єктивованим з низки причин: а) професійна підготовка вчителів ІМ у США відображає загальносвітові тенденції і надбання педагогічної освіти, варті екстраполяції на вітчизняну систему вищої освіти; б) етногенез американської нації, особливий лінгвістичний склад населення країни, де приблизно 4,6 мільйона становлять учні, для яких англійська не є мовою домівки, відтак перед освітянами постала необхідність удосконалення підходів

до навчання іноземних мов; в) теоретико-практичний доробок галузі іншомовної філологічної освіти дисемінується організаціями зі світовим іменем (ACTFL, TESOL, MLA, LSA); г) у розумінні науковців країни, освіта – це капітал, який варто примножувати, гарантія соціально-економічного добробуту, політичної захищеності, а іншомовна освіта – передумова рівноправного доступу її громадян до міжнародного ринку праці.

Стратегічними нормативними документами, які окреслюють пріоритети розвитку системи підготовки вчителів ІМ в Україні є «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір», згідно з якими іншомовна освіта визнається ключовою у забезпеченні сталого поступу держави на міжнародній науковій, економічній, інформаційній, культурній арені, законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Національна доктрина розвитку освіти», «Концепція розвитку освіти України на період 2015−2025 роки» (2014), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018), «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», «Програма популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому освітньому просторі», Стандарти вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти, Проєкт стандарту для другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки та ін.

Методологічні підвалини дослідження представляють роботи за наступними напрямами: філософські засади вищої освіти (Андрущенко В., Батечко Н., Виготський Л., Зязюн І., Журавський В., Кремень В., Сисоєва С., Chomsky N., Freire P., Giroux H., Johnson K., Kincheloe J., Pennycook A.), проблема неперервної професійної підготовки впродовж життя (Барбіна Є., Гончаренко С., Луговий В., Ничкало Н.); проблеми професійної педагогічної підготовки (Біда О., Дем'яненко Н., Дубасенюк О., Зязюн І, Козубовська І., Кузьмінський А., Пєхота О., Радул В.); професіоналізм учителя (Гузій Н., Лещенко М., Підласий І., Червонецький В.); становлення майбутніх учителів (Дем'яненко Н., Луговий В., Майборода В., Протасова Н.); теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ (Безлюдна В., Бігич О., Задорожна І., Казачінер О., Князян М., Костікова І., Морська Л., Ніколає-

ва С., Тарнопольський О., Черниш В., Borg S., Burns A., Crandall J., Farrel T., Freeman D., Kaufman D., Richards J., Schulz R., Widdowson H., Wallace M.); порівняльно-педагогічні дослідження зарубіжного досвіду підготовки вчителів-філологів (Авшенюк Н., Голотюк О., Задорожна І., Зіноватна О., Кіщенко Ю., Черній Л.). У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють праці, присвячені вивченню тенденцій професійної підготовки педагогів у США, доробок яких є досить вагомим: Бахмат Н., Бідюк Н., Іконнікова М., Коваленко О., Кошманова С., Мукан Н., Рибачук К., Роман Р., Пентіна І., Стойка О., Шандрук С. та ін. Водночас, аналіз наукових і документальних джерел засвідчив, що фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов у США висвітлюється спорадично і не є предметом системного вивчення й узагальнення у вітчизняних розвідках.

Вагомість вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ у США зумовлюється низкою суперечностей, зв'язаних з особливостями функціонування системи підготовки вчителів філологічного профілю в Україні, що потребують розв'язання, зокрема:

- входження України у лінгвально глобалізований транснаціональний освітній простір відбувається всупереч складним суспільно-політичним та економічним умовам;

- поширення на вітчизняних освітніх теренах компетентнісно-базованої освітньої парадигми й домінування репродуктивності в системі педагогічної освіти і, відтак, незадовільний рівень якості фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, недостатній рівень сформованості професійної компетентності вчителів ІМ, необхідний для ефективного розвитку іншомовної комунікативної компетентності різнопрофільних фахівців;

- дисбаланс у програмах підготовки фахівців ІМ між предметним, тобто лінгвістичним наповненням і психолого-педагогічними й методичними аспектами викладання ІМ;

- низький рівень мотивації майбутніх учителів іноземної мови до роботи з учнівським колективом і готовності до неперервного професійного розвитку вчителів ІМ, а також недостатня ресурсна й науково-методична забезпеченість цього процесу;

- відставання професійної підготовки майбутніх учителів ІМ від вимог, викликаних усебічною інформатизацією суспільства;

- зростаючий попит на вчителів ІМ, зв'язаний із підвищенням соціального статусу ІМ, і небажанням значної кількості дипломованих

молодих педагогів працювати за фахом, а також трудова міграція, що призводить до нестачі висококваліфікованих педагогічних працівників у навчальних закладах України та ін.

Таким чином, з огляду на вище окреслені суперечності, задекларовану актуальність означеної проблеми, її недостатнє вивчення у вітчизняній психолого-педагогічній і лінгвістичній науці, об'єктивну потребу у підвищенні ефективності фахової підготовки майбутніх учителів ІМ визначено **мету** монографічного дослідження – системний науковий аналіз проблеми фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США, вивчення сутності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США; дослідження особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у системі педагогічної освіти США; вивчення тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; вивчення організаційних і дидактичних особливостей фахової підготовки вчителів галузі іншомовної освіти у США; виділення й обґрунтування можливостей використання прогресивного досвіду досліджуваної країни у вітчизняній системі педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети в монографії визначено такі **завдання**:

1) з'ясувати стан дослідженості проблеми фахової підготовки майбутніх учителів-словесників у психолого-педагогічних дослідженнях;

2) проаналізувати філософські та методологічні засади підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах США;

3) окреслити діючі моделі і вимоги до підготовки майбутніх учителів ІМ у США;

4) схарактеризувати сутність фахової компетентності майбутніх учителів-філологів й підходи до її формування в університетах США;

5) проаналізувати організаційно-змістові підходи до підготовки майбутніх учителів іноземної мови у США;

6) дослідити особливості практичної підготовки вчителів ІМ в університетах США;

7) здійснити порівняльний аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів іноземної мови у США і Україні;

8) окреслити перспективні напрями застосування прогресивних ідей досвіду фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США в умовах реформування вітчизняної системи підготовки вчителів-філологів;

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У розділі висвітлено ґенезу проблеми фахової підготовки вчителів-філологів, стану її вивченості у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, узагальнено основні науково-емпіричні й теоретико-практичні напрацювання галузі; представлений аналіз теоретичних і філософських засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов, закладених у методологічні підвалини педагогічної освіти США; з'ясовано чинні моделі підготовки вчителів-філологів, а також проблеми стандартів і вимог до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів іноземних мов у США.

1.1. Проблема фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у психолого-педагогічних дослідженнях

1.1.1. Проблема фахової підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях

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

Наукові пошуки вітчизняних дослідників щодо сутності проблеми фахової підготовки вчителів ІМ доцільно згрупувати за такими напрямами:

1. Загальні теоретико-методологічні й методичні основи педагогічної освіти деталізовано у роботах Дубасенюк О., Гончаренка С., Гуревича Р., Зязюна І., Кузьмінського А., Лозової В., Пєхоти О., Радул Р., Сисоєвої С., Хомич Л., Хоружої Л., Шахова В. Зокрема, професійно-педагогічна освіта у вищих навчальних закладах досліджується в док-

торських дисертаціях Богданової І., Дем'яненка Н., Кузьмінського А., Сисоєвої С., Теличко Н., Фрицюк В., Хомич Л., Шахова В., Щербак О.

У докторському дослідженні Шахова В. (2008) «Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів» висвітлено сутність і особливості базової педагогічної освіти як складової неперервної освіти вчителів, розроблено системну модель особистісно-орієнтованої базової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Методологічні, історико-теоретичні та методичні аспекти фахової підготовки вчителів початкових класів досліджено у докторській дисертації Хомич Л. (1999) «Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів». Вченою розроблено концептуальну модель психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів.

Теоретичні й методичні основи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів розглядаються у докторському дослідженні Теличко Н. (2014) «Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів». Вивчення проблеми підготовки майбутніх педагогів до неперервного професійного саморозвитку представлено в докторській дисертації Фрицюк В. (2017) «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку».

Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні розглянуто у докторському дослідженні Кузьмінського А. («Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні», 2003 р.). Технології підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності представлені в докторській дисертації Чайки В. (2006). Проблема особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів розглядається в докторському дослідженні Чобітько М. (2007). Системний аналіз теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної освіти здійснено в межах докторського дослідження Щербак О. (2012). Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів засобами інноваційних технологій розглядається у докторській дисертації Богданової І. (1998).

2. Теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ розкривається Безлюдною В. (2017) в докторському дослідженні, де розглядаються теоретичні й практичні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016).

Комплексне вивчення підготовки вчителів ІМ засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснено в докторській дисертації Костікової І. (2009). Підготовка майбутніх учителів ІМ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності вивчається в докторській дисертації Морської Л. (2008).

Розробці теоретичних і методичних основ організації самостійної роботи майбутніх учителів із оволодіння англомовною комунікативною компетенцією присвячено докторське дослідження Задорожної І. (2012). Авторкою обґрунтовано методологічні й психолого-педагогічні передумови організації автономного навчання студентів факультету ІМ, спрямованого на розвиток мовленнєвих і мовних компетентностей.

Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя ІМ початкової школи розробляються в докторській дисертації Бігич О. (2005). Дослідницею виявлено сучасні тенденції професійної освіти майбутніх учителів ІМ та іншомовної освіти молодших школярів, а також проаналізовано сучасний стан методичної підготовки студентів.

У докторській дисертації Князян М. (2007) розроблено систему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ у процесі ступеневої підготовки. Теоретичні й методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою розкриваються в докторській дисертації Черниш В. (2015). Розвиток інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти розглядається в докторській дисертації Казачінер О. (2018).

Особливості фахової підготовки вчителів ІМ також плідно розробляються в кандидатських дисертаціях вітчизняних дослідників. Зокрема, професійний розвиток майбутніх учителів ІМ у процесі підготовки у вищих освітніх закладах розглядається Шмирко О. (2016). Формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ вивчаються Баркасі В. (2004), формування професіоналізму майбутніх учителів ІМ досліджується Андрейковою І. (2015), формування мотивації до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів ІМ проаналізовано в дисертації Леврінц М. (2011). Розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ у вищих освітніх закладах висвітлено в кандидатських дисертаціях Волченко О. (2006), Коноваленко Т. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів ІМ із використанням інформаційно-комунікаційних тех-

нологій розглядається в кандидатській дисертації Маслюк А. (2012). Питання організації самостійної роботи майбутніх учителів ІМ із використанням мовного портфеля досліджено Янгельською Н. (2005). Особливості формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів ІМ розкриваються у кандидатській дисертації Міхно С. (2018). Тема полікультурного виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов розглядається Лощеновою І. (2004). Підготовка майбутніх учителів ІМ до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін розглядається Лебедик І. (2007). Вивчення проблеми розвитку рефлексивного мислення майбутніх учителів ІМ здійснюється в дисертаціях Трубіциної О. (2002) та Умінської А. (2017). Черньонков Я. (2006) у своїй дисертації висвітлює питання особливостей формування професійної культури майбутніх учителів ІМ. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів ІМ під час проходження педагогічної практики розглядається в кандидатській дисертації Добіжа Н. (2016). Застосування методу проектів у процесі підготовки вчителів ІМ вивчається Жиляєвою Ю. (2012). Підходи до вдосконалення професійної компетентності майбутніх учителів ІМ деталізовано в роботі Івашньової С. (2010). Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів ІМ у процесі професійної підготовки вивчається Колодько Т. (2005). Проблема формування творчого мислення майбутніх учителів ІМ в закладах вищої освіти розглядається в дисертації Кравець Р. (2011). Дослідженню педагогічних умов адаптації майбутніх учителів ІМ до професійної діяльності присвячено кандидатську дисертацію Крецької Ю. (2014). Особливості формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів ІМ у процесі професійної підготовки розкрито у кандидатській дисертації Несвірської Т. (2012). Роль навчальних ситуацій у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів ІМ вивчається Сідун М. (2013). Особливості використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів ІМ розглядається в кандидатських дисертацях Павлюк Р. (2009), Шестопал О. (2011), Маслюк А. (2012), Яблокова В. (2016).

3. В Україні проводиться активна науково-пошукова робота з вивчення прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема з вивчення системи педагогічної освіти США й фахової підготовки педагогів філологічного спрямування. Загалом, вітчизняні науковці досить активно здійснюють дослідження в галузі порівняльної педагогіки. За даними Сисоєвої С.

(2018), станом на 2018 рік в Україні було виконано близько 320 досліджень, з-поміж яких 47 – на докторському рівні та 270 кандидатських дисертацій за період з 1995 до 2018 р. (Сисоєва, 2018, с. 49–50).

На рівні докторського дослідження здійснено системний вичерпний аналіз розвитку педагогічної освіти США Кошмановою Т. на тему «Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.)» у 2002 р. Науковцем представлено процес становлення й розвитку педагогічної освіти у США, виявлено передумови, чинники, сутність і тенденції розвитку педагогічної освіти у цій країні.

Важливою в контексті нашого дослідження є докторська дисертація Шандрук С. (2013) «Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки», в якій проаналізовано систему професійної підготовки вчителів середньої школи в США на додипломному й післядипломному етапах педагогічної освіти. У роботі також розглядаються підходи до фахової підготовки педагогів, питання забезпечення якості професійно-педагогічної діяльності, особливості формування мотивації до професійної діяльності.

Вагомий науковий внесок у розроблення проблеми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної освіти США здійснено в докторському дослідженні Мукан Н. «Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США» (2011). Вченою виявлено особливості організації професійного розвитку педагогів на різних освітніх рівнях, конкретизовано структуру й функції стандартів професійного розвитку, проаналізовано досвід упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику професійного розвитку вчителів, застосування різних форм і методів підвищення професіоналізму вчителів загальноосвітніх шкіл, описано підходи до організації ефективних програм професійного розвитку вчителів у системі неперервної освіти.

Суттєве науково-практичне значення представляють також роботи інших вітчизняних дослідників, виконані на рівні кандидатських дисертацій, а також представлені в деяких монографіях і публікаціях. Зокрема, проблему професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики на рівні бакалаврату в США проаналізовано в кандидатській дисертації Корнієнко В. (2012). У роботі схарактеризовано організаційно-педагогічні засади, структурно-змістові особливості, форми, методи, інноваційні технології, які застосовуються у навчальному процесі в університетах США.

Система підготовки фахівців ІМ на рівні бакалаврату в університетах США також вивчається в дослідженні Пасинкової І. (2005). У роботі розкрито підходи до підготовки фахівців за спеціальністю «Перекладач».

Комплексний аналіз підготовки майбутніх учителів ІМ за професійним спрямуванням у США виконано в кандидатській дисертації Кокор М. (2014). Авторкою проаналізовано моделі підготовки майбутніх учителів ІМ за професійним спрямуванням, організаційно-змістові особливості, педагогічні технології, застосування яких дозволяє успішно готувати висококваліфікованих учителів ІМ в Україні. У роботі також конкретизуються поняття «професійна компетенція» і «професійна компетентність», а також запропоновано структуру професійної компетентності вчителя ІМ за професійним спрямуванням.

Підготовка майбутніх учителів ІМ із застосуванням компетентнісного підходу в університетах США вивчається у дослідженні Черній Л. (2011). Автор комплексно аналізує систему фахової підготовки вчителів ІМ, конкретизує сутність понять компетентність і компетенція, обґрунтовує модель компетентнісно орієнтованої професійної підготовки вчителів ІМ в США. Аналіз кандидатських досліджень, присвячених вивченню освітніх процесів у США, свідчить про значну зацікавленість вітчизняних науковців різносторонніми теоретико-практичними аспектами проблеми.

Науковий інтерес в руслі нашого дослідження становить також доробок Чичук А., якою проаналізовано сутність і особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи в США. У монографії «Підготовка майбутніх учителів початкової школи в США і Великій Британії: теоретико-методичні засади» деталізуються структура навчального процесу у педагогічному ЗВО, методичні засади змісту освіти, курикулумів підготовки вчителів, подана характеристика педагогічної практики. Дослідницею також схарактеризовано форми, методи, засоби й технології методичної підготовки й професійного розвитку вчителів початкової освітньої ланки.

Дотичні до теми нашого дослідження проблеми розглядаються також у публікаціях Бідюк Н., Іконнікової М., Тарнопольського О. та ін. Зокрема, теоретичні та методичні засади вищої філологічної освіти в США розкриваються Бідюк Н. та Іконніковою М. (2016). Дослідниці розглядають сучасні тенденції функціонування й розвитку філологічної науки, професійної підготовки філологів, зміст підготовки, ключові компетентності фахівців-філологів, проблему забезпечення якості

філологічної освіти, її критерії та показники. Іконніковою М. (2016) деталізовано зміст професійної підготовки філологів у системі вищої освіти США, суть професійної компетентності, принципи фахової підготовки. Авторкою також розглядаються особливості підготовки майбутніх філологів до науково-дослідницької діяльності у США (Іконнікова, 2016, 2017). Бідюк Н. (2011) проаналізовано підходи до формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх учителів ІМ у США, проблему комунікативної компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю, включаючи її зміст і структуру (Бідюк, 2011, 2012). Дослідницею видано навчальний посібник англійською мовою «Теоретико-методологічні підходи у навчанні іноземної мови: навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів іноземних мов» (Бідюк, 2010).

Значний внесок у вивчення проблеми навчання ІМ і підготовки вчителів ІМ зроблено у працях Тарнопольського Б. Автором плідно розробляється проблема сучасних підходів і методів до викладання ІМ. У контексті теми нашого дослідження особливий інтерес становить проблема інтегрованого підходу до викладання ІМ та деякі інші актуальні питання підготовки вчителів ІМ, які висвітлюються в численних публікаціях науковця. Автором розроблено підручник з методики навчання ІМ (2006), посібник для навчання академічного письма англійською мовою для студентів-філологів (2006), підручник з методики викладання ІМ (2019) та ін.

1.1.2. Проблема фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних науковців

Характеризуючи стан дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ, у тому числі у США, порівняно недавно науковці констатували брак емпіричних розвідок, необхідних для створення теоретичного фундаменту галузі. Свідчення цьому знаходимо у праці Річардс Дж. і Нунан Д. (1990), на думку яких підготовка вчителів ІМ як наукова проблема слабо вивчена. Наявність публікацій з означеної тематики є мізерною у порівнянні з працями, присвяченими вивченню методів і технологій викладання ІМ. Більшість із опублікованих робіт містить «анекдотичні списки побажань», запропонованих в якості порад щодо забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів ІМ, а не результати емпіричних досліджень (Richards, Nunan, 1990: XI).

Станом на 2000 р. галузь ще не спромоглась на кардинальні результати. На думку американської дослідниці Шульц Р. (2000), науково-практичну проблему підготовки вчителів ІМ характеризують догматизм, традиційність, постулативність і брак доказових емпіричних досліджень, необхідних для обґрунтування актуальних підходів до підготовки вчителів ІМ у США (Schulz, 2000, с. 516).

На сучасному етапі згідно з баченням провідних американських дослідниць Крендел Дж. і Крістісон М. (2016), якими здійснено аналіз останніх публікацій із досліджуваної проблеми, наукова база галузі фахової підготовки вчителів ІМ значно примножила свої здобутки. У підготовці вчителів ІМ як галузі знань, яка тривалий час спиралась на онтологію традиційності й індивідуальних поглядів, поступово визріло усвідомлення необхідності й готовність перезавантажити галузь у науково-дослідній перспективі (Crandall, Christison, 2016).

Вивчення проблеми підготовки вчителів ІМ у США здійснюється у трьох напрямах, серед яких виділяють підготовку вчителів ІМ, підготовку вчителів англійської як другої мови та підготовку вчителів для білінгвальної освіти. Загалом, об'єкти досліджень з вищеназваних трьох напрямів часто перетинаються і є однорідними.

Простежимо ґенезу американської наукової думки з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ. Одним із найавторитетніших видань, де проаналізовано особливості становлення й розвитку підготовки вчителів ІМ як науково-практичної проблеми у США протягом тривалого часу залишається робота Шульц Р. (Foreign Language Teacher Development: MLJ Perspectives - 1916–1999). Метою публікації є аналіз статей у найдавнішому і найупливовішому фаховому періодичному виданні США «Modern Language Journal» «Журнал Сучасних Мов» за період від 1916 до 1999 р. включно, в яких розглядаються такі аспекти проблеми, дотичні до питання професійного розвитку вчителів ІМ, як мета й цілі підготовки/розвитку вчителів ІМ, оцінювання й сертифікація, моделі підготовки майбутніх і розвитку працюючих учителів, практика супервізортва, й насамперед, роботи, які містять емпіричні результати досліджень з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ (Schulz, 2000, с. 495).

Авторкою виявлено, що на початку XX ст. викладання ІМ розглядалось як мистецтво, вроджена здібність, тому від учителів ІМ не вимагалась спеціальна підготовка. В одній із статей за 1916 рік, цитованій дослідницею, вказується, що сучасний учитель ІМ повинен бути

озброєним професійними знаннями. Водночас, можливостей отримати необхідні фахові знання вчителям не надається. У 1925 р. майже всі заклади вищої освіти США пропонують своїм слухачам курси методики викладання ІМ (Schulz, 2000, с. 496).

У номері журналу за 1918 р. подано опис програми підготовки вчителів французької мови як іноземної, наголошується на важливості ознайомлення майбутніх учителів із методикою викладання ІМ та педагогікою. Варто відмітити, що у підготовці вчителів ІМ пріоритет надається навчанню правильної вимови й досконалому володінню ІМ. У подальшому простежується зростання ролі лінгвістики як головного змістового компонента підготовки вчителів ІМ. В одній із публікацій за 1922 р. провідні фахівці у сфері підготовки вчителів ІМ звертають увагу наукової спільноти на важливість лінгвістики як змістового компонента, пояснюючи, що знання про викладання ІМ слід базувати на теоретичних положеннях лінгвістики, які сприяють ефективнішому виконанню професійно-педагогічної діяльності майбутніми вчителями ІМ (Schulz, 2000, с. 496).

Таким чином, у 1920х роках XX століття у США підготовка вчителів ІМ включає вивчення спеціалізованих курсів лінгвістики, методики викладання ІМ, педагогічну практику, де слухачам надається можливість стежити за роботою досвідчених учителів ІМ, мікро-викладання серед однокурсників, а також проведення 2–5 уроків з учнями на початковому етапі оволодіння ІМ. Водночас, за даними одного із цитованих емпіричних досліджень, майбутні вчителі ІМ незадоволені фаховою підготовкою, отриманою в ході навчання у ЗВО (Schulz, 2000, с. 497).

Станом на 1935 р. у системі педагогічної освіти США підготовка вчителів ІМ здійснюється на рівні магістратури, де також пропонуються курси лінгвістики, методики викладання ІМ, літератури, культури країн, мова яких вивчається, перекладознавства тощо. У цей же час визріло усвідомлення необхідності узгодити психолого-педагогічний і лінгвістичний змістовий компоненти підготовки вчителів ІМ, оскільки перший викладається кафедрами педагогіки, а другий - кафедрами лінгвістики.

У 1941 р. має місце поглиблення зацікавленості науковців різнорідними проблемами фахової підготовки вчителів ІМ. Серед проблем, які користуються особливою увагою, - методична підготовка вчителів ІМ, особливості підготовки вчителів ІМ для початкової школи, підготовка й супервізія викладачів-асистентів на університетських кафедрах

ІМ, використання сучасних технічних засобів на уроках ІМ (наприклад, магнітофон, мовна лабораторія, телебачення, відео). Найчастіше досліджуваною темою на початок 1960 рр. стає проблема професійного розвитку вчителів ІМ (Schulz, 2000, с. 500).

Найпродуктивніший період у підготовці вчителів ІМ мав місце в кінці 1950 − початку 1960-х років із прийняттям Освітнього закону щодо національного захисту у 1958 р. (the National Defense Education Act). У цей час відбувається наймасовіший за всю історію країни процес перепідготовки вчителів ІМ, головною метою якого було поліпшення якості мовної, професійно-педагогічної та методичної підготовки педагогів (Schulz, 2000, с. 505).

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

Аналіз розробленості науково-практичних проблем з фахової підготовки вчителів ІМ у США за період з 1977 по 1987 рік здійснено в авторитетній публікації Бернгардта Е. і Хаммадоу Дж. (Bernhardt, Hammadou, 1987). Головні питання, розглянуті у дослідженні науковців, є такі: що повинні знати вчителі ІМ?; що повинні робити вчителі ІМ?; яким чином повинна відбуватись підготовка вчителів ІМ? (Bernhardt, Hammadou, 1987, с. 290). За свідченням вищеназваних авторів, кількість публікацій, присвячена вивченню питань підготовки вчителів ІМ, є вкрай малою порівняно з кількістю статей із загально-педагогічної підготовки. Переважна більшість статей містить опис чинних програм підготовки вчителів ІМ або рекомендації досвідчених фахівців з підготовки вчителів ІМ, тоді як лише в невеликій кількості публікацій подаються дані емпіричних розвідок.

Серед критичних зауважень, висловлених Бернгардтом Е. і Хаммадоу Дж. на адресу наукових робіт, варто згадати недостатнє теоретичне обґрунтування питання підготовки вчителів ІМ у фаховій літературі, брак емпіричної бази, сфокусованої на дослідженні ефективності функціонування програм підготовки вчителів ІМ та опора на

опис наявного практичного досвіду при відсутності емпіричних доказів (Bernhardt, Hammadou, 1987, с. 293).

Важливою віхою у теоретико-методологічному оформленні галузі підготовки вчителів ІМ стало колективне видання за редакцією Річардс Дж. і Нунан Д. «Second Language Teacher Education» - «Підготовка вчителів другої мови»), що містить низку статей, в яких здійснювались спроби теоретичного обґрунтування галузі на засадах науковості й подавались окремі емпіричні дослідження (Richards, Nunan, 1990). Запропоновані авторами положення у дев'яності були об'єктивно прогресивними, визначивши на довгі роки орієнтири розвитку системи підготовки вчителів ІМ й понині не втративши своєї актуальності. Так, дослідники рішуче виступили проти прескриптивності у навчанні майбутніх учителів на користь навчальних підходів, за яких студенти співпрацюють із викладачами в організації навчального процесу. З огляду на факт переважання трансмісійної моделі у підготовці вчителів ІМ у 1990-і рр., активне залучення студентів до управління навчальним процесом і делегування їм ширших повноважень, було надто сміливим.

Деякі інші ключові ідеї, висловлені у публікації, стосуються необхідності залучення майбутніх і працюючих учителів до науково-дослідницької діяльності, збору й аналізу інформації про власну професійно-педагогічну й навчально-професійну діяльність, орієнтації студентів на розвиток критичного й рефлексивного мислення, на активний когнітивний розвиток.

Нам імпонує думка авторів, що центральне місце у змісті підготовки вчителів ІМ слід відводити не циклу лінгвістичних дисциплін, а інтегрованому курсу, де психолого-педагогічні й лінгвістичні питання вивчаються з використанням міждисциплінарного підходу.Суголосно із своїми попередниками вчені відмічають необхідність поповнення галузі підготовки вчителів ІМ емпіричними дослідженнями (Richards, Nunan, 1990, с. XII).

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

Фаррелл Т. (2018), Борг С. (2011), Велез-Рендон Г. (2002), Бернс А. і Річардс Дж. (2011), Джонсон К. (2006) та ін.

Характеризуючи трансформаційні процеси, які відбувалися в системі підготовки вчителів ІМ у США за період з 1990 до 2000 р., Шульц Р. (2000) відмічає, що викладання мови більше не ототожнюється із мистецькою дією, відтак постає необхідність оформлення галузі у науково-дослідній парадигмі (Schulz, 2000, с. 516). У цей період у надрах наукової думки визріло усвідомлення важливості розбудови галузі за канонами науковості й принципами емпіризму. Якщо на початку XX ст. майбутніх учителів готували здебільшого літературознавці, то в кінці XX ст. ці функції переходять до фахівців із прикладної лінгвістики. До змісту підготовки вчителів ІМ поряд із вивченням методики викладання ІМ, включено психологію засвоєння другої/іноземної мови (second language acquisition), цикли психолого-педагогічних, лінгвістичних курсів, антропологію тощо. Незважаючи на істотні здобутки, дослідниця відзначає незначний прогрес у науково-практичному потенціалі галузі. За твердженням ученої, впродовж 80-и років у статтях тривають дискусії проблем без видимих результатів (Schulz, 2000, с. 516−517).

Неймовірно великою кількістю цитувань відмічена стаття Фрімен Д. і Джонсон К. (1998), в якій автори започаткували дискусію про необхідність реконцептуалізації засадничих положень з проблеми підготовки вчителів ІМ. Зокрема, вчені звернули увагу на необхідність зміщення акцентів з підходів, заснованих на трансмісії деконтекстуалізованих знань, на зміцнення ролі особистості вчителя у розробленні професійно-значимих знань. Як і попередники автори статті констатують наявність незначної кількості публікацій, в яких висвітлюються проблеми підготовки вчителів ІМ, здійснивши ретельний аналіз робіт, представлених у фаховому журналі TESOL Quarterly (9% від загальної кількості статей за 1980–1987 рр.). У подальшому висловлені авторами думки знаходять відгук у тенденційності досліджень щодо розгляду проблем підготовки вчителів ІМ у соціокультурній перспективі й відмовою від трансмісійної моделі в освіті педагогів. На думку авторів, професійні знання надходять із трьох груп джерел, а саме: від учителів, які виступають у ролі учнів професійно-педагогічної діяльності (попередньо набуті знання й досвід); вплив соціального, професійного й політичного контексту, за якого вчитель навчається й навчає; власне процес викладання й навчання ІМ (Freeman, Johnson, 1998). Під упливом вищезгаданої публікації у науковій спільноті зростає усвідомлення

важливості вивчення особливостей навчання педагогічній діяльності, тобто те, яким чином учитель навчається виконувати свої безпосередні професійні обов'язки (Wright, 2010, с. 266).

Започаткований дослідниками Фріман Д. і Джонсон К. (1998) дискурс щодо трансформаційних процесів у сфері підготовки вчителів ІМ, згідно з якими соціокультурний і політичний контексти віддзеркалюються у навчанні педагогічній діяльності, здійснило потужний уплив на науково-практичні підходи світових практик підготовки вчителів ІМ. Відображення вищезгаданого впливу знаходимо у поглибленні різносторонніх форм співпраці й партнерства в освіті, як наприклад, співпраці між викладачами, вчителями другої/іноземної мов, науковців, створенні партнерських програм між ЗВО і школами, різноманітних формах колаборативного навчання (Crandall, Christison, 2016, с. 5).

Вичерпний аналіз стану дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ до 2000 р. представлено у публікації Крендел Дж. (Crandall, 2000). На підставі узагальнення літературних джерел із означеної проблеми авторкою відзначаються суттєві зміни, які відбувались у тогочасній системі підготовки вчителів ІМ, а саме:

→ поступова відмова від теорії біхевіоризму із властивою їй трансмісійною моделлю підготовки вчителів ІМ на користь філософії конструктивізму, де педагог виступає в ролі автора знань, які він формує на основі попередньо набутих знань, досвіду, переконань і т.д. (Crandall, 2000, с. 34–35);

→ у сфері підготовки вчителів ІМ тенденційними є зусилля, спрямовані на узгодження теоретичних і практичних змістових компонентів, зумовлені низьким рівнем готовності випускників ЗВО до провадження професійно-педагогічної діяльності в реальних шкільних умовах. Зацікавленість науковців викликає проблема пізнання вчителя (teacher cognition) та вплив професійного контексту на його формування. Сумісність між теоретичною й практичною підготовкою майбутніх учителів досягається на засадах партнерства між різнорівневими освітніми закладами, наприклад у співпраці між викладачами ЗВО і шкільними педагогами;

→ у науковій літературі відображено зростаюче усвідомлення ролі набутого досвіду майбутніх учителів у формуванні професійно-педагогічної спрямованості, системи поглядів і переконань. Науковцями пропонується залучати студентів до рефлексії й самоспостереження як механізму коригування стереотипного мислення та вироблення аргу-

ментованої індивідуальної філософської позиції за принципом доказовості й обґрунтованості;

→ у науковій спільноті дедалі гучніше лунають заклики щодо надання педагогам професійного статусу, при цьому вказується провідна роль власне практикуючих учителів у розвитку теоретичних основ галузі та участі педагогів у керуванні своїм професійним розвитком (Crandall, 2000, с. 34–36).

На початку двотисячних років науково-дослідна парадигма галузі підготовки вчителів ІМ також зазнає змін. Кількісні емпіричні методи дослідження поступаються на користь якісних, які дозволяють вивчати особливості підготовки вчителів ІМ і професійно-педагогічну діяльність у природному середовищі їх протікання, а не в штучно створених лабораторних умовах. Особливим попитом користуються метод етнографії, кейс-метод, дослідження в дії, журнал, автобіографія (life story) тощо (Velez-Rendon, 2002, с. 457–459).

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

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

Пізнання вчителя (Teacher Cognition).

У дослідженнях, спрямованих на розкриття сутності поняття «пізнання вчителя», науковці оперують передусім когнітивними категорі-

ями, вивчаючи те, «що вчителі думають, знають і вважають». Об'єктом означеної групи досліджень є «ментальне життя вчителів», або той аспект професійно-педагогічної діяльності, що не піддається прямому спостереженню (Borg, 2009, с. 1).

Основні завдання аналітики проблеми вбачають у виявленні особливостей протікання процесів мислення, формування системи професійних знань і поглядів учителів, а також те, яким чином це відображається у професійно-педагогічній діяльності педагога на етапах професійного становлення й розвитку (Borg, 2009, с. 163).

За словами Джонсон К. (2006), пізнання вчителя є найвагомішим напрямом досліджень, що розкриває сутність професійно-педагогічної діяльності (Johnson, 2006, с. 236). Кількість статей, в яких вивчається проблема пізнання вчителя, сягнула сотень, що свідчить про велику популярність питання з часу його виходу на арену психолого-педагогічних досліджень, в яких здійснюється комплексний аналіз внутрішньо споріднених проблем щодо особистості педагога, його професійних знань, поглядів, способів і шляхів навчання педагогічній діяльності, виконання професійних обов'язків учителем у різних контекстах і періодах професійної активності (Johnson, 2006, с. 236).

На підставі осмислення великої кількості публікацій Борг С. (2009) узагальнює положення цього напряму наступним чином:

→ набутий навчальний досвід має значний уплив на когніції педагогів;

→ відтак когніції упливають на вибірковість змісту і способів його засвоєння майбутніми вчителями ІМ;

→ когніції виступають у ролі фільтру, через який педагог інтерпретує нову інформацію і професійно значимий досвід;

→ когніції здатні здійснювати відчутніший уплив, ніж власне педагогічна освіта;

→ когніції виявляють здатність міцно вкорінюватись і бути резистентними до будь-яких упливів;

→ когніції здатні протягом тривалого часу впливати на професійно-педагогічну діяльність;

→ водночас когніції не завжди проявляються у професійно-педагогічній діяльності;

→ когніції вступають у взаємодію із досвідом, тобто переконання впливають на професійно-педагогічну діяльність. І навпаки, про-

фесійно-педагогічна діяльність може впливати на систему переконань, спричиняючи їх видозмінення (Borg, 2009, с. 3).

Згідно з постулатами конструктивістської теорії, а також соціокультурної парадигми, у світлі яких відбувається вивчення когніцій або пізнання учителів, зміст і шляхи учіння педагога визначаються, з одного боку, набутим навчальним досвідом, знаннями й особистими поглядами, а з іншого - контекстуальними показниками умов праці вчителя.

У науково-практичних підходах визріло усвідомлення необхідності врахування когніцій майбутніх учителів для забезпечення ефективності впровадження будь-яких освітніх інновацій. Значний внесок у вивчення проблеми пізнання учителя або когніцій стосовно вчителів ІМ здійснено у працях Борг С. (Borg, 2003, 2006, 2009, 2011), Джонсон К. (Johnson, 2006), Вудс Д. (Woods, 1996).

На думку Борг С. (Borg, 2009), аналіз когніцій учителів ІМ поряд із загальнодосліджуваними проблемами когніцій педагогів включає аналіз особливостей упливу когніцій на практику викладання ІМ. Так, найретельніше розробленою темою є особливості навчання граматики ІМ, наприклад, пояснення граматичного матеріалу, виправлення граматичних помилок учнів тощо. У дещо меншій кількості статей розглядається проблема навчання читання ІМ, тоді як проблема навчання словникового запасу, слухання, говоріння вивчається недостатньо (Borg, 2009). Вищезгадані роботи присвячені вивченню здебільшого когніцій учителів, задіяних в освіті дорослих або які є викладачами ЗВО. Стосовно когніцій учителів інших освітніх рівнів, як наприклад, початкової або середньої ланок, досліджень виконано значно менше.

Професійні знання вчителів ІМ (The Knowledge Base of SLTE).

Останнім часом проблема професійних знань, як елемента професійної компетентності вчителів ІМ викликає значний інтерес в американських учених. У формулюванні Шульман Л. (1986) професійні знання вчителя - це полікомпонентне утворення, в яке входять знання предмета, що викладається, загальнопедагогічні знання, знання курикулуму, знання методики викладання дисципліни, знання про учнів, обізнаність із освітніми контекстами, кінцевими цілями навчання, завданнями й цінностями (Schulman, 1986, с. 8).

На думку Джонсон К. (2009), професійні знання вчителя ІМ включають 3 компоненти: що повинен знати вчитель ІМ; яким чином учитель ІМ повинен навчати ІМ; яким чином учитель навчається викладати ІМ (Johnson, 2009, с. 11), для позначення яких застосуємо на-

ступні понятійні категорії: змістовий компонент, педагогічний компонент, процесуальний компонент.

Ще порівняно недавно професійні знання вчителя ІМ ототожнювались із знаннями мови, знаннями про мову, особливостями її викладання й засвоєння, знаннями про комунікативну поведінку тощо (Johnson, Freeman, 2001, с. 54), що відображено відповідним чином у змісті програм підготовки вчителів ІМ, в яких передбачено вивчення ізольованих курсів літератури, культури, мови, лінгвістики, методики викладання ІМ та ін. При цьому домінувала процесуально-продуктивна парадигма або трансмісійна модель підготовки вчителів, згідно з якою професійні знання передаються студентам у готовому вигляді (Johnson, Freeman 2001, с. 57; Johnston, Irujo, 2001, с. 4).

Нині у дослідженні проблеми професійних знань учителя ІМ, паралельно з вищеназваними аспектами, пропонуються враховувати особливості професійно-педагогічної діяльності, особистості вчителя і соціокультурний контекст, в умовах якого протікає навчальний процес.

У сучасних класифікаціях професійних знань учителів ІМ включено компоненти, які враховують індивідуально вибудувані вчителем знання. Наприклад, у класифікації Річардс Дж. (1998) нараховується 6 компонентів, а саме теорії навчання, вміння навчати, комунікативні вміння, знання дисципліни, педагогічне аргументування й прийняття рішень, контекстуальні знання (Richards, 1998).

У програмах підготовки вчителів ІМ на рівні магістратури здійснюються спроби розширення її змісту шляхом включення інноваційних навчальних курсів, таких як рефлексивне викладання, дослідження, виконуване вчителем, дослідження в дії та ін. (Burns, Richards, с. 3).

Проблема професійно-педагогічних знань учителів ІМ розглядається у праці Джонсон К. (2001) у трьох напрямах: учіння вчителя; освітній і шкільний контексти; навчально-професійна діяльність (поєднання учіння й викладання) (Johnson, 2001, с. 58−62). Учіння вчителя визначається вченою як пролонгований, складений, розвивальний процес, який є результатом участі у соціальній взаємодії та контекстах, зв’язаних із учінням і навчанням (Johnson, 2001, с. 56).

Узагальнюючи результати вищепредставлених досліджень, окреслимо основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителя ІМ:

→ учителі володіють унікальною системою знань про професійно-педагогічну діяльність (insider knowledge), властивою їм як представникам професійної групи (Freeman, 2002, с. 8);

→ професійні знання здобуваються вчителями завдяки досвіду, накопиченого в результаті навчання й викладання;

→ учителі здобувають професійні знання, меншою мірою, у процесі деконтекстуалізованого навчання на основі трансмісійної навчальної моделі та, більшою мірою, в результаті соціально-значущої професійної взаємодії;

→ професійні знання формуються протягом усього періоду професійної активності й не є статичними;

Індивідуальність учителя (Teacher Identity).

Протягом останніх років здійснюється активна науково-пошукова робота із вивчення проблеми індивідуальності вчителя ІМ. У сучасному науково-практичному дискурсі концепт учіння педагога витлумачується в рамках соціокультурної перспективи, як процес розвитку індивідуальності вчителя, а не як розвиток окремих розмежованих умінь, педагогічних дій, опанування певних навчальних методів і технологій і т.д. (Clarke, 2007, с. 112; Burns, Richards, 2009, с. 5).

Професійне становлення вчителя ІМ передбачає розвиток індивідуальності вчителя, почуття належності до професійної групи та, в кінцевому підсумку, наближення до образу ідеального вчителя. Індивідуальність учителя носить динамічний характер, детермінуючись особливостями взаємодії в соціальному контексті. Індивідуальність є віддзеркаленням самосвідомості або Я-концепції, знаходячи виявлення у різноманітних соціальних і культурних ролях, що виконуються педагогом. На етапі входження у професію педагоги стикаються із необхідністю вироблення професійного образу або індивідуальності залежно від особливостей шкільного колективу, свого статусу й соціального стану (Crandall, Christison, 2016, с. 12).

Таким чином, процес професійного становлення вчителя ІМ передбачає не тільки розвиток його професійно значимих компетентностей, а й розвиток самосвідомості й індивідуальності, які поступово змінюються під дією досвіду учіння й навчання у соціальному контексті та залежно від виконуваних соціальних ролей.

Рефлексія (Reflection).

Ключовою тематикою психолого-педагогічних досліджень, починаючи від 1980-х рр., є проблема рефлексії. Теоретичні основи озна-

ченої науково-практичної проблеми було закладено у працях Дьюї (1933). Подальшого розвитку проблема рефлексії стосовно до вчителів ІМ набула у роботах Уолліс М. (Wallace, 1991, 1996).

Під рефлексією розуміється критичне осмислення й аналіз учителем особистої системи поглядів про сутність професійно-педагогічної діяльності та власне процесу професійно-педагогічної діяльності, з метою глибшого усвідомлення її особливостей та удосконалення якісно-результативних показників навчання й викладання. Незважаючи на певні розбіжності у трактуванні сутності поняття рефлексії, загалом науковці погоджуються в тому, що рефлексія є потужним інструментом професійного розвитку (Borg, 2011, с. 218), сприяє професійному самопізнанню й розумінню природи навчання.

Ми поділяємо думку Крендел Дж. і Крістісон М. (2016), що рефлексія дозволяє вчителю конструктивно сприймати й керувати системою власних професійно значимих поглядів, переконань, цінностей та інших аспектів професійно-педагогічної діяльності (Crandall, Christison, 2016, с. 15). У ході рефлексивного мислення педагог осмислює й узгоджує теоретичні знання із практикою викладання, при цьому відбувається трансформація абстрактних поняттєвих категорій у ході їх практичного застосування. Відтак, рефлексія виступає в ролі сполучної ланки, зменшуючи розрив між теоретичними і практичними сторонами підготовки вчителів ІМ. Рух у протилежному напрямі також забезпечується засобом рефлексивного мислення, при якому практичний досвід, здобутий під час викладання, оформлюється педагогом у вигляді теоретичних умовиводів.

Незважаючи на великий обсяг роботи, виконаної з вивчення питання рефлексії, практичних підходів щодо розвитку рефлексивного мислення розробляється недостатньо (Korthagen, с. 325–326). У сфері підготовки вчителів ІМ запропоновано кілька підходів до розвитку рефлексії, а саме написання практикуючими й майбутніми вчителями щоденників або журналів (Bailey, 1998), обговорення професійно значимих критичних інцидентів, укладання рефлексивного портфоліо, спостереження за однокурсниками, колегами, самоспостереження, колаборативне планування (Crandall, Christison, 2016, с. 16). Фаррел Т. (2015) ділиться досвідом використання кількох стратегій, спрямованих на розвиток рефлексивної практики викладання, а саме дослідження в дії, написання журналу, організація спеціальних груп учителів ІМ з цією метою (Farrell, 2015).

Попри безперечні переваги рефлексивного мислення у розвитку професіоналізму вчителів, емпіричних досліджень, які засвідчують позитивний вплив рефлексії на навчальну успішність учнів та ефективність викладання, вкрай мало. Нині назріла нагальна потреба у подальших наукових розвідках для встановлення безпосереднього зв'язку між рефлексією і якісно-кількісним приростом показників навчання.

Педагогічне дослідження та дослідження дією (Teacher research and action research).

Сучасний репертуар наукового дискурсу поповнився поглибленим вивченням проблеми педагогічного дослідження і дослідження дією. Педагогічне дослідження передбачає аналіз власної практики викладання та збір емпіричних даних майбутніми й практикуючими вчителями. У більшості дефініцій педагогічне дослідження та дослідження дією розглядаються як систематичне, критичне вивчення аспектів професійно-педагогічної й навчальної діяльності, зондування проблемних зон, кінцевою метою якого є ідентифікація й вивчення особливостей практики викладання та цілеспрямовані дії з поліпшення якості навчальної й професійно-педагогічної діяльності. Педагогічне дослідження тісно переплітається із рефлексією. Одним із ключових завдань педагогічного дослідження є професійний саморозвиток (Cochran-Smith, Lytle, 2009).

У галузі підготовки вчителів ІМ важливі дослідження, дотичні до вищезгаданої проблеми, здійснено Борг С. (2006, 2008, 2010), Бернс Е. і Бартон Дж. (2007), Уолліс М. (1998), Едвардс Е. і Бернс Е. (2015), Бернс Е. (2013). Вивчення впливу педагогічного дослідження на професійний розвиток учителів виявило кілька позитивних моментів : розширення й поглиблення професійних знань та усвідомлення їх природи, розвиток рефлексивного мислення, конструювання педагогом індивідуальних теоретичних умовиводів про професійно-педагогічну діяльність тощо (Atay, 2008; Wyatt, 2011).

Водночас, попри очевидну користь педагогічного дослідження для професійного самовдосконалення, тільки незначна кількість практикуючих учителів ІМ виявляють бажання здійснювати науково-дослідницьку роботу. При чому володіння необхідними для цього компетентностями ще не гарантує готовність учителів прилучатись до виконання пошукової діяльності. Подальші розвідки необхідні для багатовекторного аналізу психологічних, соціальних, інституціональних, комерційних і політичних факторів, які детермінують готовність педа-

гогів виконувати дослідницьку роботу (Borg, 2011, с. 221). Вивчення перелічених чинників дозволить вживати належних заходів щодо активнішого залучення педагогів до дослідницької діяльності.

Професіоналізм / Professionalism.

На запит педагогічної спільноти США було розпочато посилене вивчення проблеми професійного статусу вчителів ІМ. Проблема категоризації професійності педагогів не є новою. Водночас, невизначеність стану вчителів ІМ у професійному континуумі (професіонал, службовець, кваліфікований робітник) викликає занепокоєння й невдоволення педагогічних працівників уже з часу заснування міжнародної організації вчителів ІМ TESOL. Так, у дослідженні Блебор М. і Тобеш Л. (1989) указується, що 77% з-поміж опитаних 523 учителів ІМ прагнуть понад усе визнання своєї належності до категорії професіоналів (Blaber, Tobash, 1989). Про проблематичність категоризації йде мова також у статті Фріман Д. (1992), на думку якого вчителів ІМ ще не зовсім можна відносити до групи професіоналів (Freeman, 1992).

Нині у науково-педагогічному дискурсі робляться успішні спроби обґрунтування професіоналізму вчителів ІМ. Дедалі частіше звучать доводи науковців на користь кваліфікування педагогічних працівників як професіоналів. Так, Бернс А. і Річардс Дж. (2011) відзначають зростання рівня кваліфікованості й компетентності вчителів ІМ, розглядаючи проблему у трьох площинах :

→ викладання ІМ передбачає кар'єрний ріст;

→ учителі ІМ повинні володіти спеціальною базою знань, отриманою в результаті навчання в системі вищої освіти й досвіду;

→ входження у професійну педагогічну спільноту передбачає виконання вступних вимог і відповідність визначеним стандартам якості (Burns, Richards, 2011, с. 2−3).

Лойнг К. (2009) позиціонує вчителів ІМ у світлі професіоналізму у двох перспективах:

- професія вимагає високого рівня галузевої обізнаності, компетентності, зобов'язаності, відповідальності;
- професіонали за суспільної підтримки можуть незалежно приймати рішення та управляти перебігом професійної діяльності.

Підтримуючи важливість ідеї професійності вчителів другої/іноземної мов, авторка апелює до дедалі більше зростаючих вимог до рівня компетентності й обсягу професійних знань учителів, наявності різноформатних програм їх підготовки й професійного розвитку,

напрацювань щодо професійних стандартів, а також збільшення кількості науково-педагогічної періодики, професійних організацій, конференцій тощо (Leung, 2009).

Серед інших наукових проблем, які заслуговують на увагу, є роль підготовки вчителів ІМ, проблема якості педагогічної діяльності, професійного розвитку, компетентності, входження у професію та деякі інші. Незважаючи на численні наукові роботи, не з'ясованими залишаються питання впливу якості підготовки вчителів ІМ у вищих закладах освіти на їхній професійний чи компетентнісний рівень, продуктивність професійно-педагогічної діяльності, академічну успішність учнів. За браком емпіричних доказів неможливо зробити остаточні висновки про взаємозв'язок між учінням педагогів і учнів.

Ми поділяємо думку Шульц Р. (2000) про необхідність подальших уточнень концептуальних засад галузі, узгодження компетентностей, необхідних для здійснення високоякісної, ефективної педагогічної діяльності, а також розроблення надійних інструментів вимірювання якості виконання професійних обов'язків учителями ІМ. Нагальна потреба існує також у вивченні проблеми ефективності педагогічної діяльності (Schulz, 2000, с. 517–518).

Отже, проблема фахової підготовки майбутніх учителів ІМ у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних учених розробляється у кількох напрямах, а саме загальні теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ, прогресивний зарубіжний досвід фахової підготовки вчителів ІМ. Аналіз докторських і кандидатських досліджень та інших публікацій, присвячених вивченню проблеми підготовки педагогів, свідчить про значну зацікавленість науковців різносторонніми теоретико-практичними аспектами питання. Науковий пошук вітчизняних учених спрямовується на вивчення особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителів ІМ, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, організація самостійної роботи й розвиток автономності, формування професійної компетентності, розвиток рефлексивного мислення майбутніх учителів ІМ, формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів-філологів, підготовка вчителів ІМ для роботи в початковій школі та деякі інші. Українськими науковцями також здійснюється активна науково-пошукова робота з вивчення прогресивного зарубіжного досвіду з вивчення системи педагогічної освіти США, маються деякі напрацювання з підготовки вчителів філологічного профілю.

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

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

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

1.2. Теоретико-філософські засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США

Особливості розвитку системи професійної підготовки вчителів ІМ у США зумовлені низкою чинників, зв'язаних із соціально-економічним і суспільно-історичним контекстуальним тлом. Насамперед, масштабні глобалізаційні процеси, які пронизують усі основні сфери суспільної життєдіяльності країни, неоднорідність демографічного складу та етнолінгвістична строкатість населення, зростання мобільності людських ресурсів, міжнародної комунікації, інформатизації ак-

туалізують потребу у вчителях іноземної мови та проблему їх ефективної професійної підготовки.

Внутрішньозумовлені чинники, які задають вектор розвитку професійної підготовки вчителів ІМ у країні охоплюють філософські концепції, загальнонаукові та спеціальні епістемологічні традиції, включаючи такі предметні галузі як психологію, педагогіку, загальну та прикладну лінгвістику, лінгводидактику та інші суміжні науки, на основі яких вибудовуються методологічні підвалини процесу, оформлюються концептуальні положення фахової підготовки вчителів ІМ, відображаючись у організаційно-змістових характеристиках системи педагогічної освіти США.

Розгляд теоретико-філософського ракурсу досліджуваної проблеми виявив, що основними епістемологічними засадами філософії освіти та, зокрема, підготовки вчителів ІМ у США, переважно є парадигми позитивізму, постпозитивізму, інтерпретивізму, критицизму. На сучасному етапі визначальний уплив на особливості підготовки фахівців ІМ здійснюють, насамперед, концепції конструктивізму та соціал-конструктивізму, критичної педагогіки та постмодернізму, а також теорії біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, есенціалізму та деякі інші.

Ретроспективний аналіз питання підготовки вчителів ІМ у США виявив, що порівняно до основної системи педагогічної освіти інституціолізоване навчання фахівців у галузі ІМ було започатковано недавно. Так, згідно думки Шульц Р. (2000), якою було здійснено детальне вивчення статей, присвячених проблемі фахової підготовки вчителів ІМ у США за період від 1916 до 1999 року, викладання курсів методики навчання ІМ та інших суміжних дисциплін було розпочато у 1920х роках (Schulz, 2000).

Суттєвим поштовхом до розвитку системи підготовки вчителів ІМ у США стало оформлення прикладної лінгвістики в окрему галузь знань, що сприяло закладанню міцних теоретичних підвалин змісту фахової підготовки вчителів філологічного напряму. У 60х рр. ХХ ст. на рівні магістратури було включено вивчення таких курсів, як теорія навчання, методика викладання ІМ, лінгвістичний аналіз, практика у викладанні тощо (Burns, Richards, 2009, с. 2).

Переконання, що вивчення теоретичних курсів загальної і прикладної лінгвістики дозволить учителю ІМ ефективно втілювати здобуті знання у практичні реалії шкільного життя базується на епістемологічних засадах позитивізму, як традиційної філософської парадигми

підготовки вчителів ІМ у США. За свідченням Шульман Л. (1986), позитивізм залишався провідною філософською концепцією, який визначав характер розвитку професійної підготовки педагогів протягом 50-ти років XX ст. (Schulman, 1986).

Представники позитивізму в освіті розглядають знання як об'єктивну реальність, яку можливо пізнати за допомогою так званих наукових методів, спираючись на емпіричні дані досліджень. Позитивізм у педагогічній освіті знаходить відображення у пошуку універсальних зразків ефективної педагогічної діяльності, які піддаються точному опису, класифікації та іншим видам абстрагованого осмислення, ідеалізації. «Об'єктивні» умовиводи подаються у вигляді готових прескриптивних орієнтирів, які можливо перенести у будь-який шкільний контекст, таким чином досягаючи високої результативності педагогічної діяльності та навчальної успішності учнів.

Для освітнього позитивізму властивим є переконання у надважливості знаннєвої парадигми: знання про педагогічну діяльність, навчання тощо. можливо транслювати педагогам. Теоретична база галузі укладається науковцями та іншими фахівцями «вищого ешелону», яка відтак поширюється серед лав практикуючих педагогів у різних формах. Передбачалось, що педагоги пасивно сприймають одержані знання, копіюють їх у шкільній площині, залишаючись тільки реципієнтами, а не активними інтерпретаторами, перетворювачами та співавторами теорії.

Для науково-педагогічного дискурсу Америки 50−70х рр. XX ст. ключовою є процесуально-продуктивна парадигма, що ґрунтується на положеннях позитивізму та біхевіоризму, у світлі якої ефективність освіти й викладання оцінюється на основі емпірично доведеної доцільності застосування певних підходів до викладання. На думку Ханкес Дж. (1996), прескриптивність і надалі не здає своїх позицій у галузі педагогічної освіти США (Hankes, 1996, с. 3).

Позитивістський світогляд поширився в американській системі підготовки вчителів ІМ у формі парадигми «трансмісії знань». В основі парадигми лежить переконання, що всі необхідні знання про викладання й учіння можна «передати» вчителям і таким чином натренувати їх для здійснення якісної професійної діяльності. Зміст підготовки вчителів ІМ у країні поділявся на ізольовані один від одного теоретичні курси, далекі від практики викладання ІМ, призводячи до розриву між теорією і практикою. Як пояснюють Джонсон К. і Фріман Д. (2001),

програми підготовки вчителів ІМ у переважній більшості базувались на переконаннях, що забезпечивши майбутніх педагогів теоретичними основами галузі та елементарними навичками викладання, ті зможуть застосовувати їх у будь-якому контексті педагогічної діяльності (Johnson, Freeman, 2001, с. 54−55).

Такий підхід призводить до недооцінки ролі власне майбутніх вчителів у процесі професійного становлення, представляючи їх недостатньо компетентними для цього, зводячи професійну підготовку до «імітації, переказування та засвоєння» (Britzman, 2003, p. 46). Передбачалось, що в ході університетського навчання майбутні вчителі повністю отримують усі необхідні знання, які вони застосовуватимуть протягом решти періоду професійної активності. Водночас, критиками підходу висуваються зауваження, що переважну більшість професійно-значущих знань педагоги здобувають власне у процесі професійної діяльності, і не тільки під час навчання в університеті (Johnson, 1996).

Починаючи із 80х рр. XX ст., позитивізм у педагогічній освіті США зазнає критики через відірваність, деконтекстуалізованість наукової позиції від шкільних реалій. Рівень абстрагованості та методологічна точність, яких вимагають позитивістські дослідження, унеможливлюють урахування самобутності кожної педагогічної ситуації, призводячи до ізольованості одержаних даних, недооцінки соціально-культурних, історичних, економічних обставин, які визначають особливості функціонування освітніх закладів і шкільного колективу, людського фактору тощо (Johnson, 2009).

Водночас, попри критичні зауваження, позитивізм та емпіризм у науково-педагогічній думці уможливив накопичення важливих теоретичних положень та узагальнень у галузі фахової підготовки вчителів ІМ.

Спираючись на переваги і долаючи деякі недоліки позитивізму, дослідники філософії освіти США пропонують теорію критичного комплексного емпіризму. Базовими для теорії є розуміння того, що знання про людську діяльність є фрагментарними, розрізненими і вибудовуються індивідами залежно від контексту. Відтак, такі знання неможливо подати у вигляді «беззаперечної істини» та універсальних закономірностей (Kincheloe, 2004, с. 53). Емпіричні знання, на думку теоретиків є діалектичними, видозмінюючись залежно від контексту.

Прихильники теорії критичного комплексного емпіризму не мають на меті виголошення єдино правильної теоретичної основи педагогічної освіти. Як слушно зауважує Кінчелоу Дж., не існує єдиного правильного

способу вибору змісту навчання, укладання навчальних програм та універсальних методів навчання і т.д. (Kincheloe, 2004, с. 54).

Якщо позитивізм у традиційному сенсі неминуче призводить до розриву між емпіричною базою і практикою викладання із-за усунення педагогів із процесу побудови освітньої теорії, то критичний комплексний емпіризм прагне до більш прагматичної позиції в організації емпіричних досліджень. Для представників теорії критичного комплексного емпіризму першочерговим є звернення до обставин, умов і практичного досвіду, за яких формуються психолого-педагогічні знання (Canella, Kincheloe, 2002).

Вплив позитивістської епістемології знаходить відображення у розповсюджених у колі освітян дебатах щодо розмежування понять тренування учителів (teacher training), освіта учителів (teacher education) та розвиток учителів (teacher development).

Зміни теоретико-філософської та епістемологічної освітньої парадигми США знаходять відгук у важливій своєчасній праці Річардс Дж. і Нунан Д. (1990), за свідченням яких у системі підготовки учителів ІМ назріла потреба переорієнтації підготовки від тренувальної до освітньої перспективи. Автори підсумовують власне бачення шляхів трансформування педагогічної освіти у наступних пунктах: ефективна педагогічна діяльність ґрунтується насамперед на когнітивних процесах, яким неможливо безпосередньо навчити; майбутнім і практикуючим учителям слід долучатись до дослідницької професійної діяльності (research orientation); прескриптивне та нормативне навчання слід замінити на навчальні підходи із евристичними й дослідницькими елементами; у навчально-виховному процесі ЗВО перевагу слід надавати формам навчальної діяльності студентів, які заохочують до критичного рефлексивного мислення, висування студентами власних гіпотез і теорій; теоретичні курси лінгвістики не повинні бути основним джерелом змісту фахової підготовки вчителів ІМ: натомість, перевагу варто надавати професійно-педагогічному наповненню змісту; вчителів варто заохочувати до збору й аналізу емпіричних даних про педагогічну діяльність (Richards, Nunan, 1990, с. XII).

Важливою віхою у розвитку фахової підготовки учителів ІМ у США стала теорія біхевіоризму, заснована на засадах філософії позитивізму та прагматизму. Фундатором американської лінії досліджень біхевіоризму став Джон Бродес Уотсон (1878−1958). У теорії біхевіоризму увага акцентувалась на вивченні поведінкових актів за допомо-

гою «наукових методів», тобто таких, які можливо побачити, об'єктивно виміряти, описати, констатувати тощо.

Лейтмотивом теоретиків біхевіоризму в освіті є переконання, що навчання потребує повторення, внаслідок чого формується необхідна навичка, яка дозволяє успішно повторювати навчальні дії. Біхевіоризм справив чималий уплив на особливості підготовки вчителів ІМ двояко. Так, у навчанні майбутніх учителів ІМ застосовувалась імітація показової поведінкової моделі: досвідчений педагог демонстрував бажану модель виконання професійного завдання або певних професійних умінь. Після спостереження за майстерним виконанням завдань студенти практикуються, багаторазово відтворюючи дії у вказаний спосіб задля закріплення «звички». Відгук ментора або іншого досвідченого фахівця також покликаний закріпити запланований результат практики викладання.

Основними недоліками, які закидають біхевіористам, є зведення навчання майбутніх учителів до постулативності його змісту та організації, а основної форми – до імітації, нівелюючи при цьому потреби, індивідуальні відмінності майбутніх педагогів, формування об'єктивної самооцінки, вибір доцільних педагогічних дій на вимогу обставин тощо (Roberts, 1998).

У прикладній лінгвістиці, а також її галузях, таких як методика викладання ІМ, засвоєння другої/іноземної мови (second language acquisition), які становлять ядро змісту фахової підготовки вчителів ІМ, також можливо виявити чималий уплив біхевіористичної теорії. Згідно з твердженням Браун Д. (2000), у 1940−1950х рр. у лінгвістиці структуралісти Блумфільд Л., Хокет Ч., Фрайс Ч. та ін. проводять дослідження на основі експліцитно спостережуваної мовленнєвої поведінки із застосуванням емпіричних методів (Brown, 2000, с. 8−9), відкидаючи будь-які інші категорії, які не мають зовнішньої форми прояву, як наприклад, ідеї та значення.

Біхевіоризм у прикладній лінгвістиці також знайшов вираження у трактуванні особливостей засвоєння ІМ. Вважалось, що іноземної мови можна навчити, якщо внаслідок застосування правильного «стимулу» отримати необхідну «словесну реакцію» та закріпити її, наприклад, за допомогою похвали або виправлення. Положення теорії біхевіоризму у галузевому трактуванні лягли в основу підходу до навчання ІМ, започаткованому у США, який отримав назву аудіолінгвальний підхід. Відоме висловлювання Блумфільда Л. «Language learning

is overlearning», навчання мови – це перенавчання, що у буквальному сенсі означає вивчати мову слід на основі багаторазового повторення, стало гаслом послідовників аудіолінгвалізму. Іноземної мови навчали, формуючи вміння подібно до звички засобом відтворення та повторення базових мовних одиниць та структур.

Аудіолінгвальний підхід, який спирався на принципові положення біхевіоризму, відводив центральну роль особистості вчителя як головній дійовій особі у навчально-виховному процесі, що у зарубіжній науці одержав назву вчителецентризму, якому згодом протиставили поняття студентоцентризму.

Неспроможність біхевіоризму дати пояснення важливим питанням психолого-педагогічної та лінгвістичної наук зумовила пожвавлення інтересу до теорії когнітивізму у США із середини 1950х рр., досягнувши піку популярності у 1970х рр. (Hankes, 1996, с. 10). Ключовими категоріями для послідовників когнітивізму є значення, розуміння та знання. На зміну вивчення зовнішніх форм виявлення діяльності й поведінки, основоположних для біхевіоризму, через призму когнітивізму здійснювались спроби дати пояснення сутності діяльності, мотивів, цілей, обставин, причин тощо. Емпіричні методи дослідження доповнювались аналізом, інтерпретацією, поясненням людської поведінки, які уможливили здійснення глибшого аналізу психологічних особливостей діяльності.

Поглибленню зацікавленості американських науковців до теорії когнітивізму посприяло оцінювання якості освіти, яке проводилось Освітньою комісією США (the Education Commission of the USA), в результаті якого було заявлено про недостатній рівень сформованості мисленнєвих здатностей серед учнівської молоді, тоді як стан національної освіти було визнано «ризикованим», або критично низьким (A Nation at Risk, 1983). Відповідно до цього, Федеральною Освітньою Комісією було визначено перспективні напрями підвищення якості освіти, де важлива роль відводилась розвитку когнітивних здібностей учнів, таких як аналітичні та оцінювальні здібності, критичне мислення, стратегії розв’язання задач (із особливим акцентом на математичних здібностях), комунікативні здібності тощо. Ефективне викладання передбачало в обов’язковому порядку когнітивний аспект: викладання навчального матеріалу повинно сприяти посиленню когнітивних здібностей; основним завданням навчально-виховного процесу є розвиток окремих мисленнєвих здібностей; викла-

дання повинно сприяти зростанню усвідомлення учнів мисленнєвих процесів (Costa, 1985, с. XI).

Державна політика у сфері освіти США та суспільне замовлення зумовлюють парадигмальні зміни досліджень із зміщенням акцентів до теорій когнітивізму та гуманізму, які приходять на зміну біхевіоризму. Прескриптивність у галузі підготовки вчителів, властива позитивізму, замінюється на інтерпретативний епістемологічний підхід. Якщо для послідовників позитивізму та біхевіоризму головними предметами дослідження є поведінка та діяльність, які можливо виміряти, то у світлі інтерпретативної епістемології та вихідних теорій, наприклад, когнітивізму, центральними є категорії когнітивного стану, такі як наміри, ставлення, почуття, цілі тощо (Shulman, 1986).

Найбільш плідно досліджуваними темами у галузі підготовки вчителів стають ментальні процеси, учіння педагогів, тобто яким чином вчителі розвивають свою професійну компетентність, рефлексія, погляди/переконання вчителів, знання, самосвідомість і т.д. Послідовники когнітивізму в освіті зосередили свої зусилля на підготовці учителів здатних не тільки навчати фактичному навчальному матеріалу, а й розвивати в учнів розумові здібності та критичне мислення.

Під упливом когнітивізму традиційна парадигма «трансмісії знань» відходить на задній план: учні більше не вважаються пасивними реципієнтами, яких «нашпиговують» знаннями. Відтак, учням надається більше повноважень у прийнятті рішень і вони заохочуються до активної участі у навчально-виховному процесі.

Серед визначних постатей теорії когнітивізму у США варто назвати ім'я Чомскі Н. (Noam Chomsky), якого правомірно вважають основоположником сучасної лінгвістики, а також напряму генеративно-трансформативної лінгвістики у 1960х рр. Поряд із безперечним внеском у розвиток лінгвістичної науки, ідеї науковця містять теоретичні напрацювання з питань філософії освіти, психолого-педагогічного циклу дисциплін, зокрема методики викладання ІМ, що значною мірою вплинуло на зміст фахової підготовки вчителів-філологів.

Критикуючи американську систему освіти, вчений констатує, що учнів змушують виконувати беззмістовні вправи на повторення, готуючи до здачі іспитів на основі тестових завдань, яким автор протиставляє розвиток критичного й самостійного мислення. На його думку, мета шкільної освіти зводиться до заучування напам'ять, декламування фактів, підготовку законослухняних конформістських членів

суспільства. У той же час, завдання освіти має полягати у розвитку критичного мислення, вмінь і засвоєння корисних знань. «Фабрична» модель шкільної освіти змушує учнів підпорядковуватись навчальним програмам і стандартизованим тестам, нав'язаним органами управління країни (Chomsky 2002; 2004).

Повернемось до попередньої дискусії стосовно впливу когнітивізму на подальший розвиток методики викладання ІМ. Так, відкидаючи положення Скінера Б. (1957) та біхевіоризму про те, що засвоєння мови відбувається за допомогою повторення і формування навичок, головний пропонент когнітивістського руху Чомскі Н. (1959) стверджує, що вивчення мови відбувається шляхом висування гіпотез, формулювання припущень та їх верифікацію. Стикаючись із мовним явищем, учень спочатку формулює гіпотезу щодо закономірностей його функціонування, яка надалі перевіряється і затверджується у вигляді правил. У когнітивізмі вивчення мови розглядається як креативний процес, на противагу уявленню біхевіористів, які вважають, що основою вивчення ІМ є беззмістовне повторення або імітація. Когнітивісти переконані, що індивіди оснащені так званим пристроєм засвоєння мови (Language Acquisition Device) – вродженою здібністю виводити правила функціонування мови із почутого (Chomsky, 1959).

У сфері лінгвістики вчений розширив розуміння особливостей засвоєння ІМ, ввівши поняття універсальної граматики або мовних універсалій. Ключовими питаннями генеративно-трансформативної лінгвістики і методики викладання ІМ є універсальні риси і правила, властиві усім мовам, граматичним структурам та те, яким чином відбувається їх засвоєння учнями, незалежно від мови.

Основні положення теорії когнітивізму знайшли вираження у відповідному підході до викладання ІМ, отримавши назву когнітивного кодованого навчання (Cognitive Code Learning). Рисами підходу є усвідомлення, розуміння, аналіз навчального матеріалу і процесу навчання, асоціація та зв'язок із попередньо засвоєною інформацією. Помилки при вивченні ІМ є природнім явищем і свідчать про успішність протікання процесу засвоєння ІМ, формулювання учнями правил вживання мовних одиниць.

Вищезгаданий підхід до викладання ІМ не набув настільки широкого розповсюдження та популярності серед учителів ІМ як, для прикладу, аудіолінгвальний підхід, позаяк не було запропоновано чітко продуманих технологій його застосування у практиці викладання, тим

не менше важливі здобутки підходу і на теперішній час не полишають методичного репертуару галузі.

Згодом положення про мовні універсалії, введені в науковий обіг Чомскі Н., почали викликати сумніви дослідників, які підійшли до розгляду проблеми з позиції конструктивізму. Так, існування особливого механізму або пристрою засвоєння мови було спростовано. Вважалось, що вивчення мови відбувається шляхом застосування загальних когнітивних здібностей. Якщо прихильники вчення про універсальну граматику стверджують, що досконало засвоїти мову можливо ще в дитячому віці, то конструктивісти заявляють про більш поступальний процес засвоєння мови (Ambridge, Lieven, 2011).

Незважаючи на визначний вклад когнітивізму у розвиток теоретико-філософських і методичних підвалин психолого-педагогічної науки, фахової підготовки вчителів і методики викладання ІМ, поза увагою послідовників теорії залишились афективні та емоційні аспекти проблеми, без яких неможливо одержати більш цілісної картини щодо підготовки вчителів ІМ.

У 1960−1970их рр. на теренах педагогічної освіти США з новою силою повертається філософія гуманізму як реакція на біхевіоризм, якому вчені протиставили формування цілісної особистості та зростання особистісного потенціалу (Chen, Schmidtke, 2017, с. 118).

Гуманізм для американської системи освіти та підготовки вчителів є наріжним каменем, закладеним у її фундамент в період становлення. За свідченням Купмена Г., філософія гуманізму становить методологічну основу освітньої системи країни, охоплюючи її початковий, середній та вищий щаблі, відображаючись відповідним чином у змісті та навчальних підходах (Koopman, 1987, с. 238). Найяскравішим прикладом утілення філософії гуманізму у США є прогресивістський освітній рух (progressive education movement), головним ініціатором якого став Джон Дьюї. Вченого також згадують як батька прогресивістської освіти та гуманізму в Америці. Під керівництвом Дьюї було також засновано Американську гуманістичну спілку (American Humanist Association).

Передумовами, які створили сприятливий ґрунт для розвитку гуманізму, стали соціально-економічні умови повоєнного часу, в яких перебувала країна. Оговтавшись від людських жертв Другої світової війни та Великої депресії, у 1950-60х рр. у США поступово почав наростати соціально-економічний добробут, різко зросла народжува-

ність, пожвавився інтерес до виховання та освіти молоді (Samuels P., 2013 p.3). У 1960-70х рр. гуманізм у освіті почав розглядатись як чинник, який може пробудити інтерес учителів та учнів до освіти (Rogers, Freiberg, 1994; Chen, Schmidtke, 2017).

Ідеологами гуманізму в освіті стали американські науковці Абрагам Маслоу та Карл Роджерс, які вбачали головну мету освіти у розвитку самоактуалізованої особистості (Nemiroff, 1992). Послідовники гуманізму в освіті рішуче засуджують стандартну, механістичну, однотипну модель освіти із властивими їй звітностями та статистичним вимірюваннями, без урахування індивідуальних потреб і контекстуальних умов (Law, 2015). Для гуманістів особистість і самоактуалізація є не менш важливими, ніж навчальна успішність та інтелектуальний розвиток учнів (Moskowitz, 1978). Характерними рисами гуманістичної освіти є піклування про людську гідність, автономність, рівноправність і належність. Для того, щоб допомогти учням самоактуалізуватись, учителю необхідно сприяти емоційному та інтелектуальному розвитку учнів, самостійності та самокерованості у навчанні (Elias, 2005).

У розумінні гуманістів особистість учителя є чи не найважливішим чинником, який сприяє забезпеченню продуктивності освітніх процесів. Водночас, значна предметна зорієнтованість програм та нівелювання особистісних якостей не сприяє становленню гармонійної самоактуалізованої особистості майбутнього вчителя. Важливість емпірично-обґрунтованих дисциплінарних знань є беззаперечною, але якісна педагогічна освіта не може обмежуватись ними. Відтак, всебічний розвиток особистості педагога у розрізі гуманізму становить першочергове завдання системи педагогічної освіти.

Оптимізація педагогічної освіти передбачає, поряд із формуванням професійних знань та компетентностей, розвиток професійно-значущих особистісних якостей майбутніх учителів, педагогічно-доцільних форм взаємодії та стосунків між протагоністами навчального процесу. Тому реформування педагогічної освіти передбачає розширення її цільового компоненту за рахунок двох аспектів: 1) підготовка вчителів включає як когнітивний, так і афективний розвиток; 2) розвиток компетентності у майбутніх учителів до діагностування та врахування афективних потреб учнів (Patterson, Purkey, 1993, с. 152).

У світлі гуманістичного підходу відбувається перегляд ролей учителя, який покликаний виконувати функцію фасилітатора навчання, тобто допомагати учням у виявленні власних інтересів, здібностей,

сприяти самокерованості або автономності у навчанні. Вчителю необхідно виявляти повагу до особистості учня, його внутрішнього світу думок і почуттів.

Роль учнів у навчально-виховному процесі також переосмислюється під упливом ідей гуманізму. Внутрішньо споріднені положення гуманізму та студентоцентризму надають учню роль активного учасника, який власноруч ініціює й оцінює навчальну діяльність і успішність, займається самоаналізом з метою самоактуалізації (Stephens, 2015).

До творчого переосмислення теоретичного доробку та ідей гуманізму вдались також прикладні лінгвісти, розробляючи нові підходи до навчання ІМ і активно втілюючи його принципові положення у практику викладання ІМ. Саме в галузі лінгводидактики, на відміну від інших освітніх галузей, було запропоновано конкретні навчальні технології, методи і прийоми навчання, які міцно прижились у методичному репертуарі.

Навчання ІМ відбувається у студентоцентристській парадигмі, зосереджуючись на афективному та емоційному компонентах навчання, не применшуючи при цьому значення когнітивного аспекту. Навчальний матеріал і техніки обираються з урахуванням ставлення до них учнів, а також до мови, що вивчається, її культури, однокласників, учителя, навчальної ситуації та атмосфери навчального середовища.

Підсумовуючи особливості афективно-гуманістичного підходу, Селс-Мерсіа М. (1991) виділяє його наступні характеристики: а) повага до особистості студента, викладача та світу їх почуттів; б) особистісно значиме для учня спілкування іноземною мовою; в) на уроках широко застосовуються навчання у групах і парах; г) класна атмосфера є більш важливою, ніж навчальний матеріал або методи навчання; д) для успішного навчання необхідні взаємопідтримка та взаємодія між учнями; ж) навчання ІМ розглядається як процес самореалізації; з) вчитель виконує роль порадника або фасилітатора (Celce-Murcia, 1991, с. 5);

Серед основних методів гуманістичного підходу найбільшою популярністю користувались общинне вивчення мови (Community Language Learning, Curran Ch., 1972), тихий метод (the Silent Way, Gattegno G., 1972) та сугестопедія (Лозанов Д., 1979).

Аналізуючи переваги підходів до викладання ІМ, заснованих на положеннях гуманізму, Московіц Г. пропонує навчати іноземним мовам у спосіб, який дозволяє учням розвивати більш позитивне ставлення до своєї індивідуальності та своїх однокласників, розкривати власні

інтереси, підвищувати самоповагу та краще зрозуміти себе. На думку автора, це сприяє зростанню мотивації учнів, а отже і академічній результативності (Moskowitz, 1978, с. 13).

Основоположні ідеї філософії гуманізму щодо формування цілісної особистості педагога, як свідчить ретроспективний аналіз, стоять біля витоків американської системи підготовки вчителів, залишаючись надзвичайно актуальними й нині. Гуманізм знаходить відгук у системі педагогічної освіти США у тому чи іншому вигляді, становлячи засадничий принцип філософії освіти та фахової підготовки педагогів, модель фахової підготовки вчителів (humanistic based teacher education) і важливу науково-практичну проблему.

За свідченням американських дослідників системи педагогічної освіти Роджерса К. і Скотта К. (2008), концептуальна зорієнтованість найупливовіших програм фахової підготовки вчителів країни базувалась на гуманістичній та критично-соціальній парадигмах, де фахова підготовка становила єдине ціле із особистісним зростанням. Як приклад, автори називають наступні програми: Банк Стріт коледж (Bank Street College, 1930 – період заснування), Програма підготовки вчителів Школа Перспектив (the Prospect School Teacher Education Program, 1968–1990), Новий Коледж Колумбійського педагогічного коледжу (New College (1932–1939) of Columbia Teachers College), Вищий педагогічний навчальний заклад м. Патні (the Putney Graduate School of Teacher Education, 1950–1965). У вищезгаданих програмах особливий акцент робиться на формуванні особистості майбутнього вчителя, самопізнанні, самоусвідомленні та розумінні своєї унікальності. Формування самоусвідомлення й самопізнання здійснювалось із використанням ретроспекції та вивчення минулого досвіду, взаємодії з навколишнім середовищем, спостереженням за поведінкою дітей. Важливою технікою навчання вважалась рефлексія (Rodgers, Scott, 2008, с. 744−751).

У 70х рр. XX ст. під упливом теоретичних напрацювань психологів гуманізму в Америці оформлюється підхід до фахової підготовки вчителів, який одержав назву гуманістично-орієнтована освіта вчителів (humanistic based teacher education). Принциповою позицією теоретично-практичного підходу стало зосередження на особистості вчителя та його особистісному зростанні. Прихильники гуманістично-орієнтованого підходу протиставляли своє бачення сутності підготовки вчителя компетентнісно-зорієнтованому підходу (competency-based teacher

education), який носив прескриптивний характер, виділяючи перелік компетенцій і нормативів. Для освітніх гуманістів ключовими є унікальність і достоїнство індивіда. Відтак, підготовка вчителів не може обмежуватись формулюванням стандартизованих навчально-професійних компетенцій (Joyce, 1975, p. 130−132).

Про популярність проблем, порушених прихильниками гуманізму, свідчить обсяг останніх досліджень, здійснених науковцями країни, у предметному колі яких є становлення особистості педагога (Rodgers, Scott, 2008), гуманізація підготовки вчителів (Patterson, Purkey, 1993) і т.д.

На сучасному етапі система педагогічної освіти США продовжує наслідувати гуманістичні традиції, доповнені соціал-критичним філософським баченням. Роджерс К., Скотт К. (2008) наступним чином підсумовують фундаментальні принципи, властиві сучасним програмам професійної підготовки педагогів у США: 1) учителі повинні займатись самопізнанням, усвідомлювати власні професійно-значимі переконання, цінності та упередженість; 2) учителі повинні критично ставитись до себе, а також усвідомлювати привілеї та несправедливість у власному статусі та становищі учнів; 3) учителям необхідно вивчати свої соціальні перспективи; 4) учителям необхідно рефлексивно розглядати свій навчальний досвід, починаючи з дитинства, та зрозуміти, яким чином цей досвід уплинув на їхні погляди на професію вчителя; 5) учителям необхідно бути обізнаними із поглядами, які відрізняються від власних (Rodgers, Scott, 2008, с. 749). Спільною місією, яка поєднує програми підготовки вчителів у США, є допомога студентам в особистісному та професійному зростанні, самовизначенні, керуванні мотивацією, формуванні критичного світогляду та професійної позиції (Rodgers, Scott, 2008, с. 751).

Як окремий підхід у системі освіти країни гуманізм відступає на задній план з низки часом необґрунтованих причин, а саме:

→ через нерозмежування світського гуманізму (громадянський рух у США, який ототожнюється з атеїстом) і освітнього; деякі батьки виступили проти гуманізму, керуючись релігійними переконаннями та страхом девальвації моральних цінностей;

→ представникам гуманізму в освіті, на жаль, не вдалось прийти до чіткого формулювання відповідних принципів навчання й виховання, тому питання, яким чином гуманістичний підхід повинен втілюватись у шкільній практиці, залишається відкритим (Chen, Schmidtke, 2017, с. 120−121).

Зважаючи на тенденційність американської системи освіти до стандартизації, а також першочерговість когнітивного розвитку, зосередженість на афективному компоненті навчання вбачалась контрпродуктивною академічній успішності. Знайшлись навіть ті, хто розгледів загрозу у зверненні до особистості майбутнього вчителя, індивідуалізації, побоюючись, що це призведе до егоїзму та ігноруванню вчителями нагальних соціальних проблем.

Гуманістично-орієнтована освіта вчителів, як окремий підхід, не набула широкої популярності в американській системі педагогічної освіти. Критиками підходу зазначалось, що підготовка вчителів повинна відбуватись не лише з урахуванням особистісних ресурсів, а й того соціального середовища, в якому відбувається професійне становлення педагогів. Водночас, принциповість звернення до особистості майбутнього вчителя, його самоактуалізації та зростання лягли в методологічну основу педагогічної освіти, понині не втрачаючи своєї актуальності.

Перш ніж перейти до розгляду конструктивізму, як освітньої парадигми, що прийшла на зміну гуманізму, слід відмітити, що принципові положення гуманізму було синтезовано освітньою філософією конструктивізму. Як відзначається у праці американського дослідника Германа У. (1995), рисами, властивими обом освітнім парадигмам, є наступні:

1) індивідуалізація у навчально-виховному процесі, як важливий елемент конструктивізму перегукується із наголошенням поваги до індивіда та індивідуальних відмінностей у гуманізмі;

2) гуманістами проголошуються активне залучення учнів до навчальної діяльності, фасилітація навчання, тоді як у конструктивізмі першочерговим є активне перетворення, конструювання власної системи когніцій та знань;

3) розвиток критичного мислення, пошук особистісного значення – гуманізм; розкриття особисто-значимого смислу – конструктивізм;

4) створення атмосфери довіри й відкритості, дружніх стосунків між учнями і вчителями – гуманізм; побудова доцільної взаємодії між учнями і вчителями на основі співпраці, спрямованої на опрацювання навчального матеріалу – конструктивізм (Herman, 1995).

Наприкінці XX ст. у філософії педагогічної освіти США і, зокрема, в системі підготовки вчителів ІМ відбуваються суттєві зрушення, які супроводжуються зміною епістемологічної парадигми позитивізму

і пост-позитивізму на інтерпретивізм і критицизм, тоді як провідною філософською позицією стає конструктивізм і соціал-конструктивізм.

На думку американської дослідниці Джонсон К. (2009), приблизними хронологічними рамками парадигмальної зміни вважається середина 1970х рр. (Johnson, 2009, с. 9). Розвинувшись із теоретико-філософських концепцій когнітивізму та гуманізму, заснованих на засадах епістемології позитивізму, конструктивісти у педагогічній освіті дотримуються протилежного ракурсу досліджень, підходячи до вивчення психолого-педагогічних питань у світлі епістемології інтерпретивізму.

На відміну від освітнього позитивізму, для якого ключовими є парадигма трансмісії знань у сфері фахової підготовки вчителів, детальний опис прескриптивних орієнтирів у педагогічній освіті, роль наслідування та імітації взірцевої практики викладання, емпіричні дослідження тощо для інтерпретивізму у вивченні освітньої проблематики властиве звернення до індивідуального конструювання бачення дійсності, знань, розуміння педагогом.

Вихідним положенням інтерпретивізму є відносність і суб'єктивність витлумачення істини, яка видозмінюється на основі індивідуальної інтерпретації. Тобто, знання й значення конструюються індивідуально під час взаємодії людини із навколишнім середовищем, розвиваючись і поширюючись у соціальному середовищі (Scotland, 2012, с. 11−12).

Вивчення питань педагогічної освіти у світлі парадигми інтерпретивізму характеризується особистісною перспективою, тобто центральна роль відводиться особистості педагога і тому соціально-культурному контексту, в якому відбувається його професійне становлення й розвиток. Серед застосовуваних методик дослідження важливе місце відводиться: 1) етнографії – пролонгованому вивченні життя групи у культурологічному розрізі; 2) кейс- методу (case study) – пролонгованому детальному вивченню індивідуальних випадків, включаючи вивчення одного або невеликої кількості учасників або групи як одного цілого.

Отже, позитивістські ідеалістичні пошуки об'єктивної реальності у педагогічних процесах, де переважають кількісні методи наукового дослідження, запозичені із точних наук, поступаються якісним методам, які уможливлюють збір описових даних. Серед методів дослідження інтерпретивізму особливим попитом користуються неструктуроване інтерв'ю, анкетування, спостереження у довільній фор-

мі, рольова гра, ретроспекція, метод сфокусованих груп (focus groups) (Scotland, 2012, с. 12). Сферами інтересу для інтерпретивізму в освіті є тлумачення професійної дійсності та діяльності педагогами, вплив навколишнього середовища й соціокультурного контексту, значення досвіду та інше (Johnson K., 2009, с. 9).

Водночас, незважаючи на певні переваги інтерпретивізму у вивченні проблеми фахової підготовки вчителів як складеного, багатогранного цілого, науковці висловлюють низку доречних зауважень. Теоретичний доробок інтерпретивізму відзначається фрагментарністю й відсутністю однорідного концептуального бачення означеної проблеми, оскільки дослідження інтерпретивістів не спрямовані на висунення узагальнених положень, систематизації результатів дослідження, генералізації, у більшості випадків є актуальними лише для вузького кола зацікавлених, а одержані в ході дослідження емпіричні дані базуються на суб'єктивному тлумаченні учасників та автора дослідження (Scotland, 2012; Borko, Liston, Whitcomb, 2007; Berliner, 2002).

Головні теоретики у сфері фахової підготовки учителів ІМ наголошують на необхідності напрацювання узагальнених теоретичних і концептуальних положень і підходів, не обмежуючись суто накопиченням ізольованих, відособлених даних (Borg, 2006; Borko, Liston, Whitcomb, 2007) без їх співвіднесення із попередніми результатами.

Парадигмальні зміни епістемологічного фундаменту американської філософії освіти та фахової підготовки педагогів супроводжуються зростаючою увагою науковців до теорії конструктивізму. Прийшовши на зміну позитивізму, епістемологічною парадигмою конструктивізму стає інтерпретивізм і філософія пост-модернізму, тоді як теоретико-практичні підвалини оформлюються у міждисциплінарному світлі в межах психології, педагогіки, лінгвістики, антропології, соціології та деяких інших суміжних дисциплін (Blumenfield et al, 2001).

Позаяк головні теоретичні положення конструктивізму стали логічним розвитком і довершенням ідей послідовників когнітивізму (Brown, 2000, с. 11) й гуманізму (Herman, 1995), навряд чи доводиться впевнено стверджувати про принципову новизну цього філософського напряму в освіті. Та власне завдяки узагальненню й удосконаленню вже наявних здобутків педагогічної освіти країни, конструктивізм заслужено зайняв передові позиції в освітній парадигмі США. Конструктивізм розвивається як теорія навчання протягом кількох десятиліть. Проте систематичне вивчення професійно-педагогічної проблематики

через призму теорії конструктивізму розпочалося на початку 1990-х рр. (Richardson, 2003, с. 1623).

Конструктивізм відзначається варіативністю у трактуванні концептуальних положень і відсутністю монолітної теорії навчання з позицій конструктивізму. Наскрізною тематикою конструктивізму є сутність понять знання й навчання, конструювання індивідом розуміння або знання на основі зіставлення попередньо сформульованого знання, думки з новими ідеями, феноменами, з якими індивід стикається в конкретний момент.

Витлумачення конструктивізму базується на епістемології інтерпретивізму та філософії постмодернізму, включаючи напрями когнітивного конструктивізму (представленого у працях Піаже Ж.), соціального конструктивізму (Виготський Л.), радикального конструктивізму (фон Гласерфелд), освітнього конструктивізму (Mathews M., 1998), деконструктивізму (Derrida J.), культурного конструктивізму (Hutchinson C.), критичного конструктивізму (Fluery S.) та низки інших. Загалом, виділяють близько 20 підходів у вивченні конструктивізму (Mathews, 2000). Коротко розглянемо деякі з них.

Когнітивний конструктивізм бере свої витоки із психології когнітивізму, зокрема із праць психолога Піаже Ж. (1954, 1955, 1970, 1972). Для послідовників цього напряму метою навчання є когнітивний розвиток і розуміння, які протиставляються уявленням біхевіористів про важливість формування навичок у навчанні. (Fosnot, Perry, 2005). Напрям когнітивного конструктивізму наголошує на індивідуальній побудові або конструюванні власної системи знань, понять і світоглядної позиції, тому існує множина рівноправних знань і способів їх здобування. Навчання є розвивальним процесом, який передбачає зміни, самоутвердження та конструювання на основі попереднього навчального досвіду (Kaufman, 2004, с. 304).

На відміну від поглядів, виражених у когнітивному конструктивізмі, де розумовий розвиток відбувається відносно незалежно від навколишнього середовища, яке служить тільки каталізатором розвитку у слушний момент, Виготський Л. (1978) ґрунтує концепцію соціального конструктивізму переважно з погляду впливу соціокультурного оточення на процеси навчання та конструювання знань. Для соціального конструктивізму властивим є розуміння навчання як соціально зумовленого явища, де когнітивний розвиток відбувається під безпосередньою дією та у взаємодії із навколишнім середовищем.

Спільними для обох підходів є положення, згідно з яким знання активно конструюються людським розумом, тоді як основною відмінністю є підхід соціального конструктивізму у трактуванні процесу з позиції впливу соціальних, економічних і політичних факторів. Послідовники психологічного конструктивізму розглядають формулювання понять або знання особистістю як ідіосинкратичний процес, який набуває індивідуального забарвлення під упливом унікального досвіду особистості. У межах психологічного конструктивізму також вивчається процес витлумачення системи знань і понять у соціальному середовищі, тобто якщо члени колективу доходять до спільного розуміння сутності понять, вони утворюють спільну поняттєву базу (Richardson, 2003, с. 1625). Таким чином, прихильники психологічного конструктивізму також визнають роль соціального середовища, мови, культури у навчанні, формулюванні поняттєвих категорій. Однак у вченнях соціальних конструктивістів проблеми статусу, ідеології, політики у процесі конструювання знань набувають першочерговості.

Для деконструктивістів (Derrida J., 1972) особливий інтерес становить вивчення мови та конструювання реальності мовними засобами. Людська думка залежить від мови та є її сутністю. Мова не є точним відтворенням реальності, тому що поза текстом не існує реальності, а сам текст не є стабільним явищем. Тобто реальність є контекстуально залежною (Mathews, 2003). Таким чином, для прихильників деконструктивізму реальність є залежною від мови й соціального оточення, оформлючись за допомогою мовних засобів.

Засновником радикального конструктивізму є фон Гласерфелд (1990), який виступив із критикою об'єктивізму у педагогіці, що ґрунтується на науковому «об'єктивному» описі фізичної реальності. На думку вченого, переломлюючись через суб'єктивне бачення тих хто навчається, витлумачення значень не завжди є відображенням реальності. Пізнання ґрунтується на динамічній адаптації низки можливих (viable) тлумачень. Об'єктивне пізнання реальності не представляється можливим. Філософське трактування концепту «правди» замінюється дослідником на поняття дієздатність (viability). Дієздатне конструювання полягає у тлумаченні дійсності на основі попереднього досвіду та соціального контексту (Hardy, Taylor, 1997).

Для конструктивізму властиве бачення учня як активного співучасника навчально-виховного процесу. Зусилля конструктивістів у освіті спрямовуються на залучення учнів у активний процес форму-

лювання знань, понять і всебічного розвитку, а також цілісний підхід до формування особистості учня, не зводячи навчання до розвитку окремих навичок та ізольованих знань. Як пояснюють Брукс Дж. та Брукс М. (1993), навчання побудоване згідно принципів конструктивізму, орієнтується на розвиток розуміння й осмислення навчального матеріалу, а не на його запам'ятовування; креативне розв'язання проблем протиставляється сліпому наслідуванню вказаних шляхів розв'язання; осмислений розгляд соціально важливих питань є важливішим, ніж некритичне прийняття соціально-культурних норм і традиційних поглядів (Brooks, Brooks, 1993).

Таким чином, підсумуємо основні принципи конструктивізму у баченні освітян:

→ навчання не тотожне результату розвитку: навчання і є власне розвитком. У процесі навчання відбувається реорганізація думок та активна реконцептуалізація світосприйняття;

→ незбалансованість сприяє навчанню, тобто протилежні, незрозумілі погляди або факти, пошук відповідей на суперечливі запитання сприяють навчанню;

→ рефлексія, рефлективне мислення є рушійною силою навчання. Навчання вимагає часових затрат. Рефлексивне мислення потребує абстрагованості від деталей заради формулювання цілісного бачення;

→ спілкування із оточуючими сприяє подальшому мисленню. Обговорення думок із оточуючими призводить до прояснення, кристалізації власних думок, а також уможливлює контакт із тими, хто не розділяє певного погляду або думок, що надалі спонукатиме навчання.

→ навчання є результатом діяльності й самоорганізації, рухаючись у напрямі конструювання понять;

→ повага до особистості та світоглядної позиції учня;

→ заплановане або позапланове введення теоретичного матеріалу;

→ розвиток учнями власної світоглядної позиції та індивідуального процесу навчання (Frosnot , Perry, 2005, с. 33−34; Jourdain, 2009; Richardson, 2003);

Не вдаючись до розгорнутого розгляду, коротко відмітимо, що послідовники конструктивізму у лінгвістиці продовжили розвиток концептів, започаткованих когнітивістами, а саме універсальної граматики, обробка інформації (information processing), роль пам'яті, штучного інтелекту та систематичність проміжкових етапів розвитку у вивченні мови (interlanguage systematicity) (Brown, 2000, с. 112).

У працях дослідників педагогічної освіти розвиток ідей конструктивізму супроводжується переосмисленням традиційних авторитарних моделей, а саме тренінгової (Craft Model) й теоретичної (Applied Science Model), для яких навчання й викладання ототожнюється із передачею знань, становлячи їхню сутність. Для послідовників конструктивізму у сфері підготовки педагогів характерним є бачення вчителя як рефлексивного практика, залученого до професійного саморозвитку. Фахова підготовка вчителів передбачає розвиток, формулювання, переосмислення та індивідуальне конструювання системи знань про викладання майбутніми вчителями. Підготовка вчителів у світлі теорії конструктивізму, відрікаючись від традиційних підходів, вибудуваних навколо трансмісії знань, полягає у особистому конструюванні й трансформуванні професійно-значимих знань.

Цілеспрямоване впровадження положень конструктивізму у практику підготовки педагогів у США розпочинається в 1990-х рр. Серед головних завдань освітян, зв'язаних із узгодженням підготовки вчителів і теорії конструктивізму виділяють два основних, а саме:

1) підготовка майбутніх учителів до впровадження положень конструктивізму в педагогічну діяльність;

2) організація фахової підготовки майбутніх учителів згідно з принципами конструктивізму (Richardson, 2003, с. 1627).

Перші спроби трансформування фахової підготовки педагогів, орієнтуючись на ідеї конструктивізму, полягає у викладанні теоретичних основ у лекційній формі, а також із поясненням методики застосування конструктивізму в педагогічній діяльності на практичних заняттях. Конструктивізм як навчальний модуль включено в курикулуми переважної більшості американських ЗВО. Однак, як пояснює Річардсон В. (2003), використання традиційних форм викладання в університетах, які йдуть урозріз із конструктивістськими принципами, є щонайменше недоречним і неетичним і не надає належної підготовки майбутнім вчителям у впровадженні навчальних методів згідно з новим філософським баченням. Як слушно зауважує дослідниця Кауфман Д. (1996), нереально сподіватись, що студенти впроваджуватимуть принципи конструктивізму в школі, не набувши відповідного навчального досвіду у ЗВО. Усвідомлення вищезгаданих суперечностей зумовило необхідність перебудови діючої практики підготовки педагогів із урахуванням освітньої філософії конструктивізму (Kaufman, 1996).

Розвиток професійних когніцій і зміна усталених стереотипних понять майбутніх учителів відбувається поступово, вимагаючи неабияких зусиль і часових затрат. Насамперед, попередньо набутий навчальний досвід у шкільному віці здійснює потужний уплив на професійну спрямованість майбутніх вчителів, важко піддаючись будь-якій корекції. З іншого боку, орієнтація системи освіти США на стандартизацію, оцінювання навчальної успішності на основі тестування також перешкоджає створенню сприятливого грунту для поширення конструктивізму, для якого першочерговим є не декламація знань, а когнітивний розвиток, побудова власного бачення на основі особистої інтерпретації дійсності.

У відповідь на вищезгадану проблему, зв'язану із стереотипністю мислення майбутніх учителів, прихильники соціального реконструктивізму в освіті спрямовують свої зусилля на організацію професійної підготовки вчителів, покликаної реконструювати усталене бачення студентами фахових питань, сприяти усвідомленню першопричин, які вплинули на їхню професійну спрямованість, подолання упередженості та переосмислення професійної установки. Серед поширених навчальних технологій успішно використовується рефлексія над теоретичним матеріалом і навчально-професійним практичним досвідом (Abdal-Haqq, 1998).

Детальне вивчення особливостей функціонування 35 програм підготовки вчителів США, які певною мірою наслідують принципи конструктивізму, дозволило дослідникам Дангел Г. і Гайтон Е. (2003) виявити їхні характерні риси:

1) Рефлексія. На думку дослідників, рефлексія сприяє улагодженню можливого дисонансу між актуальним і попередньо набутим навчальним досвідом у формуванні системи понять. Студентам надаються можливості рефлексивного опрацювання навчальної літератури, участі в дискусіях із елементами рефлексії. Написання рефлексивних журналів передбачає діалог між викладачем і студентом у обговоренні особистих зауважень, запитань, результатів спостережень тощо. Оцінювання навчальної успішності студентів також включає елементи рефлексії, як наприклад, укладання портфоліо.

2) Студентоцентризм. Конструктивізм у фаховій підготовці педагогів характеризується студентоцентризмом, тобто такою формою взаємодії, за якої викладач і студент виступають співавторами навчально-виховного процесу.

3) Навчання-співпраця. Навчання студентів розглядається як соціальна взаємодія, співпраця, а не усамітнена навчальна діяльність. Серед навчальних методів широко застосовуються метод колаборативних проектів, робота в невеликих групах, націлених на розв'язання спільної проблеми, колегіальні завдання тощо. Навчальна співпраця сприяє розвитку важливих соціальних навичок, поваги й толерантності до співрозмовника, думка якого може суперечити загальноприйнятій тощо.

4) Постановка й розв'язання задач. Конструктивісти відводять викладачеві роль фасилітатора навчання, який допомагає студентам ставити й розв'язувати професійно-спрямовані проблемні ситуації й завдання. Головною метою таких ситуацій є створення когнітивного дисонансу у поняттєвій системі студентів, яке покликане приводити до переоцінки й переосмислення розуміння сутності студентами знань, в результаті чого відбувається навчання.

5) Когортні групи. Для конструктивістів важливим є навчання студентів в усталених групах протягом тривалого періоду, на противагу традиційним формам підготовки педагогів, де склад студентських груп постійно змінюється.

6) Екстенсивна практика у викладанні. Послідовники освітнього конструктивізму надають надзвичайно важливого значення практиці у викладанні, яка дозволяє глибше осмислювати теоретичні основи професії, одержані в ході навчання. Переважна більшість програм підготовки педагогів включає організовану посеместрову практику, починаючи із спостереження і рефлексії над професійно-педагогічною діяльністю, у подальшому переходячи до викладання одного або двох уроків на день, і завершуючись викладанням студентів протягом кількох тижнів.

7) Автентичне оцінювання та професійно-спрямоване портфоліо. У розумінні конструктивістів, навчання є активним і рефлексивним процесом, а оцінювання повинно становити інтегральну частину професійного становлення. Застосування портфоліо дозволяє студентам власноруч задокументовувати свій професійний розвиток.

8) Експериментальне дослідження (action research). Залучення студентів до експериментального дослідження, тобто вичення власної професійно-педагогічної діяльності вчителем, спрямоване на глибше його усвідомлення та покращення, є основоположним елементом конструктивізму у сфері фахової підготовки вчителів (Dangel, Guyton, 2003, с. 3−8).

Серед важливих передумов, покликаних сприяти перегляду професійної установки майбутніх учителів у світлі теорії конструктивізму виділяють рефлексію, формулювання власної філософії та епістемології по відношенню до навчальної та педагогічної діяльності, діалог і колаборація, критичне мислення, особистісно-значиме бачення знань (knowledge ownership), сприятливе навчальне середовище, особистісно-значимий навчальний досвід (Black, Ammon, 1992; Fosnot, 1996; Tattoo, 1998; Jadallah, 1996; Richardson, 1997), різноманітні форми організації польової практики, колаборативне партнерство (Evans, 2002, Goodlad, 1990).

Особливий інтерес з погляду підготовки педагогів становить розповсюджена практика формування індивідуальної філософської позиції студентів у ЗВО Америки по відношенню до професійно-педагогічної діяльності. Американські дослідники переконані, що особиста філософія освіти є вагомим чинником, який здійснює вирішальний уплив на професійно-педагогічну діяльність у цілому, включаючи етапи планування, цілепокладання та організацію навчально-виховного процесу. Перегляд власних епістемологічних поглядів, аналіз світоглядної і професійної позиції у світлі теорії конструктивізму дозволяє майбутнім учителям глибше зрозуміти й переосмислити ті переконання, які зумовлюють їхню професійно-педагогічну діяльність, стиль викладання, комунікативний стиль тощо.

Неймовірної популярності у США набуло застосування рефлексії у програмах підготовки педагогів як важливого компонента конструктивістського підходу. Рефлексивне мислення сприяє глибшому усвідомленню індивідуальної професійно-педагогічної світоглядної установки та формулюванню особистої філософії освіти майбутніх педагогів (Hankes, 1996; Buchanan, 1998; Jadallah, 1996). Рефлексія розглядається як інструмент конструювання/витлумачення професійно-значущих понять і знань, гармонізації теоретичних основ професії та практичного досвіду на основі рефлексивного аналізу.

Ключову роль у підготовці майбутніх учителів на основі конструктивізму відіграє підтримка їх на етапах навчання та входження у професію на основі співпраці, партнерства, колаборативних форм навчання і практики викладання, створення атмосфери підтримки тощо (Wideen et al, 1998; Richardson, 2003; Fosnot, 2005; Oldfather, 1994).

Виявлено, що суттєвою передумовою впровадження принципів конструктивізму в галузі підготовки вчителів є забезпечення позитив-

ного середовища, атмосфери взаємодовіри й співпраці, демократизація навчально-виховного процесу. Взаємодія між студентами і викладачами на основі партнерства, активне залучення студентів до організації навчально-професійної діяльності, делегування студентам повноважень, відповідальності за керування навчально-виховним процесом і відповідний перерозподіл ролей між його учасниками сприяє ефективності професійного становлення майбутніх учителів, прийнятті принципів конструктивізму як особисто-значимих і переосмисленню професійних установок (Dunlop, Grabinger, 1996; Black, McClintock, 1996).

Систематична й довгострокова підтримка майбутніх і початкуючих учителів, заснована на засадах співпраці, колаборації між студентами, викладачами ЗВО, вчителями-менторами, включаючи педагогічну практику, вважається чи не найважливішою рисою успішних програм підготовки педагогів у дослідженні Уідін М. та колективу авторів, ґрунтуючись на мета-аналізі 93 емпіричних праць (Wideen et al, 1998).

На загал, організація фахової підготовки вчителів згідно з принципами конструктивізму є більш ефективною, ніж традиційна форма, сприяючи подоланню стереотипного мислення майбутніх педагогів, упередженості та формуванню критичного, більш свідомого й обґрунтованого бачення професійної позиції (Dangel, Guyton, 2003; Wideen, 1998; Kroll, Laboskey, 1996; Richardson, 2003).

Водночас, за свідченням деяких авторів, упровадження засад конструктивізму у навчально-виховний процес школи викликає певні труднощі у початкуючих учителів (Tatto, 1998). Донесення навчальної інформації стосовно освітнього конструктивізму засобами традиційних форм, спрямованих здебільшого на теоретичне озброєння студентів, не сприяє переформулюванню їхніх поглядів у перспективі конструктивізму (Richardson, 1997). Тільки переформатування підходів, змісту та технологій фахової підготовки вчителів згідно з положеннями конструктивізму, що дозволить студентам на власному досвіді переконатись у його доцільності, дозволить їм у майбутньому відповідним чином організовувати професійно-педагогічну діяльність.

Серед інших проблем, зв'язаних із організацією підготовки вчителів у відповідності із засадами конструктивізму є його неповна теоретична оформленість щодо викладання та певні прогалини у її концептуальних положеннях (Richardson, 2003). Справа в тому, що теорія конструктивізму по відношенню до педагогічної діяльності за першооснову бере напрацювання конструктивізму у навчанні. Відтак, досте-

менно не відомо, яким чином положення навчальної теорії повинні реалізовуватись у педагогічній діяльності.

Невизначеність теоретичних основ підходу призводить до своєрідного ідіосинкратичного впровадження вчителями конструктивізму у навчально-виховний процес школи, який у деяких випадках немає нічого спільного із конструктивізмом. Для прикладу, деякі вчителі помилково применшують роль предметних знань, уважаючи, що учні самостійно повинні добирати весь навчальний матеріал, перекладають цілковиту відповідальність за академічну успішність на самих учнів, що призводить до падіння рівня показників успішності.

Як наслідок, неточне трактування засад освітнього конструктивізму дає підстави для критики (MacKinnon, Scarff-Seatter, 1997) та звернення прихильних поглядів у бік філософії есенціалізму, із притаманною їй трансмісійною моделлю викладання, розвитку базових академічних знань і вмінь (Richardson, 2003).

Відкритим також залишається питання міри ефективності конструктивізму у навчанні студентів у порівнянні із більш традиційними підходами, позаяк конструктивізм також не цурається прямих методів викладання. Емпірично не доведено, яким чином та якою мірою конструктивізм сприяє глибшому когнітивному розвитку студентів та ефективному професійному становленню педагогів (Richardson, 2003, с. 1628).

На думку деяких дослідників, із якою не можна не погодитись, конструктивізм не може становити єдину концептуальну основу фахової підготовки педагогів (MacKinnon, Scarff-Seatter, 1997). Обмеження змісту підготовки майбутніх учителів і зорієнтованість на теорію конструктивізму як єдино вірну, призводить до некритичного ставлення студентів до професійної діяльності.

Теорія конструктивізму у сфері фахової підготовки учителів ІМ та, зокрема, методики викладання ІМ, знайшла відголос порівняно недавно. Водночас, прототип конструктивізму під різними назвами і в різних формах виявлення вже протягом тривалого часу застосовується викладачами ІМ (Cobb, 2005, с. 85–86). Саме тому для майбутніх учителів ІМ, які володіють практичним досвідом навчання на засадах конструктивізму, прийняття його гасел не становить такої складності, як для педагогічних працівників у інших галузях.

Конструктивізм як концептуальна основа американської системи освіти і самобутність конструктивістських підходів у викладанні ІМ та підготовки педагогічних фахівців з ІМ зумовлена впливом соціаль-

но-культурного становища країни та розвитку філософської, психолого-педагогічної, соціологічної наукової думки.

Посилена увага американського суспільства до проблеми навчання ІМ продиктована низкою чинників, а саме особливостями демографічного складу країни, зростанням поліетнічності її населення, а також недостатнім рівнем оволодіння ІМ учнівською молоддю (Crandall, 1994). Суспільний запит країни відображається в зусиллях теоретиків і практиків освіти оновити чинні підходи до викладання ІМ та підготовки вчителів відповідного фаху у світлі популярної теорії конструктивізму.

Поширення ідей конструктивізму в галузі викладання ІМ супроводжується парадигмальними змінами, для позначення яких застосовуються терміни «інструктивізм» у навчанні й «конструктивізм» (Wolff, 1994, с. 16). На думку Уольф Д., новий етап або, за словами автора, ера у викладанні ІМ передбачає не лише зміну традиційних методів на сучасні, а більш радикальні зрушення. Тобто, традиційна парадигма «інструктивізму», в якій учителю відводиться керівна роль, а учням роль пасивних реципієнтів знань, поданих учителем, замінюється на оновлену парадигму, за якої учні самостійно конструюють розуміння й знання на основі індивідуального досвіду, а вчитель тільки сприяє цьому (Wolff, 1994, с. 16). Згадані автором парадигмальні зміни заторкнули не тільки галузь викладання ІМ, паралельно поширюючись в освітній системі країни загалом, підготовці педагогів та ознаменувавши перехід від парадигми трансмісії знань до витлумачення індивідуального, особистісного бачення дійсності.

Оновлення підходів до викладання ІМ у США відбувається під дією вищезгаданих демографічних особливостей країни та завдяки науковим розробкам. На сучасному етапі викладання ІМ спирається на комунікативний підхід, який є вихідним для кількох концептуальних моделей. Так, у США теорія засвоєння другої/іноземної мови, запропонована Крашен С. (1982), згідно з якою навчання ІМ повинне акцентувати зміст і значення комунікативного акту, на противагу його лінгвістичній формі вираження, призвела до розвитку нових методів викладання ІМ. Сутність оновлених методів полягає у вивченні матеріалу або виконанні завдань засобами ІМ не лінгвістичного характеру, під час якого відбувається засвоєння ІМ як побічного продукту.

Згідно з положеннями лінгводидактики, вивчення ІМ повинне відбуватись як процес креативного конструювання (Wolff, 1994). Розуміння ІМ зв'язується із процесом конструювання значень, включаючи

складні ментальні перетворення. Розуміння мовленнєвого матеріалу передбачає не тільки пасивне отримання ззовні стимулу у вигляді почутого або прочитаного. Активуючи внутрішні резерви та попередньо набуті знання, реципієнт опрацьовує одержану інформацію (Wolff, 2003, с. 10). Відтак, розуміння почутого або прочитаного включає процес конструювання, в результаті якого відбувається навчання. Якщо учень необдумано маніпулює лінгвістичними одиницями, не аналізуючи їх змісту, процес засвоєння ІМ вважається малоефективним.

Згідно з теорією конструктивізму, змістова взаємодія з мовним матеріалом, зв'язана з його опрацюванням або конструюванням, є необхідною умовою засвоєння ІМ, як будь-якої іншої інформації. Вивчення мови відбувається завдяки витлумаченню значень. Послідовники конструктивізму переконані в тому, що аналіз прочитаного або почутого, маніпулювання мовними засобами під час опрацювання навчального матеріалу із будь-якої галузі знань (наприклад, історії, географії, математики тощо) сприяє глибшому засвоєнню ІМ (Wolff, 2003, с. 10). За свідченням Прахбу Н. (1987), у той час як свідомість спрямовується на осмислення та пошук шляхів розв'язання завдань, підсвідомість сприймає, абстрагує й засвоює лінгвістичне оформлення матеріалу й завдання (Prahbu, 1987, с. 69–70).

Конструктивістські засади, перенесені на підґрунтя викладання ІМ, зумовили розвиток таких підходів як навчання мови через виконання завдань (task-based language learning) та навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-based language instruction or content-oriented language learning). Сутність таких підходів полягає в інтегрованому вивченні матеріалу нелінгвістичного характеру та виконанні завдань засобами ІМ, або у міждисциплінарному підході, де відбувається вивчення різногалузевих дисциплін засобами ІМ. Підхід до навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін знайшов широке застосування у білінгвальних програмах у початковій, середній школі та системі вищої освіти США, а також з метою підвищення якості та прискорення засвоєння ІМ. Варто зазначити, що порівняння навчальної успішності в учнів, які проходили традиційні курси вивчення ІМ та згідно оновлених підходів, зокрема вивчення ІМ через зміст навчальних дисциплін дозволяє науковцям стверджувати, що останні виявились більш ефективними (Wolff, 1994, с. 14).

У сучасному дискурсі філософії педагогічної освіти США найжвавіший інтерес викликають критична та соціокультурна парадигми, на основі яких відбувається переорієнтація традиційних підходів до

підготовки вчителів ІМ та навчання ІМ (Lantolf, 2005, с. 335; Hawkins, Norton, 2009, с. 30). У країні де, за приблизними підрахунками, 40% учнівської молоді походить із малозабезпечених сімей етнічних меншин, тоді як 90% педагогічних працівників належить до середнього класу етнічної більшості, проблема соціальної справедливості, яка порушується критичною педагогікою, набула надзвичайної актуальності (Bartolomeo, 2004, с. 99).

У репертуар критичного підходу включено низку споріднених напрямів дослідження, а саме критичну теорію, критичну педагогіку, критичну прикладну лінгвістику, критичну мовну усвідомленість, критичний аналіз дискурсу, проблему критичної рефлексії, дослідницький напрям «освіта за соціальну справедливість» (social justice education) (Hawkins, Norton, 2009, с. 31), пост-модерністську педагогіку (Giroux, 1992), трансформаційну педагогіку (Pennycook, 1999).

Провідною ідеєю критичної педагогіки є спроба встановлення соціальної справедливості на освітніх теренах. Критичні педагоги переконані, що система освіти завжди знаходиться під упливом політичних сил, тому їхньою головною метою є трансформування несприятливих соціальних умов і захист студентів від несправедливості й нерівності. Насамперед, критична педагогіка спрямовується на розвиток інтелектуального потенціалу, активної соціальної позиції, критичного бачення навколишньої дійсності тими, хто навчається (Kincheloe, 2004).

Термін «критична педагогіка» було введено у науковий обіг бразильським науковцем Паоло Фреіре, який убачав головне завдання освіти в емансипації пригноблених суспільних верств, усвідомленні першопричин життєвих обставин, які призводять до утиску й розвитку вміння протистояти соціальній несправедливості, призводячи своїми активними діями до трансформування політичного устрою та освіти. Автор уподібнював формальну систему освіти до банківської накопичувальної системи, де учні безініціативно, механічно переймають знання, подані вчителями. Науковець пропагував ідею діалогу, розв'язання навчально-виховних завдань на основі спільного обговорення між викладачами і студентами, критичного аналізу освітніх проблем. Ним також було запропоновано метод проблемного навчання (problem-posing approach), який набув поширення у підготовці вчителів ІМ (Freire, 2007).

Подальшого розвитку положення критичної педагогіки у США знаходять у працях Ауербах Е. (1992), Кінчелоу Дж. (2004), Пеннікук Е. (1994), Уоллерштайн Н. (2004) та ін.

Підсумуємо основні принципи критичної педагогіки, узагальнені у праці американської дослідниці Сантана-Уіліамсон Е. (2000).

9) Жодна освітня система не є політично нейтральною. Позаяк усі остаточні рішення, зв'язані із затвердженням навчальних планів, програм, підходів і методів навчання, оцінювання академічної успішності учнів тощо приймаються не власне учасниками навчально-виховного процесу, а фахівцями вищого щабля, домінантне положення знаходить вираження у всіх аспектах освіти, якій підпорядковуються нижчі ланки.

10) Освіта повинна бути критичною й розширювати повноваження тих, хто навчається. Основним завданням критичної педагогіки є досягнення справедливості в освіті, подолання шаблонності у вихованні громадян-комформістів.

11) Освіта повинна пропонувати модель критичної поведінки, яку учні або студенти виноситимуть у подальше життя. Демократична модель викладання повинна розвивати критичні вміння, зокрема критичне мислення, залучати студентів до активної участі у навчально-виховному процесі, до прийняття спільних рішень із викладачами, адміністрацією закладів освіти на основі діалогу, як наприклад у обговоренні курикулуму, навчальних матеріалів і т.д.

12) Освіту необхідно будувати на основі філософії постмодернізму та постпозитивізму. Критичні педагоги відкидають положення позитивістів про об'єктивну реальність у освіті, вважаючи, що в освіті повсякчас здійснюється множинний та багатовекторний уплив домінуючих сил.

13) В освіті необхідно застосовувати діалогічний та діалектичний підходи у прийнятті рішень. Студентам варто надавати більше прав, а не тільки займатись наставництвом.

14) Освіта повинна бути перетвотворювальною або трансформаційною, що передбачає критичне бачення чинної системи освіти, яка відтворює соціальну несправедливість, а також уможливлювати активні дії, спрямовані на подолання проблем.

15) Освіта повинна сприяти усвідомленню соціальних, політичних, освітніх і будь-яких інших несправедливостей. Усвідомлення є першим важливим кроком на шляху до подолання проблем (Santana-Williamson, 2000, с. 8−12).

Особливої значимості критична педагогіка набула в галузі викладання ІМ та, зокрема, у підготовці педагогів відповідного профілю. Ви-

хідним положенням критичної педагогіки у цьому розрізі є організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб вивчення ІМ сприяло усвідомленню й установленню соціальної справедливості. У США ранні праці, присвячені вивченню означеної проблеми, стосувались насамперед навчання французької та іспанської мов як іноземної у старших класах і ЗВО. Згодом під пильним зором науковців опинилось вивчення англійської мови, як другої або іноземної (Crawford-Lange, 1981).

Масштабні глобалізаційні процеси та поширення англійської як міжнародної мови спілкування викликали зацікавленість науковців до політичного статусу англійської мови та її ролі у наданні її носіям певних привілеїв. Володіння англійською мовою гарантує низку соціально-економічних і політичних переваг. Так, розробка навчально-методичних комплексів з ІМ авторами, для яких англійська мова є рідною, поглинає левову частку всіх матеріальних доходів через їх продаж, які могли б певною мірою покращити матеріальний стан галузі у країні (Richards, 2008). Інша проблема нерівності виникає по відношенню до викладачів англійської мови, для яких мова, що викладається, не є рідною. Категоризація фахівців на «native speaker teacher» (вчитель ІМ, для якого мова, що викладається, є рідною) та «non-native speaker teacher» (вчитель ІМ, для якого мова, що викладається, не є рідною) призвела до упередженості й не завжди виправдано високого статусу англомовних учителів та недооцінки останніх (Megyes, 2001). Як наслідок, заниження професійного статусу викликає занижену самооцінку вчителів ІМ.

На думку Філіпсон Р. (Philipson, 1992), поширення англійської мови набирає загрозливих розмірів, яке автор порівнює із лінгвістичним імперіалізмом або лінгвістичною гегемонією, оскільки цей процес відбувається за рахунок витіснення значимості інших мов. Знання англійської мови є необхідною передумовою високооплачуваного працевлаштування, гарантуючи престижне становище в багатьох країнах. Розповсюдження викладання англійської мови також легітимізує непропорційний розподіл «сили й ресурсів». Як зазначає автор, політика США щодо мовного вжитку на користь англійської мови, виголошена рухом «The English-Only movement» (Рух за винятково англійську мову), є нічим іншим як расистською політикою у прихованому вигляді (Philipson, 1992, с. 27).

Англійська мова також посіла статус міжнародної мови науки, завойовуючи дедалі більший престиж у багатьох країнах. Так, здобу-

вачі наукових ступенів зобов'язані опублікувати декілька праць саме англійською мовою, що відповідно вимагає непересічного володіння мовою, а це своєю чергою сприяє встановленню англійської як міжнародної мови спілкування.

Особлива роль, яку відіграють учителі ІМ у відстоюванні ідей критичної педагогіки, розглядається у праці американських дослідниць Хокінс М. і Нортон Б. (2009). Як пояснюють автори, оскільки мова, культура та індивідуальність є спорідненими категоріями, саме вчителі ІМ повинні апелювати до проблеми несправедливості в освіті, позаяк знання ІМ сприяє посіданню привілейованого соціального статусу або, навпаки, позбавляє можливостей (Hawkins, Norton, 2009).

У країні із непропорційно великим відсотком емігрантів, учителі ІМ найпершими налагоджують контакт із новоприбулими, стаючи їхніми головними соціальними медіаторами і посередниками у чужому соціокультурному середовищі. Навіть у звичайному шкільному контексті, де відбувається вивчення ІМ не як мови національної більшості, вчителі ІМ також виступають у ролі представників культури, цінностей, переконань носіїв мови, що вивчається. З позицій критичної педагогіки, вчителі ІМ повинні висвітлювати взаємовідносини між представниками різних культур і потенційний негативний вплив привілейованих верств соціуму. Відтак, одним із найважливіших завдань критичної педагогіки є пошук альтернативних шляхів, які уможливлять викладання ІМ та одночасно підтримку мов інших етнічних груп.

З погляду критичної педагогіки, викладання ІМ охоплює паралельні процеси, спрямовані на засвоєння мовленнєвого матеріалу, розвиток критичного світогляду, усвідомлення нагальних соціальних проблем і прийняття активної позиції щодо подолання несправедливості. Так, Пеннікук Е. (1999) ставить під сумнів доцільність побудови навчального процесу із засвоєння ІМ суто на основі психолого-педагогічної та мовознавчої науки, ігноруючи при цьому роль соціально-економічних і політичних чинників (Pennycook, 1999, с. 331). Вивчення ІМ є соціально-залежним процесом, невід'ємним від ідеологічного впливу, тому лінгвістичне наповнення не може слугувати єдиною основою змісту та підходів до викладання ІМ.

Послідовники критичної педагогіки виступають проти універсальності підходів до викладання ІМ, заперечуючи можливість ефективного навчання ІМ за допомогою єдино правильного методу в умовах різних соціально-культурних контекстів (Crookes, 2012 p.1511). Зусилля кри-

тичних педагогів спрямовуються на подолання методичного догматизму, встановленого представниками англомовної більшості, переосмислюючи зміст і підходи до викладання ІМ на основі діалогу з учнями, колегами, адміністрацією освітніх закладів, а також науковою спільнотою.

Положення критичної педагогіки відображаються в наступних принципах викладання ІМ: 1) Метою освіти є розвиток критичного мислення, тих, хто навчається, засобом представлення проблеми, яку вони осмислюють і приймають рішення із її розв'язання. 2) Зміст курикулуму базується на реальних життєвих ситуаціях тих, хто навчається. 3) Студенти мають право самостійно приймати рішення щодо вибору і способів опрацювання навчального матеріалу. 4) В учнівському колективі викладач також виступає у ролі учня. 5) Викладач пропонує свої ідеї, думки, досвід тощо для діалогічного обговорення. 6) Однією із важливих функцій учителя є постановка проблем або завдань; 7) Учні або студенти виступають на правах партнерства у навчально-виховному процесі (Crawford-Lange,1981; 1978, с. 90–99).

Таким чином, засновуючись на діалогічній взаємодії, наданні повноважень і відповідальності учням, розвитку критичної світоглядної візії, врахуванні їхніх потреб та індивідуальних відмінностей, викладання ІМ у парадигмі критичної педагогіки цілком іде в ногу з інноваційними освітніми тенденціями, як наприклад, студоцентризмом, проблемою розвитку автономності, рефлексії, відмовою від парадигми трансмісії знань тощо.

Незважаючи на популярність ідей критичної теорії та критичної педагогіки у освітньому просторі США, пошук оформлених підходів і технологій до викладання ІМ ще не дав очікуваних результатів і є далеким від завершення. Так, дослідники Ашер Р. і Едвардс Р. (1994) піддають критиці неспроможність послідовників критичної педагогіки перейти від абстрактного філософського дискурсу до більш прагматичних навчальних підходів (Usher, Edwards, 1994). Слушним є зауваження Джонстон Б. (1999), на думку якого надмірна ідеологізація і політизація освіти повинна поступитись на користь моральності, а абстрактні положення більш - дієвим навчальним технологіям (Johnston B., 1999). Викладання ІМ згідно з принципами критичної педагогіки не повинно зводитись до розгляду соціальних проблем, наприклад лінгвістичної експансії англійської мови та витіснення інших менш уживаних мов. Натомість, більшу важливість представляє критичне осмислення традиційних підходів до навчання ІМ, які практикуються організацією TESOL (Pennycook, 2000).

Вагомість упливу критичної педагогіки є беззаперечною, водночас зважаючи на значну консервативність і традиційність практики викладання ІМ, стверджувати про революційність запропонованих підходів ще зарано. Як пояснюють Крукс Г. і Лехнер А. (1998), оскільки фахівці у сферах прикладної лінгвістики та підготовки вчителів ІМ, більшою мірою спираються на мовознавчу, ніж на психолого-педагогічну науку, вплив філософських теорій, зокрема критичної, не є яскраво вираженим (Crookes, Lehner, 1998, с. 320). Відтак, проблема підготовки учителів ІМ у світлі критичної теорії недостатньо висвітлюється в літературі (Hawkins, Norton, 2009; Crookes, Lehner, 1998).

Основними практичними аспектами підготовки вчителів ІМ у світлі критичної педагогіки, виділеними Хокінс М. та Нортон В. (2009), є критичне усвідомлення, критична саморефлексія та критичні педагогічні взаємовідносини (Hawkins, Norton, 2009).

Сутність критичного усвідомлення полягає у сприянні розуміння студентів, яким чином у суспільстві формуються й функціонують владні відносини, а також роль історичних, соціальних, політичних чинників у зародженні освітньої несправедливості (Hawkins, Norton, 2009, с. 33). Критична саморефлексія покликана допомогти студентам усвідомити власне місце у суспільстві та поглиблювати самоаналіз. Автори подають опис таких технік, як лінгвістична автобіографія, кейс-метод, написання есе та інших творчих завдань, які передбачають осмислення ключових проблем критичної педагогіки. Моделювання викладачами стосунків на демократичних, діалогічних засадах сприяє глибшому усвідомленню студентами сутності засад критичної педагогіки (Hawkins, Norton, 2009, с. 35–36). З цією метою застосовуються завдання, спрямовані на осмислення студентами відносин між педагогами і учнями з ієрархічних позицій та їх перебудову на основі діалогічної взаємодії, партнерства й справедливості.

Принциповими проблемами, які вивчаються послідовниками критичної педагогіки в розрізі підготовки учителів ІМ, на думку дослідниць, є наступні: 1) Контекстуальна узгодженість програм і практики підготовки вчителів ІМ, виходячи із ситуативно-індивідуальних показників і потреб; 2) Урахування потреб студентів, їхніх індивідуальних, соціокультурних особливостей. 3) Діалогічна взаємодія служить основою формування критичної світоглядної позиції. 4) Рефлексія. 5) Практика (Hawkins, Norton, 2009).

Узагальнюючи тенденції сучасного стану фахової підготовки вчителів ІМ у США у світлі філософського бачення критичної педагогіки, виділимо її загальні риси. Вплив критичної педагогіки зумовив переакцентування пріоритетів, тобто у програмах підготовки вчителів ІМ первинного значення набуває соціокультурний навчально-професійний досвід студентів, поряд із теоретико-методичними аспектами оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. Знання ІМ, загальне та спеціально-наукове озброєння фахівців філологічного профілю набуває рівнозначного актуалітету у порівнянні з урахуванням соціокультурного контексту, в якому протікає процес професійного становлення.

Суттєвою особливістю підготовки вчителів ІМ у США є окремі спроби освітян укладання курикулумів та відбору змісту навчального матеріалу, враховуючи специфіку життєвої ситуації студентської молоді та тих моментів, які утруднюють їхнє соціальне становище, із метою покращення наявних обставин через усвідомлення його першопричин та наслідків студентами.

Під упливом критичної педагогіки у системі підготовки вчителів ІМ назріла необхідність активного залучення студентів до обговорення питань філософії освіти, з метою формулювання індивідуальної філософської позиції та критичного осмислення нагальних проблем освіти, і насамперед, критичного ставлення до власних усталених поглядів щодо аспектів професійно-педагогічної діяльності, зокрема стосовно викладання ІМ.

Вплив критичної педагогіки на систему підготовки вчителів ІМ характеризується відмовою від спроб віднайти єдино правильний, універсальний підхід до підготовки фахівців, оскільки це суперечить логіці філософського бачення. Впровадження положень критичної педагогіки слід розглядати у процесуальній перспективі. На думку Крукс Г. і Лехнер А. (1998), «критична педагогіка не є окремим методом навчання», а радше соціально-зумовленим освітнім процесом (Crookes, Lehner, 1998, с. 327). Пенікук Е. (1999) також уважає, що критична педагогіка не може бути оформленою в окремий підхід до викладання. Переносячи її засадничі положення на підґрунтя підготовки вчителів ІМ, автор закликає «віднаходити критичні моменти», пов'язані із професійно-педагогічною діяльністю та піддавати їх подальшому осмисленню (Pennycook, 1999, с. 342).

Назагал, фахова підготовка вчителів ІМ в розрізі критичної педагогіки характеризується не стільки пошуком ефективних навчальних

технологій і підходів, скільки вивченням усвідомлення студентами ролі мови та вчителів ІМ у соціумі, формулювання особистої філософської позиції майбутніх учителів. На підставі аналізу та узагальнення засад критичної філософії, пост-структуралізму та епістемологій пост-позитивізму, інтерпретивізму й критицизму, вважаємо, що у підготовці вчителів ІМ слід відмовитись від прескриптивності у її різних формах виявлення, як наприклад, підходах, методах, змісті, організації тощо, та насамперед спиратись на конкретні соціокультурні контекстуальні показники, тримаючи у колі зору їх множинність, поліаспектність та контекстуальну залежність.

Отже, епістемологічні підвалини іншомовної педагогічної освіти США утворені парадигмами позитивізму, постпозитивізму, інтерпертивізму і критицизму. Теоретичними течіями, які визначили особливості розвитку галузі підготовки вчителів-філологів у країні, є, насамперед, конструктивізм і соціалконструктивізм, критична педагогіка, гуманізм, а також теорії біхевіоризму, когнітивізму, есенціалізму та ін. Предметні галузі, які лягли в основу професійної підготовки вчителів-філологів, є прикладна лінгвістика, яка у США вивчає проблеми іншомовної освіти, загальна лінгвістика, педагогіка, психологія та інші суміжні науки.

1.3. Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США

Загальносвітові глобалізаційні процеси, мобільність людських ресурсів детермінують потребу в оволодінні ІМ представниками різних професійних груп і суспільних верств, а отже й підготовку висококваліфікованих учителів ІМ. У відповідь на виклики сучасного лінгвістичного й культурного плюралізму постає необхідність перегляду наявних підходів і моделей підготовки вчителів ІМ з метою їх удосконалення.

Аналіз джерельної бази виявив відсутність єдиного розуміння поняття модель підготовки педагогів, а також ототожнення концептів моделей і підходів до підготовки педагогів. Під моделлю підготовки вчителів розуміється сукупність способів або шляхів передачі професійних знань студентам (Day, 2008, с. 1), особливості структурно-організаційних форм підготовки, або філософське обґрунтування та раціональне пояснення процесів, зв’язаних із підготовкою вчителів (Deyrich, Stunnel, 2014, с. 85).

Нині у науковій думці подається опис великої кількості моделей підготовки вчителів ІМ без чіткого розмежування за критеріальними показниками, для позначення яких використовуються різні назви. Вихідним пунктом оформлення моделі є комплекс критеріїв, а саме завдання та цілі підготовки вчителів, способи навчання студентів, філософсько-концептуальна зорієнтованість підготовки, структурно-організаційні форми підготовки, змістові особливості тощо. Підготовчі моделі мають динамічний характер, видозмінюючись та адаптуючись до суспільно-історичних, політичних, соціокультурних умов, до прогресу науково-практичної думки.

Зупинимось детальніше на розгляді моделей підготовки вчителів ІМ, зокрема в США, на підставі виокремлення їх критеріальних показників. Відразу зазначимо, що подані моделі підготовки вчителів є загально тенденційними для освітнього простору США і Європи.

За основу першої категоризації візьмемо **хронологічний критерій.** Поділ моделей за хронологічним критерієм є умовним, оскільки визначення їх часових рамок є неточним і дещо штучним: неправомірно стверджувати, що моделі існують у «чистому вигляді», оскільки їхні риси часто перетинаються. Отже, простежимо ґенезу моделей підготовки вчителів ІМ у США від початку XX ст.

Інтуїтивна модель

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

У розрізі підходів до викладання ІМ, які певною мірою визначають особливості моделей підготовки вчителів ІМ, для означеного періоду також властивою є опора на інтуїцію та практичний досвід із нехтуванням доцільних теоретичних підвалин. Поширеності набувають такі основні підходи до навчання ІМ як граматико-перекладний (grammar-translation approach), прямий (direct approach) і читальний (reading approach), які не базуються на науково-емпіричних засадах.

За означеної моделі підготовка вчителів ІМ спирається на ідеї та досвід окремих науково-викладацьких спільнот і прогам за браком науково-емпіричного фундаменту галузі. Філософсько-епістемологічними засадами моделі є позитивізм, що в освітньому контексті набуває вигляду процесуально-продуктивної парадигми, більше відомої під назвою трансмісійної освітньої моделі.

Біхевіористична або мистецько-ремісницька модель

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

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

Науково-прикладна модель

Під упливом епістемології позитивізму та поступального наукового прогресу у надрах психолого-педагогічної думки визріває необхідність адаптації вищеподаних моделей підготовки вчителів ІМ, що призводить до оформлення оновленої моделі, яка згадується в літературі під кількома назвами: науково-прикладної (applied science model) (Wallace, 1991), раціоналістичної (rationalist model) (Day, 2008) або техніцистичної (technicist). У рамках критичної педагогіки означена

модель і попередня мистецько-ремісницька отримують назву «техніцистична», із вираженим негативним семантичним наповненням, тобто кінцевим продуктом моделі є пасивний працівник - педагог-технолог (Kumaravadivelu, 2003).

Сутність моделі полягає в теоретичному озброєнні майбутніх учителів професійно-значущими, емпірично обґрунтованими психолого-педагогічними та спеціальними знаннями. Вважається, що професійні знання є достатньою передумовою ефективної фахової підготовки вчителів ІМ. Одержані в ході навчання знання вчителі-філологи будуть здатні компетентно застосовувати у професійно-педагогічній діяльності, досягаючи високої результативності.

Науково-прикладна модель підготовки вчителів ІМ спирається на трансмісійну парадигму передачі знань. У цей період ведеться активна науково-пошукова робота з визначення ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів, здійснюється експериментально-емпірична робота з перевірки доцільності навчальних форм. Для майбутніх учителів стає важливим ознайомлення із окремими елементами компетентного виконання професійно-значимих завдань (Richards, 2002, с. 40).

У цей час відбувається трансформація тренінгової парадигми (training) підготовки вчителів ІМ у освітню та розвивальну (teacher education, development). Зростанню професійності педагогічних працівників сприяє поглиблення науково-дослідної роботи в галузях прикладної лінгвістики та інших фахових дисциплін, закладення міцних теоретико-епістемологічних підвалин галузі викладання ІМ.

Рефлексивна модель

Під упливом філософії гуманізму, конструктивізму та критичної теорії відбуваються подальші трансформаційні процеси у сфері педагогічної освіти, які призводять до відповідного оновлення моделей підготовки вчителів ІМ. На сучасному етапі найбільшої поширеності набула так звана рефлексивна модель підготовки вчителів ІМ. Філософсько-епістемологічним підґрунтям моделі є пост-позитивізм, інтерпретивізм, критицизм, а її ідеологічним наповненням − філософія постмодернізму. Трансмісійна парадигма підготовки вчителів ІМ поступово відходить на задній план педагогічної освіти, поступаючись місцем колаборативній. Визначальним принципом освітньої системи стає студентоцентризм, який рішуче протиставляється авторитарності в освіті та вчителецентризму, як одній із форм її виявлення. Як ідеологічний фільтр освіти, філософія постмодернізму, просочившись у теоретико-практичні й науко-

во-емпіричні підходи, змусила по-новому осмислити вкорінені освітні традиції, місце й роль особистості, суб'єктів освітніх процесів, характер педагогічної взаємодії, професійно-педагогічні цінності, концептуальні положення галузі та ін. Відтак, студент із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкт, активно взаємодіючи й перетворюючи навчально-професійне середовище, беручи безпосередню участь у керуванні й осмисленні навчального процесу. Проголошені гуманістами ідеали сприяють утвердженню ціннісного ставлення до особистості майбутнього вчителя. У науково-дослідному ракурсі простежується перезавантаження позитивістських підходів епістемологією постпозитивізму, інтерпретивізму й критицизму.

Сукупність означених упливів детермінує оновлення чинних моделей підготовки вчителів ІМ у рефлексивній парадигмі, сутність якої полягає у критичному аналізі й осмисленні майбутніми й практикуючими вчителями професійно-педагогічної й навчальної діяльностей.

У 1990-х роках у сфері викладання ІМ має місце загальна тенденція відмови від методичного догматизму, тобто відбувається заперечення можливості навчати ІМ за допомогою єдиного «ідеального» методу, який підходить для всіх без винятку учнів, у будь-яких соціокультурних контекстах. Оскільки згідно з вищеописаним філософським баченням реальність носить змінний характер залежно від комплексу показників, то навчати на основі одного підходу не представляється можливим. Відтак, майбутніх учителів необхідно підготувати до нестабільних професійно-педагогічних умов і готовності діяти в нестандартних професійних ситуаціях, обираючи найраціональніші шляхи виконання професійних завдань.

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

У рефлексивній моделі підготовки вчителів ІМ практичний компонент несе більше навантаження, ніж у попередніх моделях.

Традиційні підходи до підготовки вчителів ІМ передбачають вивчення теоретичних курсів, за якими слідує практика у викладанні, тоді як за рефлексивної моделі практична підготовка є наскрізним елементом. Навчально-професійна діяльність студентів-філологів включає її активне осмислення, перегляд системи установок і цінностей, критичний аналіз теорії та її зіставлення із набутим практичним досвідом (Schon, 1987). Студенти зобов'язані брати на себе більшу відповідальність за керуванням процесом і результатами навчання, але, водночас, їм надається більше повноважень у порівнянні з попередніми моделями. Змінюється також головне призначення викладачів, які покликані виступати в ролі фасилітаторів навчання, а не його першоджерел.

За рефлексивної моделі учіння педагога розглядається як процес, що триває впродовж життя, тому період навчання в університеті є тільки початком професійного розвитку (Johnson, 2009). Відтак, формування рефлексивного мислення майбутніх учителів ІМ постає абсолютною необхідністю.

Попри світове визнання й суттєві практичні здобутки, на які спромоглась педагогічна освіта США завдяки утвердженню принципів рефлексивної моделі, на нинішній час під дією ідей соціалконструктивізму та критичної філософії почали поширюватись зауваження стосовно деяких неоднозначних аспектів моделі, зокрема:

→ надмірна зосередженість на рефлексії може призводити до нівелювання ролі теоретичних професійних знань на користь практики та досвіду (Akbari, 2007). Із цим не можна не погодитись, адже якщо педагог більшість часу приділяє аналізу практики викладання і не переймається необхідністю поглиблення професійно-значущих знань, не ознайомлюється із джерельною базою галузі, то це може призводити до падіння загального рівня компетентності;

→ рефлексивне мислення є інтроспективним, передбачаючи занурення у свій внутрішній світ. У крайніх випадках це спричиняє ігнорування вчителем ширших соціокультурних реалій, які супроводжують навчальний процес (Kumaravadivelu, 2003).

→ усупереч численним схвальним відгукам на адресу рефлексивної моделі, доказово-емпіричних робіт із переконливими результатами на користь її ефективності виконано недостатньо, тому неможливо встановити причинно-наслідковий зв'язок між рефлексивним мисленням і рівнем професійної компетентності вчителя ІМ.

Експерієнційна модель

У фаховій літературі знаходимо поодинокі випадки виділення моделі, сфокусованої на педагогічному дослідженні. Із зростанням ролі педагогічного дослідження та дослідження дією, у царині педагогічної освіти відбувається поступове переосмислення моделей підготовки вчителів ІМ у науково-дослідницькій парадигмі (Deyrich, Stunnel, 2014; Kolb, Kolb, 2005). На передній план професійного становлення й розвитку педагогів висувається підготовка вчителів до здійснення наукового дослідження, що посідає важливе місце у змісті курикулумів ЗВО. Необхідність означених трансформацій викликана емпірично доведеним усвідомленням важливості залучення майбутніх і працюючих учителів до педагогічного дослідження.

Критична модель

Нинішня система педагогічної освіти США перебуває на перехідному етапі, зазнаючи трансформаційних змін, які стосуються моделей фахової підготовки вчителів ІМ. Опрацювання спеціальних джерел свідчить про адаптаційні процеси вищезгаданих моделей підготовки вчителів ІМ в умовах поширення критичної педагогіки та теорії соціалконструктивізму. У деяких працях знаходимо виокремлення критичної моделі як концептуально нового утворення (Norton, 2005), що протиставляється рефлексивній та іншим моделям. Водночас, на нашу думку, заявляти про оформлення абсолютно нового системного цілого в освіті зарано: спроби емансипації учасників навчального процесу шляхом поглиблення їхнього усвідомлення щодо реального соціально-політичного стану, акцентування на соціальних несправедливостях є звуженням змісту й мети освіти і не дає достатніх підстав для виділення окремої моделі педагогічної підготовки.

Важливою відмінністю критичної моделі від традиційних є її зорієнтованість на освітніх, соціально-економічних, культурних і політичних проблемах. Центральною місією критичної моделі є викриття домінуючих ідеологій, які наповнюють життя викладачів, майбутніх учителів та учнів (Cochran-Smith, 2006), осмислення переконань та установок студентів щодо призначення освіти, навчальних інституцій та їхніх протагоністів.

Таким чином, як було згадано на початку дискусії, поділ моделей підготовки педагогів за хронологічним критерієм є умовним: визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що

кожна наступна модель вбирає у себе риси попередньої, тому їх легше представити у вигляді надбудов, ніж окремих ізольованих елементів. Тим самим, виділення моделей видається також штучним: якісна підготовка вчителів ІМ передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне озброєння практичними техніками викладання і розвитком практичних навичок (мистецько-ремісницька), креативність (викладання як мистецька дія), а також готовність до рефлексії, самоспостереження, самоаналізу (рефлексивна модель) та усвідомлення соціально-економічних, політичних, культурних освітніх феноменів (критична модель).

Розглянемо деякі інші класифікації моделей підготовки вчителів ІМ, які становлять інтерес у контексті нашого дослідження. Найвагомішим внеском у вивчення проблеми категоризації моделей підготовки вчителів ІМ донині залишається публікація Уолліс М. (1991), у якій представлено авторську класифікацію, що включає три моделі: науково-прикладну (the applied science model), ремісницьку (the craft model) та рефлексивну (the reflective model) (Wallace, 1991).

В основу класифікації моделей підготовки вчителів ІМ Дея Р. (2008) покладено способи передачі майбутнім учителям професійних знань. Автор виділяє модель учнівства (the apprentice-expert model), раціоналістичну модель (the rationalist model), модель, що засновується на вивченні кейсів (the case studies model), та інтегративну модель (integrative model) (Day, 2008).

Модель учнівства Дея Р. (2008) має багато спільного із ремісницькою моделлю Уолліса М. (1991), за якою майбутній або початкуючий учитель навчається викладати, спостерігаючи за досвідченим фахівцем і під його супроводом. Нині у педагогічній освіті США набула поширеності практика менторства, спрямована на допомогу вчителю на етапі професійного входження. Як правило, процес триває протягом перших двох років роботи. На нашу думку, цей процес доцільно розмістити саме у межах цієї моделі.

Раціоналістична модель: виконане Деєм Р. дослідження дає підстави стверджувати, що дана модель підготовки вчителів ІМ залишається домінуючою в американських ЗВО (Day, 2008, с. 6).

Модель, заснована на вивченні кейсів, використовується в деяких університетах США, включаючи аналіз й обговорення конкретних педагогічних ситуацій або кейсів з метою глибшого розуміння студентами сутності професійно-педагогічної діяльності.

Інтегративна модель є квінтесенцією попередніх моделей, яка покликана об'єднати їхні переваги, гармонізуючи теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки. На думку автора, інтегративна модель репрезентує систематичний розвиток професійних знань студентів на основі рефлексивного мислення (Day, 2008, с. 10).

Концептуальний критерій

Категоризація моделей за **концептуальним критерієм** засновується на осмисленні сутності навчання майбутніх учителів, відповідно до якого виділяють три групи концептуальних підходів: науково-дослідницький (science research conception); теоретично-філософський (theory-philosophy conception); мистецько-ремісницький (art-craft conception) (Richards, 2002; Zahorik, 1986).

Науково-дослідницька концептуалізація бере за першооснову теоретико-емпіричні напрацювання галузі, відповідно до яких розробляються підходи, принципи та зміст підготовки вчителів ІМ.

Теоретико-філософська концептуалізація спирається на раціональне витлумачення сутності педагогічної діяльності та викладання ІМ, професійних цінностей і моральних принципів. Фахова підготовка вчителів ІМ засновується не стільки на засадах науковості, скільки на основі системного осмислення та логічного аргументування. Підготовка вчителів ІМ у рамках означеної моделі базується на системі цінностей щодо особистості вчителя, учнів, суспільної ролі освіти тощо (Richards, 2002, с. 42). Елементами означеної моделі є рефлексивне мислення, студентоцентризм, афективно-гуманістичний підхід до викладання ІМ, колаборативне навчання тощо.

Важливими компонентами мистецько-ремісницької моделі є особистісні якості й здібності вчителя, на основі яких педагог виробляє індивідуальний стиль викладання, керуючись власними переконаннями, досвідом та особистісними характеристиками.

Цільовий критерій

Аналіз фахової літератури виявив, що за **метою** моделі підготовки вчителів ІМ поділяють на техніцистичну, рефлексивну та критичну. Остання згадується під назвами «педагогічна освіта за соціальну справедливість» або «мультикультурна підготовка вчителів» (Tezgiden, 2016, с. 122). Техніцистична модель увійшла в науковій обіг як критична назва традиційних моделей підготовки вчителів. Уважається, що кінцевою метою традиційної педагогічної освіти є підготовка вчителя як пасивного техніка, який здатний передавати певну сукупність знань

у вказаний йому спосіб, без критичного осмислення, відтворюючи таким чином однотипних конформних членів суспільства.

Техніцистичній моделі протиставляється критична, метою якої є підготовка вчителя як перетворюючого інтелектуала. Обов'язки педагога полягають не у відтворенні курикулумів та інших приписів, а у «перетворенні» − прийнятті активної позиції на основі критичного осмислення освітнього середовища. За традиційних підготовчих моделей студентам відводиться другорядна роль стосовно прийняття будь-яких рішень, зв'язаних із організацією навчального процесу, тоді як критична модель ставить майбутнього вчителя в суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини у межах університетської системи освіти. Ідеї критичної педагогіки набули великої популярності в США, що й посприяло реформуванню традиційних моделей підготовки вчителів ІМ у відповідній перспективі.

Трансмісійна та колаборативна моделі

За критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів виділяють трансмісійну і низку альтернативних моделей, серед яких найчастіше згадуваною є колаборативна модель. Оскільки знання й навчання є центральними освітніми категоріями, їх філософське трактування виявляється у різних підходах до підготовки вчителів.

Підготовка вчителів ІМ у США протягом тривалого періоду відбувалась у рамках трансмісійної моделі або процесуально-продуктивної, філософсько-епістемологічними підвалинами якої є позитивізм. За трансмісійної моделі головним завданням підготовки вчителів ІМ є передача їм комплекту професійних знань і вмінь, необхідних для професійного становлення вчителя й подальшої професійно-педагогічної діяльності. Біля витоків трансмісійної моделі стоїть епістемологія позитивізму, у світлі якої «знання» про освіту є складовою об'єктивної реальності, яку можливо вивчати, застосовуючи наукові методи. Найвищою цінністю освітнього позитивізму й трансмісійної моделі є знаннєва парадигма, істини якої є беззаперечними й універсальними, а також транслювання цих знань, рухаючись у напрямі від вищого щабля до нижчого, тобто від викладачів до студентів, від учителів до учнів, але не навпаки.

Кумарадівелу Б. (2012) підсумовує риси трансмісійної моделі наступним чином: завдання системи підготовки вчителів полягає у передачі їм відібраної, градованої, тематично поділеної інфор-

мації; стосунки між викладачами і студентами будуються на основі суб'єкт-об'єктної взаємодії. Студенти зобов'язані засвоювати професійні знання та вміння, поширювані викладачами; студентам майже не надається можливості автономно керувати власним професійним розвитком і виробляти індивідуальні підходи до навчально-професійної діяльності; у педагогічній освіті домінують знання, генеровані представниками вищих щаблів освітньої ієрархії; за трансмісійної моделі викладачі є «виробниками» фахових знань, а студенти тільки їхніми споживачами (Kumaravadivelu, 2012). Таким чином, відбувається применшення ролі власне особистості майбутнього вчителя та цілого комплексу зв'язаних із цим аспектів, а також соціокультурного й політичного простору, на тлі якого протікають усі освітні процеси.

Трансмісійна модель доволі глибоко вкорінилась у освітній системі США. Незважаючи на численні спроби її трансформування, зумовлені впливом філософії постмодернізму, соціалконструктивізму й критичної педагогіки, та адаптування до оновлених суспільно-політичних і теоретико-філософських вимог, повністю витіснити застарілі навчальні форми та підходи наразі не вдається.

На адресу трансмісійної моделі закидають суттєві критичні зауваження, а саме підготовка вчителів ІМ згідно з трансмісійною моделлю збільшує розрив між підготовкою і практикою викладання, а також між теорією і практикою. Неадекватність підготовки майбутніх учителів до реалій шкільного життя та виконання безпосередніх професійних обов'язків призводить до значних труднощів у молодих учителів на етапі входження у професію, для позначення чого використовується термін «фаза виживання» (survival phase) (Russel et al, 2001). В результаті хибних уявлень недосвідчених учителів щодо особливостей професійно-педагогічної діяльності, початковий ідеалізм та ентузіазм швидко переходить у розчарування. Велике число вчителів-початківців приходить до висновку про невідповідність отриманої підготовки в ході навчання в університеті вимогам професії.

Колаборативна модель

На сучасному етапі реформування освітньої системи США викликало переосмислення усталених підходів до підготовки вчителів і призвело до пошуку альтернатив. Засновуючись на засадах соціалконструктивізму, у світлі якого навчання відбувається в ході соціальної взаємодії, колаборативна модель підготовки вчителів ґрунтується на створенні навчального середовища, в якому індивідуальний професійний розвиток

забезпечується засобами співпраці з іншими членами професійної групи (між студентами, викладачами, вчителями й менторами, між освітніми закладами тощо) (Darling-Hammond, Bransford, 2005; Russel et al, 2005; Musanti, Pence, 2010). Колаборативна або «транзакційна» модель спрямовується на розвиток здібностей автономного або самокерованого розв'язання навчально-професійних завдань, критичного мислення на основі співпраці та діалогу між членами навчально-професійної спільноти (Sfard, 1998). Професійні знання вибудовуються або конструюються значною мірою завдяки соціальній взаємодії.

Прикладом організації підготовки вчителів згідно з колаборативною моделлю є Університет Техасу в Арлінгтоні (Arlington). Навчання відбувається за участю спеціально організованої навчальної команди, до складу якої входять викладачі, директори шкіл, ментори, а також майбутні вчителі. Першочерговою метою означеної програми є гармонізація теоретичних і практичних компонентів підготовки педагогів. Навчання майбутніх учителів відбувається на базі шкіл, де викладачі університету проводять навчальні курси у формі семінарських занять. Викладачі додатково дають показові уроки у класах менторів, яким передує спеціальна теоретична підготовка майбутніх учителів. Подібна форма організації підготовки вчителів здобула широке визнання завдячуючи своїй результативності та продовжує використовуватись у згаданому університеті (Russel et al, 2005, с. 48–49).

У межах колаборативного підходу в США успішно застосовується практика введення в професію (induction), а також інститут менторства, головною метою яких є сприяння входження у професію молодих педагогів, завдяки чому в країні вдалось зменшити кількість звільнень початкуючих учителів, прискорити процес адаптації їх до професійно-педагогічної діяльності, підвищити рівень мотивації вчителів.

Американський досвід організації колаборативних навчальних форм та його вплив на професійне становлення педагогів представлене в роботі Летем Н. та ін. (2015). Колективом авторів здійснено пролонговане дослідження тривалістю у 14 років, у якому вивчався досвід організації програм підготовки вчителів на базі Іллінойського університету (Illinois State University), задіяних у колаборативній або партнерській моделі (partnership-based, immersion field experiences). Термін «партнерська модель» було введено в освітній термінологічний простір Групою Холмс у середині 1980-х років (the Holmes Group). Основним висновком вищезгаданого дослідження є загальний позитивний уплив колаборатив-

ної моделі на процес професійного становлення педагогів і значне зменшення кількості звільнень серед початкуючих педагогічних працівників, а також підвищення їхньої професійної стійкості (Latham et al, 2015).

На сучасному етапі колаборативна або партнерська модель підготовки вчителів широко застосовується у всіх американських штатах за абсолютно різних соціокультурних умов, якій поступилась своєю популярністю однорічна програма педагогічного інтернату. Названа модель стала інтегральним елементом реформування шкільної освітньої системи та педагогічної освіти.

Тренування, освіта й розвиток

У предметному полі педагогічної освіти присутнє розмежування підходів до підготовки вчителів ІМ на основі **епістемологічного наповнення понять навчання вчителя та професійні знання**. За своєю сутністю концепти тренування, освіта й розвиток є спорідненими із розглянутими нами трансмісійною та колаборативною моделями підготовки вчителів. Для тренувальної парадигми властивим є розуміння природи навчання майбутніх учителів як зовнішньо керованого, прескриптивного, нормативного процесу, який перегукується із трансмісійною моделлю. Розвиток учителя, протиставляючись тренуванню, включає внутрішньозумовлені процеси професійного становлення. Розвивальна освітня парадигма за своєю природою є близькою до колаборативної моделі.

Тренування вчителів традиційно передбачає засвоєння мінімуму, необхідного для виконання професійних обов'язків, таких як теоретико-практичні ази професії, елементарні навички викладання ІМ. Річардс Дж. пояснює, що тренування дозволяє початкуючому вчителю виконувати свої безпосередні професійні обов'язки (Richards, Farrel, 2005, с. 3). Тренування розглядається як підготовка до етапу входження у професію, професійної адаптації та становлення, озброєння необхідними компетенціями. Тренування передбачає практику у викладанні за участю ментора або іншого досвідченого фахівця. Зміст тренування є стандартизованим і прескриптивним. Прикладами завдань, які розв'язуються на етапі тренування, є розвиток наступних компетентностей: використання техніки опитування, адаптація підручника до потреб класного колективу, організація роботи у парах і групах, організація початкового етапу уроку тощо.

Розвиток у системі підготовки вчителів не ототожнюється із тренуванням і передбачає більш глибоке осмислення здобутих про-

фесійно-значущих знань і вмінь, їх подальше конструювання, переоцінку. Переосмислення й усвідомлення фахових знань відбувається у навчально-професійній діяльності, тісно зв'язаній із професійним контекстом, включаючи рефлексію, критичне осмислення та вдосконалення (Freeman, 1989, с. 40).

Розвиток стосується насамперед цілісного професійного становлення, не обмежуючись формуванням окремих компетентностей професійної діяльності. Відтак, розвиток розглядається у довгостроковій перспективі, спрямовується на усвідомлення власної професійної позиції і відбувається на основі рефлексивного аналізу аспектів професійної діяльності.

Річардс Дж. і Фаррел Т. (2005) наводять наступні приклади завдань і цілей, які висуваються в освітній парадигмі розвитку: розуміння процесу та обставин, за яких відбувається засвоєння другої або іноземної мови; розуміння, яким чином змінюються ролі викладача ІМ залежно від потреб і особливостей учнівського колективу; розуміння процесів, що лежать в основі прийняття рішень у процесі викладання ІМ; перегляд особистої філософії і переконань, які зумовлюють індивідуальний стиль викладання; усвідомлення ставлення учнів до вивчення ІМ тощо.

Серед стратегій професійного розвитку автори називають документування та опис практики викладання, рефлексивний аналіз педагогічної діяльності, поглядів, переконань, принципів, співпраці з колегами. Автори зауважують, що попри ключову роль самоспостереження та критичної рефлексії, професійний розвиток не повинен обмежуватись ними, включаючи вивчення фахової науково-методичної літератури (Richards, Farrell, 2005, с. 4).

Розмежовуючи поняття тренування (training), освіта (education) й розвиток (development) у підготовці вчителів ІМ Уідовсон Х. (1997) зазначає, що тренування передбачає озброєння педагогів практичними техніками, націленими на розв'язання професійно-педагогічних завдань, тоді як освіта стосується глибокого осмислення принципів і закономірностей педагогічної діяльності. На думку дослідника, підходи тренування та освіта розглядають учителя як пасивного сприймача знань, залишаючи поза увагою його роль у власному професійному становленні. Вищезгаданим підходам автор протиставляє розвиток, як процес ціложиттєвого професійного зростання, яким учитель власноруч активно керує (Widdowson,1997, с. 121).

Основною відмінною рисою між тренуванням і освітою й розвитком є той факт, що перші два підходи передбачають керування ззовні, тоді як хід розвитку скеровується винятково особистістю самого педагога (Wallace, 1991, с. 3). На цьому етапі розгляд проблем тренування й розвитку поступились поглибленій увазі науковців до аналізу питання учіння вчителів, яке розглядається як процес входження у професію (Richards, 2009, с. 159).

Паралельна та послідовна моделі

За **організаційно-структурним критерієм** моделі підготовки вчителів поділяють на паралельну, послідовну та змішану, які представлені в системі педагогічної освіти США.

За паралельної моделі загальноосвітні й фахові навчальні дисципліни вивчаються одночасно з предметами психолого-педагогічного циклу на початку навчання в університеті. У США за означеної моделі відбувається підготовка вчителів для початкової та середньої шкіл на базі коледжів та університетів тривалістю 4 роки.

За послідовної моделі педагогічна підготовка здійснюється після отримання першого ступеня вищої освіти (бакалаврат) з обраної предметної галузі, на основі якого студенти вивчають курси психолого-педагогічного циклу та проходять педагогічну практику.

У США також відбувається підготовка за змішаним типом паралельної й послідовної моделей. Наприклад, найпоширенішою моделлю підготовки педагогів у штаті Техас передбачається дворічний термін навчання у ЗВО, протягом якого студенти вивчають фахові навчальні дисципліни. По закінченню терміну студенти, які прагнуть здобути педагогічну спеціалізацію, подають заяву до спеціалізованих програм педагогічної підготовки, де продовжують протягом додаткових двох років вивчати психолого-педагогічні дисципліни і проходять педагогічну практику. Таким чином, загальна тривалість навчання становить 4 роки на рівні бакалаврату (Ries et al, 2016).

Традиційні та альтернативні моделі

За **критерієм сертифікації** моделі поділяються на традиційні й альтернативні. Серед традиційних моделей підготовки вчителів виділяють програми, що наслідують спадщину «нормальних шкіл», які готують, в основному, учнів початкової школи (Musset, 2010). У зміст традиційних моделей включено розвиток базових практичних навичок і теоретичних азів педагогічної професії, а також екстенсивну практичну підготовку. Означена модель має багато спільного із ремісницькою

моделлю з опорою на опанування необхідних практичних компонентів професії. Однак, теоретичний компонент і науково-дослідницька компетентність у підготовці вчителів відводиться на задній план.

У межах традиційної моделі знаходимо виділення академічно-зорієнтованих програм, що готують педагогічних працівників для середніх шкіл. З огляду на важливість теоретичного компонента у змісті програм студенти поглиблено вивчають фахові курси, відбувається активний розвиток науково-дослідницьких компетентностей. Випускники означених програм є висококваліфікованими фахівцями у певній галузі знань, яким однак бракує практично-зорієнтованої педагогічної підготовки (Musset, 2010, с. 5).

На думку Рассел Т. та ін. (2001), традиційні моделі поглиблюють розрив між теоретичними і практичними компонентами підготовки педагогів, а також між системою університетського навчання і подальшою професійно-педагогічною діяльністю (Russel et al, 2001).

Альтернативні моделі підготовки вчителів є суто американським освітнім напрацюванням, що передбачає можливість працевлаштування за педагогічним фахом, не маючи відповідних кваліфікацій, тобто без диплома про вищу педагогічну освіту. За означеної моделі акцент ставиться на професійних знаннях, якостях і досвіді фахівця у певній галузі знань. Уважається, що їх поєднання дає можливість ефективно ділитись здобутими знаннями із учнівською молоддю. Згідно з епістемологічною позицією, альтернативна модель спирається на трансмісійну парадигму, сутність якої полягає у транслюванні знаннєвої бази від експерта до того, хто навчається, що звужує роль учителя до знавця й транслятора знань.

Завдячуючи альтернативним моделям було заповнено деякі прогалини у кадровому забезпеченні освітньої системи США за рахунок зменшення собівартості навчання та часових затрат. Водночас, обмежене витлумачення інституту вчителювання й шкільництва зумовило зростання низькоякісних, малоефективних програм підготовки вчителів, призводячи до підготовки недостатньо кваліфікованих учителів для соціально незахищених суспільних верств і збільшило кількість звільнень початкуючих учителів (Darling-Hammond, 2006, с. 3).

На сучасному етапі в американському науково-педагогічному співтоваристві ведуться активні дискусії та спроби трансформування чинних моделей підготовки вчителів ІМ згідно з оновленим розумінням. Здійснений Дарлінг-Гемонд Л. (2006) аналіз програм підготов-

ки вчителів у США, які відзначились високими досягненнями та результативністю, виявив, що всупереч відмінностям різних моделей, їх об'єднує багато спільних рис. Розглянемо деякі з них:

– чітко сформульовані стандарти професійної підготовки та навчально-професійної діяльності, як основа оцінювання навчальної успішності студентів та якості проходження педагогічної практики;

– ретельно продуманий зміст навчальних програм (курикулумів);

– екстенсивна практична підготовка, яка корелює із теоретичними навчальними курсами – щонайменше 30 тижнів педагогічної практики під керівництвом досвідчених фахівців, яка передбачає практику у викладанні;

– поширена практика застосування кейс-методик, педагогічного дослідження, портфоліо та ін.

– тісне партнерство між школами й університетами, спільними зусиллями яких здійснюється реформування педагогічної освіти;

– цілеспрямовані дії із переорієнтації стереотипного мислення та поглядів студентів щодо сутності педагогічних понять, викладання та ін. (Darling-Hammond, 2006, с. 6).

Відтак, ефективність функціонування програм підготовки вчителів визначається певною мірою такими критеріальними показниками, що лягли в основу деяких моделей, як філософсько-концептуальне наповнення, спосіб організації навчання студентів, цільовий критерій. Ми погоджуємося із думкою Дарлінг-Гемонд Л. (2006), що ефективність програм забезпечується не стільки завдяки організаційно-структурним моделям і формам підготовки, скільки мірою за рахунок засадничих принципів, закладених в їх основу (Darling-Hammond, 2006, с. 6).

Таким чином, на підставі осмислення особливостей системи педагогічної освіти США виявлено наявність великої кількості моделей підготовки вчителів ІМ. Становлення й еволюціонування моделей підготовки вчителів ІМ зумовлено лінгвістичним і культурним плюралізмом, характерним для американської спільноти, та нинішнім стрімким розвитком теоретико-практичних підходів до фахової підготовки педагогів, порівняно з періодом становлення системи педагогічної освіти у першій половині XX ст.

Аналіз джерельної бази виявив наявність різнорідних моделей підготовки вчителів ІМ, в основу яких покладено комплекс критеріальних показників, а саме філософсько-концептуальну та епістемологічну

зорієнтованість підготовки, особливості концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів, цілі підготовки, поділ за організаційно-структурними формами, за сертифікацією тощо.

Водночас, представлені у фаховій літературі класифікації моделей є умовними і штучними, оскільки їхні властивості й риси є не протилежними, а взаємодоповнювальними. Тому твердження про існування моделей у «чистому вигляді» є неправомірним. Моделі підготовки вчителів ІМ у США мають багато спільного з іншими країнами Європейського освітнього простору. Єдиною моделлю, що є суто американським напрацюванням є альтернативна модель підготовки вчителів ІМ.

Отже, найбільш поширеними в освітній системі США є наступні класифікації моделей підготовки вчителів ІМ:

– *хронологічний критерій* дозволив виділити інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну, експерієнційну та критичну модель;

– за *концептуальним критерієм* моделі або підходи до підготовки вчителів ІМ поділено на науково-дослідницьку, теретико-філософську та мистецько-ремісницьку;

– за *цільовим критерієм* доцільно виділити техніцистичну, рефлексивну та критичну моделі;

– за *критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів* моделі поділяють на трансмісійну й колаборативну;

– *за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів та професійні знання* моделі розглядають у парадигмах тренування, освіти та розвитку.

– за *організаційно-структурним критерієм* моделі підготовки вчителів ІМ поділяють на паралельну, послідовну та змішаний тип.

– за *критерієм сертифікації* виділяють традиційні та альтернативні моделі підготовки вчителів ІМ.

1.4. Стандарти й вимоги до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів іноземних мов у США

Стандарти педагогічної освіти є наріжним каменем, закладеним в основу світової практики розвитку й реформування національних освітніх систем. Визначення вимог до якості підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників сприяє зростанню якості й ефективності їхньої діяльності та утвердженню статусу педагогічної професії.

У США оновлення стандартів щодо акредитування програм фахової підготовки, ліцензування та сертифікації вчителів виконує функцію важеля системних змін в освіті та підвищення її результативності засобами опосередкованого впливу через підвищення компетентнісного рівня педагогів (Darling-Hammond, 1999, с. 6). Жодна професійна група не викликає такого жвавого зацікавлення суспільства та уваги політико-владних структур, як педагогічний корпус через тісний взаємозв'язок між якістю професійно-педагогічної діяльності й навчальною успішністю учнів (Hattie, 2004). Стандарти є інструментарієм регламентування вимог і здійснення контролю за якістю педагогічної освіти, що застосовується управлінськими органами спільно із представниками освітян. Відтак, дискусії щодо професійних стандартів у педагогічній освіті та її розвитку фігурують на передньому плані як політичної, так і науково-педагогічної спільноти.

У семантичному наповненні поняття «стандарт» розрізняють кілька компонентів. У своєму визначенні Сакс Дж. (2003) виділяє чотири підходи до розуміння концепту стандарт: у стандартах висуваються вимоги до професійних знань і вмінь учителя; стандарти спрямовуються на забезпечення якості освіти та звітність; стандарти визначають професійний розвиток і зростання якості професійно-педагогічної діяльності; стандарти тісно зв'язані із професійним ліцензуванням і сертифікацією педагогів (Sachs, 2003).

Учені Клайнгенц Е. та Інгварсон Л. (2007) виділяють два основних змістових компоненти у визначенні поняття стандарт: під стандартами розуміють, з одного боку, професійні цінності й орієнтири, а з іншого − мірило професійного розвитку і досягнень. У першому сенсі стандарти є втіленням образу довершеної практики викладання, визначаючи вимоги до професійних знань, умінь і переконань педагогів. Стандарти покликані об'єднати членів професійної групи навколо спільного розуміння системи професійних цінностей і засадничих положень. У другому значенні поняття стандарт стосується вимірювання рівня компетентності та професіоналізму вчителя, визнання якого підтверджується документально (Kleinhenz, Ingvarson, 2007, с. 5−6).

У фаховій літературі розглядаються дві функції професійно-педагогічних стандартів, а саме регулятивна та розвивальна. Регулятивна функція полягає у вимірюванні ефективності професійно-педагогічної діяльності окремих педагогів, навчальних закладів та освітніх

підсистем загалом. Розвивальна функція спрямовується на стимулювання професійного зростання педагогів упродовж усіх етапів кар'єрного просування (Mahony, Hextall, 2000).

Ставлення науково-педагогічної спільноти до стандартів підготовки та професійного розвитку педагогів і те, яким чином відбувається їхнє ухвалення, є неоднозначним. Першочергове призначення стандартів полягає у визначенні орієнтирів професійного зростання, забезпеченні якісного функціонування освітньої системи та її підсистем, продуктивності навчальних процесів, у виокремленні показників ефективної професійно-педагогічної діяльності. Як пояснює Туінамуана К. (2011), розробка професійних стандартів і вимог до рівня професіоналізму вчителів сприяє утвердженню високого статусу педагогічної професії у баченні громадськості (Tuinamuana, 2011, с. 75). Уважаємо, що це робить педагогів як професійну групу менш уразливими, підводячи їх до рівня інших висококваліфікованих професій, як наприклад, медиків, юристів і т.і.

Розроблення стандартів також уможливлює кодифікацію та уніфікацію професійного зростання вчителів у вигляді нормативів, які служать базою для співвіднесення стану сформованості окремих професійно-значимих знань і вмінь. Переваги стандартно-орієнтованої педагогічної освіти стверджуються вченими Клайнгенц Е. та Інгварсон Л. (2007), на думку яких доцільні, емпірично й практично обґрунтовані стандарти мають суттєве значення для поліпшення якості фахової підготовки вчителів та їхнього професійного розвитку. Виявлено також позитивний взаємозв'язок між запровадженням стандартів і учінням педагогів. У США атестація або сертифікація педагогів, що здійснюється Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (the National Board for Professional Teaching Standards), є серйозним чинником професійного розвитку вчителів, чому сприяють спеціально розроблені завдання для оцінювання рівня їхньої професійної компетентності, зокрема портфоліо (2007, с. 9−11).

Урахування теоретико-емпіричних наукових досягнень у формулюванні змісту й цілей стандартів уможливлює приведення до спільного знаменника результатів науково-дослідної роботи й освітніх процесів. Одним із центральних завдань, що постає перед авторами стандартів, є врахування імплікацій психолого-педагогічних досліджень, що сприяє встановленню більшої відповідності між теорією і практикою в освітній системі.

Розробка стандартів спільними зусиллями практикуючих учителів і науковців уможливлює врахування практичного педагогічного досвіду, що в нинішній науково-педагогічній думці вважається цінним джерелом знань про професійний розвиток й учіння педагогів. Рефлексія над педагогічною діяльністю, узагальнення практичного досвіду вчителів дозволяє приймати практично-перевірені, обґрунтовані стандарти освіти й професійного розвитку педагогів.

Поряд із беззаперечними перевагами професійних педагогічних стандартів у фаховій літературі зустрічаються непоодинокі критичні зауваження, зв'язані із практикою їх упровадження. Суперечливість ролі стандартів представлено в роботі Сакс Дж. (2011) у вигляді дихотомії: 1) контрактній звітності протиставлено взаємну; 2) контролю владних органів протиставлено автономність професійної групи. Контрактна звітність і контроль, здійснювані владою через стандарти, відображають регулювальну функцію влади, яка підпорядковує й контролює процеси професійного становлення й розвитку вчителів та інші освітні процеси. Взаємна звітність і автономність передбачають пряме підключення професійно-педагогічної спільноти до регулювання й керування процесом професійного становлення й розвитку (Sachs, 2011).

Імплементація стандартів призводить до насаджування трафаретів у професійно-педагогічній діяльності, коли від учителя вимагається діяти згідно з усталеними нормами, обмежуючи можливості прийняття контекстуально-чутливих рішень і дій (Sachs, 2003). Однак, з огляду на суттєву залежність ефективності професійно-педагогічної діяльності від контекстуальних показників і навчальних потреб учнів, штучно встановлені обмежувальні рамки можуть давати прямо протилежний до очікуваного ефект, перешкоджаючи продуктивному розв'язанню професійно-педагогічних завдань. Шаблонність, яка задається стандартами, намагання звести професійно-педагогічну діяльність до техніцизму є несумісною із творчим характером педагогічної професії (Пуховська, 2013, с. 11).

Нині відбувається активний перегляд ролі педагогів у процесі опрацювання й реалізації стандартів педагогічної освіти й професійного розвитку (Sachs, 2011; Darling-Hammond, 1999). Бюрократичний контроль у розробленні стандартів поступається на користь безпосередньої участі педагогічних працівників різних освітніх рівнів. Серед освітян і політиків США визріло усвідомлення необхідності розробки професійних стандартів власне вчителями, як важливої стратегії по-

ліпшення якості навчання й учіння (Darling-Hammond, 1999, с. 11−13). Саме завдяки спільним зусиллям американської політичної, наукової й педагогічної громадськості у розробленні й ухваленні стандартів професійного розвитку й освіти досить успішно вдається долати вплив деяких їхніх негативних аспектів.

Перейдемо до безпосереднього розгляду проблеми впровадження стандартів педагогічної освіти й професійного розвитку вчителів ІМ у США. Ретроспективний аналіз проблеми виявив, що розроблення офіційних стандартів педагогічної освіти у США було ініційовано у 1946 р. новоствореною Національною комісією педагогічної освіти та професійних стандартів (the National Comission on Teacher Education and Professional Standards), головним завданням якої було підвищення професійного статусу педагогів (Call, 2018, с. 93). Водночас, за свідченням американської вченої Шульц Р. (2004), перші кроки щодо розроблення стандартів для вчителів ІМ у США було зроблено набагато раніше, а саме в 1929 р. Наступну масштабну спробу запровадження стандартів стосовно діяльності вчителів ІМ у США здійснено Американською асоціацією сучасних мов (the Modern Language Association of America) у 1966 р. Однак, попри їхній певний позитивний уплив, у тогочасній країні не вдається прийняти загальнонаціональну систему стандартів. За словами дослідниці, більшість конструктивних пропозицій так і не було імплементовано через політико-ідеологічні та економічні фактори. На заваді запровадження національної системи стандартів у США є намагання владних структур штатів і муніципалітетів зберегти свою автономність і незалежність від федерального уряду. Зазначимо, що в США функціонування й керівництво освітніми закладами є прерогативою штатів та індивідуальних навчальних закладів, які не підпорядковуються єдиному центральному органу управління, відтак усі важливі рішення виносяться з огляду на контекстуальні показники (Schulz, 2004, с. 47−48). Тому будь-які спроби прийняття загальнонаціональних уніфікованих нормативів попередньо розглядаються й ухвалюються на місцевому рівні.

За структурою система професійних педагогічних стандартів США містить три компоненти, а саме:

1) стандарти акредитації програм підготовки вчителів (accreditation standards for teacher preparation programs);

2) стандарти ліцензування в штатах (standards for state licensing purposes);

3) стандарти сертифікації та визнання досягнень у професійно-педагогічній

діяльності (standards for certification and recognition for advanced performance).

Вищеназвані стандарти відзначаються варіативністю щодо їх реалізації в різних штатах (Darling-Hammond, 2001, с. 752).

Перший із вищеназваних компонентів спрямований на забезпечення якісної педагогічної підготовки. Іспит для отримання ліцензії педагога передбачає оцінювання вихідного рівня засвоєння фахових знань і розвитку необхідних компетентностей на достатньому рівні, необхідних для виконання професійних обов'язків початкуючими вчителями зі стажем роботи до трьох років. Метою сертифікації є підтвердження особливих досягнень й розвитку професіоналізму досвідченими вчителями. У своїй сукупності стандарти про акредитацію, ліцензування та сертифікацію утворюють «досить хиткий триногий стілець», покликаний забезпечити якість функціонування педагогічної професії (Darling-Hammond, 1999, с. 10).

До недавнього часу в США не існувало спеціального органу із прийняття й упровадження стандартів, сформованого із представників педагогічної професії. Усі важливі рішення щодо регулювання професійних стандартів ухвалювались органами влади, які насаджували бюрократизм, спрямований на стандартизацію освіти, не сприяючи зростанню ефективності праці педагогів. Переломним моментом стало створення у 1987 р. Національного комітету професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS), до складу якого увійшли практикуючі педагоги, що дозволило переглянути підходи до розробки й упровадження стандартів і здобуло широке визнання педагогічною спільнотою.

Стандарти NBPTS у подальшому було доопрацьовано Міжштатним консорціумом підтримки й оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC), сформованим із представників 30-и американських штатів, зусиллями яких було розроблено стандарти ліцензування й оцінювання початкуючих учителів. Наступним етапом у розробленні національних стандартів стала робота Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE), якою було уточнено стандарти розв'язання професійно-педагогічних завдань (the performance standards) на основі стандартів, розроблених

Міжштатним консорціумом із підтримки й оцінювання діяльності молодих учителів INTASC. Головним призначенням стандартів Національної ради з акредитації педагогічної освіти NCATE є оцінювання програм підготовки педагогів і надання їм необхідної допомоги в організації навчання у світлі оновлених стандартів Національного комітету професійних педагогічних стандартів NBPTS. Отже, стандарти опрацьовано й узгоджено спільними діями вищеназваних трьох організацій (Darling-Hammond, 1999, с. 14–15).

Оновлені стандарти вирізняються якісно новими характеристиками. Вони відображають розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності як залежної від учіння студентів, їхніх потреб, навчальних цілей та ін. Нові стандарти враховують виклики, які ставить перед педагогами полікультурний багатомовний учнівський контингент із властивою йому широкою варіативністю у навчальних підходах, здібностях, потребах тощо. На відміну від попередніх стандартів, які складались із переліку обов'язкових для вивчення вчителями дисциплін, нові стандарти базуються на оцінюванні компетентнісного рівня виконання вчителем професійно-педагогічних завдань, тобто у стандартах визначається, що повинен знати й уміти вчитель і якими якостями він повинен володіти для успішного виконання ліцензійних умов (Darling-Hammond, 1999, с. 15).

Вищеназвані профільні організації й формування розробляють загальнопедагогічні й вузькоспеціальні галузеві стандарти, зокрема в галузі підготовки та професійного розвитку вчителів ІМ. Зупинимося на аналізі стандартів освіти та професійного розвитку вчителів ІМ, розроблених американськими агенціями: Американською радою викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL), Національною радою з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE), Міжштатним консорціумом підтримки та оцінки діяльності молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC), Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS).

Вихідний рівень професійного становлення регламентується стандартами ACTFL та NCATE, тоді як стандарти професійного розвитку визначаються INTASC (ліцензування після 1–3 років роботи) та NBPTS (сертифікація). Документи, в яких обумовлюються особливос-

ті підготовки й оцінювання професійного розвитку згідно з кар'єрними етапами є:

1) Стандарти вивчення ІМ учнями К-16 (початкова школа − університет) − «Стандарти навчання іноземних мов у 21 столітті» (1999, 2006);

2) Майбутні вчителі ІМ − «Програма стандартів підготовки вчителів ІМ», розроблена ACTFL/CAEP та ухвалена NCATE, 2002;

3) Початкуючі вчителі ІМ − «Стандарти з ліцензування початкуючих учителів іноземних мов» INTASC, 2002, а також «Модель основних стандартів навчання» INTASC, 2011;

4) Досвідчені вчителі ІМ − «Стандарти мов світу NBPTS», 2001, 2008, 2010, 2011−2012 та «Стандарти англійської як нової мови NBPTS», 1999−2000, 2010, 2015−2016.

Професійним органом, відповідальним за акредитацію закладів вищої педагогічної освіти, є *Національна рада з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE)*. Акредитація вищих навчальних закладів за участі агенції NCATE здійснюється на добровільній основі, однак у деяких штатах акредитація є обов'язковою. До складу агенції входять 30 національних профільних педагогічних асоціацій. Свою головну місію організація вбачає у звітності й поліпшенні підготовки вчителів, а також у сприянні реформуванню педагогічної освіти. Метою агенції є підтримка й удосконалення діяльності закладів вищої освіти шляхом підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників (National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE, 2001, с. 1).

Стандарти NCATE призначені для здійснення процедури акредитування ЗВО педагогічного профілю. На їхній основі також визначається вихідний рівень професійної компетентності випускників ЗВО. Однією із нових тенденцій у роботі агенції є оцінювання якості програм підготовки вчителів на основі врахування рівня продуктивності розв'язання начально-професійних завдань її слухачами, на відміну від попередньо застосовуваного оцінювання якості навчальних курсів. Стандарти підготовки вчителів ІМ NCATE базуються на основі стандартів, визначених Міжнародною організацією вчителів ІМ TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), які згодом було доопрацьовано за зразком стандартів Американської ради викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL). У 2013 р. NCATE об'єдналась із Радою з акредитації освіти вчителів (Teacher Education Accreditation Council TAEC),

заснувавши Раду з акредитації підготовки педагогів (Council for the Accreditation of Education Preparation CAEP).

Американська рада з викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL) є національною організацією вчителів ІМ Америки, заснованою у 1967 р., що насамперед ставить на меті вивчення проблем фахової підготовки вчителів ІМ, навчання ІМ та розробку відповідних курикулумів. ACTFL є єдиною організацією США, яка охоплює вивчення проблем навчання всіх ІМ на всіх освітніх рівнях, тісно співпрацюючи із великою кількістю асоціацій із навчання ІМ у 50-и штатах (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2013, с.7). Одним із важливих завдань ACTFL є розроблення освітніх стандартів. У 1988 р. агенцією було опубліковано «Програму рекомендацій з підготовки вчителів ІМ». У 1998 р. ACTFL стала дійсним членом Національної ради з акредитації педагогічної освіти (NCATE). Розроблені стандарти ACTFL для вчителів ІМ було ухвалено й прийнято NCATE 19 жовтня 2002 р. ACTFL спільними зусиллями із Акредитаційною радою підготовки вчителів (the Council for the Accreditation of Educator Preparation CAEP) вперше затвердили «Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/ CAEP» (ACTFL/ CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers) у 2002 р., які регулярно переглядаються та, за потреби, доопрацьовуються. Означені документи використовуються в ролі рекомендацій з організації програм підготовки вчителів ІМ та оцінювання успішності їхньої діяльності.

Головними стандартами підготовки вчителів ІМ ACTFL та принципами CAEP є наступні:

• стандарт 1. − *володіння ІМ: міжособистісне, інтерпретативне та презентаційне*.

• стандарт 2. − *культура, лінгвістика, література та концепти суміжних дисциплін*. Означені стандарти відповідають принципу В. CAEP - *Зміст*. Перший стандарт передбачає довершене знання ІМ та вміння здійснювати іншомовну комунікативну діяльність у міжособистісному, інтерпретативному та презентаційному контекстах на просунутому рівні (Advanced Low) для таких іноземних мов як французька, німецька, єврейська, італійська, португальська, російська, іспанська і на середньому рівні (Intermediate High) для арабської, китайської, японської та корейської мов. Рівень володіння англійською мовою як другою варіюється в залежності від рідної мови майбутніх учителів:

для представників іспанської національності – це просунутий рівень, тоді як для арабів достатнім є середній рівень. Другий стандарт передбачає розуміння майбутніми вчителями різноманітних предметних галузей, що охоплюють сферу навчання ІМ. Майбутні вчителі повинні бути ознайомленими із елементами лінгвістичної системи, літературою, культурою країн, мова яких вивчається;

• стандарт 3. – *теорія засвоєння ІМ, знання студентів та їхніх потреб* – відповідає принципу A. CAEP – *учень і навчання*. Майбутні вчителі повинні демонструвати розуміння принципів засвоєння ІМ та вміти застосовувати ці знання у створенні лінгвістично й культурно доцільного навчального середовища. Майбутні вчителі також зобов'язані виявляти розуміння закономірностей розвитку дитини, здібностей, індивідуальних особливостей, застосовуючи ці знання у створенні сприятливого навчального середовища на основі врахування індивідуальних потреб учнів;

• стандарт 4. – *врахування стандартів у плануванні та організації навчального процесу*, що відповідає принципу C. CAEP – *навчальний процес*. Слухачі програм підготовки вчителів ІМ повинні бути обізнаними із стандартами навчання ІМ. Планування та організація навчального процесу відбувається із їхнім урахуванням;

• стандарт 5. – *оцінювання мов і культур – уплив на навчання учнів* – відповідає принципу A. CAEP – *Учень і навчання* та принципу C. – *навчальний процес*. Майбутні вчителі ІМ зобов'язані демонструвати вміння здійснювати поточний контроль за навчальною успішністю учнів, використовуючи різноманітні форми оцінювання, а також виявляти обізнаність із культурою та літературою країн, мова яких вивчається. Студенти повинні критично осмислювати результати оцінювання, відповідним чином корегуючи навчальний процес, та інформувати зацікавлені сторони;

• стандарт 6. – *професійний розвиток, захист та етичність*, що відповідає принципу D. CAEP – *професійна відповідальність*. Майбутнім учителям необхідно брати активну участь у програмах професійного розвитку, підвищуючи таким чином лінгвістичну, культурну й педагогічну компетентності, та розвивати рефлексивне мислення. Студентів слід підводити до розуміння важливості колаборації задля підтримки процесу засвоєння ІМ та культури. Студенти мають розуміти можливості й відповідальність праці компетентного вчителя ІМ, а також проявляти самовідданість у справедливій та етичній співпраці із

зацікавленими сторонами (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2013, с. 2–32).

Створення стандартів ACTFL/CAEP для підготовки вчителів ІМ визначається головним чином особливостями викладання/навчання ІМ та нормативним документом «Стандарти навчання іноземних мов у 21-у столітті», сутність яких узагальнено у формі п'яти основних цілей навчання ІМ: комунікація, культура, міждисциплінарні зв'язки, порівняння (між мовами і культурами), спільнота. Порівняння означених цілей навчання ІМ із розглянутими нами стандартами підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP виявило чимало еквівалентностей.

Програму стандартів ACTFL/CAEP розроблено із урахуванням теоретико-практичної бази галузі, яка розвинулась на основі науково-дослідної роботи та практичного досвіду викладання у трьох галузях: засвоєння другої мови (second language acquisition), продуктивно-базоване оцінювання (performance-based assessment), практика викладання. У програмі подається детальне обґрунтування доцільності визначених стандартів на основі важливих публікацій з дотичних науково-практичних проблем.

Документом, що регламентує вимоги до професійної компетентності початкуючих учителів ІМ протягом перших трьох років роботи є «Модель стандартів по ліцензуванню початкуючих учителів ІМ» (2002), який підготовлено *Міжштатним консорціумом підтримки та оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC)*. Означені стандарти базуються на засадничих принципах педагогічної професії загалом із урахуванням особливостей навчання ІМ. Стандарти було запропоновано у вигляді рекомендацій щодо підготовки, ліцензування та професійного розвитку вчителів ІМ (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002, с. 1). Документом визначено, якими знаннями, вміннями та диспозиціями має володіти початкючий учитель ІМ для забезпечення ефективності навчання ІМ та культури учнями. У документі подано детальний опис із роз'ясненням стандартів і вимог професійного розвитку вчителів ІМ, представлено можливі труднощі, з якими стикаються вчителі на етапі входження у професію.

Коротко схарактеризуємо принципи формування змісту стандартів і вимог, поданих у тексті вищеназваного документа:

• Принцип 1. *Знання дисципліни*. Вчителі-філологи володіють ІМ на високому рівні, демонструють обізнаність із мовою як лінгвіс-

тичною системою, культурою, теорією та сучасними дослідженнями у галузі засвоєння другої/іноземної мови, на основі чого створюють продуктивне навчальне середовище для засвоєння ІМ та культури.

• Принцип 2. *Розвиток учнів*. Учителі ІМ повинні добре знати й розуміти, яким чином відбувається розвиток і навчання учнів, і враховувати ці знання у викладанні ІМ та формуванні знань учнів про культуру країн, мова яких вивчається. Організація навчального процесу здійснюється у доцільній формі з кута зору розвитку учнів.

• Принцип 3. *Диверсифікованість учнів*. Учителі ІМ усвідомлюють індивідуальні відмінності учнів щодо знань, умінь, досвіду, потреб, підходів до навчання ІМ та організовують навчальний процес із урахуванням цих відмінностей.

• Принцип 4. *Навчальні стратегії*. Учителі ІМ ознайомлені із різноманітними навчальними стратегіями, які сприяють оволодінню ІМ учнями, розумінню культурних особливостей, а також розвитку критичного мислення.

• Принцип 5. *Навчальне середовище*. Учителі ІМ створюють інтерактивне, стимулювальне навчальне середовище, що сприяє формуванню навчальної мотивації та глибшому засвоєнню ІМ та культури учнями.

• Принцип 6. *Комунікація*. Учителі ІМ застосовують ефективні вербальні й невербальні форми комунікації, мультимедійні ресурси, що сприяють засвоєнню ІМ та культури учнями.

• Принцип 7. *Планування навчального процесу*. Учителі ІМ виявляють здатність планувати навчальний процес із урахуванням знань про мову та культуру, особливостей учнів, стандартно-базованого курикулуму, а також навчального середовища.

• Принцип 8. *Оцінювання*. Учителі ІМ застосовують різноманітні форми оцінювання успішності учнів з метою здійснення контролю за іхнім навчанням і використовують одержані результати для коригування навчального процесу.

• Принцип 9. *Рефлексія та професійний розвиток*. Учителі ІМ є рефлексивними практиками, що розмірковують над результатами здійснюваного ними впливу на учасників освітнього процесу, а також використовують наявні можливості професійного розвитку.

• Принцип 10. *Спільнота*. Учителі ІМ підтримують відносини із колегами, родинами учнів та професійними організаціями, сприяю-

чи навчанню й добробуту учнів (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002, с. 7–43).

У документі підкреслюється відповідність представлених вище стандартів іншим нормативним документам, що визначають вимоги до підготовки та професійного розвитку вчителів ІМ у США, зокрема стандартам професійного розвитку, ухвалених організацією NBPTS для забезпечення послідовності й наступності професійного розвитку вчителів ІМ (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 2002, с. 2).

У триступеневій архітектоніці системи стандартів педагогічної освіти США стандарти професійного розвитку вчителів ІМ визначаються *Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS)* – найупливовішою сертифікаційною організацією США. Як стверджується в документі «Стандарти мов світу» (NBPTS World Languages Standards), місією організації є поліпшення якості навчання й учіння тристоронніми засобами: встановлення й підтримки високих стандартів до знань і вмінь досвідчених учителів; функціонування системи сертифікації вчителів, яка відповідає вимогам, визначеним стандартами; підтримки освітніх реформ, спрямованих на інтеграцію національної комісії зі справ сертифікації в систему американської освіти та нарощення професійного потенціалу вчителів. «Золотий стандарт» сертифікації NBPTS базується на переконанні, що високі стандарти для педагогів гарантують кращі навчальні результати учнів (National Board for Professional Teaching Standards, 2015–2016a, с. 4).

Організацію NBPTS було засновано у 1987 р. за безпосередньої участі педагогів-практиків. Нині програма налічує 25 предметів сертифікації із 16 галузей знань, охоплюючи 4 освітні рівні від дошкільної освіти до вищої (вік учнів від 3 до 18 р. і вище). Сутність педагогічної майстерності підсумовано в документі комітету NBPTS «Що вчителі повинні знати й уміти» (What Teachers Should Know and be Able to Do) у формі П'яти головних пропозицій (Five Core Propositions):

1. Учителі віддані студентам та їхньому навчанню.

2. Учителі знають предмет, який викладають, і вміють його викладати.

3. Учителі несуть відповідальність за управління та моніторинг навчання учнів.

4. Учителі систематично розмірковують над практикою викладання, навчаючись на досвіді.

5. Учителі є членами навчальних громад (National Board for Professional Teaching Standards, 2015−2016a, с. 4).

Представники організації NBPTS переконані, що сертифікація повинна стати нормою, а не винятком у педагогічній професії, що дозволить значно підвищити професійний статус педагогів. Станом на 2014 р. понад 110 000 учителів успішно пройшли процедуру сертифікації. Однак, ця цифра становить усього 3% від загальної кількості педагогів США. Відтак, існує необхідність у подальшій популяризації процедури сертифікації заради зміцнення підвалин професійності вчителювання у США.

До сертифікації допускаються педагоги, які прагнуть офіційного визнання своїх професійних досягнень за умови відповідності трьом вимогам: наявність диплома про вищу педагогічну освіту не нижче бакалавра, стаж роботи щонайменше 3 роки та, за потреби, наявність ліцензії педагога. У 2014 р. відбулись зміни в процесі оцінювання компетентнісного рівня здобувачів, до якого було включено розроблення педагогічного портфоліо та тестування професійних знань. Портфоліо містить опис і аналіз зразків професійно-педагогічної діяльності вчителя та навчання учнів, записаних на відео за період від 3 тижнів до 3 місяців. Тестування включає оцінювання рівня іншомовної компетентності та професійних знань у галузі засвоєння другої/іноземної мови, лінгвістики та інших фахових дисциплін.

У галузі іншомовної освіти організацією NBPTS було започатковано сертифікацію вчителів англійської як нової мови (teachers of English as a new language) у 1999−2000 рр., а в 2002 р. − сертифікацію вчителів світових мов крім англійської (teachers of world languages other than English). У документі «Стандарти англійської як нової мови» (English as a New Language Standards) йдеться про особливу роль і відповідальність, які покладаються на вчителів англійської мови у сучасному американському соціумі із властивим йому лінгвістичним плюралізмом, на вимогу якого вчитель-філолог повинен проявляти здатність викладати англійську мову як другу, розвивати іншомовні компетентності (мовлення, слухання, читання, письмо) та викладати низку інших дисциплін в інтегрованому підході.

У демографічній ситуації, що склалась у «країні можливостей» США, завданням учителів англійської мови, поряд із розвитком іншо-

мовних компетентностей, є виконання ролі каталізатора соціалізації новоприбулих членів суспільства, їхнє повноцінне входження до американського суспільства. Досвідчені вчителі англійської мови зобов'язані чутливо реагувати не тільки на академічні потреби таких учнів, а й на їхні особистісні потреби. У термінологічному словнику документа подається роз'яснення поняття учня англійської мови, як особи, що перебуває на стадії засвоєння англійської мови, володіючи при цьому першою мовою − «мовою домівки» (National Board for Professional Teaching Standards, 2015−2016b, с. 12−13).

Досвідчені вчителі англійської мови працюють відповідно до освітньо-контекстуальних показників, включаючи білінгвальну освіту, навчання англійської мови як другої або розвиток англійської мови, навчання англійської мови засобами вивчення інших дисциплін. Деякі висококваліфіковані вчителі виконують функцію універсальних педагогів, викладаючи одразу кілька шкільних предметів. Так, у середній школі вчитель англійської мови може викладати низку навчальних предметів; у початковій і середній школах учитель англійської мови може виступати в якості вчителя-філолога, а також надавати допомогу учням у вивченні інших дисциплін засобами англійської мови. Незважаючи на відсутність необхідної фахової освіти у предметних галузях, учителі англійської мови повинні оволодівати на достатньому рівні деякими галузевими знаннями для забезпечення інтегрованого підходу до викладання англійської мови та інших шкільних дисциплін, сприяючи таким чином кращому засвоєнню навчального матеріалу означеною категорією учнів. До таких учнів відносять дітей мігрантів, утікачів, корінних американців (індіанців), а також учнів, які розмовляють креольською або піджін. Сюди також відносяться учні із особливими освітніми потребами та обдаровані діти.

Унаслідок руху за стандартизацію в американській освіті було введено обов'язкове тестування знань англійської мови та інших дисциплін англійською мовою, поставивши на порядок денний проблему забезпечення шкіл висококваліфікованими вчителями англійської мови як другої. Урядами переважної більшості штатів приймаються правові рішення щодо забезпечення академічних потреб вищезгаданої категорії учнівської молоді. У деяких штатах учителів англійської мови зобов'язують проходити галузеву процедуру сертифікації.

Згідно з вимогами документа «Стандарти англійської як нової мови» досвідчений учитель-словесник повинен відповідати

вимогам до професійного рівня, окреслених на основі нижчеподаних стандартів.

• Стандарт 1. *Знання учнів*. Досвідчені вчителі англійської мови застосовують знання про розвиток мовних здібностей, про культуру, вміння, цінності, інтереси, аспірації учнів з метою фасилітації лінгвістичного, академічного та соціального зростання учнів.

• Стандарт 2. *Знання культури та диверсифікованості*. Досвідчені вчителі англійської мови моделюють і формують повагу й ціннісне ставлення до культурної диверсифікованості, демонструючи учням і оточенню, що вони можуть досягати навчальних успіхів, не втрачаючи культурної ідентичності.

• Стандарт 3. *Зв'язок з родиною, школою та громадою*. Досвідчені вчителі англійської мови встановлюють і підтримують ділові партнерські стосунки із родинами учнів і громадою з метою забезпечення позитивного навчального досвіду учнів.

• Стандарт 4. *Знання англійської мови*. Досвідчені вчителі англійської мови досконало володіють англійською мовою та усвідомлюють комунікаційні потреби своїх учнів.

• Стандарт 5. *Знання особливостей засвоєння англійської мови*. Досвідчені вчителі англійської мови критично оцінюють особливості засвоєння рідної та нової мов, застосовуючи ці знання для забезпечення успішності оволодіння учнями англійською мовою.

• Стандарт 6. *Навчальний процес*. Досвідчені вчителі англійської мови створюють сприятливе навчальне середовище, базуючись на аналізі характеристик учнів та із урахуванням лінгвістичних і академічних вимог шкіл.

• Стандарт 7. *Оцінювання*. Досвідчені вчителі англійської мови застосовують широкий діапазон технік оцінювання навчальної успішності учнів, використовуючи одержані результати у побудові, адаптуванні навчального процесу та донесенні їх до відома учнів.

• Стандарт 8. *Учитель у ролі того, хто навчається/Учіння вчителя*. Досвідчені вчителі англійської мови є палкими прихильниками своєї дисципліни, дбаючи про неперервний професійний розвиток. Розмірковуючи над процесом власного учіння, вчителі застосовують набуті знання для поліпшення навчання учнів.

• Стандарт 9. *Професійне лідерство та підтримка*. Досвідчені вчителі англійської мови залучаються до професійного розвитку колег і докладають зусилля до збагачення знаннєвої бази задля підтримки

учнів (National Board for Professional Teaching Standards, 201−2016b, с. 19−73).

Документ «Стандарти мов світу» містить перелік із 9 пунктів. Стандарт 1. *Знання студентів*. Стандарт 2. *Знання мови*. Стандарт 3. *Знання культури*. Стандарт 4. *Знання особливостей засвоєння мови*. Стандарт 5. *Справедливе й рівноправне навчальне середовище*. Стандарт 6. *Розробка курикулуму та планування навчального процесу*. Стандарт 7. *Оцінювання*. Стандарт 8. *Рефлексія*. Стандарт 9. *Професіоналізм* (National Board for Professional Teaching Standards, 2015−2016a, с. 16−47).

Порівняльний аналіз нормативних документів «Стандарти англійської мови як нової» та «Стандарти мов світу» виявив у них багато спільного, адже в їх основу покладено вимоги до компетентнісного рівня вчителя-філолога, який розвиває іншомовну компетентність. Однак, з огляду на особливості професійно-педагогічних функцій, що забезпечуються вчителями ІМ та вчителями англійської мови як нової, деякі відмінності все ж відображені в змісті стандартів.

Зіставлення двох документів виявило, що від досвідчених учителів англійської мови як нової вимагається врахування в освітньому процесі особливого статусу, що відіграє вивчення офіційної мови новоприбулими особами з огляду важливості їхнього повноцінного входження до американського соціуму. Це відображено відповідним чином у формулюванні й трактуванні пунктів стандартів, наприклад, у другому пункті «Стандартів англійської мови як нової» підкреслюється важливість знань про культурну диверсифікованість і формування поваги до культурної ідентичності учнів, тоді як у «Стандартах мов світу» наголошується тільки на необхідності знань про культуру країн, мова яких вивчається. У третьому пункті першого документа наголошується на важливості встановлення зв'язків із родинами учнів, школою та громадою, тоді як в останньому документі означена вимога не фігурує на передньому плані. В інших аспектах суттєвих відмінностей у формулюванні тексту стандартів не виявлено.

Отже, здійснений аналіз нормативної документації кількох профільних органів США, що регулюють оцінювання якості професійної підготовки та розвитку вчителів ІМ на основі освітніх стандартів виявив більше спільного, ніж відмінного. Основними компетентними органами, відповідальними за моніторинг відповідності якості педагогічної освіти означеним стандартам є Національна рада акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher

Education NCATE), Американська рада викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL), Міжштатний консорціум підтримки й оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) та Національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS).

Стандарти педагогічної освіти й професійного розвитку розроблено з огляду на важливість забезпечення послідовності й наступності у формуванні професійних знань, умінь, диспозицій учителями ІМ на різних етапах професійного зростання. Тобто, вимоги до оволодіння професією випускниками ЗВО педагогічного профілю встановлено організаціями NCATE або CAEP, а також ACTFL. Стандарти й вимоги до професійної компетентності початкуючих учителів ІМ зі стажем роботи до трьох років установлюються агенцією INTASC. Стандарти професійного розвитку вчителів ІМ та вчителів англійської мови як другої регламентуються організацією NBPTS. Стандарти рівнів професійного становлення й розвитку сформульовано таким чином, щоб означений процес відбувався послідовно й неперервно.

Профільними органами, що здійснюють акредитування закладів педагогічної освіти є NCATE або CAEP; процедура ліцензування входить до компетенції INTASC; сертифікування досвідчених педагогічних працівників здійснюється організацією NBPTS. Необхідність проходження процедур ліцензування й сертифікації вибірково встановлюється на урядовому рівні штатів, тобто не є загальнообов'язковою. Водночас, дедалі більше американських штатів уважає за необхідне залучати своїх педагогічних працівників до участі в процедурі оцінювання їхнього компетентнісного рівня. Важливою нинішньою тенденцією у розробленні й ухваленні професійно-педагогічних стандартів є безпосередня участь практикуючих педагогів, на відміну від минулого етапу, коли формулювання й реалізація стандартів було прерогативою владних структур.

В основу стандартів і вимог до професійної підготовки та розвитку вчителів вищеназваних профільних організацій покладено стандарти вивчення ІМ. Оцінювання компетентнісного рівня базується на продуктивності професійно-педагогічної діяльності та навчальної успішності студентів і учнів і не зводиться лише до аналізу якості й змісту навчальних курсів. Досвідчені вчителі доводять свою компетентність не тільки демонструючи володіння професійними знаннями у тестовій формі, а

й на основі портфоліо, що виявляє результати професійно-педагогічної діяльності вчителя та навчання учнів. Важливість професійного розвитку, колаборації між учасниками освітнього процесу, колегіальної й соціальної спільноти, рефлексивного підходу підкреслюються у всіх цитованих нами документах освітніх стандартів. Виходячи із особливої ролі ІМ у глобалізованому суспільстві, а також англійської мови як другої у диверсифікованому етнічному складі населення США, підкреслюється значимість професії вчителя-філолога, значно розширюються ролі, що покладаються на нього. Тобто, вчитель іноземної або другої мови виконує роль провідника в соціалізації новоприбулих членів американського суспільства та міжкультурної комунікації.

Незважаючи на неоднозначне ставлення науково-практичної педагогічної спільноти до імплементації стандартно-базованої освіти, існує велика кількість її прихильників, зважаючи на емпірично задокументовані позитивні результати, на які спромоглась система педагогічної освіти США завдяки впливу стандартів.

1.5. Висновки до першого розділу

На основі систематизації наукової, документальної і дидактичної джерельних баз з'ясовано, що хід розвитку системи фахової підготовки вчителів ІМ у США визначається сукупністю зовнішніх і внутрішньогалузевих упливів. До кластера безпосередніх чинників належать загальнонаукові і вузькоспеціальні тенденції, які утворюють методологічні підвалини галузі, зокрема філософсько-епістемологічні концепції, теоретичні положення предметних галузей загальної і прикладної лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психології та інших суміжних наук. На підставі узагальнення наукових розвідок американських дослідників виявлено, що ключовими епістемологічними засадами освітньої філософії США, включаючи підготовку вчителів-філологів, є парадигми позитивізму й пост-позитивізму, інтерпретивізму, критицизму, у призмі яких розвинулись концепції біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, конструктивізму, соціалконструктивізму, критичної педагогіки і деякі інші.

На сучасному етапі, науково орієнтована світоглядна картина світу американських освітян формується під упливом засадничих положень конструктивізму і соціалконструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму та епістемології пост-позитивізму. Позитивістська ідеологія, із властивою їй пошуком абсолютних, беззаперечних істин в

освітніх процесах поступово здає позиції на користь постпозитивізму, а саме інтерпретивізму і критицизму. Означені підходи характеризуються відмовою від пошуку єдино правильної, ідеальної теоретичної основи у педагогічній дійсності, усвідомлюючи її контекстуально-ситуативну природу.

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

Провідні позиції в сучасній освітній філософії США займають гуманізм, соціалконструктивізм і критична педагогіка. Проведене нами дослідження засвідчило, що основоположні ідеї філософії гуманізму щодо формування цілісної особистості педагога стоять біля витоків американської системи підготовки вчителів, залишаючись надзвичайно актуальними й нині. У вузькому розумінні гуманізм розглядається як підхід до фахової підготовки вчителів (humanistic based teacher education) у системі педагогічної освіти США. У ширшому сенсі гуманізм становить концептуальну основу фахової підготовки вчителів, засадничий принцип філософії освіти, а також важливу науково-практичну проблему. Першочергове завдання системи педагогічної освіти у розрізі гуманізму становить всебічний розвиток особистості педагога. Цінностями гуманістичної освіти є турбота про людську гідність, автономність, рівноправність і належність. Оптимізація педагогічної освіти передбачає, поряд із формуванням професійних знань та компетентностей, розвиток професійно-значущих особистісних якостей

майбутніх учителів, педагогічно-доцільних форм взаємодії та стосунків між учасниками навчального процесу. У світлі гуманістичного підходу відбувається перегляд ролей учителя, місією якого є фасилітація навчання, тобто сприяння у виявленні учнями власних інтересів, здібностей, автономності і т.д.

У прикладній лінгвістиці переосмислення теоретико-практичного доробку гуманізму втілюється в оновленні підходів до викладання ІМ, було запропоновано конкретні навчальні технології, методи і прийоми навчання, які міцно прижились у методичному репертуарі. На нашу думку, майбутні вчителі ІМ, більшість із яких є ознайомленими із засадами гуманізму, мають реалістичне уявлення щодо їх реалізації у навчальному процесі, на відміну від студентів інших спеціальностей.

Наріжним каменем сучасної освітньої філософії США є теорія конструктивізму або соціального конструктивізму, ключовими категоріями якої є особистість педагога та соціокультурний контекст, в умовах якого відбувається його професійне становлення й розвиток. У ході дослідження було виявлено різнорідні напрями у трактуванні теорії конструктивізму, а також підходів до впровадження її положень у навчальний процес. Побудова навчально-виховного процесу у вишах США на засадах конструктивізму передбачає переосмислення авторитарних моделей підготовки вчителів, зосереджених на прямому транслюванні знань. З позицій конструктивізму студент виступає в ролі суб'єкту пізнання та саморозвитку, беручи активну участь та відповідальність за особисте й професійне становлення в умовах спільноти. Притаманними рисами програм підготовки вчителів, заснованих на засадах конструктивізму, є розвиток рефлексивного мислення, студентоцентризм, колаборативне навчання, спрямованість на постановку й пошук способів розв'язання навчально-професійних задач, екстенсивна практика у викладанні, залучення студентів до експериментального дослідження та деякі інші.

Парадигмальні зміни у сферах викладання ІМ та підготовки фахівців відповідної кваліфікації, спричинені впливом конструктивізму та освітніми реформами, зумовили переосмислення змісту, організації та практичних підходів у системі підготовки вчителів ІМ у США. У галузі викладання ІМ конструктивізм призвів до появи низки сучасних навчальних підходів, як наприклад, навчання мови через виконання завдань (task-based language learning), навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-based language instruction or content-oriented

language learning) та деякі інші. Відбувається також пошук шляхів, які уможливлять підготовку професіоналів у галузі ІМ нового покоління, здатних ефективно навчати як ІМ, так і деякі інші шкільні дисципліни. Подібне поєднання підвищує вимоги до компетентності вчителів, розширюючи їхні професійні ролі й обов'язки.

Узагальнення тенденцій сучасного стану фахової підготовки вчителів ІМ у США у світлі критичної педагогіки уможливило виділення її загальних рис. Вплив критичної педагогіки зумовив переакцентування пріоритетів у програмах підготовки вчителів ІМ, де первинного значення набуває навчальний і професійно-значущий досвід студентів, поряд із теоретико-методичними аспектами оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. Знання ІМ, загальне та спеціально-наукове озброєння фахівців філологічного профілю набуває рівнозначного актуалітету у порівнянні з урахуванням соціокультурного контексту, в якому протікає процес професійного становлення.

Суттєвою особливістю підготовки вчителів ІМ у США є окремі спроби освітян укладання курикулумів та відбору змісту навчального матеріалу, враховуючи специфіку життєвої ситуації студентської молоді та тих моментів, які утруднюють їхнє соціальне становище, із метою покращення наявних обставин через усвідомлення його першопричин та наслідків студентами. Під впливом критичної педагогіки у системі підготовки вчителів ІМ назріла необхідність активного залучення студентів до обговорення питань філософії освіти, з метою формулювання індивідуальної філософської позиції та критичного осмислення нагальних проблем освіти, і насамперед, критичного ставлення до власних усталених поглядів щодо аспектів професійно-педагогічної діяльності, зокрема стосовно викладання ІМ, зокрема ролі англійської мови в умовах лінгвальної глобалізації. Вплив критичної педагогіки на систему підготовки вчителів ІМ характеризується відмовою від спроб віднайти єдино правильний, універсальний підхід до підготовки фахівців, оскільки це суперечить логіці філософського бачення.

На підставі аналізу джерельної бази й осмислення особливостей американської системи педагогічної освіти виявлено наявність різнорідних моделей підготовки вчителів-філологів, базованих на комплексі критеріальних показників, а саме на філософсько-концептуальній зорієнтованості програм підготовки вчителів, концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів, цілей підготовки, організаційно-структурних формах і деяких інших.

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

Вивчення проблеми стандартів і вимог до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів ІМ у США, аналіз змісту стандартів, підходів до його формування та імплементації у стандартно орієнтованій системі підготовки вчителів в освітньому просторі США послугувало підставою для наступних висновків. Запровадження стандартів і вимог до підготовки, ліцензування і сертифікації вчителів у країні виконує функцію важеля системних змін освітньої системи й підвищення її результативності шляхом покращення компетентнісного рівня педагогів. Документи стандартів регламентують вимоги і критерії оцінювання якості педагогічної освіти й діяльності. Компетентними органами, які здійснюють моніторинг за якістю педагогічної освіти згідно освітніх стандартів є Національна рада акредитації педагогічної освіти (NCATE), Американська рада викладання іноземних мов (ACTFL), Міжштатний консорціум підтримки й оцінки молодих учителів (INTASC) та Національний комітет професійних педагогічних стандартів (NBPTS).

За своєю структурою, система професійних педагогічних стандартів США включає: стандарти акредитації програм підготовки вчителів, що встановлюють вимоги до компетентнісного рівня випускників педагогічних ЗВО; стандарти ліцензування, які регламентують вимоги до компетентнісного рівня початкуючих учителів (зі стажем роботи до трьох років); стандарти сертифікації і визнання досягнень у професійно-педагогічній діяльності. Встановлено, що важливою сучасною тенденцією в розробленні й ухваленні освітніх стандартів у

США є безпосередня участь практикуючих педагогів та не є прерогативою владних структур. Імплементація стандартно-базованої освіти сприяє підвищенню освітнього потенціалу країни, про що свідчать емпірично зафіксовані результати досліджень.

РОЗДІЛ 2
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У розділі розглянуто підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США; подано ретроспективний аналіз компетентнісно-базованої освіти вчителів іноземних мов; представлено складові критерії і рівні розвитку фахової компетентності вчителів-філологів; висвітлено умови ефективності професійної діяльності вчителів у сфері іншомовної освіти в США; окреслено дидактичні підходи до формування іншомовної комунікативної, методичної й культурологічної компетентностей майбутніх учителів-словесників у педагогічній теорії і практиці США.

2.1. Фахова компетентність майбутніх учителів іноземних мов: складові, критерії та рівні розвитку

2.1.1. Онтологія проблеми фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США

У світовому науковому просторі суть і мета фахової підготовки педагогів, а також вимоги до її якості вбачаються у формуванні професійних компетентностей, конкретизованих у знаннях, уміннях і диспозиціях, якими необхідно оволодіти майбутнім фахівцям. Професійна компетентність створює підґрунтя ефективної професійної діяльності вчителів ІМ, що є прямим шляхом до зростання навчальної результативності (UNESCO, 2006), поліпшення функціонування освітньої системи (Rivkin, Hanushek, 2000) та її модернізації. Зокрема, у США всі починання із реформування освітньої системи беруть за пункт відліку ефективну професійно-педагогічну діяльність (Darling-Hammond, 2010), першоосновою якої є сформовані професійні компетентності. Критерії якісної професійної підготовки вчителів слід розглядати з позицій узгодження складових і кількісно-якісних показників сформованості компетентностей, як кінцевого продукту навчання, тобто із визначення вимог до знань, умінь і диспозицій випускника педагогічного ЗВО.

Останнім часом увага американської громадськості зосереджена на проблемі якості професійної діяльності і компетентнісного

рівня педагогів, зокрема вчителів ІМ з низки об'єктивних причин, серед яких варто виділити три основні (рис. 1): насамперед, етнолінгвістична диверсифікованість учнівського складу країни, де за приблизними підрахунками 4,6 мільйона учнів вивчають англійську мову як другу і це посилює потребу у педагогічних фахівцях філологічного профілю (Kena et al, 2016). По-друге, брак педагогічних кадрів у США призвів до спроб деяких упливових освітян заповнити прогалини в системі за рахунок зниження вимог до претендентів на педагогічні посади. У країні було запроваджено суто американський освітній винахід – альтернативні програми підготовки педагогів, однак рівень професійної компетентності їхніх слухачів став приводом для гострих дискусій. Провідні науковці Америки попереджають, що девальвація професійних цінностей, ідеалів і критеріїв ефективності педагогічної праці прихильниками альтернативних програм відбувається за рахунок зниження якості професійної діяльності вчителів ІМ та загального рівня освіти. Відтак, науковці й освітяни країни наполегливо заявляють про необхідність підвищення компетентнісного рівня педагогічного корпусу (Darling-Hammond, 2010).

У США розгорнуто масштабну кампанію, спрямовану на вивчення ІМ широкими верствами населення у відповідь на виклики глобалізованого суспільства, а також із економічних міркувань і питань національної безпеки (US Department of Education, «Education and the Language Gap», 2014). З ініціативи представників політичної еліти США було розпочато роботу із запровадження вивчення ІМ учнівською молоддю численними профільними органами, зокрема Інститутом міжнародної освіти (the Institute for International Education), Американською радою з викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL), Об'єднаним національним комітетом мов – Національною радою мов і міжнародного навчання (the Joint National Committee for Languages − National Council for Languages and International Studies), Американською радою освіти (the American Council on Education), Центром мовних ресурсів (the Language Resource Centers) та Міжнародною асоціацією освітян (the Association of International Educators) (Dolci, 2015, с. 3−4).

Сукупність упливу означених чинників стала поштовхом до вивчення проблеми якості професійної діяльності та компетентнісного рівня вчителів ІМ як її першооснови (рис. 2.1).

Рисунок 2.1. ***Обґрунтування чинників і сутності вивчення проблеми компетентності вчителів ІМ у США***

Візуалізація сутності ефективної педагогічної освіти й праці відзначається етносоціальною забарвленістю (Tsui, 2009), варіюючись від країни до країни, від культури до культури аж до найвужчих освітніх контекстів. Особливості оволодіння педагогічною професією й освітні процеси є соціально, контекстуально й ідеологічно зумовленими, відображаючи уявлення про ідеального вчителя, громадянина і функції шкільництва (Cochran-Smith, 2006). З огляду на це, компетентності, якими оволодівають педагогічні фахівці поряд із загальноприйнятими у світовій освітній практиці, набувають соціокультурного «колориту», що актуалізує необхідність вивчення питання компетентності в освітньому середовищі США. Багатовекторність упливу, що визначає соціокультурні властивості концептуалізації якісної педагогічної підготовки і діяльності, зумовлюється історичним тлом, поширеними моделями вчителювання і громадянства, теоріями навчання, шкільними технологіями, управлінськими стилями, фінансовими ресурсами, а також системою контролю за якістю освіти (Caena, 2011, с. 2).

Вивчення проблеми компетентності у світовій і американській науково-педагогічній літературі є одним із джерел у дослідженні ефективності професійної діяльності вчителів, становлячи платформу для узгодження якостей, необхідних учителю в роботі (Korthagen, 2004).

Перші спроби концептуалізації компетентності в американському дискурсі, а також компетентнісно-базованої педагогічної підготовки розпочались ще в першій половині XX ст. Водночас, витлумачення концепту компетентності породило багато протиріч і заперечливих аргументів, незважаючи на накопичений чималий науковий досвід і традиції практичної реалізації компетентнісно-базованої освіти у США.

Мотивацією досліджень проблеми компетентності є ідея поліпшення якості й продуктивності освіти шляхом оптимізації професійної діяльності вчителів. Епістемологічним підґрунтям, закладеним в основу досліджень компетентності у США у першій половині XX ст., є теорія біхевіоризму, у світлі якої вважається, що поліпшення якості виконання завдань відбувається шляхом тренування через повторення бажаних зразків діяльності (Kouwenhoven, 2003, с. 41). У розрізі філософії біхевіоризму було конкретизовано дискретні компетентності та специфічні цілі, що визначають ролі вчителя у компетентнісно-базованій педагогічній підготовці. Вченими-біхевіористами виокремлювались сотні компетентностей, необхідних для оволодіння вчителем. Уважалось, що демонстрація якісного виконання педагогічних завдань є достатньою підставою для кваліфікування педагога як компетентного (Field, 1979, с. 39).

У 1920 р. у США спроби оптимізації освіти реалізувались у реформуванні освітньої системи, коли було закладено основи компетентнісно-базованої освіти (КБО). Але систематичного характеру запровадження КБО набуло у 1960-х роках, зокрема у підготовці педагогічних кадрів (Forzani, 2014). У цей період було введено основні категорії і поняття у галузі досліджень проблеми компетентності вчителів. Педагогічна компетентність витлумачувалась як уміння виконувати певні професійні завдання у відповідності із освітніми стандартами. Компетентності розглядались як комплекс певних практичних навичок, позбавлених теоретичної змістовності (Bourgonje, Tromp, 2011, с. 23). Для прикладу, оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей випускників педагогічних ЗВО здійснювалось на основі діяльнісних компонентів, на базі яких уточнювалось, що майбутній учитель повинен знати й уміти робити і на якому рівні майстерності. У цей же час розпочалися розробки курикулумів, тоді як навчальні програми університетів почали опрацьовуватись із врахуванням компетентностей. Важливою рисою тогочасної компетентнісно-базованої освіти у США є зосередженість на знаннях і вміннях студентів як кінцевого результату навчання, а не на змісті навчальних курсів (Ford, 2014, с. 1–2).

Поширеності компетентнісно-базована освіта педагогів здобула завдяки ідеї прямолінійної залежності між компетентністю педагогів і успішністю навчання учнів. Однак, у тогочасних емпіричних дослідженнях такої взаємозалежності не було встановлено (Kouwenhoven, 2003, с. 42), що призвело до критики означеної моделі підготовки вчителів. Також оцінювання якості педагогічної діяльності на основі переліку із кількох сотень компетентностей виявилось малоефективним і надзвичайно незручним (Korthagen, 2016, с. 314). Відтак, у 1970–80 рр. відмічається спад популярності компетентнісно-базованої освіти педагогів. Техніцизм у підготовці вчителів, фрагментування ефективної педагогічної діяльності на окремі елементи є несумісними із концепцією цілісності й комплексності її природи (Korthagen, 2004).

Беручи до уваги вищезгадані критичні зауваження, концептуалізація компетентнісно-базованої підготовки вчителів на сучасному етапі відбувається у цілісному підході, згідно з яким компетентність розглядається як комплекс знань, умінь, ставлень, цінностей, які виявляються у контексті виконання завдань. У цілісному підході компетентність описується як розвивальний процес, а не певний спосіб виконання завдань. Кваліфікування компетентності у розвивальній парадигмі вмотивовує важливість ціложиттєвого навчання, відтак учитель залучається до неперервного професійного зростання (Korthagen, 2004, с. 24–25). Розвиток професійних компетентностей не завершується із закінченням навчання в університеті: жодна програма підготовки вчителів нездатна забезпечити майбутніх учителів готовим набором компетентностей, необхідних для роботи в динамічному освітньому просторі, що посилює важливість професійного розвитку вчителів.

Онтологія компетентності як наукової проблеми відзначається відсутністю консенсусу у витлумаченні її категоріального апарату, розбіжність у розумінні якого посилюється при порівнянні національних особливостей досліджень. Насамперед, це стосується концептів «компетентність» і «компетенція» та їх використання у формі множини. Порівняльний аналіз свідчить, що у США загальновживаним є термін *competency*, тоді як у Великобританії переважає ужиток терміну *competence* (Kouwenhoven, 2003, с. 43). Обидва терміни перекладаються як *компетентність, компетенція*. Тобто в англомовному світі денотативне значення понять є однорідним, на відміну від значення лексем в українській мові, які несуть різне смислове навантаження. Незважаючи на деякі розбіжності, українські науковці загалом погоджують-

ся, що компетенція стосується кола повноважень, обов'язків, наданій уповноваженій особі. Компетентність же передбачає наявність знань, умінь, навичок і ставлень, які дають змогу особистості виконувати свої професійні функції. Для зручності ми використовуємо поняття «компетентність» для позначення обох вищезгаданих форм, згадуваних в англомовних наукових працях.

Аналіз фахової літератури виявив наявність численних підходів до розкриття сутності поняття компетентності, що знаходить вираження у сотнях дефініцій. Спроби розібратись у евристичній розмитості дефінування поняття (де кожен автор викладає власне бачення проблеми) зумовили необхідність їх класифікації, що представлені нижче.

Виділення списків компетентностей, які моделюють вимоги до результатів навчання майбутніх учителів є наслідком упливу філософії біхевіоризму й освітнього позитивізму. У витлумаченні сутності компетентності ми відходимо від позитивістського сприйняття наукової картини світу, згідно з яким досягнення єдино правильного об'єктивного розуміння освітніх реалій є бажаним і можливим. Уважаємо, що інтерпретивізм і постпозитивізм, які допускають існування множинних індивідуальних конструювань понять у залежності від обставин, є більш прийнятними у вивченні концепту компетентності. Тому ми не ставимо за мету здійснити детальний аналіз концептуальних підходів до визначення категоріального апарату досліджуваного поняття (таких робіт є надзвичайно багато у фаховій літературі), натомість розглянемо їх у світлі релевантності до вищої педагогічної освіти та професійно-педагогічної діяльності.

Розгорнутий аналіз проблеми компетентності дозволив Кувенговену В. (2003) виділити п'ять категорій визначення концепту:

1) компетентність визначається як здатність виконувати професійні завдання відповідно до узгоджених норм (розгляд компетентності здійснюється у продуктивній парадигмі);

2) компетентність розуміється як здатність обирати й застосовувати знання, вміння й ставлення, необхідні для ефективного виконання завдань (метакогнітивні властивості);

3) компетентність також витлумачується як наявність необхідних якостей, знань, умінь і ставлень;

4) компетентність кваліфікується як опис того, що фахівець повинен бути здатним робити;

5) ширші дефінування, які поєднують елементи попередніх чотирьох категорій (Kouwenhoven, 2003, с. 53).

Автор дає своє визначення поняття компетентності, яке влучно узагальнює науковий доробок попередників. Компетентність – це здатність обирати й застосовувати інтегрований кластер знань, умінь і диспозицій з метою виконання ролі або завдання у певному професійному контексті згідно з певним стандартом, беручи до уваги особистісні якості, як наприклад, мотивацію і силу волі (Kouwenhoven, 2003, с. 68).

У галузі освіти розповсюдженим є використання терміна компетентність для позначення комплексу знань, умінь, диспозицій, ставлень, цінностей, які уможливлюють ефективне виконання завдань за певних обставин. У компетентностях відображено основні вимоги до викладання, конкретизовані у знаннях, уміннях і диспозиціях (Feiman-Nemser, 2001).

Для компетентності у професійній діяльності педагога характерними є наступні властивості:

1) компетентність передбачає наявність експліцитних й імпліцитних пізнавальних і практичних навичок, а також диспозицій (мотивації, переконань, ціннісних орієнтацій та емоцій);

2) компетентність дозволяє педагогу діяти професійно у відповідності з контекстуальними вимогами;

3) компетентність дозволяє педагогу виконувати свої професійні обов'язки ефективно і продуктивно, шляхом оптимізації наявних можливостей і докладених зусиль;

4) компетентність виявляється у якості виконання завдань (Supporting Teacher's Competence Development for Better Learning Outcomes, 2013, с. 10).

У парадигмі дидактики концепт компетентності використовується для позначення результату навчання, що виражається у підготовленості випускника педагогічного ЗВО до виконання професійних обов'язків, а також для оцінки якості й ефективності професійної діяльності вчителя. У країнах пострадянського простору компетентність у площині результативності навчання трактується як 1) якість фахівця, що здобув освіту і є підготовленим до виконання професійних обов'язків; 2) здатність якісно й ефективно провадити професійну діяльність; 3) відповідність кваліфікаційним характеристикам; 4) інтелектуальне новоутворення, сформоване внаслідок розвитку професійних компетентностей; 5) специфічна здатність ефективно виконувати професійні завдання у певній галузі; 6) пункт відліку у розвитку професійних здібностей фахівця (Вовк, 2013, с. 86−87).

Вивчення компетентності у контексті педагогічної освіти здійснюється у двох перспективах. У першій перспективі дослідження спрямовуються на оптимізацію підготовки вчителів шляхом урахування одержаних результатів у реалізації навчальних планаів і програм. У другій перспективі врахування й імплементація результатів досліджень проблеми компетентності сприяє зростанню статусу педагогічної професії, поліпшує ефективність педагогічної діяльності, стимулює до професійного розвитку вчителів, удоцільнює процес оцінювання якості професійної діяльності вчителів.

У США дескриптори професійної компетентності педагогів у загальних рисах подані у нормативних документах, що регламентують вимоги й стандарти до професійної підготовки й розвитку вчителів, які деталізуються у курикулумах навчальних закладів у вигляді вимог до знань і вмінь студентів. Навчальний процес вибудовується згідно з вимогами освітніх стандартів, які слугують загальними рекомендаціями.

Професійні компетентності виступають у ролі критеріїв оцінювання підготовленості випускників університетів за педагогічними спеціальностями. Однак стандарти й компетентності не є тотожними: стандарти є втіленням ідеальних уявлень про ефективну педагогічну діяльність, погоджених професійною спільнотою, тоді як компетентності є більш конкретизованими індикаторами, що слугують для оцінювання рівня підготовленості випускника педагогічного ЗВО або для визначення професійного рівня практикуючого педагога.

У США вимоги до професійної підготовки, розвитку і загальної професійної компетентності педагогів визначаються на державному і муніципальному рівнях департаментами освіти, тоді як компетентності як нормативні показники підготовленості майбутніх учителів визначаються у навчальній документації закладів вищої освіти, ґрунтуючись на стандартах професійної підготовки вчителів.

У США науковим підґрунтям для ранжування компетентнісних рівнів є дослідження експертизи кваліфікації педагогів (teacher expertise). У коло інтересів учених входить виявлення спільного й відмінного у діяльності початкуючих і досвідчених учителів, виділення властивостей педагогів-експертів, рівнів професійного розвитку (Tsui, 2009; Berliner, 2001, 2004).

Основними властивостями експертизи у педагогічній діяльності є: а) рутинність, тобто сформованість моделей діяльності, педагогічний репертуар; б) урахування соціальних потреб і динаміки шкільно-

го колективу; в) усвідомлення проблем, зв'язаних із викладанням; г) предметна галузева експертиза, яка дозволяє усвідомлювати закономірності у житті класного колективу (Caena, 2011, с. 16);

Для позначення рівнів розвитку професійної компетентності застосовуються наступні дескриптори: а) початківець (випускник університету) (novice teacher); б) молодий педагог (apprentice); в) практикуючий учитель (practitioner); г) експерт або ментор (expert or mentor).

Структурними елементами професійної компетентності педагогів є знання, вміння і диспозиції.

I. *Професійні знання* вчителя включають: 1) предметні знання; 2) знання методики викладання дисципліни, що передбачає ґрунтовні знання про дисципліну та її структуру; знання про навчальні техніки, контексти й цілі; знання про труднощі, з якими стикаються учні в ході вивчення дисципліни; стратегічні знання про навчальні методи й курикулум; 3) педагогічні знання; 4) знання про курикулум; 5) обізнаність із основами суміжних галузей знань (історія, філософія, психологія, соціологія тощо); 6) розуміння контекстуальних, інституціональних, організаційних аспектів освітньої політики; 7) розуміння проблеми інклюзії і диверсифікованості; 8) використання інформаційних технологій у навчальному процесі; 9) обізнаність із положеннями психології розвитку особистості; 10) групова динаміка, теорія навчання, проблеми мотивації; 11) контроль за якістю навчання і оцінювання результатів навчання.

II. *Уміння*: 1) планування й управління навчальним процесом; 2) використання навчальних матеріалів і технологій; 3) моніторинг, адаптування й оцінювання навчальних цілей і процесів; 4) збір, аналіз та інтерпретація інформації про навчальні результати учнів для поліпшення викладання й навчання; 5) використання, розвиток і створення емпіричної бази галузі; 6) колаборація з колегами, батьками та ін.; 7) рефлексивні, метакогнітивні, міжособистісні вміння, необхідні для індивідуального навчання, а також навчання у професійній спільноті; 8) адаптація до освітніх контекстів;

III. *Диспозиції*: переконання, ставлення, цінності, зобов'язаність; 1) епістемологічне усвідомлення; 2) готовність до змін, гнучкість, неперервне навчання, професійне зростання, включаючи навчання і науково-дослідницьку діяльність; 3) готовність забезпечувати ефективні умови для навчання всіх учнів; 4) критичне ставлення до власної професійної діяльності; 5) готовність співпрацю-

вати у колективі колег; 6) почуття самоефективності (Williamson McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008);

Диспозиції відіграють роль каталізатора у розвитку професійних знань і вмінь, активуючи діяльність педагога щодо саморозвитку, професійного зростання і вдосконалення компетентнісного рівня.

2.1.2. Репрезентування проблеми компетентності вчителів іноземних мов у фаховій літературі

Зацікавленість науковців у проблемі компетентності вчителів ІМ продиктована суспільним запитом на досягнення підзвітності й прозорості задля підготовки висококваліфікованих учителів і забезпечення якісної освіти. Наукові розвідки проблеми компетентності вчителів ІМ ведуться у кількох напрямах, а саме професійні знання або усвідомлення (awareness) із ідентичним об'єктом дослідження, когніції, учіння вчителя, розвиток професійних умінь, дослідження у галузях мотивації, особистості (teacher identity), переконань (beliefs) та деяких інших.

Основоположним елементом професійної компетентності вчителів ІМ є професійні знання. У фаховій літературі означена проблема є доволі спірною: дискусії точаться навколо питання щодо основних знань, якими необхідно оволодівати вчителю ІМ, пропонуються різнорідні класифікації професійних знань. Коротко схарактеризуємо деякі з них. У класифікації професійних знань учителів ІМ Дей Р. і Конклін Г. (1992) виділяють чотири компоненти: 1) предметні знання (зокрема, фонологія, морфологія, синтаксис, семантика, прагматика та ін.), література, культура; 2) педагогічні знання; 3) знання методики викладання ІМ: спеціальні знання подачі іншомовного навчального матеріалу в різноманітних формах; знання про труднощі, які виникають в учнів при вивченні ІМ та способи їх подолання; знання особливостей розвивитку мовленнєвих компетентностей (говоріння, слухання, читання, письмо), навчання граматики, оцінювання і розробка навчальних матеріалів; тестування; розробка курикулумів; знання методів викладання ІМ; 4) допоміжні знання: знання суміжних дисциплін, як наприклад, загальна лінгвістика, психолінгвістика, засвоєння другої мови (Second Language Acquistion), соціолінгвістика, основи наукових досліджень та деякі інші (Day, Conklin, 1992).

На думку Лафаєт Р. (1993), професійні знання вчителів ІМ містять наступні компоненти: а) знання мови; б) знання цивілізації і культури; в) аналіз мови (знання про мову). В означеній класифікації

знання мови становить прерогативу у підготовці вчителів ІМ. Знання про мову передбачають вивчення циклу лінгвістичних дисциплін, прикладної лінгвістики, засвоєння другої мови і т.д. (Lafayette, 1993).

Класифікація Робертс Дж. (1998) передбачає розвинені знання із шести галузей: предметні знання, знання методики викладання ІМ, загально-педагогічні знання, знання курикулуму, контекстуальні знання і процесуальні знання (Roberts, 1998). Класифікація Річардс Дж. (1998) нараховує шість аспектів професійних знань учителя ІМ: теорія навчання, вміння навчати, комунікативні вміння і знання мови, предметні знання, педагогічне мислення і прийняття рішень, контекстуальні знання (табл. 2.1.) (Richards, 1998).

Таблиця 2.1. ***Професійні знання вчителя іноземних мов***

Автори	**Класифікація**
Дей Р. і Конклін Г. (1992)	1) предметні знання; 2) педагогічні знання; 3) знання методики викладання ІМ; 4) допоміжні знання;
Лафаєт Р. (1993)	1) знання мови; 2) знання цивілізації і культури; 3) аналіз мови (знання про мову);
Робертс Дж. (1998)	предметні знання; знання методики викладання ІМ; загально-педагогічні знання; знання курикулуму; контекстуальні знання; процесуальні знання;
Річардс Дж. (1998)	теорія навчання; вміння навчати; комунікативні вміння і знання мови; предметні знання; педагогічне мислення і прийняття рішень; контекстуальні знання;

Аналіз фахової літератури дає підстави стверджувати, що до початку XX ст. самодостатньою основою професійних знань учителя-філолога було володіння ІМ. За твердженням Шульц Р. (2000), у 20х рр. XX ст. у США здійснюються перші спроби окреслення знаннєвої бази

галузі викладання ІМ. У цей час заклади вищої освіти пропонують своїм слухачам курси методики викладання ІМ, педагогіки, літератури, а також вводиться вивчення курсу лінгвістики. У 60х рр. XX ст. відбувається становлення прикладної лінгвістики як науки, що лягла в основу змісту підготовки вчителів ІМ, утворивши ядро професійних знань; активно впроваджуються оновлені підходи і методи викладання ІМ, як наприклад, аудіолінгвальний підхід. На сучасному етапі найпотужніший уплив у визначенні сутності професійних знань учителів-філологів здійснюється власне галуззю прикладної лінгвістики, про що свідчить розгляд змісту програм підготовки вчителів ІМ у США.

Аналіз складників у класифікаціях професійних знань, поданих у табл. 2.1., дозволяє дійти висновку, що важливість знань ІМ висувається на передній план переважною більшістю вчених, за винятком класифікації Річардс Дж. (1998). Не менш вагомими вважаються знання педагогіки і методики викладання ІМ. Водночас, у класифікаціях Робертс Дж. (1998) і Річардс Дж. (1998) поряд із традиційними компонентами, вперше вводяться категорії контекстуальних і процесуальних знань. Пояснимо, що під упливом філософії соціалконструктивізму змінюється трактування сутності професійних знань педагога, які відтак розглядаються як динамічна, контекстуально-залежна змінна величина. Так, у впливовій праці Фріман Д. і Джонсон К. (1998) було здійснено реконцептуалізацію знаннєвої бази вчителя-філолога у світлі теорії соціалконструктивізму, яка передбачає три перспективи вивчення проблеми професійних знань: 1) вчитель у ролі того, хто навчається (the teacher-learner); 2) соціальний контекст (the social context); 3) педагогічний процес (the pedagogical process). Вихід статті ознаменував появу нового напряму досліджень у галузі підготовки вчителів ІМ, поглибивши усвідомлення значущості ролі власне майбутнього вчителя у процесі здобуття професійних знань і професійного становлення, а також того соціокультурного контексту, в умовах якого відбуваються освітні процеси і процес навчання вчителя (Freeman, Johnson, 1998).

Незважаючи на істотні напрацювання у вивченні проблеми професійних знань учителів ІМ, зокрема в уточненні їхніх структурних елементів і критеріальних показників, трансформування теоретичних знань, здобутих у ході навчання вчителем у практичній діяльності, є надзвичайно складним процесом. Наявність певної знаннєвої бази ще не гарантує готовність і здатність учителя використовувати її у навчанні, або факт корисності таких знань. Проблема трансформації теоре-

тичних знань у вміння здійснювати професійно-педагогічну діяльність вивчається у кількох напрямах, деякими з яких є зв'язок між між теоретичними і практичними компонентами підготовки вчителів, учіння вчителя, розвиток умінь викладання, когніції вчителя, контекстуальна зумовленість знань та ін.

Варто відмітити, що навіть досягнення консенсусу стосовно сутності професійних знань учителя ІМ та їх системно-структурних властивостей не стали достатньою підставою для синхронізації моделей підготовки вчителів ІМ, тобто підходи до викладання і навчання можуть варіюватись у межах країни, штату і навіть навчального закладу. Водночас, у США науково-педагогічна спільнота докладає значних зусиль, спрямованих на узгодження змісту підготовки вчителів-філологів і досягнення спільного розуміння того, що становить серцевину професійних знань на основі прийняття освітніх стандартів.

На підставі осмислення джерельної бази з'ясовано, що основним елементом професійних знань учителя є предметні знання (content knowledge/subject-matter knowledge), до групи яких включено володіння ІМ, знання про мову та особливості її вживання, хоча в літературі зустрічаються деякі розбіжності з цього приводу. На думку Елліс Е. (2006), компонентами групи предметних знань учителя ІМ є:

1) іншомовні навички говоріння і письма;

2) знання ІМ з аналітичного кута зору: фонологія, граматика, синтаксис, лексика, прагматичні аспекти, грамотність і т.д.;

3) знання/досвід учителя із засвоєння предметних знань в освітньому контексті, під якими автор має на увазі досвід вивчення ІМ та інших фахових дисциплін під час навчання у школі або інших освітніх установах;

4) власне знання другої мови та її використання (Ellis, 2006).

Учена особливим чином підкреслює значимість третього компонента, який якісно відрізняє вчителя, для якого мова, що викладається, не є рідною, від педагога, який є носієм цієї мови. У руслі популярної дослідницької теми ролі вчителів ІМ, для яких мова, що викладається є рідною або іноземною, науковець наголошує на абсолютній необхідності здобуття досвіду вивчення другої/іноземної мови, щоб краще усвідомлювати процеси, в яких беруть участь учні, що вивчають ІМ. Вчителі, для яких мова, що викладається не є рідною, володіють експліцитними знаннями про мову, знаннями правил граматики, чого вчителям -носіям мови може бракувати (Cowan, 2008, с. 2).

Вагомість засвоєння предметних знань майбутніми вчителями ІМ підкреслюється у праці американського дослідника Лентолф Дж. (2009), на думку якого у навчальних програмах підготовки вчителів ІМ слід розширити і поглибити вивчення курсів, які забезпечують експліцитними знаннями мови і про мову (Lantolf, 2009, с. 270). Водночас, не всі науковці переконані у доцільності оптимізації професійної підготовки вчителів ІМ за рахунок поглиблення їхніх предметних знань. Приміром, Джонсон К. (2000) переконує, що сфера підготовки вчителів ІМ переживає період «тихої революції», або фундаментальних змін у дослідженнях проблеми знаннєвої бази галузі, вважаючи, що важливість предметних знань, знань мови, засвоєння другої мови, розвиток умінь навчати поступається на користь зосередженості на учінні вчителя і на соціокультурних аспектах навчального досвіду вчителя (Johnson, 2000).

Тривалий час у сфері підготовки вчителів ІМ було засилля предметних знань, техніцистичні і методичні аспекти викладання ІМ, тоді як процеси, що супроводжують засвоєння предметних знань учителем та їх конструювання ігнорувались, роль власне вчителя як вирішального фактора у професійному становленні та окресленні змісту предметних знань не враховувалась (Johnson, 2000). Деякі американські вчені висловлюють сумніви з приводу корисності предметних знань, а також вивчення теоретичних основ курсу засвоєння другої мови у практиці викладання ІМ (Freeman, Johnson, 1998; Bartels, 2009). Бартелс Н. (2005) зазначає, що вивчення теоретичних курсів незначною мірою впливає на професійну діяльність учителів ІМ, залишаючись мертвим багажем знань, який учителі часом не здатні застосовувати у професійній діяльності (Bartels, 2005, с. 415−416). Учений пропонує шляхи кращого засвоєння студентами предметних знань під час вивчення фахових дисциплін, наприклад, через встановлення зв'язків із реальними питаннями, пов'язаними із практикою викладання (Bartels, 2009).

Поряд із тенденцією до нівелювання ролі предметних знань у фаховій літературі зустрічаються протилежні погляди, висловлюються застереження з цього приводу. Американські вчені Єйтс Р. і Мачіскі Д. (2003) говорять про необхідність поглибленого вивчення фахових дисциплін майбутніми вчителями ІМ. На їхню думку науково-педагогічні зусилля повинні бути докладені до розкриття практичного потенціалу знань, які пропонують вивчення курсів засвоєння другої мови, лінгвістики тощо, замість їх витіснення із програм підготовки вчителів ІМ та нехтування ними (Yates, Muchisky, 2003).

Здатність трансформовувати предметні знання у легкодоступні форми для навчання учнів (Richards, 2009, с. 5) утворюють додатковий важливий аспект проблеми компетентності вчителів ІМ, як її складового компоненту. Під знаннями методики викладання ІМ (pedagogical content knowledge) розуміють особливий сплав знань мови і про мову із психолого-педагогічними знаннями, які дають можливість учителям якісно навчати ІМ. Згідно з думкою Магіоллі Д. Г. (2012), методика викладання ІМ утворює один із основоположних компонентів змісту підготовки вчителів ІМ у США, поряд із вивченням мови і дисципліни засвоєння другої мови, прохідність і наступність у вивченні яких не є гармонізованою, призводячи до ізольованості знань майбутніх учителів ІМ (Magiolli, 2012, с. 14−15). Відтак, головним завданням системи підготовки вчителів ІМ у США є не тільки забезпечення якісного оволодіння студентами іноземної мови, а й надання їм належної допомоги у професійному становленні через розвиток психолого-педагогічних і методичних знань, а саме знання учнів, курикулуму, шкільної системи, общини, застосування сучасних методів й підходів до навчання ІМ (Johnston, Goettsch, 2000).

У науковий обіг поняття методичні знання (Pedagogical Content Knowledge) було введено Шульман Л. (1986), який привернув увагу освітньої спільноти до проблеми ізольованості у змісті предметної і педагогічної підготовки, пропонуючи означений концепт як зв'язну ланку між ними. Автором було запропоновано визначення методичних знань, як амальгами предметних і педагогічних знань, як особливої форми професійного розуміння (Shulman, 1987, с. 8). Автор пояснює, що знання дисципліни, якими володіє педагог, нічим не відрізняються від знань фахівця непедагогічного профілю, однак, різниця полягає в усвідомленні вчителем, яким чином предметні знання трансформуються в ході навчання. Відтак, носій ІМ не в обов'язковому порядку навчає ІМ ефективніше, ніж учитель, для якого мова, що викладається, є іноземною.

Питання встановлення прохідності і взаємозв'язку між компонентами компетентності, такими як предметні знання, знання педагогіки та їхнім практичним застосуванням, є надзвичайно складним і сам факт вивчення курсів методики викладання ІМ, засвоєння другої мови, або навіть включення педагогічної практики не гарантує підготовленість майбутніх учителів ІМ до компетентного виконання своїх професійних обов'язків. Деякі вчені вважають, що методичний компонент

у структурі компетентності вчителя формується тільки в ході професійної діяльності з досвідом (Richards et al, 1995, Liu, 2013, с. 129). У той же час, у період університетського навчання закладаються необхідні підвалини означеної групи знань, тому ігнорування методичної підготовки може мати негативні наслідки для формування загальної професійної компетентності педагога. Критичним для формування методичного компонента професійної компетентності є період входження у професію, що актуалізує необхідність різносторонньої допомоги початкуючим учителям (Liu, 2013, с. 135). Єйтс Р. і Мачіскі Д. (2003) також привертають увагу науково-педагогічної громадськості до проблеми надмірної сфокусованості на рефлексивній діяльності вчителя за рахунок применшення значення предметних знань, як наприклад, іншомовної компетентності та знань лінгвістики. Не відкидаючи корисність аналізу професійної діяльності вчителями, вчені однак заявляють про важливість осмислення педагогом теоретико-наукової бази галузі у її практичному застосуванні (Yates, Muchisky, 2003, с. 139). Ми поділяємо думку Клайхман Т. та ін., згідно з якою досвід професійної діяльності є потужним чинником у формуванні предметних знань, але недостатнім: вивчення фахових курсів під час навчання в університеті є абсолютно необхідним для повноцінного професійного становлення вчителя (Kleichmann et al, 2013).

Парадоксально, попри факту ототожнення у колах нефахівців професійної компетентності вчителя ІМ саме зі знаннями мови, а також у порівнянні із ґрунтовною роботою, здійсненою у вивченні формування іншомовної комунікативної компетентності загалом, досліджень спрямованих на вивчення рівня оволодіння іншомовною компетентністю вчителями ІМ, є недостатньо. Непересічне володіння ІМ є передумовою ефективності викладання дисципліни, хоча сформованість іншомовної комунікативної компетентності не гарантує наявність умінь навчати мови.

Предметна компетентність учителя ІМ охоплює три основні мовознавчі складові, а саме: мовну, мовленнєву і комунікативну, поряд із якими згадуються соціокультурна, дискурсивна, стратегічна, соціальна, навчальна, професійна, когнітивна тощо (Вовк, 2013, с. 93–94). Як свідчать результати емпіричних досліджень, рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності здійснює різносторонній уплив на професійну діяльність учителя ІМ. Приміром, у деяких працях продемонстровано залежність між рівнем оволодіння ІМ вчителем

і навчальними результатами учнів (Gibbs, Holt, 2003, с. 27). Учителі, яким бракує знань ІМ, виявляються більш залежними від підручника, нездатними достатньо гнучко реагувати на потреби навчальної ситуації (Megyes, 2001). Вони є більш авторитарними, надають перевагу рутинності у плануванні навчального процесу, уникають активних форм навчання, нездатні організовувати автентичну іншомовну комунікативну діяльність учнів (Tsui, 2003, с. 54).

Поширення комунікативного підходу до навчання ІМ, який передбачає непересічне володіння ІМ вчителем, становить значний виклик для вчителів з низьким рівнем сформованості іншомовної компетентності, що може викликати сумніви вчителів з приводу власної професійної придатності (Farrel, Richards, 2007, с. 56). Скутість і тривожність, викликані невпевненістю вчителя, не дозволяють йому адекватно виконувати професійні функції засобами ІМ.

Увагу привертає факт включення нормативних вимог до знань ІМ вчителів-філологів у першому пункті переліку стандартів професійної компетентності вчителів ІМ американської організації ACTFL (ACTFL, 2013). Розподіл пріоритетів у визначенні вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ не є випадковим або необґрунтованим, оскільки стандарти узгоджуються спільними діями науковців і практикуючих педагогів. Відтак, комунікативна компетентність уважається найважливішою в системі професійної компетентності з ініціативи самих учителів (Glisan, 2013, с. 265–266).

Ключовим елементом професійної компетентності у світовій практиці підготовки вчителів ІМ є знання про мову, оформлені у галузі прикладної лінгвістики, вивчення якої включено у навчальні плани більшості програм підготовки вчителів ІМ у США та інших країн, що наводить на висновок її фундаментальності у розумінні професійної групи. Згідно з Річардс Дж. (2010), прикладна лінгвістика була закладена у підвалини галузі підготовки вчителів ІМ у період її становлення у 1960-х роках (Richards, 2010). Прикладна лінгвістика є міждисциплінарною галуззю знань, що займається вивченням практичних питань мови і комунікації, серед яких є проблеми навчання і засвоєння ІМ, перекладу, лексикографії, транскрипції, транслітерації, укладання лінгвістичних довідників, орфографії, пунктуації, мовної культури, машинного перекладу тощо.

Ґрунтовність підготовки фахівців філологічного профілю у США у сфері прикладної лінгвістики забезпечується низкою заходів:

вивчення прикладної лінгвістики є невід'ємним компонентом змісту підготовки вчителів ІМ, рівень оволодіння дисциплінарними знаннями перевіряється на основі фахових тестів на різних етапах, як під час навчання в університеті, так і в ході проходження процедур ліцензування і сертифікації. Усі нормативні документи стандартів підготовки і професійного розвитку вчителів ІМ у США регламентують необхідність грунтовних філологічних знань представниками професійної групи.

У фаховій літературі набули розповсюдження поняття «знання про мову» (knowledge about language) (Bartels, 2005), тоді як у деяких працях вживається термін «мовне усвідомлення» (language awareness) (Andrews, 2005), під якими розуміють експліцитні, декларативні знання лінгвістики. У праці Ендрюс С. та ін. (2005) указується, що прогалини у філологічних знаннях є джерелом стурбованості вчителів ІМ, особливо з приводу знань педагогічної граматики. На основі спостереження за ходом занять з ІМ, вчені дійшли висновку, що недостатній рівень сформованості філологічних знань позначається на ясності і чіткості пояснень учителя, роблячи їх заплутаними і незрозумілими для учнів (Andrews et al, 2005, с. 159). Водночас, у згаданому дослідженні було виявлено, що «хороші» вчителі переконані у значущості філологічних знань у практиці викладання ІМ і виявляють готовність їх розширювати (Andrews et al, 2005, с. 174−175).

У своїй праці американський дослідник Бартелс Н. (2005) стверджує, що вивчення курсів прикладної лінгвістики є потенційною основою переосмислення майбутніми вчителями усталених поглядів щодо мовних явищ та їх викладання, впливають на особливості вибору навчальних підходів, тоді як досвідчені педагоги засвідчують корисність вивчення прикладної лінгвістики для професійного розвитку. Однак, ґрунтовні філологічні знання не є абсолютно необхідними для майстерного викладання ІМ. Навіть у найкращих учителів виникають труднощі із поясненням джерела помилок або мета-мови учнів. Як наслідок, учений доходить висновку, що знання прикладної лінгвістики є важливою, але недостатньою підставою для відчутних змін у професійній діяльності вчителя-словесника. Трансформація абстрактних філологічних знань у практичну площину викладання ІМ відбувається за низки умов, а саме представлення можливостей використання таких знань у конкретних навчальних ситуаціях, інтенсивна практика у застосуванні філологічних знань у викладанні в обставинах, максимально наближених до шкільних (Bartels, 2005, с. 406−416).

Елементом предметних знань учителя ІМ у структурі професійної компетентності є знання про культуру носіїв мови, що вивчається, які також входять до системи комунікативної компетентності. Знання мови і культури є неподільним інтегрованим цілим. Мова є дзеркалом культури: культура знаходить вираження у мові, відтак знання мови є неповним без соціолінгвістичних або соціокультурних знань. У США вивченню культури країн, мова яких вивчається, надається першочергового значення з огляду її включення у зміст стандартів професійної підготовки вчителів ІМ другим пунктом у документі ACTFL/CAEP (ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers, 2013), а також у Стандартах вивчення іноземної мови (National Standards, 2006).

Соціокультурна компетентність поділяється на країнознавчу і лінгвокраїнознавчу. Країнознавча компетентність охоплює знання про культуру, побут, традиції і звичаї, історію, географію, державний устрій країн, мова яких вивчається. Лінгвокраїнознавча компетентність протрактовується як знання про особливості мовленнєвої і невербальної поведінки носіїв мови у різних комунікативних ситуаціях, сформованість уявлень про національні й культурні властивості вербальної поведінки носіїв мови, що уможливлює встановлювати ідентичні асоціативні зв'язки між мовними засобами і їхнім змістовим навантаженням тими, для кого мова є рідною та іноземною, у нашому випадку вчителями ІМ (Вовк, 2013, с. 126).

У праці американського дослідника Холідей А. (1999) типологізація культурологічних знань на «велику» і «малу» культури відображає схожість вище згаданого розмежування. Під «великою» культурою автор розуміє знання про побут, традиції, релігію, географію, етнічні і національні особливості країн, мова яких вивчається, тоді як у зміст поняття «малої» культури вкладається спільність розуміння носіїв мови вербальних і невербальних форм комунікативної поведінки.

Напрямом досліджень, який набув поширеності у філологічній царині, є проблема міжкультурної компетентності як складової комунікативної компетентності. Значний внесок у вивчення означеного питання здійснено Крамш К. (Kramsch, 1993), Лідікоут А. (Liddicoat, 2002), Байрем М. (Byram, 1997), Алптекін К. (Alptekin, 2002, 2005). Міжкультурна компетентність передбачає розвинену комунікативну компетентність, а також знання про культуру носіїв мови, про систему цінностей, переконань, ставлень тощо. Як бачимо, вітчизняні науковці

послуговуються терміном соціокультурна компетентність, тоді як західні вчені надають перевагу терміну міжкультурна компетентність, які входять до семантичного поля концепту знання про культуру та її експресію через мовні засоби.

2.1.3. Репрезентування складових, критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів іноземних мов у нормативних документах стандартів США

У США рух за професіоналізацію вчителювання як головної візії реформування педагогічної освіти поставив на порядок денний необхідність конкретизації вимог до компетентнісного рівня, якості підготовки і професійної діяльності вчителів ІМ. Досягнення спільного розуміння сутності останніх професійною спільнотою педагогів країни репрезентоване у нормативних документах освітніх стандартів. Урядова постанова «Не залишимо жодної дитини без уваги» (No Child Left Behind Act, 2001) стала поштовхом для прийняття низки нормативних документів профільними органами, які регламентують стандарти й вимоги до компетентнісного рівня педагогічних працівників. Перші спроби узгодження вимог до предметних знань і вмінь учителів ІМ здійснено Американською радою викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL) у 1986 р., в результаті чого було опубліковано документ «ACTFL Рекомендації із оволодіння іноземною мовою» (ACTFL Proficiency Guidelines, 1986). У 2002 р. було визначено вимоги до вихідного рівня професійної компетентності випускників педагогічних ЗВО спільними діями ACTFL і Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE) «Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/ CAEP» (ACTFL/ CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers). Зазначимо, що NCATE є офіційним акредитаційним органом, який здійснює контроль за якістю підготовки майбутніх учителів. Вимоги до компетентнісного рівня початкуючих учителів відображено у документі «Стандарти з ліцензування початкуючих учителів іноземних мов» (Model Licensing Standards for Beginning Foreign Language Teachers, 2002) Міжштатового консорціуму підтримки й оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC). Вимоги до компетентнісного рівня досвідчених учителів визначаються Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS).

Названі документи висувають вимоги до трьох структурних компонентів професійної компетентності вчителів ІМ, становлячи основу для визначення змісту навчальних програм і нормативних показників результатів навчання студентів. Підставою для визначення критеріальних показників компетентнісного рівня майбутніх учителів ІМ, визначених у документах вищевказаних профільних організацій, є результати науково-дослідної роботи та діалогу професійної спільноти (ACTFL, 2013, с. 21).

У текстах американських стандартів висуваються вимоги до компетентності здобувачів вищої освіти та вчителів-практиків шляхом їхнього структурування на професійно значимі знання, вміння і диспозиції, проте у пунктах стандартів на термін компетентність не посилаються (у роз'ясненнях пунктів стандартів компетентність згадується багаторазово). Однак, у США загальноприйнятим є вживання означеного концепту саме по відношенню до знань, умінь і диспозицій, що й робить правомірним твердження про компетентнісно-базовану зорієнтованість змісту стандартів та уможливлює вивчення проблеми компетентності у контексті стандартів.

На підставі аналізу текстів стандартів з'ясовано, що головне змістове навантаження несуть не самі пункти стандартів, які тільки вказують на узагальнену галузь професійних знань, а саме роз'яснення пунктів шляхом висунення вимог до практичних умінь майбутнього або практикуючого вчителя. Концепт компетентності лежить більшою мірою у діяльнісній, ніж у знаннєвій площині, відтак конкретизація практичних умінь у текстах стандартів становить суть розуміння проблеми компетентності науково-педагогічною спільнотою США. У текстах стандартів не робляться приписи щодо професійних знань, якими слід оволодівати вчителю-філологу, і не вказуються шляхи їх розвитку. Виділені в загальних рисах галузі професійних знань і відповідних практичних умінь носять рекомендаційний, а не настановчий характер, на їх основі розробляються зміст і структура програм підготовки вчителів ІМ.

Як свідчить розгляд нормативної документації, складовими професійної компетентності вчителя-філолога є професійні знання, вміння і диспозиції. Критерії виступають у ролі показників сформованості професійних знань і вмінь, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності та готовності до неї (диспозиції). Критерії вказують, наскільки майбутній учитель підготовлений і виявляє бажання займатись педагогічною діяльністю. Виділення рівнів сформованості

професійної компетентності здійснюється на основі врахування критеріїв. Рівень сформованості професійної компетентності – це ступінь відповідності певній меті стандартів. Наприклад, у тексті стандартів ACTFL/CAEP (2013) визначається три рівні сформованості професійної компетентності, розписані згідно з критеріальними показниками до кожного пункту стандартів, а саме цільовий, прийнятний, неприйнятний. У рубриці кожного рівня подається опис критеріїв сформованості знань і вмінь учителя-філолога (цільовий – кандидат здатний описувати у системному світлі культуру країн, мова яких вивчається; прийнятний – кандидат називає головні аспекти і факти, зв'язані із культурою країн, мова яких вивчається; неприйнятний – кандидат називає лише окремі факти із культури країн, мова яких вивчається).

У нормативному документі «Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів» (Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development) Міжштатового консорціуму підтримки та оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) робиться основний акцент на просуванні за рівнями професійної компетентності, які деталізуються на основі стандартів. У документі вводиться поняття прогресії/просування вчителів, під яким розуміють зростання компетентнісного рівня за критеріальними показниками кожного стандарту впродовж трьох рівнів професійного розвитку від першого до третього (від базового до вищого). Метою визначення і реалізації прогресій є підтримка й сприяння професійному зростанню педагогів. У майбутньому автори документа вбачають ідею прогресії як дискусійну платформу національного рівня щодо узгодження рівнів професійного розвитку педагогів (Council of Chief State School Officers, 2013, с. 10−15).

До структури нормативного документа входить перелік стандартів, до яких додаються рубрики «діяльність» (performance), «базові знання» (essential knowledge), «головні диспозиції» (critical dispositions). Очевидно, що означені елементи дублюють структуру професійної педагогічної компетентності. Далі деталізовано прогресії до певних груп стандартів згідно з трьома рівнями із описом професійної діяльності вчителя і вмінь. Завершується кожна рубрика описом діяльності, спрямованої на розвиток і вдосконалення професійних знань і вмінь, тобто вчителю пропонуються рекомендації стосовно можливостей і шляхів формування певних компетентностей.

На особливу увагу заслуговують підходи й форми контролю за рівнем сформованості професійних компетентностей у США. У документі «Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP» (2013–2015) після роз'яснення кожного пункту стандартів, критеріїв і рівнів сформованості професійної компетентності подається вид завдань, на основі яких здійснюється оцінювання успішності виконання ліцензійних вимог учителем ІМ. Вибір завдань зумовлюється особливостями галузі знань і вмінь, які необхідно продемонструвати вчителю. Наприклад, оцінювання рівня сформованості іншомовної усної комунікативної компетентності здійснюється на основі спеціалізованого «Іспиту з усного мовлення» (the Oral Proficiency Interview). Знання лінгвістики перевіряються у формі усного або письмового іспиту, тестування. Оцінювання підготовленості вчителів до забезпечення культуропровідної функції передбачає, приміром, розроблення планів занять, спрямованих на вивчення культурних особливостей носіїв мови, пояснення особистої філософії щодо проблем культури, літератури, міждисциплінарних зв'язків у навчальному процесі з вивчення ІМ або інших питань. Написання портфоліо, рефлексивно-аналітичних матеріалів, сценаріїв навчальних заходів, власних дидактичних розробок є невід'ємною складовою завдань, на базі яких оцінюється рівень професійної компетентності вчителів ІМ. Узагальнення вимог до здобувачів іншомовної філолого-педагогічної освіти і якості професійно-педагогічної діяльності вчителів ІМ у нормативних документах США подано у табл. 2.2.

Таблиця 2.2. ***Узагальнення вимог до вчителів ІМ у нормативних документах США***

Складові компетентності	Освітні стандарти
Знання і вміння *Мовна і мовленнєва компетентності*	• ACTFL Рекомендації із оволодіння мовленням, письмом, слуханням і читанням (2012); • Стандарти вивчення ІМ у XXI ст. (SFLL 1996, 1999, 2006); • Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013–2015), Стандарт 1. *Володіння ІМ: міжособистісне, інтерпретативне та презентаційне*. Стандарт 2. *Культура, лінгвістика, література та концепти суміжних дисциплін*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 1. *Предметні знання;* • INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 4. *Предметні знання;* • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 2. *Знання мови;*

Продовження таблиці 2.2

Складові компетентності	Освітні стандарти
Комунікативна компетентність	• Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015), Стандарт 1. *Володіння ІМ: міжособистісне, інтерпретативне та презентаційне*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 1. *Предметні знання* (охоплюють знання мови і мовлення). Стандарт 6. *Комунікація;* • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 2. *Знання мови* (передбачає сформовану комунікативну компетентність); • INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 3. *Навчальне середовище*. Стандарт 5. *Застосування предметних знань;*
Міжкультурна компетентність	• Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015). Стандарт 2. 2. *Культура, лінгвістика, література та концепти суміжних дисциплін*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 1. *Предметні знання;* • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 3. *Знання культури*;
Лінгводидактична компетентність	• Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015). Стандарт 3. *Теорії засвоєння мови, знання студентів та їхніх потреб*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 4. *Навчальні стратегії*. Стандарт 5. Навчальне *середовище*. Стандарт 7. *Планування навчального процесу*; • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 4. *Знання особливостей засвоєння мови*;
Психолого-педагогічні знання	• Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015). Стандарт 3. *Теорії засвоєння мови, знання студентів та їхніх потреб;* • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 2. *Розвиток учнів*. Стандарт 3. *Диверсифікованість учнів*. Стандарт 4. *Навчальні стратегії*. Стандарт 8. *Оцінювання*; • INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 1. *Розвиток учнів.* Стандарт 2. *Індивідуальні відмінності в учінні*; • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 1. *Знання про учнів*. Стандарт 5. *Створення рівноправного і справедливого навчального середовища*. Стандарт 6. *Розроблення курикулуму і планування навчального процесу*. Стандарт 7. *Оцінювання*;

Продовження таблиці 2.2

Складові компетентності	Освітні стандарти
Уміння *Організація навчального процесу* *Диспозиції*	• Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015). Стандарт 4. *Інтеграція стандартів при плануванні й імплементації їх у навчальному процесі та застосування навчальних ресурсів*. Стандарт 5. *Оцінювання іншомовної і міжкультурної компетентності − вплив на навчання учнів*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 4. *Навчальні стратегії*. Стандарт 5. *Навчальне середовище*. Стандарт 7. *Планування навчального процесу*. Стандарт 8. *Оцінювання*; • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 1. *Знання про учнів*. Стандарт 5. *Створення рівноправного і справедливого навчального середовища*. Стандарт 6. *Розроблення курикулуму і планування навчального процесу*. Стандарт 7. *Оцінювання*; • INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 3. *Навчальне середовище*. Стандарт 5. *Застосування предметних знань*. Стандарт 6. *Оцінювання*. Стандарт 7. *Планування навчального процесу*. Стандарт 8. *Навчальні стратегії*; • Стандарти підготовки вчителів ІМ ACTFL/CAEP (2013−2015). Стандарт 6. *Професійний розвиток, підтримка та етичність*; • INTASC Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ (2002). Стандарт 9. *Рефлексивна практика і професійний розвиток*. Стандарт 10. *Спільнота*; • INTASC Основні стандарти викладання та прогресу навчання для вчителів 1.0: можливості неперервного розвитку вчителів (2013). Стандарт 9. *Професійне навчання і етичність*. Стандарт 10. *Лідерство і колаборація*; • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). Стандарт 8. *Рефлексія*. Стандарт 9. *Професіоналізм*; • NBPTS Стандарти мов світу (2015, 2016). «Ключові пропозиції NBPTS». Стандарт 1. *Відданість студентам та їхньому навчанню*. Стандарт 3. *Вчителі є відповідальними за управління і моніторинг навчання учнів*. Стандарт 4. *Учителі систематично розмірковують над професійною діяльністю і навчаються на досвіді*. Стандарт 5. *Вчителі є членами навчальних громад;*

Аналіз текстів стандартів, які визначають хід професійної освіти і розвитку вчителів ІМ у США, виявив значну спорідненість, послідовність і наступність у їх формулюванні, а також у підходах до оцінювання компетентнісного рівня педагога. Під спорідненістю мається на увазі тісний взаємозв’язок у змісті між документами різних профільних організацій, а також у межах одного документа. Із таблиці 2.2 видно, що професійною спільнотою досягнуто консенсус у розу-

мінні складових і критеріїв професійної компетентності вчителя ІМ. Послідовність і наступність передбачає врахування особливостей професійного становлення й розвитку вчителя ІМ, а також змін, що відбуваються у професійній компетентності початкуючого або досвідченого педагога у висуненні вимог у нормативних документах відповідних профільних організацій США. Органами, які несуть відповідальність за контролювання якості підготовки вчителів ІМ, є Національна рада з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE), для початкуючих учителів − Міжштатний консорціум підтримки та оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) і для досвідчених педагогів − Національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS).

Структура професійної компетентності представлена у трьох аспектах у вищевказаних документах, а саме професійні знання, вміння і диспозиції. Однак такий поділ є умовним, оскільки пункти стандартів із зазначеними відповідними структурними елементами є тісно зв'язаними й співвідносяться між собою. Нам особливо імпонує виділення диспозицій у комплексному баченні професіоналізму вчителя ІМ. Серед головних елементів професійної компетентності фігурують мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична, психолого-педагогічна компетентності.

Поступальний розвиток професійної компетентності вчителів ІМ, досягнення й звершення у педагогічній кар'єрі відображено згідно з принципом наступності у виділенні рівнів компетентності (наприклад, 1 − базовий, 2 − середній, 3 − вищий) (Council of Chief State School Officers, 2013). У зростанні компетентнісного рівня спостерігається перерозподіл акцентів у структурі професійної компетентності педагогів. Так, у документі «Ключові пропозиції NBPTS» (Core Propositions of the NBPTS) має місце зміщення пріоритетів у бік диспозицій. Першим і найголовнішим стандартом є відданість студентам і справі їхнього навчання, за яким слідує відповідальність за організацію навчання учнів, систематичний аналіз власної професійної діяльності і, нарешті, колаборація. Предметні знання і вміння викладати фахову дисципліну узагальнено у межах стандарту 2. Тобто, для досвідченого педагога важливості набуває внутрішня й зовнішня спрямованість особистості, а також активні дії із професійного самовдосконалення.

Порівняльний аналіз змісту стандартів, які спрямовують хід підготовки вчителів ІМ і рівень підготовленості майбутніх учителів

ACTFL/CAEP (2013), а також документів INTASC (2002) для молодих учителів свідчить, що від випускника педагогічного ЗВО очікується засвоєння знань мови і про мову та вміння навчати ІМ, що відповідним чином підкреслено у пунктах стандартів 1 і 2. Майбутній учитель зобов'язаний оволодівати іншомовною комунікативною компетентністю та здобувати ґрунтовні знання у галузях філології, методики викладання ІМ і т. і. У третьому й четвертому пунктах стандартів указується на необхідність ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, розвинених умінь організації навчального процесу із засвоєння ІМ. У документі INTASC (2002) на перший план виходить психолого-педагогічна підготовка, знання про учнів, їхніх індивідуальних відмінностей, тоді як знання мови і про мову разом з умінням викладати ІМ розміщено у четвертому і п'ятому пунктах стандартів.

Таким чином, для випускника університету першорядною є предметна компетентність (мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична). Початкуючий учитель ІМ у розумінні авторів стандартів зобов'язаний працювати над удосконаленням психолого-педагогічної компетентності, тоді як досвідчений учитель ІМ є відданим своїй справі професіоналом, який дбає про поліпшення результатів навчання учнів та професійний саморозвиток.

Важливою темою у дискурсі стандартів є підготовка вчителів ІМ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Наприклад, у другому пункті стандартів «Предметні знання» ACTFL/CAEP (2013) підкреслюється вміння застосовувати інформаційні технології під час пояснення тем, зв'язаних з літературою і культурою країн, мова яких вивчається. У стандарті 4 вказується на необхідність інтегрування інформаційних технологій у навчальний процес, так само у стандарті 5 (оцінювання) і 6 (професіоналізм) наголошується на особливій ролі технологічних засобів. У документі ACTFL (2013), додатку Л зазначається необхідність забезпечення студентам можливостей отримання навчального досвіду із застосування інформаційних технологій під час навчання в університеті, а також оволодіння майбутніми вчителями вміннями застосовувати новітні технології у навчанні ІМ (ACTFL, 2013, с. 61).

Підсумковим пунктом усіх вищезгаданих нормативних документів є дискурс професіоналізму. У документах, які регулюють підготовку і професійний розвиток початкуючих учителів ACTFL/CAEP підкреслюється важливість неперервного професійного розвитку,

навчання впродовж усього періоду професійної діяльності, розвиток лінгвістичної, культурологічної, педагогічної компетентностей, розвиток рефлексивного мислення, а також співпраця з усіма учасниками навчального процесу (ACTFL, 2013, с. 29). Ідентичне змістове наповнення простежується у пунктах 9 і 10 стандартів INTASC (2002), водночас, у стандарті 10 окремо дається роз'яснення важливості співпраці для професійного розвитку молодих педагогів. У документі NBPTS (2015, 2016) поряд із вищезгаданими рекомендаціями у стандарті 10 вказується, що досвідчені педагоги долучаються до збагачення знаннєвої бази галузі, сприяють оптимізації підходів до викладання ІМ, підтримують інших членів професійної групи (NBPTS, 2015, 2016, с. 45). Ранжування професійних компетентностей учителя ІМ у нормативних документах США представлено на рис. 2.2.

Рисунок 2.2. ***Ранжування професійних компетентностей учителя ІМ у нормативних документах США***

Отже, на підставі вивчення фахової наукової літератури і нормативної документації з'ясовано, що проблема компетентності і якості професійної діяльності вчителя ІМ у США здобула широку популяр-

ність із низки об'єктивних причин, а саме завдяки особливому етнолінгвістичному складу учнівської молоді, а також із-за нестачі педагогічних кадрів, яку намагаються перекривати за рахунок зменшення вимог до кандидатів на педагогічні посади. Подібні кроки викликають настороженість прихильників традиційних підходів до підготовки вчителів, що сприяє посиленню інтересу до проблеми компетентності. У країні було розгорнуто масштабну кампанію, спрямовану на вивчення ІМ населенням країни, що породило потребу у забезпеченні освітнього процесу фахівцями-філологами.

Проблема компетентності у педагогічній освіті США бере початок у дослідженнях науковців країни ще в першій половині XX ст., коли було закладено основи компетентнісно-базованої освіти. Систематичного характеру запровадження компетентнісно-базованої освіти у підготовці педагогічних кадрів набуло у 1960-х роках. У 1970–1980-х роках спостерігається спад інтересу до проблеми компетентності педагогів, зумовлений значною критикою компетентнісно-базованої освіти із-за невдалих спроб установлення взаємозв'язку між компетентнісним рівнем педагогів і навчальними результатами учнів, а також зважаючи на надмірний техніцизм і фрагментування в оцінюванні якості професійної діяльності вчителів.

На сучасному етапі концептуалізація компетентності педагогічної діяльності реалізовується у цілісному підході, потрактовуючись у процесуально-розвивальній парадигмі, а не як конкретний спосіб виконання певних завдань, що є пережитком біхевіористичної теорії. Наразі витлумачення категоріального апарату проблеми компетентності відзначається значними розбіжностями. В освітній царині концепт компетентності використовується стосовно комплексу знань, умінь і диспозицій, які уможливлюють ефективне виконання завдань у навчальному або професійному контекстах.

Основоположним елементом професійної компетентності вчителя ІМ є професійні знання. Відповідно було запропоновано кілька класифікацій професійних знань, складовими яких є предметні знання (знання мови і про мову), лінгводидактичні, психолого-педагогічні знання, контекстуальні і процесуальні знання тощо. Питання знаннєвої бази вчителів ІМ гостро дискутується у фаховій літературі. Останнім часом дослідження професійної компетентності ведуться у руслі учіння вчителя, де першочергове значення надається ролі власне педагога у конструюванні професійних знань. У фаховій літературі ведуться дис-

кусії щодо важливості теоретичної підготовки майбутніх учителів ІМ: у численних працях наголошується на необхідності поглиблення теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів, тоді як деякі вчені переконані, що трансформування теоретичних знань у практичні вміння відбувається часом неефективно, заперечуючи важливість ґрунтовної теоретичної підготовки студентів. Подібні протиріччя простежуються також в емпіричних працях, які вивчають ставлення практикуючих учителів до означеної проблеми: значне число педагогів переконане в абсолютній необхідності теоретичної фахової підготовки, тоді як певна частина вчителів уважає теоретичну підготовку, яку вони одержали в ході навчання в університеті, не релевантною. Відтак, ґрунтовні професійні знання є невід'ємною, але не єдиною умовою компетентності вчителя ІМ. Професійні знання здійснюють різноплановий уплив на професійну діяльність учителів ІМ і на результативність навчального процесу, що емпірично задокументовано у джерельній базі галузі.

Сутність розуміння складових, критеріїв і рівнів розвитку професійної компетентності вчителів ІМ науково-педагогічною спільнотою репрезентоване у нормативній документації освітніх стандартів США. Порівняльний аналіз текстів стандартів різних профільних організацій виявив, що принципами їхнього укладання є спорідненість, послідовність і наступність. За своєю структурою професійна компетентність представлена у трьох аспектах у відповідних документах: професійні знання, вміння і диспозиції. Критеріями професійної компетентності вчителя-філолога є її головні елементи, серед яких фігурують мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична, психолого-педагогічна, технологічна та деякі інші. Перелічені критерії схарактеризовані за допомогою низки показників або дескрипторів, які вказують на сутністі характеристики елементів професійної компетентності та форми їхнього прояву. До кожного з елементів компетентності подається супровідний опис знань, умінь і диспозицій. У тексті стандартів ACTFL (2013) також знаходимо примірний перелік видів навчально-професійної діяльності студента-філолога, як свідчення сформованості елементів/критеріїв. Рівні розвитку професійної компетентності вказують на ступінь відповідності елементів компетентності вимогам професійної підготовки і розвитку. У стандартах іншомовної педагогічної освіти США розглядаються три рівні сформованості професійної компетентності, як наприклад, базовий, середній і вищий, або цільовий, прийнятний і неприйнятний (Додаток С).

У ході зростання компетентнісного рівня спостерігається перерозподіл акцентів у структурі професійної компетентності: для випускника педагогічного ЗВО найважливішою є предметна компетентність (мовна, мовленнєва, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична і т. і.), початкуючому педагогічному фахівцю слід зосереджувати зусилля на вдосконаленні психолого-педагогічної компетентності. Вимоги до компетентнісного рівня досвідченого вчителя ІМ сфокусовані у площині диспозицій. Йому необхідно працювати над професійним саморозвитком і підвищенням навчальної результативності учнів. Дискурс професіоналізму фігурує у всіх нормативних документах освітніх стандартів, підсумовуючи суть і мету професійного становлення і розвитку вчителя ІМ.

2.2. Умови ефективності професійної діяльності вчителів іноземних мов

Нині проблема ефективної професійної діяльності вчителя є особливою формою «наукового кліше» через її велику популярність у світовому й, у тому числі, американському науково-педагогічному дискурсі. З цього приводу вчені висловлюються про майже аксіоматичну залежність між ефективністю професійної діяльності педагога і результативністю навчання учнів, між якісною роботою педагогічних працівників і успішністю впровадження освітніх реформ, а також між якісною підготовкою вчителів і гармонійним функціонуванням освітньої системи. Еквівалентність між означеними парами є емпірично встановленою досить однозначно, однак причинно-наслідкова невідома величина у цьому рівнянні не є чітко визначеною, адже маємо справу з таким складним, багатогранним питанням як професійна діяльність учителя. Відтак, існує потреба у подальшій деталізації поняття ефективна професійна діяльність учителя і з'ясуванні умов продуктивної праці вчителів ІМ, зокрема у США, яка відома вагомими науково-практичними здобутками у цій царині.

Парадоксально, проблема ефективної діяльності вчителя зародилась одночасно із появою перших освітніх інститутів, являючись однією із найдавніших і, водночас, найактуальніших, що активно розглядається науковцями й владними структурами. На суспільний запит у США на урядовому і науково-професійному рівнях ведеться конструктивний діалог щодо підвищення якості освіти та професійно-педагогічної діяльності. У 2008 році було створено спеціалізований орган Партнерство з

якості роботи вчителів (the Partnership for Teacher Quality) на базі Асоціації національної освіти (the National Education Association) та Американської асоціації коледжів з підготовки педагогів (the American Association of Colleges of Teacher Education), першочерговою метою якого є налагодження співпраці між науково-педагогічною спільнотою і урядом задля узгодження дій із підвищення якості професійної діяльності вчителів (Darling-Hammond, 2010, с. 1). Розробка нормативної документації, що регламентує вимоги й стандарти підготовки й професійного розвитку педагогів у США є спробою здійснення системного впливу на ефективність професійної діяльності педагогів. У світлі урядової директиви «Жодної дитини не залишимо поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), в якій відзначено необхідність підготовки висококваліфікованих педагогів, активна науково-пошукова робота проводиться Національним центром якості педагогів (the National Comprehensive Center for Teacher Quality) (Goe et al, 2008).

Ретроспективний аналіз проблеми ефективності професійної діяльності вчителя дозволив виявити кілька тенденцій у підходах до її вивчення у США. Так, у 1950−1960-х роках питання якості педагогічної діяльності репрезентоване у вивченні особистісних характеристих педагогів; для 1970 – початку 1980-х років властивою є сфокусованість на діяльності й поведінці вчителя та її впливі на навчання учнів; наприкінці 1980-х років на передній план висуваються проблеми педагогічних переконань, ефективність викладання окремих дисциплін, професійні знання вчителів і вміння викладати. Однією з останніх тенденцій є вивчення означеної теми у ракурсі навчального середовища та спільноти (Good et al, с. 804). Такий інтерес до вищезгаданої проблеми свідчить про різноплановість концепту і неможливість висунення прямолінійних, однозначних пояснень проблеми, тому системний підхід до її опрацювання залишається у центрі уваги науково-педагогічної думки.

Аналіз фахової літератури уможливив виокремлення трьох центральних вертикалей, за якими здійснюється вивчення проблеми ефективності професійної діяльності вчителя, висуваються дефініції та концептуалізація означеного поняття, які умовно позначимо особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль у визначенні ефективності педагогічної діяльності охоплює професійні знання й уміння вчителя, особистісні характеристики, мотиваційну сферу, професійно-значимі якості, а також наявність диплома про вищу педагогічну освіту, ліцензії, сертифіката тощо. Вищезгадані

особистісні складові, як наприклад, професійні знання й уміння належать до семантичного поля концепту компетентності вчителя (Medley, 1982). Прямо пропорційної залежності між особистісною вертикаллю і результативністю навчання учнів не встановлено.

Діяльнісна вертикаль стосується реалізації особистісних характеристик, знань, умінь та ін. у навчальному процесі та особливості взаємодії між професійно-педагогічною діяльністю і навчанням учнів. Застосування в дії професійних знань і вмінь учителем Медлі Д. (1982) позначається терміном «виконання» (teacher performance) (Medley, 1982), тобто професійні знання без уміння їх застосовувати є самоцінними, але недостатніми для ефективного навчання. Оскільки пряма інформація про ефективність роботи вчителя є недоступною, її оцінювання ґрунтується на даних щодо виконання вчителем своїх обов'язків (Medley, Shannon, 1994, с. 616). Колабораційні ініціативи вчителів, налагодження й підтримка партнерських стосунків із колегами та іншими членами громади також належать до діяльнісної площини.

Нарешті, результативна вертикаль передбачає спроможність педагога здійснювати вплив на навчання учнів, що виявляється у високих навчальних показниках, а також у позитивному ставленні учнів до дисципліни, яка ним викладається, активність учнів на уроках тощо. Саме остання вертикаль береться за першооснову в дослідженнях, спрямованих на оцінювання та обчислення рівня ефективності професійно-педагогічної діяльності (наприклад, вимірювання кількісного приросту навчальних досягнень учнів – value-added research). Як пояснюють Харріс Д. і Сасс С. (2007), означені дослідження вивчають ті фактори в роботі вчителя, завдяки яким відбуваються кількісні зміни у результатах тестування учнів (Harris, Sass, 2007).

На нашу думку, без урахування комплексної природи поняття ефективності викладання, обмежуючись лише певними аспектами вищезгаданих вертикалей, висунення повноцінного визначення концепту не представляється можливим. Тому численні дефініції, подані у фаховій літературі, які не враховують поліаспектність поняття, є тільки певним кутом зору на проблему або однією із сторін «багатогранника».

Фенстермахер Г. і Річардсон В. (2000) пропонують розгляд питання якості викладання здійснювати у двох ракурсах: «хороше» викладання і «успішне» викладання. Під «хорошим» викладанням учені розуміють відповідність особистісних і діяльнісних компонентів у структурі професійної компетентності вчителя вимогам професії, тоб-

то наявність необхідних професійних знань і вмінь, професійно-значимих характеристик, якостей і т. і. Поняття «хороше» викладання співвідноситься із виділеними нами особистісною і діяльнісною вертикалями. У зміст «успішного» викладання вчені вкладають здатність педагога досягати істотних результатів у навчанні учнів, розвивати необхідні знання і вміння, одержувати високі бали в ході тестуваня і т. і. (Fenstermacher, Richardson, 2000). «Успішне» викладання еквівалентне результативній площині у нашому визначенні.

Ефективність професійної діяльності вчителя є контекстуально залежною категорією. Як пояснює Дарлінг-Хемонд Л. (2010), висококваліфікований педагог може виявитись нездатним якісно здійснювати навчальний процес при неспівпадінні контекстуальних умов, для прикладу, викладання дисциплін не за фахом, або вчитель, який має досвід роботи у старшій школі, може бути неготовим працювати у початковій школі і т.п. Відтак, в інтерпретації якості викладання не можна не враховувати контекст, в умовах якого протікає навчання. Однак, визначення контекстуальних вимог можливо здійснювати тільки помісцево із виділенням пріоритетів, для прикладу, враховуючи потреби учнів, шкільного колективу та ін. Приміром, якщо у школі бракує педагогів, здатних виконувати обов'язки ментора, то цілеспрямовані дії педагога із розвитку необхідних компетентностей можуть розцінюватись як елемент ефективності (Darling-Hammond, 2010, с. 4).

Отже, ефективність професійної діяльності вчителя є триєдиним комплексним утворенням, що поєднує особистісну, діяльнісну і результативну площини, які зумовлюються контекстуальними показниками. Якщо особистісна і діяльнісна вертикалі значною мірою залежать від самого вчителя, тобто від його зусиль, мотиваційної сфери, то результативна вертикаль лежить дещо поза межами прямолінійного впливу вчителя. Відомо, що якісна педагогічна діяльність не є прямо попорційною до навчальної успішності учнів, оскільки учень не являється «tabula rasa», на яку записується необхідна інформація, хоча накопичено чимало емпіричних доказів залежності між якістю викладання і успішністю навчання (Darling-Hammond et al, 2005). Проте, оцінювання ефективності роботи педагога суто на основі навчальних результатів учнів дає обмежену картину, оскільки навіть власне навчальна успішність не може зводитись до кількості балів, одержаних у результаті тестування. Для прикладу, якщо учень із особливими потребами робить невеликий порівняно з іншими прогрес завдяки пе-

дагогічно-доцільним діям учителя, то це, безумовно, свідчить на користь такого фахівця. Безперечно, можна наводити безліч подібних прикладів, але смисл дискусії полягає в аргументуванні обмеженості оцінювання ефективності професійної діяльності вчителя винятково на основі навчальних результатів учнів.

Витлумачення сутності поняття ефективності професійної діяльності вчителя американські вчені Гоу Л. та ін. (2008) вибудовують із урахуванням концептуальних положень, представлених у наукових працях, нормативних документах і звітах, якими запропоновано розглядати п'ять аспектів під час оцінювання якості роботи педагога, а саме:

– ефективно діючі вчителі мають реалістично високі очікування від навчання учнів, надаючи належну допомогу в їх досягненні, оцінювання чого здійснюється на основі методів вимірювання приросту навчальних результатів учнів, тестування або альтернативних методів;

– ефективно діючі вчителі сприяють досягненню позитивних академічних і соціальних результатів у навчанні учнів, таких як регулярне відвідування занять учнями, вчасне переведення до вищого освітнього рівня, самоефективність і співпраця;

– ефективно діючі вчителі використовують різноманітні ресурси у плануванні й організації навчання в активній формі; здійснюють різноплановий контроль за навчальною успішністю учнів, на основі чого вносять певні корекції у навчальний процес;

– ефективно діючі вчителі сприяють формуванню класного й шкільного колективу, в якому цінується диверсифікованість і громадянська позиція;

– ефективно діючі вчителі співпрацюють з колегами, адміністрацією, батьками та іншими членами професійної групи заради забезпечення успіху учнів, передусім, учнів з особливими потребами та інших учнів «групи ризику» (Goe et al, 2008, с. 8).

У наведеному визначенні здійснено спробу поліаспектного, комплексного представлення поняття ефективності професійної діяльності вчителя як складеного цілого, де перелічені пункти розставляють пріоритети у вимірюванні рівня ефективності. На думку авторів, досягнення учнів у вигляді балів, одержаних в результаті тестування, не являються єдиним або найважливішим показником якості професійної діяльності вчителя (Goe et al, 2008, с. 8–9).

Ефективність педагогічної діяльності залежить від упливу сукупності різновекторних чинників, серед яких виділяють групу педа-

гогічних характеристик (teacher characteristics). За свідченням Мак-Бер Х. (2000), педагогічні характеристики містять чотири кластери: професіоналізм, мислення/аргументування, очікування та лідерство. Кластер професіоналізму включає такі характеристики, як відданість учительській справі, впевненість (учитель переконаний у здатності учнів досягати успіхів, надійність (учитель послідовний і чесний у своїх професійних учинках і висловлюваннях), повага (вчитель виявляє повагу до всіх учнів). Кластер мислення/аргументування: аналітичне мислення, концептуальне мислення (вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки). Кластер очікування: формування прагнення учнів до самовдосконалення, пошуку інформації (когнітивний інтерес, допитливість), ініціативність. Кластер лідерства: гнучкість (готовність адаптовуватись до ситуативних потреб), звітність (готовність і вміння ставити вимоги й контролювати їх виконання), натхнення у навчанні (готовність учителя надихати учнів на успішне навчання, формувати впевненість учнів у власних можливостях, розвиток автономності) (Hay McBer, 2000).

На основі аналізу джерельної бази Дарлінг-Хемонд Л. (2010) підсумовує професійно-значущі якості вчителів, необхідні для ефективної педагогічної праці:

– високий інтелектуальний рівень і комунікативні вміння, які допомагають учителю організовувати й викладати свої думки, проводити спостереження й прогнозування;

– глибокі знання фахової дисципліни;

– уміння викладати певну дисципліну (знання методики викладання), а також розвивати мисленнєві здібності учнів;

– розуміння особливостей навчання й розвитку учнів, особливо таких, що навчаються засобами нерідної мови;

– адаптаційні знання, які уможливлюють прийняття вчителем контекстуально доцільних рішень, ураховуючи потреби учнів;

– прагнення залучати до навчальної діяльності всіх без винятку учнів;

– готовність до професійного й особистісного зростання;

– колаборація з іншими членами професійної групи й батьками учнів (Darling-Hammond, 2010, с. 2).

Одним із суттєвих чинників, які здійснюють опосередкований уплив на ефективність праці вчителя, є *освіта* за педагогічним фахом, про що свідчить значна кількість робіт, спрямованих на встановлення прямопропорційності між фаховою підготовкою, професійним

розвитком і продуктивністю педагогічної діяльності, встановленої на основі навчальних результатів учнів. Думки американських дослідників різняться стосовно зумовленості ефективності педагогічної праці освітнім рівнем учителя. Так, у деяких емпіричних дослідженнях не було виявлено прямолінійної залежності між наявністю педагогічного сертифіката і навчальними результатами учнів (Hanushek, 2005; Rivkin et al, 2005). Однак, у переважній більшості праць подаються емпіричні докази на користь позитивного впливу професійної підготовки й розвитку вчителя на академічну успішність учнів. Зокрема, у статті Дарлінг-Хеммонд Л. та ін. (2005) приводяться свідчення на користь участі педагогів у процедурах сертифікації і залежною від цього навчальною результативністю (Darling-Hammond et al, 2005). Сертифіковані вчителі виявляють вищий рівень готовності до викладання фахової дисципліни, розробки курикулумів та управління навчальним процесом, ніж їхні колеги без відповідних сертифікатів (Darling-Hammond et al, 2002). У широкомасштабному дослідженні Клотфелтер К. та ін. (2007) установлено позитивний уплив низки освітніх досягнень педагогів на ефективність їхньої діяльності: вчителі, які здобули вищу освіту за педагогічним спрямуванням у ЗВО, працюють ефективніше, ніж їхні колеги, які навчались за альтернативними моделями педагогічної підготовки; педагоги, які успішно пройшли сертифікацію Національного комітету професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS), демонструють перевагу над своїми колегами без сертифіката (Clotfelter et al, 2007). За свідченням Дарлінг-Хеммонд Л. та ін. (2005), учителі, що здобули педагогічну освіту шляхом участі в альтернативній програмі підготовки вчителів «Навчайте заради Америки» (Teach for America), поступаються сертифікованим учителям із традиційною педагогічною освітою у порівняннях навчальних результатів їхніх учнів (Darling-Hammond et al, 2005, с. 25).

Слід відзначити, що у процитованих нами дослідженнях подаються судження щодо ефективності вчительської праці тільки з погляду навчальної успішності учнів. Однак, ефективність професійної діяльності вчителя є ширшим поняттям, ніж результати тестування. Тому дослідження, в яких не виявлено кореляційної залежності між освітнім рівнем педагогів і їхньою ефективністю, не надають повної картини про особливості впливу професійного розвитку на продуктивність праці вчителя, що нівелює категоричність будь-яких висновків.

Як відзначалось вище, у розумінні Фенстермахер Г. і Річардсон В. (2000) варто мати на увазі різницю між «успішним» викладанням, сутність якого полягає у вимірюванні ефективності викладання засобами врахування навчальних результатів, і «хорошим». Якщо «хороше» навчання підпорядковується безпосередньому впливу організованих дій і особистості вчителя, тобто вчитель здатний до покращення якісного рівня своєї діяльності, то «успішне» викладання тільки певною мірою може корегуватись під упливом педагога. Адже успішність навчання залежить від низки передумов, а саме, від бажання й зусиль учнів, від сприятливого для викладання й навчання соціального оточення, від можливості навчати й учитися, а також від якості викладання (Fenstermacher, Richardson, 2000, с. 190). За відсутності перелічених умов результативність навчання знижується, що приводить до зменшення рівня «успішності» викладання. На думку авторів, оцінювання ефективності професійної діяльності вчителя необхідно здійснювати у двох напрямах. При першому підході оцінювання якості слід здійснювати відносно відповідності професійним стандартам, де навчальна успішність учнів не є центральним показником. За другого підходу оцінювання ефективності охоплює обидві парадигми «успішного» і «хорошого» викладання.

Своєю популярністю проблема ефективності педагогічної діяльності значною мірою завдячує її детермінуванням *навчальних результатів* учнів. За твердженням Хетті Дж. (2004), єдиним найпотужнішим чинником упливу на навчальні досягнення учнів є якісне викладання (excellence in teaching) (Hattie, 2004). В іншому масштабному дослідженні Хетті Дж. (2003) робить висновок, що майже всі дії педагогів справляють уплив на навчання учнів (Hattie, 2003, с. 4). Автором виділено низку факторів, від яких залежить навчальна успішність, де вплив учителя становить 30% від сукупності всіх факторів. Ще 50% навчальної успішності детермінується власне учнем, його здібностями, докладеними зусиллями та ін.; 5−10% зумовлюється дією родини; 5−10% − упливом школи, такі ж показники зумовлені впливом директора та однолітків. Таким чином, суттєва залежність між якістю діяльності вчителя і навчальними досягненнями учнів дає підстави для врахування навчальних результатів учнів при оцінюванні ефективності вчительської праці.

Статистичну залежність було відмічено також між педагогічним *стажем* і академічними результатами учнів. Найвідчутніше зростання

показників у навчальній успішності учнів зафіксовано протягом кількох перших років педагогічного стажу (2–3 роки), але в подальшому вираженість взаємозв'язку між досвідом і ефективністю педагогічної діяльності знижується (Hanushek, 2011; Gordon et al, 2006). За свідченням американських дослідників у США має місце тенденція до упередженості при призначенні педагогічних працівників. Так, у ході дослідження Клотфелтер та ін. (2006) було виявлено, що більш досвідчені, кваліфіковані педагоги призначаються у класи із вищими навчальними показниками. У школи із соціально незахищеними верствами населення, а також у навчальних закладах, де навчаються переважно темношкірі діти, призначаються педагоги із невеликим педагогічним стажем, які залишають посади як тільки показники ефективності їхньої діяльності починають зростати (Darling-Hammond, 2000).

Перейдемо до аналізу умов ефективної професійної діяльності вчителів, спираючись на результати дослідження американського науковця Уорнер К. (2016), яким було узагальнено результати великої кількості фахових робіт. Як пояснює автор, конкретизація і категоризація окремих аспектів ефективного викладання є складним завданням, тому він ставить за мету виявлення лише деяких сторін багатогранного поняття у довільній формі без узагальнень (Warner, 2016, с. 21), зокрема:

– в основі ефективної педагогічної діяльності лежить чітке планування навчального процесу, послідовні, високоорганізовані дії педагога;

– ефективна педагогічна діяльність відзначається здатністю вживати педагогічно доцільні навчальні заходи, спираючись на діагностування навчальних потреб учнів;

– важливою умовою ефективного викладання є створення безпечного, орієнтованого на активне навчання, середовища засобами забезпечення контролю та управління класним колективом, раціонального розподілу часу;

– ефективність виявляється у розвиненій комунікативній компетентності педагога, вмінні зрозуміло подавати навчальний матеріал;

– висунення реалістично високих очікувань від учнів також уважається суттєвою умовою ефективного викладання;

– уміння правильно ставити запитання та реагувати на відповіді учнів, стимулюючи їхню навчально-пошукову діяльність, є однією із умов ефективної педагогічної діяльності;

– рефлексивність і гнучкість мислення, здатність вчасно вносити зміни у навчальний процес на вимогу контекстуальних показників і потреб учнів є однією із умов, що часто згадується у фаховій літературі;

– ефективна педагогічна діяльність відзначається високою інтерактивністю, вмінням залучати учнівський колектив до роботи над спільними навчальними цілями на основі створення навчального середовища, де панує доброзичливе і дбайливе ставлення між учителями й учнями;

– уміння викладати у міждисциплінарному інтегрованому підході, віднаходячи зв'язки між галузевими знаннями, характеризує діяльність досвідчених педагогів на відміну від початкуючих учителів;

– ефективний учитель приймає диверсифікованість і культурну самобутність учнів, розширюючи їхні можливості;

– ентузіазм і захоплення своєю дисципліною є також проявом ефективної роботи педагога;

– моральність і етичність педагога становлять важливу умову його ефективної професійної діяльності (Warner, 2016, с. 22–27).

Вищепредставлений короткий огляд дискурсу ефективності професійної діяльності вчителя відображає складність, яку представляє її вивчення. Насамперед, проблематичним є саме визначення концепту ефективності, яке залежить від освітньої мети й завдань, соціокультурних преференцій, а також від методів її вимірювання, які також ґрунтуються на її дефініціях. Розглянуті нами чинники й умови, приміром, характеристики педагогів, освіта, взаємозв'язок між викладанням і учінням та ін. не дають однозначних відповідей на те, чому і яким чином вони здійснюють уплив на ефективність учительської праці. На нашу думку, значна кількість із розглянутих нами питань не може бути остаточно розв'язаною, оскільки маємо справу із динамічними, контекстуально залежними проблемами.

Водночас, американські вчені й освітяни, із властивим їм прагматизмом докладають значні науково-дослідницькі й практичні зусилля, спрямовані, насамперед, на зростання компетентнісного рівня вчителів і регламентування вимог до якості педагогічної діяльності шляхом прийняття стандартно-базованої нормативної документації. Важливими заходами, що вживаються у США для зростання ефективності педагогічної діяльності, є оптимізація про-

грам підготовки вчителів, програм професійного розвитку, процесів ліцензування й сертифікації педагогів, організована допомога початкуючим учителям, спроби добору кандидатів на педагогічні посади, залучення вчителів до науково-дослідницької роботи та через розроблення методів вимірювання ефективності професійної діяльності. Значного поширення набула ідея врахування колаборації між членами професійної групи педагогів для професійного вдосконалення. Вагома роль у підтримці професійного зростання й ефективності діяльності вчителів відводиться створенню сприятливого для цього середовища в освітніх закладах, а саме через визначення освітніх цілей і місії школи, висунення високих вимог до якості педагогічної діяльності та навчальної результативності учнівського колективу, доцільне керування навчальним закладом, регулярний контроль за навчальною успішністю, забезпечення можливості брати участь у курсах підвищення кваліфікації вчителів, конструктивний діалог між школою і батьками (Hunt, с. 18).

Дарлінг-Хемонд Л. (2010) висуваються наступні рекомендації щодо вдосконалення й вимірювання ефективності педагогічної праці:

– необхідність забезпечення планомірної підготовки «ефективних» молодих педагогічних кадрів. Для цього варто звернути особливу увагу на якісну підготовку вчителів з фахової дисципліни й педагогічну підготовку, залучення вчителів до сертифікації й підтримку працюючих педагогів;

– з метою підвищення ефективності педагогічної праці необхідно здійснювати вимірювання її продуктивності. Як зазначається у статті, оцінювання якості роботи початкуючих учителів у ході ліцензування дозволяє не тільки контролювати, а й розвивати її ефективність. Залучення досвідчених педагогічних працівників до процедури сертифікації Національного комітету професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS) також дає позитивні результати;

– застосування методів вимірювання ефективності педагогічної діяльності, базованих на врахуванні приросту у навчальних результатах учнів, також сприяє зростанню її рівня (valu-added student achievement test scores). Сутність методів полягає у встановленні рівня ефективності професійної діяльності педагога засобами порівняння навчальних результатів учнів за індивіду-

альним критерієм (порівнюються навчальні результати учнів до і після означеного періоду навчання). Такі методи володіють двояким потенціалом унесення системних змін в освіту, стимулюючи як навчальну діяльність учнів, так і якість педагогічної діяльності. Розроблення стандартно-базованих методів оцінювання ефективності професійної діяльності педагога є також одним із чинників поліпшення якості вчительської праці та навчання учнів (Darling-Hammond, 2010, с. 4–10).

Як бачимо, американський учитель не залишається наодинці у своїх намаганнях доброчесно виконувати професійні обов'язки. Науково-педагогічна й урядова спільноти країни організовано працюють над удосконаленням якості освіти, добре усвідомлюючи той факт, що попри наявність сотень тисяч сторінок наукових текстів з проблеми ефективності професійно-педагогічної діяльності, у кінцевому підсумку професійний успіх і високоякісна освіта залежать саме від учителя.

Розглянуті нами загальні аспекти проблеми ефективності професійної діяльності педагогів є актуальними і в контексті аналогічного питання щодо викладання ІМ, оскільки вчитель-філолог здійснює насамперед педагогічну діяльність, риси якої частково є дисциплінарно-зумовленими. Характеристики й чинники, які становлять сутність ефективної педагогічної праці, є контекстуально-залежними, їх вираженість пріоритезується метою навчання предмета та його особливостями.

Концептуалізація ефективності викладання ІМ передусім ґрунтується на витлумаченні суті успішного навчання/учіння ІМ, відтак усталеність у розумінні поняття й висунення однозначних дефініцій не представляється можливим. Динамічність концепту ефективності професійної діяльності вчителів ІМ вимагає його регулярного перегляду, що дозволяє приймати доцільні рішення щодо оцінювання якості роботи вчителя ІМ, організації підготовки вчителів ІМ та визначення потенційих траєкторій професійного розвитку вчителів ІМ, що в кінцевому підсумку сприятиме ефективному засвоєнню ІМ учнями. Таким чином, маємо справу із кругообігом у понятійному ланцюзі, в якому виявляється взаємозалежність і взаємозумовленість між його компонентами, у нашому випадку – освітніми процесами (рис. 2.3).

Рисунок 2.3. ***Ефективність професійної діяльності вчителя ІМ***

Американський науковий дискурс відзначається проліферацією у вивченні загальних питань ефективності професійної діяльності педагогів, водночас специфіка якісної роботи вчителів ІМ розглядається недостатньо. Висвітлення питання ефективності педагогічної діяльності у загальному руслі дає доволі широку картину, однак, без урахування особливостей означеної галузі знань вона є недостатньо деталізованою.

Окремі теоретичні й практичні аспекти проблеми ефективності професійної діяльності вчителів ІМ відображено у роботах Белл Т. (2005), Брош Х. (1996), Пенінгтон М., Річардс Дж. (2016), Ребер Т. (2001), Річардс Дж. (2010), Фаррел Т. (2015), Шульц Р. (2000) та ін. Як свідчить аналіз джерельної бази, ключовими напрямами досліджень є вивчення особистісних характеристик учителів ІМ, які позиціонуються як ефективні (Stronge, 2007; Brosh, 1996), особливостей дисципліни ІМ (Borg, 2006; Grossman, 1993), поведінка вчителів ІМ, яка розцінюється як ефективна (Sanderson, 1993; Prodromou, 1991).

Забезпечення умов ефективності професійної діяльності вчителів ІМ у США відбувається засобами ухвалення нормативної документації у вигляді стандартів, які регулюють підготовку майбутніх учителів, їхній професійний розвиток, стандарти навчання ІМ, головною метою яких є оптимізація якості освіти й праці педагогів.

Дотичною до питання ефективності професійної діяльності педагогів є проблема компетентності вчителів ІМ (Richards, 2010), її експертиза (Tsui, 2009). Предметне поле названих підходів є досить однорідним, оскільки дослідження ефективності, компетентності, експертизи, а також концептів професіоналізму, педагогічної майстерності порушують споріднені проблеми якості професійно-педагогічної діяльності. Водночас, як свідчить аналіз праць американських та інших зарубіжних дослідників, ефективність значною мірою визначається продуктивністю праці педагога, у вимірюванні якої застосовуються численні кількісні і якісні методи дослідження. Компетентність охоплює парадигми знань і вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків учителем. Під експертизою розуміють виконання професійних завдань на високому професійному рівні, доведеному до автоматизму, коли в учителя не виникає труднощів із розпізнаванням педагогічних завдань і їх розв'язанням. Експертиза розвивається із досвідом, зазвичай після п'ятирічного педагогічного стажу (Tsui, 2005; Berliner, 2001).

Логічно припустити, що ефективність праці вчителя ІМ частково визначається властивостями дисципліни ІМ, а також концептуалізацією ефективності засвоєння ІМ. Тому аналіз характеристик учителів ІМ порівняно з фахівцями інших предметів набуває важливого значення для теми нашого дослідження. Зацікавленість із цього кута зору представляє праця Борг С. (2006), яким вивчались відмінності у рисах учителів ІМ у порівнянні з фахівцями інших дисциплін. Як зазначає автор, учитель ІМ не є монолітним феноменом, який можливо однозначно охарактеризувати у глобальному контексті. Відмінні риси вчителів ІМ є соціально і контекстуально детермінованими, і залежать від індивідуального досвіду та сприйняття педагога, сформованого в конкретних освітніх обставинах (Borg, 2006, с. 26). На підставі узагальнення результатів емпіричного дослідження науковцем було виділено відмінні риси вчителів ІМ згідно з критеріальними показниками. Хоч автором не ставилось за мету виділення умов ефективності професійної діяльності вчителів ІМ, отримані ним результати певною мірою розкривають дотичні проблеми. Коротко розглянемо результати вищезгаданого дослідження і проведемо паралелі з проблемою ефективної професійної діяльності вчителів ІМ.

Згідно з критерієм «природа дисципліни ІМ» означений предмет є більш динамічним, постійно змінюючись, а також володіє біль-

шою практичною релевантністю до життєвих потреб учнів. Ціложиттєве навчання та неперервний професійний розвиток для вчителів ІМ є надзвичайно важливими, адже процес вивчення ІМ є нескінченним. Таким чином, для забезпечення ефективної педагогічної діяльності вчителю ІМ необхідно дбати про самовдосконалення й збагачення професійних знань і вмінь.

Згідно з критерієм «зміст дисципліни» характеристиками ІМ як предмета є універсальність, масштабність і складність. Навчання ІМ виходить за межі засвоєння лінгвістичної системи, тобто граматики, словникового запасу і розвитку чотирьох мовленнєвих навичок (читання, говоріння, письма і слухання), включаючи вивчення культури, розвиток комунікативних здібностей, загальних навчальних стратегій тощо. За свідченням респондентів дослідження, викладання курсу ІМ не обмежується навчанням фактів, теорій або формул, порівняно з іншими шкільними предметами. Учитель ІМ надає знання про культуру, історію, соціально-економічне й політичне становище країн, мова яких вивчається, розширює загальний кругозір, формує світогляд учнів і т. і. На відміну від інших дисциплін, де матеріал, що викладається, і способи його навчання чітко розмежовані, у сфері викладання ІМ ці межі є розмитими, оскільки зміст і засоби навчання є одним цілим (Borg, 2006, с. 13).

На нашу думку, ефективна робота вчителя ІМ передбачає не тільки якісне викладання лінгвістичних підсистем мови, розвиток мовленнєвих здібностей і наявність розвинених професійних знань, досконале володіння ІМ, а й загальну ерудованість, поглиблені знання культури, літератури, історії країн, мова яких вивчається, вміння розширювати кругозір учнів, розвивати навчальні стратегії та ін. У цьому сенсі вчитель ІМ певною мірою є універсальним педагогічним фахівцем, ефективність діяльності якого не обмежується наявністю професійних знань і вмінь, відтак для вчителя ІМ важливим є активний особистісний саморозвиток.

Відповіді респондентів свідчать про більшу диверсифікованість методів викладання ІМ порівняно з іншими дисциплінами, які спрямовуються на активне залучення учнів до іншомовної комунікативної й навчальної діяльності. У галузі викладання ІМ підходи і методи навчання ІМ є однією з найпопулярніших теоретико-практичних проблем. Учасники дослідження переконані, що дидактичний арсенал учителів ІМ є значно різноманітнішим, ніж у їхніх колег – фахівців інших предметів. Такого висновку респонденти дійшли на основі аналізу власного

навчального досвіду (Borg, 2006, с. 25). Таким чином, ефективність діяльності вчителя ІМ передбачає методичну підготовленість і практичну зорієнтованість, що дозволяє залучати учнів до активної навчальної діяльності щодо засвоєння ІМ.

Критерій «відносини між учителем і учнями» підкреслює особливості атмосфери спілкування на уроках ІМ. Як свідчить аналіз відповідей, учасники дослідження переконані, що між учителем ІМ і учнями налагоджуються тісніші, більш позитивні взаємовідносини, ніж на інших уроках, оскільки учні часто обговорюють засобами ІМ події із особистого життя, власний досвід та ін. (Borg, 2006, с. 22). Тому ефективність професійної діяльності вчителя ІМ передбачає здатність налагоджувати діалог з учнями, забезпечувати доброзичливу навчальну атмосферу.

Учителів ІМ часто порівнюють з мовцями, для яких мова, що викладається, є рідною, безумовна довіра до професійної компетентності яких є не завжди виправданою. Як свідчить наш особистий досвід, здобутий у ході спілкування з мабутніми і практикуючими вчителями ІМ, необхідність розмовляти й пояснювати матеріал засобами ІМ є джерелом труднощів і стресу для них. Учитель ІМ повсякчас стикається із необхідністю добору іншомовних лінгвістичних форм для подачі матеріалу в доцільній формі, враховуючи рівень розвитку мовленнєвих навичок учнів. Додатково, маючи справу не з рідною мовою, вчителю ІМ потрібно безупинно розвивати власні мовленнєві здатності.

За результатами дослідження вчителі ІМ повинні розвивати в собі такі особистісні якості, як креативність, гнучкість та ентузіазм, які є абсолютно необхідними, тоді як для фахівців інших дисциплін ці якості є просто бажаними (Borg, 2006, с. 23). Тому ефективний учитель ІМ повинен бути цікавим співрозмовником, здатним залучати учнів до аутентичної комунікативної діяльності. Отже, орієнтуючись на характерні риси галузі, нами були визначені деякі умови ефективної професійної діяльності вчителів ІМ, хоч дискусію щодо цієї проблеми безумовно необхідно продовжити в інших ракурсах.

Визначення й оцінювання ефективності професійної діяльності вчителів ІМ, на думку Ребер Т. (2001), певною мірою залежить від концептуалізації ефективності навчання й засвоєння ІМ, що своєю чергою, зумовлюється впливом підходів і методів навчання ІМ (Reber, 2001, с. 10). Зусилля, спрямовані на підвищення якості навчання й рівня оволодіння ІМ, призводять до зміщення акцентів із традиційних

формально-орієнтованих підходів до навчання ІМ (наприклад, граматико-перекладний підхід) до комунікативно-зорієнтованих інтерактивних підходів (приміром, комунікативний підхід, змістово-базований підхід, навчання мови для спеціальних цілей, міжкультурний підхід, навчання ІМ за допомогою інформаційних технологій) передбачає переосмислення ролі вчителів ІМ та оновлення вимог до компетентнісного рівня, необхідних для ефективного провадження професійної діяльності вчителем ІМ. У США особливий демографічний склад учнівської молоді, значну частину якої становлять неангломовні представники, диктує необхідність розроблення продуктивних підходів до вивчення навчального матеріалу засобами другої (нерідної мови). Важливість систематичної підтримки навчальної діяльності означеної категорії учнів і розвитку іншомовної компетентності породили численні оновлені підходи до навчання ІМ, як наприклад, навчання ІМ через зміст навчальної дисципліни (content-based language instruction), спрощене викладання навчального матеріалу (sheltered subject matter teaching), тематично-зорієнтоване навчання ІМ (theme-based language instruction), когнітивний академічний підхід до навчання мов (cognitive academic language learning approach) та ін. (Crandall, 1994, с. 3–4).

Як пояснює Філіпс Дж. (1998), сучасність ставить перед учителем ІМ вищі вимоги, аніж у недалекому минулому, коли ефективне навчання ІМ асоціювалось із наслідуванням загальноприйнятого підходу до викладання ІМ. Нині набув поширеності еклектичний підхід і принциповий прагматизм до навчання ІМ (Kumaravadivelu, 1994), коли вчителю ІМ треба приймати рішення щодо вибору підходів і принципів викладання, виходячи із навчального контексту й потреб учнів, що зумовлює необхідність значно глибшої професійної обізнаності.

Певні напрацювання щодо ефективної професійної діяльності вчителя ІМ з'явились у фаховій літературі, які сфокусовані на вивченні якостей і поведінки вчителів-філологів (Bell, 2008; Brosh, 1996; Farrell, 2015; Reber, 2001). Емпірично-базовані дослідження уможливлюють виявлення основоположних рис ефективної праці вчителя ІМ. Так, згідно з результатами Брош Х. (1996), учителі ІМ вважаються ефективно діючими за низки умов: досконале володіння ІМ, вміння викладати, пояснювати навчальний матеріал, уміння зацікавлювати учнів і підвищувати їхню навчальну мотивацію, чесність і справедливість, неупередженість у ставленні до учнів, готовність прийти їм на допомогу (Brosh, 1996). Петтіс Дж. (1997) виділено три головні катего-

рії якостей ефективно діючих учителів ІМ, а саме наявність глибоких професійних знань і розвинених практичних умінь, розвиток інтересу й потреби учнів до вивчення ІМ, особиста зацікавленість і наполегливість у професійному самовдосконаленні (Pettis, 1997). Маліков М. (2006) виділяє принципово важливі особистісні характеристики для ефективного виконання професійних завдань учителем ІМ, а саме вимогливість і реалістично високі очікування вчителя від учнів, почуття гумору, ентузіазм і креативність (Malikow, 2006). Таєдін З. та ін. (2019) виявлено, що ефективність діяльності вчителів ІМ вбачається у таких особистісних рисах, як турботливість, справедливість і повага, взаємодія з учнями, ентузіазм, мотивація, відданість справі викладання, рефлексивна практика (Tajeddin et al, 2019).

Синтез досліджень, спрямованих на вивчення умов ефективної професійної діяльності вчителів ІМ, здійснений колективом авторів Дінсер А. та ін. (2013), дозволив виділити чотири основні категорії, в руслі яких здійснюється вивчення й концептуалізація проблеми: соціоафективні здібності, педагогічні знання, фахові знання (предметні), особистісні характеристики. До соціоафективних здібностей автори відносять уміння підвищувати мотивацію до навчання учнів, ентузіазм у викладанні, позитивне ставлення до учнів, готовність прийти на допомогу учням, увага до їхніх потреб, створення невимушеної доброзичливої навчальної атмосфери та ін. Під педагогічними знаннями розуміють знання і вміння викладати ІМ, організовувати й управляти навчальним процесом і т. і. Під фаховими/предметними знаннями маються на увазі знання ІМ, лінгвістики, культури й літератури країн, мова яких вивчається тощо. Особистісними характеристиками, важливими для ефективної роботи вчителя ІМ, виявленими в ході вищезгаданого дослідження, є ентузіазм, оптимізм, толерантність, терпіння, доброзичливість, гнучкість, неупередженість, широкий кругозір, дбайливість та деякі інші.

У США характеристики й умови ефективної професійної діяльності вчителя ІМ визначаються професійними педагогічними організаціями, якими регламентуються стандарти професійної освіти й розвитку педагогів. Відповідальними органами, які здійснюють контроль за якістю підготовки вчителів ІМ, є Національна рада акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE), якою у 2002 р. було ухвалено «Програму стандартів підготовки вчителів ІМ». Вимоги й стандарти щодо ліцензування

початкуючих учителів ІМ зі стажем роботи 1–3 роки регламентуються Міжштатним консорціумом підтримки й оцінки молодих учителів (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC) на основі документа «Модель стандартів із ліцензування початкуючих учителів ІМ» (2002). Стандарти професійного розвитку досвідчених педагогів розроблено Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS): «Стандарти мов світу NBPTS» і «Стандарти англійської мови як нової NBPTS» (2015–2016).

Урахування чинників ефективної професійної діяльності вчителя ІМ у розробці й імплементації вищепредставлених вимог і стандартів сприяє створенню передумов, необхідних для зростання загального рівня якості праці вчителів, оскільки рівень освіченості й компетентності педагогів є її першоосновою (Darling-Hammond, 2010, с. 2).

Важлива роль у здійсненні контролю за якістю професійної діяльності педагогів у США належить оцінюванню ефективності педагогічної праці, яка є окремою темою для дискусії. Не вдаючись до розгорнутої відповіді, коротко окреслимо її основні особливості. За визначенням Борг С. (2018), оцінювання ефективності педагогічної праці є поліаспектним процесом, в якому враховується комплексність професійної діяльності вчителя, яка здійснюється із застосуванням спеціальних вимірювальних методів на основі інформації, одержаної із різних джерел (включаючи власне вчителів), який спрямовується на прийняття справедливих рішень, надання вчителям належної допомоги, а також на підтримку професійного розвитку вчителів і навчальної результативності учнів (Borg, 2018, с. 35). Основними суб'єктами, відповідальними за оцінювання ефективності професійної діяльності вчителя ІМ, є вищеперелічені професійні організації загальнонаціонального рівня, а також деякі інші професійні організації муніципального рівня, директори навчальних закладів, інші уповноважені особи, батьки й учні. У США оцінювання ефективності вчительської праці відбувається із урахуванням педагогічного стажу відповідними професійними органами. Серед основних кількісних і якісних методів оцінювання ефективності вчительської праці застосовуються моделі, базовані на прирості навчальних результатів учнів (value-added model), спостереження за роботою педагога, оцінювання, що здійснюється директором школи, колегами, тестування вчителів, навчальні артефакти, портфоліо, самоспостереження, інтерв'ю, анкетування за участі вчите-

ля, оцінювання учнями й батьками (на основі анкетування, інтерв'ю) (Goe et al, 2008; Borg, 2018). Оцінювання ефективності професійної діяльності вможливлює розкриття сильних сторін або окремих недоліків у роботі педагога і має суттєве значення для подальшого вдосконалення навчального процесу.

Отже, проблема ефективності професійної діяльності вчителів є об'єктом тривалої уваги світових і американських науковців. Уважається, що ефективність педагогічної праці є одним із найвагоміших чинників, що забезпечує успішність імплементації освітніх реформ і навчальної результативності учнів.

Концептуалізація і дефінування поняття ефективності професійної діяльності вчителів здійснюється за трьома вертикалями, умовно позначеними нами особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль охоплює професійні знання і вміння, особистісні характеристики, мотиваційну сферу, професійно-значимі якості, а також освітній і компетентнісний рівні педагога. До діяльнісної вертикалі нами віднесено впровадження вищеперелічених складових особистісної вертикалі у навчальний процес та їх взаємодія з навчальною діяльністю учнів. Результативна вертикаль стосується здатності педагога впливати на навчальну успішність учнів. У вимірюванні ефективності педагогічної діяльності результативна вертикаль є визначальною, хоч спроби оцінювання перших двох кластерів теж мають місце. Таким чином, ефективність професійної діяльності вчителя є триєдиним комплексним утворенням, що поєднує особистісну, діяльнісну і результативну площини, які зумовлюються конкретними контекстуальними показниками. Ефективність діяльності вчителя залежить від упливу численних багатовекторних чинників, серед яких виділяють характеристику вчителя, освіту й професійний розвиток, досвід і педагогічний стаж, навчальні результати учнів і деякі інші. Американськими вченими докладаються значні науково-дослідницькі зусилля і здійснюються практичні кроки, спрямовані на вдосконалення діяльності вчителя. Важливими заходами щодо зростання ефективності професійної діяльності вчителів є розробка й імплементація стандартно-базованої документації, оптимізація програм підготовки педагогічних кадрів, спроби добору кандидатів на педагогічні посади, ліцензування й сертифікація педагогів, програми професійного розвитку, організована допомога початкуючим учителям і, насамперед, розроблення достовірних методів оцінювання ефективності педагогічної діяльності.

Дотичною до питання ефективності професійної діяльності педагогів є проблема компетентності вчителів ІМ (Richards, 2010), її експертиза (Tsui, 2009). Предметне поле названих підходів є досить однорідним, оскільки дослідження ефективності, компетентності, експертизи, а також концептів професіоналізму, педагогічної майстерності порушують споріднені проблеми якості професійно-педагогічної діяльності. Водночас, як свідчить аналіз праць американських та інших зарубіжних дослідників, ефективність значною мірою визначається продуктивністю праці педагога, у вимірюванні якої застосовуються численні кількісні і якісні методи дослідження. Компетентність охоплює парадигми знань і вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків учителем. Під експертизою розуміють виконання професійних завдань на високому професійному рівні, доведеному до автоматизму, коли в учителя не виникає труднощів із розпізнаванням педагогічних завдань і їх розв'язанням. Експертиза розвивається із досвідом, зазвичай після п'ятирічного педагогічного стажу (Tsui, 2005; Berliner, 2001).

Розглянуті нами загальні аспекти проблеми ефективності педагогічної праці є актуальними для вчителів ІМ. Водночас, аналіз проблеми ефективності професійної діяльності вчителів ІМ є незавершеним без урахування специфіки навчальної дисципліни та особливостей навчання й засвоєння ІМ учнями. Ефективність діяльності вчителів ІМ залежить від витлумачення сутності ефективного навчання й засвоєння ІМ, від мети навчання ІМ, соціокультурних контекстуальних показників. Ключовими напрямами теоретико-практичних досліджень проблеми ефективності праці вчителів ІМ є виділення особливостей навчання відповідної дисципліни, розвиток підходів і методів викладання ІМ, аналіз особистісних характеристик учителів ІМ та поведінки, яка розцінюється як ефективна і т. і.

У США виділення умов ефективної професійної діяльності вчителя ІМ відтворено у низці нормативних документів, на основі яких має місце контроль за якістю педагогічної праці відповідно до галузевих стандартів. Інспектування якості професійної діяльності вчителів ІМ у США відбувається на основі спеціальних вимірювань ефективності вчительської праці із застосуванням кількісних і якісних методів, пріоритетним завданням яких є підтримка професійного розвитку вчителів і вдосконалення навчального процесу.

2.3. Підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США

2.3.1. Підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США: загальні тенденції

Фахова компетентність як стержень професіоналізму вчителя-словесника є суб'єктом прицільної уваги й різнобічного впливу американського науково-педагогічного співтовариства. В умовах викликів лінгвальної глобалізації сучасної освіти й соціуму (Авшенюк, 2015; Кремень, 2013) роль учителя ІМ та його здатність ефективно навчати ІМ виступають на передній план. Зокрема, лінгвістична підготовленість розглядається як передумова економічного добробуту нації у глобалізованому просторі США (American Academy, 2017).

Відповіддю на соціальний запит стала посилена робота із розроблення нормативної бази, що регламентує процесуально-результативні аспекти вивчення ІМ та підготовки профільного педагогічного корпусу, як наприклад «Стандарти вивчення іноземних мов у XXI столітті» (The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 1996, 1999, 2006) та низки інших, які відображають узагальнене бачення освітянами сутності й композиційних елементів фахової компетентності вчителів-філологів. Рух за стандартно-орієнтовану освіту й педагогічну підготовку виявився однією із найяскравіших тенденцій освітньої системи США. Водночас, за відсутності єдиного централізованого органу, що наглядає за виконанням вище окреслених регламентів, осмислення шляхів утілення виголошених у документах засадничих принципів залишається прерогативою навчальних закладів і провідних науково-педагогічних діячів.

У контексті нашого дослідження актуальності набуває коло питань, зв'язаних із вивченням підходів до впровадження стандартів і вимог до фахової підготовки й розвитку компетентності вчителів ІМ, а також із виявленням узгодженості між ними. На базі опрацювання документів освітніх стандартів підготовки вчителів ІМ, навчальних програм профільних дисциплін, навчально-методичної та науково-емпіричної літератури з'ясовано, що в освітній царині США відсутнє однорідне витлумачення сутності професійної компетентності вчителів ІМ та її структурних елементів. Очевидною є також неоднозначність у вживанні категоріального апарату досліджуваної проблеми, зокрема стосовно термінів компетентність і компетенція. Англійські

лексеми «competence» та «competency» належать до одного семантичного поля, здебільшого вживаючись як синоніми. У формі множини «competencies» позначає композиційний склад компетентності. Тому ми послуговуватимемося лексемою компетентність і компетентності.

Загалом, серед американських науковців склався певний консенсус щодо компонентів професійної компетентності вчителів ІМ, на розвиток яких спрямовуються зусилля освітньої когорти, основними серед яких є комунікативна компетентність із мовною, мовленнєвою і соціокультурною підгрупами, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна і дослідницька компетентності.

Орієнтація системи вищої освіти США на узгодження змісту програм підготовки вчителів ІМ із вимогами, регламентованими документами стандартів, уможливив підбиття підсумку стосовно характеристик університетських програм, які успішно здійснюють підготовку вчителів-філологів. Так, аналіз звітів 300-х програм підготовки вчителів ІМ виявив сформованість на належному рівні знань, умінь і диспозицій у структурі професійної компетентності випускників університетів, представлених у «Стандартах підготовки вчителів ІМ» завдяки наступним характеристикам програм:

1) розвиток іншомовної компетентності майбутніх учителів ІМ у всіх сферах комунікації з особливим акцентом на розвитку усної комунікативної компетентності. Вивчення фахових дисциплін на старших курсах здійснюється засобами мови, що вивчається;

2) поточне оцінювання усної іншомовної комунікативної компетентності студентів і надання зворотного зв'язку щодо рівня оволодіння нею у світлі вимог стандартів;

3) обов'язкове вивчення лінгвістичного, культурологічного й літературознавчого змістових компонентів;

4) викладання курсів методики навчання ІМ висококваліфікованими фахівцями;

5) педагогічна практика у школах на основі спостереження, яка передує практиці у викладанні;

6) практика у викладанні під наставництвом досвідченого фахівця, обізнаного із сучасними підходами до навчання ІМ;

7) розповсюджене застосування інформаційних технологій в освітньому процесі ЗВО та цілеспрямоване формування вмінь студентів організовувати навчальний процес із засвоєння ІМ із їхнім використанням;

8) забезпечення студентів можливостями навчатись за кордоном з метою ознайомлення із соціокультурними особливостями іншомовної спільноти (ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers, 2013, с. 62).

Цінність представляє досвід США у визнанні успішних програм підготовки вчителів ІМ на підставі виконання деяких умов, що виконує стимулювальну функцію. Для прикладу, Керівним комітетом, сформованим членами організацій Національного центру вивчення іноземних мов К-12 (the National K-12 Foreign Language Center) та ACTFL, визначено низку критеріїв, необхідних для номінації на звання «Взірцевої програми» (Exemplary Program), зокрема:

1) профільні курси (наприклад, практичний курс ІМ, література, культура, історія мови і т. і.) орієнтуються на виконання вимог освітніх стандартів;

2) майбутні вчителі навчаються добирати, адаптовувати, розробляти власноруч і застосовувати технологічно-базовані навчальні матеріали та методи оцінювання навчальної успішності учнів початкової й середньої школи;

3) курси методики викладання ІМ та інтернатура передбачають підготовку до роботи у навчальних закладах різного типу й рівнів;

4) у межах програми здійснюється збалансоване вивчення курсів мови, літератури і культури різних регіонів/континентів/народів, які є носіями мови, що вивчається;

5) у програмі застосовуються адекватні методи оцінювання чотирьох мовних навичок у трьох комунікативних модальностях (міжособистісній, інтерпретативній і презентаційній);

6) у програмі прийнята узгоджена система оцінювання іншомовної компетентності на рівні просунутий-нижчий (Advanced-Low) для споріднених мов і середній-вищий (Intermediate-High) для неспоріднених мов, на основі яких студентів допускають до практики викладання або приймають у магістратуру;

7) студентам пропонується інтенсивна мовленнєва підготовка і розвиток іншомовної компетентності або еквівалентна програма занурення (immersion experience), включаючи навчання за кордоном.

Означені критерії виступають у ролі орієнтирів для подальшого удосконалення й осучаснення чинних програм підготовки педагогічних фахівців, узгодження індивідуальних практик ЗВО із національним концептуальним баченням (Medley, Terry, 2006).

Основними тенденціями і підходами до підготовки вчителів ІМ у США, сформованими переважно під дією освітніх стандартів, є: прицільна увага до розвитку іншомовної усної комунікативної компетентності; практична зорієнтованість змісту підготовки та наскрізна педагогічна практика; посилення контролю за якістю підготовки вчителів ІМ і реалізація зовнішньої звітності (external accountability); розвиток колаборації між освітніми закладами, для прикладу, між школою і університетом; практика менторства й підтримки початкуючих учителів, уточнення змісту підготовки – мова, лінгвістика, лінгводидактика, культура, література; рух за професіоналізацію вчителювання, якому сприяють утвердження стандартів підготовки і професійного розвитку вчителів-філологів (Garcia, 2019, с. 166−168).

Незважаючи на широке розповсюдження синергетичних вимог, які регламентують фахову підготовку вчителів ІМ, та до їхньої компетентності, у країні продовжуються дискусії щодо проблемних моментів педагогічної освіти. Для прикладу, у дослідженні Тедік Д. і Волкер К. (1994, 1995) висвітлюються наступні суперечності американської системи підготовки вчителів ІМ:

→ фрагментованість й ізольованість між навчанням і учінням, тобто підготовка вчителів-філологів належить до компетенції різних структурних підрозділів вищих навчальних закладів, зокрема кафедр прикладної лінгвістики і кафедр освіти, розподіл зобов'язань між якими є подекуди неузгодженим, що призводть до розпорошення змісту й підходів в організації освітнього процесу;

→ суттєвим недоліком є також вивчення мови не в цілісному підході, а її окремих підсистем: фонологічної, морфологічної, синтаксичної, лексичної тощо. Обмеженість такого підходу у вивченні мови виявляється в ігноруванні її ролі як засобу комунікації й соціальної взаємодії. Вивчення мови залишається деконтекстуалізованим, зосереджуючись на формальних аспектах мови, на кшталт граматики;

→ надмірна зосередженість на вивченні курсу методики викладання ІМ: традиційно методика викладання ІМ здебільшого присвячується розгляду практичних аспектів професійно-педагогічної діяльності, ігноруючи при цьому теоретико-емпіричні надбання зі споріднених галузей знань. Згідно з міркуваннями окремих авторів, сфокусованість на навчальних прийомах і техніках надає навчальному процесу рис учителецентризму, тоді як у сучасних філософсько-методологічних вимірах пріоритетним є студентоцентризм. Кумарадівелу Б. (2012) також

відмічає ознаки переважання традиційної трансмісійної парадигми із провідною роллю викладача у чинних програмах підготовки вчителів ІМ (Kumaradivelu, 2012);

→ одним із недоліків освіти вчителів-філологів є розрив між мовою, що вивчається, і культурою носіїв цієї мови. Поряд із засиллям лінгвістичного наповнення змісту університетських програм спостерігається другорядність ролі культурологічної компетентності (Tedick, Walker, 1994, 1995).

Ученими Фрімен Д. і Джонсон К. (1998) підкреслюється розрив між автентичною практикою викладання ІМ у школі і актуальними тенденціями підготовки вчителів у США (Freeman, Johnson, 1998, с.402). У деяких працях простежується критика на адресу підходів до формування усномовної компетентності, де вказується, що доволі значне число випускників не досягає визначеного рівня їхньої сформованості. Наприклад, у публікації Глісан Е. та ін. (2013) відмічається, що тільки 55% випускників педагогічних ЗВО оволодівають необхідним рівнем іншомовної мовленнєвої компетентності з-поміж 11-и мов згідно визначених стандартами вимог.

Аналіз нормативної й фахової джерельної бази США дає підстави вважати іншомовну комунікативну компетентність чи не найважливішим елементом професійної компетентності вчителя ІМ, що висвітлено у вимогах до фахової компетентності у текстах стандартів, контроль за сформованістю якої здійснюється засобами поточного оцінювання та в формі спеціалізованих іспитів. Так, у 1979 р. в урядовому звіті «Сила через мудрість» (Strength through wisdom) було внесено пропозицію про необхідність оцінювання комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ, у відповідь на яку в країні було запроваджено іспит для перевірки усної комунікативної компетентності «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (the ACTFL Oral Proficiency Interview, OPI) у 1982 році. У США для цих же цілей застосовується спеціалізований іспит Praxis II, однак він не набув рівнозначного розповсюдження. Іспит OPI отримав широке визнання професійної спільноти і надалі продовжує використовуватись уже майже протягом чотирьох десятиліть як умова отримання ліцензії вчителя ІМ. Зважаючи на значимість упливу іспиту OPI, у країні запроваджуються відповідні підходи до формування змісту курикулумів, навчальних програм, добору методів і форм професійної підготовки вчителів ІМ (Liskin-Gasparro, 2003).

На запит професійно-педагогічної спільноти складання іспиту OPI є необхідним для отримання диплома про вищу педагогічну освіту за спеціальністю вчитель ІМ у тих освітніх закладах, які прагнуть отримати визнання профільних організацій національного рівня, як, наприклад, Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE) та ін. Відповідно, педагогічні ЗВО узгоджують вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю своїх випускників на рівні просунутий-нижчий (Advanced Low) для більшості іноземних мов і середній-вищий (Intermediate High) для арабської, китайської, японської і корейської мов. Вимоги до рівня оволодіння іншомовною компетентністю було висунуто, зважаючи на результати емпіричних досліджень, присвячених вивченню низки дидактичних умов, включаючи час, необхідний для досягнення означеного рівня, а також з огляду на ступінь спорідненості або віддаленості рідної й іноземної мов (Glisan et al, 2013, с. 266).

Іспит OPI є інструментом вимірювання усної іншомовної компетентності, який проводиться у формі бесіди між екзаменатором і студентом тривалістю 10–30 хв, що перевіряє здатність студента до комунікативної діяльності в реальних обставинах спілкування. Вимірювальна шкала включає 5 рівнів: визначний, вищий, просунутий, середній і пороговий, останні три з яких поділяються на підрівні: високий, середній і низький.

Науковий інтерес становить дослідження Глісан Е. та ін. (2013), здійснене за участю 2881 здобувача вищої філолого-педагогічної освіти за період з 2006 по 2012 рік, щодо успішності проходження ними процедури оцінювання усної комунікативної компетентності на основі іспиту OPI. Одним із найцінніших і неочікуваних результатів, за словами авторів, стала значна залежність успішності виконання екзаменаційних вимог від програми і навчального закладу, в якому навчаються студенти. Так, успішність слухачів окремих програм сягала від 88% до 100%, у той час як було виявлено програми із надзвичайно низьким рівнем показників – 13%. На підставі одержаних результатів у дослідженні підкреслюється роль власне ЗВО та узгоджених дій викладачів, націлених на розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Серед застосовуваних підходів виділяють неперервне оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетент-

ності, зазначене у навчальній документації університетів, прийняття орієнтирів і цілей тестування іншомовних компетентностей, надання регулярного зворотного зв'язку студентам щодо навчальних результатів, а також створення необхідних умов для розвитку іншомовних умінь як в урочний, так позаурочний час (Glisan et al, 2013, с. 284). Зокрема, вагомою умовою формування іншомовної компетентності слухачів факультетів ІМ є широкі можливості вивчати ІМ в позаурочний час, а також за кордоном.

Узагальнення емпіричних даних численних досліджень дозволяє зробити висновок, що переважна більшість випускників ЗВО педагогічного спрямування досягає визначених у стандартах вимог до сформованості комунікативної компетентності на рівні просунутий (Advance Low) і середній (Intermediate High). Приміром, у дослідженні Свендер Е. та ін. (2007) за участю 3198 слухачів програм філологічного спрямування (2005−2007 рр.) 59,5% успішно склали іспит OPI на рівні просунутий з першого разу, тоді як за другим разом означеного рівня вдалось досягти ще 38,5% майбутнім учителям (Swender et al, 2007, с. 29−34).

Опрацювання спеціальних джерел виявило, що поряд із вивченням упливу іспиту OPI на особливості формування комунікативної компетентності студентів-філологів, у фаховій літературі розглядаються педагогічно доцільні форми й підходи до розвитку іншомовної і загальної професійної компетентності. Приміром, у дослідженні Мозер К. (2014) подано аналіз однієї із програм підготовки вчителів ІМ, спільні дії викладацького корпусу якої піднесли її на якісно новий рівень. У вищезгаданому ЗВО відбулись помітні зміни у підходах до навчання студентів та організаційно-змістових особливостях програми внаслідок намагань забезпечити належний рівень сформованості комунікативної компетентності згідно з вимогами іспиту Praxis II, а саме:

→ акцент на вимогах до компетентнісного рівня майбутніх учителів згідно з іспитом на знання ІМ Praxis II, забезпечення сприятливих умов для досягнення відповідного рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності;

→ оцінювання якості оволодіння іншомовною компетентністю студентів на рівні середній (Intermediate Mid) на третьому курсі, який є передумовою допуску до професійно-педагогічного компонента програми;

→ застосовувані підходи й методи навчання ІМ було адаптовано до завдань, що використовуються в іспитах Praxis II та комп'ютеризованій версії OPI;

→ до курикулуму університетської програми ввійшли додаткові курси лінгвістики й лінгводидактики, а також було виділено рівнозначну кількість годин на вивчення практичного курсу ІМ для студентів педагогічного й лінгвістичного спрямування;

→ у навчальний план університету також увійшли два додаткові курси методики викладання ІМ, які узгоджені із шкільною педагогічною практикою;

→ налагодження співпраці зі школами для забезпечення студентів можливостями брати участь у спостереженні й практиці у викладанні (Moser, 2014, с. 144).

Як бачимо, нововведення торкнулися підходів до формування іншомовної комунікативної і методичної компетентностей за рахунок розширення навчального змісту, наданні йому практичної спрямованості та зближення із реальним шкільним контекстом. Відтак, професіоналізація навчального середовища ЗВО, висунення вимог і цілей є важливими передумовами формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у США.

Характерними рисами програм підготовки вчителів ІМ, випускники яких демонструють високий рівень сформованості професійної компетентності, згідно з результатами дослідження Гун К. (2012) є:

1) культивування атмосфери оволодіння усним мовленням, де оцінювання рівня оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється на регулярній основі та вживаються необхідні дидактичні заходи щодо підготовки студентів;

2) навчання ІМ здійснюється за інтегрованим підходом, де розвиток іншомовної компетентності і вивчення фахових теоретичних дисциплін відбувається одночасно;

3) тісна співпраця між викладачами різних кафедр, наприклад лінгвістики й педагогіки;

4) забезпечення можливостей для професійного розвитку (Huhn, 2012, с. 144).

Попри загальні схвальні відгуки в літературі звучать поодинокі перестороги щодо впливу підвищення вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ, який відбувається внаслідок запровадження спеціалізованих іспитів, а саме надання переваги альтернативним шля-

хам отримання педагогічної ліцензії на відміну від традиційних, або, взагалі, відмова від педагогічної кар'єри з огляду на той факт, що студенти, які навчаються не за педагогічним фахом, не зобов'язані складати іспит OPI (Garcia, 2019, с.169).

Таким чином, основними тенденціями, властивими системі філолого-педагогічної освіти США є рух за стандартизацію в іншомовній освіті, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів ІМ, акцентування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, оптимізація змісту освітніх програм, зростання їхньої практичної зорієнтованості і т. і. Компонентами професійної компетентності вчителів-філологів, на розвитку яких зосереджена увага американських освітян є іншомовна комунікативна компетентність, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна і дослідницька компетентності.

Результати досліджень засвідчують доцільність застосовуваних підходів формування комунікативної компетентності і загальну ефективність функціонування програм підготовки вчителів ІМ з огляду на високі показники успішності з іспиту OPI. Зростання вчительського потенціалу відбувається за рахунок узгодження й імплементації вимог до професійного рівня майбутніх учителів, системи підзвітності й контролю за рівнем розвитку професійної компетентності, які відображені у нормативних документах стандартів. Позитивна роль освітніх стандартів, а також іспиту OPI, розробленого на підставі стандартно-орієнтованих вимог, виявляється у прийнятті адекватних підходів до формування професійної компетентності, в оптимізації методів, форм і засобів підготовки вчителів ІМ у країні, а також у спеціальній підготовці студентів до впровадження стандартів вивчення ІМ у навчальних закладах.

2.3.2. Підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ у США

Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ у вищих навчальних закладах США визначається специфікою суспільно-історичного, політико-економічного, соціокультурного і демографічного тла. Як свідчить аналіз нормативної документації освітніх стандартів і фахової літератури, комунікативна компетентність відіграє ключову роль у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Коротко окреслимо основні тенденції і підходи до навчання ІМ, які зумовлюють як методи формування іншомовної компетентності студентів, так і зміст профільних курсів (методика викладання ІМ, лінгводидактика). ІМ та її навчання/викладання являється об'єктом засвоєння для майбутнього вчителя, ядром професійних знань, виступаючи в процесуальній парадигмі в ролі інструмента професійного становлення й розвитку. Відтак, аналіз підходів і методів навчання ІМ розкриває сутнісно-процесуальні аспекти і змістове наповнення ходу професійної підготовки вчителя ІМ, зокрема розвитку комунікативної і методичної компетентностей.

Досвід, здобутий у ході вивчення ІМ, здійснює потужний уплив на професійну діяльність майбутнього вчителя (Crandall, 2000, с. 34–36). Тому правомірною вважаємо думку, що вчитель навчає так, як його навчали, а не в той спосіб, в який його навчали викладати (Blume, 1971). Іншими словами, професійно-педагогічна спрямованість, когніції, стиль викладання, надання переваги тим чи тим методам викладання вчителя формуються під дією практичного досвіду вивчення ІМ.

Підходи до підготовки й формування професійної компетентності вчителів ІМ у США розвиваються паралельно із еволюціонуванням концептуалізації сутності навчання й учіння ІМ. Підходи й методи навчання ІМ визначаються, насамперед, мовною політикою і стратегіями національного розвитку, які у США тісно зв'язані з політико-економічним станом (Dolci, 2015, с.1).

У період від кінця XIX до середини XX століття найпоширенішим підходом до викладання сучасних ІМ залишався граматико-перекладний, запозичений із практики навчання класичних мов. Розвитку комунікативної компетентності відводилась другорядна роль, тоді як граматичній обізнаності, перекладу й читанню надавалось першорядне значення. Поштовхом для оновлення підходів до викладання ІМ стали події Другої світової війни, коли захист національних інтересів країни було вирішено здійснювати за рахунок інвестування в освіту громадян, зокрема у вивчення ІМ. Концентровані зусилля американської науково-педагогічної громади призвели до повної переорієнтації методів викладання ІМ, де розвиток навичок іншомовного спілування виходить на передній план.

Наступним поштовхом до розвитку навчальних підходів став запуск Радянським Союзом штучного супутника Землі у 1957 р., що американське суспільство сприйняло як виклик національним інтер-

есам і добробуту. У 1958 р. прийняття Закону «Освітній закон щодо національної безпеки» (National Defense Education Act) змусило американців задуматись над важливістю знань ІМ, внаслідок чого почала зростати кількість кваліфікованих фахівців-філологів та інтенсивність навчання ІМ у школах. Революційним досягненням періоду стала поява аудіо-лінгвального підходу, базованого на теоретичних засадах біхевіоризму та структуралізму. Навчання усномовного спілкування здійснювалось на основі імітації мовленнєвих зразків шляхом багаторазового повторення, а також заучування діалогів. Вивчення ІМ асоціювалось із формуванням звички.

Позаяк аудіолінгвальний підхід не дав бажаних результатів, виявившись малоефективним у формуванні функціональних мовленнєвих компетентностей, низка вчених на чолі з американським лінгвістом Чомскі Н. (1959) виступила під гаслами когнітивізму й важливості ролі когнітивних процесів у вивченні ІМ, протиставивши формуванню мовних звичок свідоме навчання мови. Оновлений підхід до навчання ІМ одержав загальну назву когнітивного. Згідно з головними постулатами теорії засвоєння мови відбувається у процесі формулювання й перевірки учнем висунутих власних гіпотез, на основі яких виведені правила верифікуються й інтерналізуються ним. Тому процес вивчення мови є свідомим і креативним процесом. Однак, незважаючи на психолого-лінгвістичну теоретичну обґрунтованість, означений підхід не здобув рівнозначної популярності до аудіолінгвального підходу за браком дидактичної основи й конкретних навчальних прийомів.

Наступну віху в розвитку підходів до викладання ІМ у США зв'язують з іменем американського дослідника Крашена С. (1982) який, ґрунтуючись на дослідженні психолого-лінгвістичних процесів засвоєння ІМ, став автором натурального підходу (the Natural Approach) (Krashen, 1982). Головною метою вивчення ІМ є спілкування, відтак аналіз формальних елементів мовної системи відходить на задній план. Науковець прирівнює процес засвоєння другої або ІМ до вивчення рідної мови. Враховуючи результати емпіричних розвідок, автором було запропоновано п'ять основних гіпотез, що лежать в основі навчання й засвоєння ІМ, а також дидактичні пропозиції щодо організації процесу викладання ІМ.

Згідно з положеннями теорії засвоєння ІМ Крашена С., закладеної у підвалини методології іншомовного навчання у США, ІМ слід навчати у спосіб, споріднений з вивченням рідної мови, де увага учнів

зосереджується не на граматичних структурах, а на змістовій комунікативній діяльності. У подальшому теорію було розвинено й інкорпоровано до сучасних підходів викладання ІМ, як наприклад, навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (task-based language instruction) і навчання мови шляхом виконання завдань (task-based learning).

Концепція засвоєння ІМ Крашена С. була розроблена в руслі комунікативної парадигми, яка цілковито заполонила навчально-методичний освітній простір більшості країн. Комунікативне навчання ІМ або комунікативний підхід розвинувся як реакція на неспроможність попередніх підходів задовольнити суспільний запит в оволодінні ІМ як засобу комунікації. Відтак, ідеологи підходу задались амбітною метою – формувати готовність і спроможність учнів послуговуватись ІМ в комунікативних цілях.

Згідно з думкою Савіньон С. (1991), комунікативний підхід є збірним набором методів і курикулумів, які охоплюють цілі, процеси та практичні підходи до викладання ІМ, що розглядають іншомовну компетентність з кута зору соціальної взаємодії (Savignon, 1991, с. 263). Відтак, комунікативний підхід як концептуально, так дидактично засновується на засадах еклектицизму. Поняття комунікативної компетентності було введено в науковий обіг американським ученим Хаймсом Д. (1972), який пояснював, що комунікативна діяльність передбачає не тільки знання про мову й граматичні правила, а й знання того, що необхідно сказати, як, кому, яким чином і за яких обставин (Hymes, 1972, с. 277).

Популярність комунікативного підходу набула великих масштабів, однак, зважаючи на хитку теоретичну обґрунтованість і неспіврозмірно гучні похвальні відгуки на адресу підходу, між якими виник дисонанс, учені поступово почали відмовлятись від догматичного положення підходу у царині методики викладання ІМ. За словами Свон М. (1985), який визнаючи істотний внесок комунікативного підходу в галузі викладання ІМ, все ж відмітив, що догма в будь-якому вигляді залишається догмою, тому комунікативна революція є не кращою, за будь-яку зі своїх попередниць (Swan, 1985, с. 2−12).

Суспільно-історичні настрої американського соціуму кінця XX століття визначились світовими глобалізаційними тенденціями, на виклик яких країна зреагувала спільними діями владних і освітніх структур, спрямованими на підвищення освітнього рівня нації, зокрема, в галузі вивчення ІМ. Прийняття законодавчих ініціатив «Америка

– 2000: освітня стратегія» (American – 2000: an education strategy) та «Цілі 2000: закон про освіту Америки» (Goals 2000: Educate America Act) посприяло розробленню й упровадженню національної системи освітніх стандартів, узгоджених обопільними діями професійно-педагогічної і наукової спільнот, які стали орієнтирами, що визначають змістово-процесуальні процеси в освіті, професійну підготовку й розвиток когорти вчителів ІМ. Стандартом, який принципово змінив тенденції у викладанні ІМ, стали «Стандарти вивчення ІМ» (Standards for Foreign Language Learning, 1996).

Подальший хід формування підходів до навчання ІМ відбувається на фоні окреслених тенденцій унаслідок особливостей демографічного складу країни та завдячуючи прогресу наукової думки. Одним із чинників подальшого вдосконалення практики викладання ІМ та англійської мови як другої є етнічна строкатість населення США. Необхідність складання іспитів англійською мовою представниками всіх національних меншин, включаючи корінні народності, змусило освітню громадськість замислитись над забезпеченням ефективних шляхів її засвоєння означеною категорією населення. Відтак, одним із основних завдань у сфері викладання ІМ стало розроблення навчальних підходів, які сприяли б одночасному вивченню шкільних дисциплін й оволодінню іншомовною компетентністю.

Методологічну відповідь на окреслене соціальне замовлення дали теорії конструктивізму або соціалконструктивізму, критичної педагогіки та дослідження в галузі засвоєння другої мови, які вилились у лінгводидактичній площині у формі таких підходів як навчання через виконання завдань і навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін. В основі підходів лежить переконання, що оволодіння ІМ відбувається найбільш ефективно, коли увага учня спрямовується не власне на аналіз мовного оформлення повідомлення, а на зміст, інформаційне наповнення та їхнє маніпулювання задля розв’язання конкретних навчальних завдань. Вищезгадані підходи набули поширення у білінгвальних різнорівневих освітніх програмах США. Розглянемо форми, яких набуло оновлене бачення сутності ефективного навчання ІМ у США на прикладі змістово-організаційних особливостей програм викладання мов.

За твердженням Крендел Дж. (1994), упровадження інтегрованого підходу до викладання ІМ у США відбувається на основі низки програм: навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-

based language instruction) базується на міждисциплінарному підході, де викладання певної шкільної дисципліни відбувається засобами ІМ; спрощене викладання навчального матеріалу (sheltered subject matter teaching) передбачає паралельне вивчення ІМ та інших предметів із адаптуванням мовного матеріалу до рівня володіння ІМ учнями; тематично-зорієнтоване – зміст формується на основі вибіркових тем із певної галузі знань засобами ІМ. Головним завданням програми є підвищення зацікавленості студентів за допомогою добору релевантного навчального матеріалу; когнітивний академічний підхід до вивчення мов (cognitive academic language learning approach), сутність якого полягає у викладанні мовного матеріалу та галузевого матеріалу нелінгвістичного змісту із паралельною практикою у застосуванні навчальних стратегій (Crandall J., 1994, с. 3−4).

Інтегроване навчання ІМ та інших дисциплін має низку переваг: по-перше, вивчення ІМ відбувається на основі автентичних матеріалів. Пояснимо, що традиційне навчання ІМ передбачає опрацювання штучно розробленого або відібраного матеріалу, включаючи тексти для читання, розмовні теми тощо. Критики комунікативного підходу слушно відзначають, що для забезпечення автентичної комунікації ІМ необхідно створити реальний комунікативний простір із справжньою потребою у спілкуванні, чого майже неможливо досягнути у традиційному шкільному контексті. Опрацювання матеріалу з інших шкільних предметів сприяє подоланню бар'єра псевдореальної комунікації. Мовленнєва діяльність учнів спрямовується на розв'язання справжніх, а не уявних проблем, що викликає потребу у спілкуванні.

По-друге, вивчення змістово насиченого матеріалу, яке не зводиться до зманіпульованого навчання мовних одиниць, сприяє зростанню рівня інтересу та мотивації учнів.

По-третє, оскільки навчальний матеріал із різноманітних галузей знань носить більшу інформаційну насиченість порівняно з матеріалом, представленим у підручниках з ІМ, це сприяє глибшому осмисленню й активізації когнітивних процесів, спрямованих на його опрацювання. Відтак, прискорення ментальних процесів приводить до якісно нового рівня осмислення й засвоєння навчального матеріалу.

Наостанок варто відзначити, що інтеграція шкільних дисциплін в рази збільшує кількість часу, виділеного на вивчення ІМ як під час занять, так і в позаурочний час при виконанні домашніх завдань, що сприяє засвоєнню ІМ.

Коротко схарактеризуємо основні навчальні технології, поширені у практиці навчання ІМ у міждисциплінарному підході (Crandall J.,1992, 1994; Wolff D., 1994; Goodman K., 1986; Schcolnik M.et al, 2006).

Однією із найважливіших технологій, що застосовуються в рамках цього підходу є кооперативне навчання, сутність якого полягає у колективному розв'язанні навчального завдання на основі співпраці між учасниками групи.

Експерієнційне навчання передбачає створення умов, за яких відбувається одночасний розвиток основних когнітивних і мовленнєвих умінь і знань на основі розв'язання різногалузевих завдань і проблем, як наприклад, математичних, історичних і т.і.

Цілісний підхід полягає у навчанні ІМ як єдиного цілого, без поділу мовного матеріалу на окремі підсистеми й елементи (Goodman K., 1986). Для прикладу, традиційне навчання ІМ (зокрема у трактуванні структуралістів і біхевіористів) передбачає в деяких підходах деконтекстуалізоване вивчення фонетичних, лексичних, граматичних одиниць, що утруднює засвоєння мови. Напроти, застосування автентичного, змістово наповненого мовного матеріалу допомагає цілісно засвоювати ІМ.

Соціальна взаємодія у викладанні ІМ ґрунтується на потребах і бажанні учнів належати до колективу мовців та експериментувати із використанням засвоєного матеріалу в колі однодумців (Nurss J., Hough R., 1989).

Парадигмальні зміни у підходах до викладання ІМ у світлі філософії конструктивізму та змістово-наповнене навчання ІМ здійснюють потужний уплив на особливості підготовки вчителів ІМ у США, актуалізуючи потребу у фахівцях, здатних викладати ІМ та деякі інші предмети у міждисциплінарному та інтегрованому підході.

Оновлення вимог до компетентності викладачів ІМ у країні також зумовлюється прийняттям низки правових освітніх нормативів та оцінювання якості фахової педагогічної підготовки. На необхідності розвитку в майбутніх учителів компетентностей щодо інтегрованого викладання ІМ та інших дисциплін неодноразово акцентується в стандартах програм підготовки вчителів ІМ, а також інших документах державного значення (TESOL, 2002; Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC, 2002; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2001).

Прийняття стандартів та інших нормативних документів у США, спрямованих на поліпшення якості освітньої системи країни, загалом призвело до переосмислення й реконцептуалізації змістових і організаційних

особливостей підготовки педагогічних працівників. У сфері підготовки фахівців ІМ одним із найважливіших перетворень є переосмислення ролей учителів ІМ, яке передбачає вміння інтегровано навчати ІМ та інших дисциплін. Наразі у США ведуться дискусії щодо переформулювання змісту фахової підготовки вчителів ІМ, а також проводяться пілотажні проекти щодо організації підготовки педагогів у світлі оновлених вимог.

Основними напрямами роботи та руслами досліджень стосовно реорганізації системи підготовки вчителів ІМ у США, як наголошують дослідниці Кауфман Д. і Крендел Дж. (2005), є наступні: партнерство та конструктивістські засади у викладанні ІМ через зміст навчальних дисциплін; рефлексія й дослідження професійного розвитку в розрізі викладання ІМ через зміст навчальних дисциплін; розроблення курикулуму, системи оцінювання навчальної успішності та професійний розвиток у розрізі змістового викладання ІМ (Kaufman, D., Crandall, J., 2005);

За свідченням вищезгаданих авторів, трансформування системи підготовки вчителів ІМ у світлі викладання ІМ через зміст навчальних дисциплін відбувається насамперед на основі колаборативного партнерства (Kaufman, D., Crandall, J., 2005, с. 4), яке передбачає тісну співпрацю між учителями початкових і середніх шкіл, студентів, викладачів ЗВО, представників департаментів освіти та інших професійних організацій. Теоретико-практичні питання реформування фахової підготовки вчителів ІМ згідно з оновленими вимогами розв'язуються спільними зусиллями всіх зацікавлених сторін.

Центральне місце у трансформуванні підготовки вчителів ІМ у світлі нових освітніх стандартів, включаючи навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін, займає проблема рефлексії та науково-дослідницької діяльності вчителів, як важливої передумови професійного розвитку та вироблення індивідуальної професійної установки вчителем.

Новим витком у розвитку іншомовної освіти США стала відмова від методичного догматизму на користь концепції принципового прагматизму та еклектицизму, розвинена у працях Кумурадівелу Б. (Kumaradivelu, 2012). Сутність ідеї заключається у запереченні існування універсального методу навчання ІМ, який працює безвідмовно, незалежно від контингенту учнів і соціокультурного контексту, в умовах якого протікає освітній процес. Відтак, учитель добирає педагогічно виправдані підходи і методи формування іншомовної компетентності, враховуючи низку показників, як-от потреби й інтереси учнівської групи, цілі навчання дисципліни, наявні ресурси і т.і.

Нині відбувається активний пошук шляхів розроблення й упровадження курикулумів, які корелюють з новими підходами до навчання ІМ, ефективної системи оцінювання узгодженої із оновленими освітніми стандартами та ефективних умов професійного становлення учителів ІМ. Сутність інтегрованого змістово-насиченого навчання ІМ подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3. ***Інтегроване змістово-насичене навчання ІМ у ЗВО США***

Компоненти	**Шляхи реалізації**
Підходи і методи	– навчання через виконання завдань; – навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін;
Навчальні технології	– кооперативне навчання; – експерієнційне навчання; – цілісний підхід до вивчення мови; – соціальна взаємодія;
Програми й моделі	– білінгвальні; – занурення; – інгтегроване навчання мови й інших дисциплін; – спрощене викладання навчального матеріалу; – тематично-зорієнтоване навчання мови; – когнітивний академічний підхід до навчання мов; – ІМ для спеціальних цілей;
Учнівський контингент	– представники етнічних меншин; – мігранти; – учні, які вивчають ІМ;
Цілі	– розвиток іншомовних компетентностей; – інтенсифікація й удоцільнення процесу навчання ІМ; – допомога учням у засвоєнні шкільної програми засобами другої/іноземної мови;
Сутність	– формування іншомовної компетентності як побічний продукт зосередженості на змісті навчального матеріалу. ІМ є засобом, інструментом опрацювання інформації;
Переваги	– застосування автентичних мовних зразків, а не штучно зманіпульованого матеріалу, сприяючи подоланню псевдореальної комунікації; – інформаційна насиченість матеріалу та активне його опрацювання сприяє активізації когнітивних процесів, унаслідок чого відбувається одночасне засвоєння ІМ і навчального матеріалу; – збільшення часового ресурсу на вивчення ІМ;
Труднощі	– підвищення вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ; – неготовність учителів до виконання нових професійних ролей; – взаємодія між учителями ІМ й інших шкільних дисциплін; – прогалини у курикулумах, системі оцінювання навчальної успішності; – недостатнє навчально-методичне забезпечення;

Отже, опрацювання фахової літератури дає змогу констатувати першорядність іншомовної комунікативної компетентності у складі загальної професійної компетентності вчителів іноземних мов з огляду її широкої представленості у вимогах стандартів підготовки і розвитку вчителів-філологів, наскрізного внутрішнього і зовнішнього контролю за станом розвитку комунікативної компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти в США. Зокрема, сформована іншомовна компетентність є підставою допуску студентів до педагогічного компонента освітньої програми, а також успішності процедури ліцензування кандидатів на посаду вчителя ІМ.

Здійснений нами аналіз підходів і методів до формування іншомовної комунікативної компетентності дозволив виявити основні тенденції, що характеризують сучасний стан іншомовної освіти США. Фоновим підходом, що підсумовує стратегічну мету сфери іншомовної освіти є комунікативний підхід. Зважаючи на етногенез американської нації, у країні набули поширеності білінгвальні й імерсійні освітні програми, які створили сприятливий ґрунт для оновлення навчальних підходів. Зокрема, особливою популярністю у сфері іншомовної освіти користуються наступні підходи: навчання ІМ через виконання завдань і навчання ІМ через зміст дисциплін/спеціальності. Основними навчальними технологіями, які застосовуються у перерахованих підходах є кооперативне навчання, експерієнційне навчання, цілісний підхід у викладанні ІМ і соціальна взаємодія. Сутність означених підходів полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності як побічного продукту в ході опрацювання змісту навчальної інформації і виконання навчальних завдань. Важливим витком у розвитку галузі іншомовної освіти США є післяметодовий стан або відмова від методичного догматизму, за якого заперечується можливість навчання ІМ засобами універсального методу на користь еклектики у виборі дидактично доцільних підходів.

Водночас, труднощі застосування інноваційних підходів у практиці викладання ІМ зв’язують із підвищенням вимог до компетентнісного рівня вчителів-філологів, яким необхідно добре орієнтуватись як у методичному репертуарі, так і володіти певними знаннями із предметів, що викладаються в інтегрованому підході засобами ІМ.

2.3.3. Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічній теорії і практиці США

Невід'ємним елементом професійної компетентності вчителя ІМ є його методична грамотність, підвалини якої закладаються у студентський період професійного становлення. Міцність професійного фундаменту визначається ефективністю підходів до формування загальної психолого-педагогічної й методичної компетентностей, яке здійснюється під час вивчення відповідних фахових курсів, шкільної педагогічної практики й завдяки злагодженій взаємодії учасників освітнього процесу. Важлива роль у визначенні траєкторій або підходів до формування професійної компетентності вчителя ІМ у США належить провідним фахівцям ЗВО, зокрема викладачам методики навчання ІМ, лінгводидактики, а також учителям, які беруть участь в організації педагогічної практики (Garcia, 2019, с. 167). У царині підготовки вчителів-філологів у США методика викладання ІМ є основною дисципліною, з вивченням якої майбутні вчителі одержують систематизовану базу знань про навчання й учіння (Dhonau et al, 2010, с. 74). Водночас, значних емпіричних напрацювань, в яких здійснено аналіз актуальних моделей і підходів до формування методичної компетентності вчителів ІМ у США, є недостатньо. Відтак, постає необхідність у поглибленому вивченні практичних підходів до викладання курсів методики навчання ІМ.

Основними роботами, на які зорієнтовані аналітичні огляди, присвячені вивченню американського досвіду викладання методики, є Ангус К. (2014), Бернс С. і Мелін К. (2014), Донау С., МакАлпін Д. і Шрам Дж. (2010), Гарсіа П. (2019), Гроссе К. (1993), Глас А. і Конрой К. (2010), Вілбер М. (2007) і деякі інші. Серед підходів, які користуються популярністю при підготовці вчителів ІМ у США, зокрема в розвитку методичної компетентності, є портфоліо або рефлексивне портфоліо як супровід до курсу методики викладання ІМ (Crane, 2015), електронне портфоліо (Dhonau et al, 2010), дослідження в дії (Crookes, Chander, 2001), спостереження (Farrell, 2011), самоспостереження із відеофіксацією (Farrell, 2011), написання журналу (Stepp-Greany, 2004), застосування інформаційних технологій (Angus, 2014; Dhonau et al, 2010), колаборативна практика у викладанні (Stepp-Greany, 2004) тощо.

За свідченням Гроссе К. (1993), курс методики викладання ІМ є ключовим компонентом курикулуму програм підготовки вчите-

лів-філологів, які різняться за змістом, підходами й навчальними формами (Grosse, 1993). Учена дослідила організаційно-змістові підходи до розвитку методичної компетентності студентів, проаналізувавши 157 навчальних програм із методики викладання ІМ у 144 університетах і коледжах США, акцентуючи увагу на меті, змісті, навчально-методичному забезпеченні курсу, вимогах, навчальних формах, методах, засобах, що використовуються в ході вивчення дисципліни, основній тематиці, кількості годин, виділених на її вивчення, методах оцінювання навчальної успішності. Як пояснює науковець, аналіз програм розкриває концептуальні засади курсу та базу знань, що становить розуміння сутності змісту дисципліни. Серед шляхів оптимізації підходів до розвитку методичної компетентності автор називає ширше впровадження інформаційних технологій, написання журналів, тіснішу співпрацю й злагодженість у діях між університетом і школою та ін. (Grosse, 1993).

У дослідженні Вілбер М. (2007) з вивчення особливостей розвитку методичної компетентності майбутніх учителів ІМ у США було здійснено аналіз навчальних програм курсів методики викладання ІМ та з'ясування думки викладачів означеної дисципліни. Згідно з міркуваннями науковця, занепокоєння викликає розрив між теоретичною і практичною підготовкою під час вивчення курсів методики, факт значної розбіжності у формуванні змісту фахових курсів методичного циклу, підходів до оцінювання навчальної успішності студентів та не завжди адекватний рівень професійної компетентності викладачів ЗВО. Вчена пропонує науково-педагогічній американській спільноті зосередитись на вивченні ефективних підходів до викладання вищезгаданої дисципліни на державному рівні та на визначенні взірцевої практики її викладання, вартої для наслідування (Wilbur, 2007, с. 94–96).

Подальший аналіз тенденцій у формуванні змісту і підходів до викладання означеної дисципліни виявив значну сфокусованість на вимогах освітніх стандартів професійної підготовки вчителів ІМ та стандартів вивчення ІМ, намагання узгодити чинну практику педагогічної освіти з регламентованими вимогами, а також ознайомлення студентів з документами стандартів навчання ІМ і шляхів їх реалізації у шкільному контексті (Dhonau et al, 2010). Важливими аспектами загальної підготовки вчителів-філологів є використання інформаційних технологій у ході вивчення методики викладання ІМ й інших

дисциплін (Dhonau et al, 2009) та значна зосередженість на формуванні іншомовної комунікативної компетентності (Moser, 2014).

У роботі Ангус К. (2014), якою вивчались особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ у США, зокрема методичної, представлено застосовувані різнобічні підходи, а саме колаборативна практика у викладанні, ознайомлення із фаховою науково-емпіричною літературою, зв'язаною із навчанням ІМ, розроблення педагогічного портфоліо, курси з розвитку академічного письма і науково-дослідницької компетентності, колаборативне написання статей або проєктів із навчання ІМ, підготовка презентацій, членство у професійних профільних організаціях, дослідження в дії, презентація фахових статей або постерів, їх публікація, відвідування й участь у науково-практичних конференціях, кафедральних або загальноуніверситетських заходах. Подані підходи представлені в сенсі розуміння їхньої важливості студентами й початкуючими учителями ІМ, що взяли участь в означеному дослідженні (Angus, 2014, с.38).

Згідно з результатами емпіричних розвідок серед аспектів, що викликають стурбованість викладачів курсів методики навчання ІМ й науково-педагогічної громадськості, є недостатня кількість академічних годин, виділених на вивчення дисципліни, обсяг якої в деяких університетах вивчається тільки протягом одного курсу. Як пояснює Гарсія П. (2019), занадто насичений зміст курсу унеможливлює якісне опрацювання навчального матеріалу (Garcia, 2019, с.176). Оскільки на закладення основ методичної компетентності виділяється курс тривалістю в один семестр, складається враження ніби для її формування непотрібно більше часу, а опанування професійно-педагогічною діяльністю не вимагає концентрованих зусиль і уваги (Van-Vallenburg, 2000).

Іншим питанням, яке активно обговорюється викладачами методики навчання ІМ, є категорія студентів, які вивчають цю дисципліну. У деяких університетах США методика викладання ІМ читається одночасно для студентів бакалаврату і магістратури в межах однієї навчальної групи, у зв'язку з чим постає необхідність урахування потреб як студентів із досвідом викладання, так і тих, що вперше вивчають курс педагогічного спрямування.

Серед деяких проблемних моментів у літературі підкреслюється надмірна зосередженість курсів методики викладання ІМ на практичних аспектах професійно-педагогічної діяльності вчителя-сло-

весника, на конкретних прийомах і техніках навчання ІМ (Tedick, Walker, 1994), пропонуючи слухачам готовий «набір трюків» (Dhonau et al, 2010, с.81), без зваження процесуальної сторони професійного становлення майбутнього вчителя ІМ або ігноруючи емпіричну базу галузі лінгводидактики. Зауваженням Гарсія П. (2019) є також постійне оновлення вимог і підзвітності у підготовці вчителів ІМ, що призводить до жорсткіших обмежень у практиці викладання курсів методики. Однак, вищезгадані критичні зауваження було висловлено не всіма викладачами методики, що взяли участь в означеному дослідженні (Garcia, 2019, с. 176).

З метою вивчення підходів до формування методичної компетентності майбутніх учителів ІМ в університетах США нами було здійснено аналіз навчальних програм групи споріднених курсів, присвячених вивченню проблем методики навчання ІМ. Дослідження виконувалось із застосуванням методів тематичного аналізу, контент-аналізу і порівняння. Загалом, було проаналізовано 25 навчальних програм із 19 університетів США, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів ІМ. Вибірка навчальної документації представлена університетами із різних штатів країни, яку було генеровано методом зручності/стихійним. Згідно з логікою дослідження, тексти документів вивчались у кількох аспектах, а саме: мета вивчення дисципліни, навчальні методи, прийоми, форми, вимоги, компетентності, які повинні сформуватись унаслідок вивчення курсу. Нами було проаналізовано курси методики викладання ІМ та методики викладання англійської мови як другої. На підставі тематичного аналізу навчальної документації курсу методики було встановлено, що основними завданнями й цілями, які переслідує вивчення дисципліни, є ознайомлення студентів із сучасними теоріями й емпіричними надбаннями в галузі засвоєння ІМ, методами, прийомами навчання ІМ та вмінням застосовувати їх у практичній професійно-педагогічній діяльності, розвиток рефлексії над викладанням, застосування інформаційних технологій, побудова навчального процесу відповідно до вимог стандартів навчання ІМ, планування навчального процесу, оцінювання навчальної успішності учнів, розроблення й оцінювання навчальних матеріалів.

У ході дослідження було з’ясовано, що основними формами навчання, які використовуються під час вивчення означеної дисципліни, є лекції, практичні заняття, індивідуальна й самостійна робота, кооперативне навчання, метод проєктів, групова дискусія, зворотний зв’язок,

мікровикладання та ін. Оцінювання навчальної успішності студентів відбувається на основі продуктивності (performance-based), тобто в остаточну кількість балів за дисципліну зараховується виконання кількох видів робіт (наприклад, звіт на основі спостереження, плани уроків і тематичних модулів, написання проєктів, портфоліо, статей, рефлексивних журналів, участі в дискусіях на заняттях). Тобто, у США студенту недостатньо лише скласти іспит або підсумкове контрольне випробування і виявити ґрунтовну обізнаність із теоретичним матеріалом для зарахування кредитів за вивчення дисципліни.

Аналіз змісту навчально-методичної документації уможливив виокремлення різноманітних методів і прийомів, які використовуються у навчальному процесі. Найпоширенішим методом є ознайомлення із навчальним матеріалом і його подальшим обговоренням, тобто студенти напередодні заняття самостійно опрацьовують указану викладачем фахову літературу у визначеному порядку, після чого в ході дискусії з основних питань на заняттях демонструють обізнаність із темою. За результатами нашого дослідження, означений метод застосовується у 100% ЗВО, що ввійшли до вибірки. Однак, прийоми опрацювання прочитаного дещо різняться. Наприклад, в Університеті Вашингтона і Лі (Washington and Lee University) студенти пишуть синопсис прочитаного, ведуть журнал обов'язкового для вивчення матеріалу (journal of required readings). У багатьох університетах студенти готують презентації на основі опрацьованих тем, виступаючи в ролі експертів з обраної теми.

Доволі поширеним методом є написання різнопланових статей на основі критичного аналізу фахової літератури (оглядових, дискусійних, аналітичних, критичних тощо) або рецензій на статті й навчально-методичні видання. Для прикладу, в Університеті Ешленд (Ashland University) студенти зобов'язані підготувати три статті із обов'язковим обґрунтуванням концептуальних положень, на які спирається автор, виявляючи обізнаність із науково-емпіричною базою галузі: перша стаття присвячується обґрунтуванню необхідності вивчення ІМ; друга стаття є критичним оглядом фахової літератури з обраної теми; в останній статті майбутній учитель представляє план власного професійного розвитку.

В Університеті Делавера (University of Dealware) студенти протягом періоду вивчення курсу методики поетапно працюють над написанням фахової статті у визначений спосіб під керівництвом

викладача. У кінці року студенти здають завершені наукові статті, бал за якість виконання яких зараховується в остаточний результат іспиту. В Університеті Канзаса (University of Kansas) студенти зобов'язані підготувати дві дискусійні статті (reaction paper), кожна на 7–9 сторінок. У Коледжі Мідлбері (Middlebury College) студенти готують одну аналітичну статтю. В університеті Сані Кортленд (State University of New York SUNY Cortland) студенти пишуть критичну статтю, презентуючи отримані результати із використанням програми Power Point. У коледжі Дженесео (State University of New York at Geneseo) студенти готують критичну статтю обсягом три сторінки. В Університеті Мічігана (Michigan State University) студенти пишуть емпіричну статтю, на основі якої дають показовий урок.

Розповсюдженим є також написання рецензій на навчально-методичні видання. Згідно з результатами нашого дослідження, означений метод застосовується в Університеті Маямі (University of Miami), в Коледжі Дженесео, в Університеті Вейна (Wayne State University), в Мічіганському Університеті (Michigan State University), в Канзаському Університеті (University of Kansas) та ін.

Цінність означених методів і прийомів полягає у формуванні науково-дослідницької компетентності, у закладенні основ уміння вести пошукову роботу, що за сприятливих умов може перерости у потребу до поглиблення й удосконалення дослідницьких умінь. Подібні навчальні прийоми дозволяють формувати практичні навички аналізу й обговорення праць науково-практичного характеру, накопичувати теоретичний і емпіричний потенціал галузі, оформлювати результати досліджень згідно з канонами науки і т.і.

На нинішньому етапі ідея залучення вчителів до науково-дослідної роботи набула широкої популярності й активно дискутується у фаховій літературі. Пріоритетом оновленого філософського бачення згідно з положеннями конструктивізму і критичної педагогіки в концептуалізації й розбудові педагогічної теорії є врахування сутності, природи і змісту професійних знань, накопичених учителями у процесі практичного досвіду, який у поєднанні із результатами емпіричних розвідок і узагальнень наукової спільноти пропонує більш виразну, не викривлену картину професійно-педагогічної дійсності. Нами узагальнено й систематизовано методи і прийоми формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ, які застосовуються під час вивчення методики викладання ІМ у ЗВО США (табл. 2.4).

Таблиця 2.4. ***Методи і прийоми формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ, які застосовуються під час вивчення методики викладання ІМ у ЗВО США***

Методи і прийоми формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ	Відсотки %
Опрацювання і обговорення фахової літератури	100
Розроблення навчальних матеріалів, конспектів уроків, тематичних модулів	88
Застосування інформаційних технологій	84
Спостереження за процесом навчання ІМ, шкільна педгогічна практика	72
Мікровикладання, практика у викладанні	68
Написання статей, рецензій на статті й навчальні матеріали	48
Філософія професійної діяльності	32
Портфоліо	28
Рефлексивні журнали	28
Метод проєктів	16
Відвідування й участь у науково-практичних конференціях	12
Кейс-метод	4
Дослідження в дії	4

Згідно з одержаними нами результатами, поширеним методом формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ є опрацювання й обговорення фахової літератури (100%), розроблення навчально-методичних матеріалів, окремих видів завдань і планів уроків (88%). У залежності від виділеної на вивчення дисципліни кількості академічних годин студенти готують власні дидактичні розробки, які варіюються за обсягом і застосовуваними прийомами. У переважній більшості ЗВО студенти розробляють авторські завдання для розвитку іншомовних компетентностей та один або два детальні конспекти уроків. У деяких програмах слухачі готують плани тематичних модулів (в Університеті Джорджії (Georgia State University), в Коледжі Дженесео, Кортленда, Державному політехнічному університеті Вірджінії (Viginia Polytechnic and State University), Університеті Стенфорда (Stanford University), Університеті Вісконсін-Медісон (University of Wisconsin-Madison)). У Коледжі Дженесео студенти готують дев'ять планів уроків, а також 30 навчальних завдань, виходячи із 30-и цілей

навчання ІМ. В Університеті Стенфорда студенти розробляють навчальний курс відповідно до оговорених контекстуальних потреб. В Університеті Віснонсін-Медісона студенти готують тематичний модуль, розрахований на 10 академічних годин, причому всі навчальні матеріали мають бути оригінальною роботою, а не плагіатом. Однією із інноваційних тенденцій є розроблення студентами планів он-лайнових уроків (Канзаський Університет, Делаверський Університет). Також, у всіх розглянутих навчальних програмах підкреслюється необхідність включення інформаційних технологій в освітній процес із вивчення ІМ, що слід відображати відповідним чином у планах уроків.

У контексті нашого дослідження значний інтерес представляє досвід формування портфоліо як однієї із умов зарахування кредитів за вивчення курсу методики викладання ІМ. Підготовлені студентами вищезгадані дидактичні розробки включаються до портфоліо з означеної дисципліни. Імпонує також практика розроблення електронного портфоліо, зокрема в Університеті Мічігана, в Коледжі Кортленд та Університеті Вірджинії.

У деяких навчальних програмах подається детальний опис вимог до формування портфоліо. Приміром, в Університеті Делавера до змісту портфоліо входять по два завдання для розвитку мовних навичок (говоріння, слухання, читання, письма), плани уроків (вивчення граматичного матеріалу, культури, он-лайнового уроку, читання і т. і.) та есе, в якому студенти обґрунтовують власну філософію викладання. Важливим компонентом порфоліо є продуктивно-базований проєкт (performance-based project), головною метою якого є розвиток рефлексії майбутніх учителів, привернення їхньої уваги до наявних підходів оцінювання ефективності власної професійної і навчальної діяльності учнів. Працюючи над проєктом, студенти навчаються збирати, обробляти, аналізувати і представляти дані, необхідні для оцінювання успішності навчання. Слухачі бакалаврату здійснюють спостереження за ходом уроків, опитування вчителів і учнів або за допомогою інших методів збору й аналізу даних. Слухачі також дають психолого-педагогічну характеристику одного або двох учнів, описують труднощі, з якими ті стикались під час навчання, оцінюють їхню академічну успішність. Студенти магістратури дають серію відкритих уроків і оцінюють навчальні досягнення учнів. Усі одержані дані фіксуються й представляються у вигляді визначених викладачем завдань і кінцевого звіту, що входить до портфоліо.

У більшості проаналізованих програм спостереження за уроками ІМ і шкільну педагогічну практику представлено як невід'ємну частину курсу методики викладання ІМ (у табл. 2.4 72%). Спостереження здійснюється безпосередньо в школі, а в деяких випадках на основі відеозаписів шкільних уроків. Поширеним прийомом є ведення журналів спостереження (Університет Маямі, Університет Джорджа Мейсона, Коледж Кортленда, Університет Мідлбері), аналіз уроків (Університет Делавера, Мічігана, Ешленд), звіт (Університет Мічігана, Вашингтона, Стенфорда, Ешленд). Водночас, шкільна педагогічна практика також фігурує окремим елементом курикулумів програм підготовки вчителів ІМ у США.

Одним із продуктивних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ є мікровикладання. Згідно з одержаними нами результатами, проведення частини уроків або цілих уроків застосовується у 68% проаналізованих програм. Практика у викладанні здійснюється на основі авторських дидактичних розробок студентів.

Педагогічно доцільною формою навчання вважаємо написання рефлексивних журналів та інших матеріалів, в яких студенти виражають власне філософське бачення майбутньої професійної діяльності. У ході цієї роботи застосовуються різноманітні навчальні прийоми. Наприклад, в Університеті Ешленда студенти пишуть самозвіт і рефлексивну статтю, де виражають бачення особистого професійного становлення й розвитку. В Університеті Мічігана студенти готують рефлексивне есе, в якому діляться досвідом практики викладання. В Університеті Вашингтона майбутні вчителі працюють над написанням журналу, в якому представляють результати рефлексивного осмислення, здобуті в ході вивчення методики викладання ІМ і спостереження за уроками ІМ. В Університеті Вірджинії студенти ведуть рефлексивний журнал. Написання есе стосовно особистої філософської позиції згадується у 32% досліджених нами навчальних програм. Виконуються також такі види письмових робіт як автобіографія досвіду вивчення ІМ (Університет Джорджа Мейсона), теоретичне й емпіричне обґрунтування професійно-педагогічної філософської позиції (Університет Мічігана), есе, в якому виражаються погляди й переконання щодо професійно-педагогічної діяльності (Університет Вейна) тощо.

Інформаційні технології представлено абсолютною більшістю навчальних програм як невід'ємний елемент навчального процесу з курсу методики викладання ІМ, де студенти здобувають практичний досвід навчання із застосуванням сучасних мультимедійних засобів.

Також на заняттях передбачено розвиток умінь застосовування інформаційних технологій у процесі навчання ІМ у школі. Оскільки означений аспект професійної компетентності регламентується освітніми стандартами навчання ІМ й підготовки вчителів-філологів, цілком логічно, що оволодіння студентами знаннями й уміннями в галузі використання інформаційних технологій акцентується в усіх вивчених нами навчальних програмах. Для прикладу, в Університеті Джорджа Мейсона студенти розробляють план уроку із застосуванням нових для них інформаційних технологій. У вказівках до завдання подається перелік комп'ютерних програм, які слід застосувати в конспекті уроку. Включення інформаційних технологій є обов'язковим у всіх без винятку планах уроків, які готують студенти переважної більшості університетів. Як уже було зазначено, в деяких університетах слухачі розробляють плани он-лайнових уроків (напр., Канзаський Університет). В Університеті Стенфорда студентам пропонується окремий курс, присвячений вивченню особливостей навчання ІМ засобами інформаційних технологій (Computer Assisted Language Learning), який належить до циклу дисциплін методики викладання ІМ.

Серед інших навчальних методів і прийомів, спрямованих на формування методичної компетентності, застосовуються метод проєктів (наприклад, університети Канзаса, Делавера), кейс-метод (Коледж Мідлбері), дослідження в дії (Університет Вісконсін-Медісона), участь у науково-практичних конференціях (Університет Ешленда, Вісконсін-Медісона, Дженесео), членство у професійних організаціях (Університет Ешленда).

Важливим змістовим компонентом навчальних програм є зосередженість на вимогах освітніх стандартів, яка виявляться двояко у текстах навчальних документів. Зокрема, окремим пунктом виділяється підготовка майбутніх учителів до імплементації регламентованих стандартами навчання ІМ вимог у практику викладання. З іншого боку, виділяючи перелік компетентностей, якими необхідно оволодіти студентам у результаті вивчення курсу методики, викладачі керуються вимогами стандартів професійної підготовки і розвитку педагогів, а також здійснюють цілеспрямовану підготовку студентів до здачі ліцензійних іспитів. Відтак, рух освітньої системи США до стандартизації здійснює потужний уплив на підходи до підготовки вчителів ІМ. Як було виявлено в ході нашого дослідження, переосмислення системи педагогічної освіти в ракурсі стандартів заторкнуло цілі, змістову на-

повненість курсу, методи, засоби професійної підготовки, особливості оцінювання успішності. Одержані нами результати й висновки суголосні з положеннями, викладеними у працях окремих американських науковців (Dhonau et al, 2010).

Аналіз навчальної документації дозволяє констатувати, що серед поширених підходів до навчання ІМ, на які звертається увага майбутніх учителів-філологів, є навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-based language instruction), а також шляхом виконання завдань (task-based language learning) із акцентом на формуванні іншомовної комунікативної компетентності, тобто ІМ повинна використовуватись як засіб комунікації. Для прикладу, студенти готують конспекти уроків в університетах Вашингтона, Мічігана, Вейна, Ешленда, Джорджа Мейсона, враховуючи засади саме означених підходів, на що є пряме посилання у навчальних програмах. Одержаний результат є цілком очікуваним, зважаючи на поширеність вищезгаданих підходів до навчання ІМ у США (Crandall, 1994). Аналіз обов'язкової для вивчення фахової літератури також відображає тенденцію до впровадження вищезгаданих підходів до викладання ІМ (наприклад, Hall, H., Austin, T. Y. (2014). «Content-based second language teaching and learning» Lee, J. F. (2000). «Tasks and communicating in language classrooms», Nunan, D. (2004). «Task-based language teaching», Tanner R., Green K. (1998). «Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach» та ін.

Нам імпонує практика відмови від традиційних методів оцінювання навчальної успішності студентів, де врахування обізнаності з азами курсу обмежується іспитом. Натомість, в американських університетах набуло розповсюдження оцінювання на основі продуктивності (performance-based assessment), тобто враховується якість виконання кількох видів завдань і результат тестування або усного опитування. Виконання визначених завдань є обов'язковим, становлячи підставу допуску до заключного іспиту. Цей метод вимірювання знань заохочує студентів до творчого, практично-зорієнтованого опрацювання навчального матеріалу, індивідуального осмислення теорії, рефлексії над процесом професійного становлення, тоді як за традиційних підходів, як свідчить наш багаторічний досвід у галузі підготовки вчителів ІМ, студенти просто намагаються переказати основні факти, здобувши таким чином відповідну кількість балів, не сприймаючи матеріал як особисто значимий.

Проаналізовані навчальні програми різняться ступенем деталізованості й змістовим наповненням. У деяких навчальних програмах

зустрічається комплексне, розширене пояснення процесу організації вивчення дисципліни із чіткими вказівками і зразками виконання конкретних завдань для студентів. Усі курси доповнені он-лайновим супроводом, тому наявність умінь застосування інформаційних технологій студентами є необхідністю.

Отже, в означеному дослідженні було проаналізовано зміст навчальних програм циклу дисциплін методики викладання ІМ та методики викладання англійської мови як другої. У ході дослідження виявлено, що методика викладання ІМ є комплексним курсом, який може нараховувати від однієї до кількох навчальних дисциплін, кількість яких варіюється в залежності від освітньої програми й університету. Це ж стосується й кількості академічних годин, виділених на її вивчення. За свідченням американських учених, методика викладання ІМ є ключовою загальнообов'язковою дисципліною, з вивченням якої закладаються основи професійної методичної і психолого-педагогічної компетентності, відбувається теоретико-практичне озброєння майбутніх учителів, узагальнюються попередньо набуті професійні знання в розрізі практичного їх застосування у професійній діяльності.

Порівняння особливостей викладання методики навчання ІМ й англійської мови як другої засвідчило, що суттєвої різниці у змістових підходах до їх вивчення немає, а в застосовуваних навчальних методах жодної різниці виявлено не було.

Організаційно-змістовою особливістю курсу методики навчання ІМ є факт одночасного її викладання на рівні бакалаврату і магістратури. Однак, у деяких ЗВО цей предмет викладається окремо. Необхідність узгодження змісту й підходів до потреб різних категорій студентів викликає певні труднощі й суперечності, як указується у праці Гарсія П. (Garcia, 2019).

Важливою тенденцією у підготовці вчителів ІМ, зокрема у формуванні методичної компетентності є орієнтація на виконання вимог стандартів навчання ІМ та підготовки й професійного розвитку вчителів-філологів. Серед поширених підходів до навчання ІМ, на переваги яких звертають увагу студентів під час вивчення методики викладання ІМ, є навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін і шляхом виконання відповідних завдань. На сучасному етапі головним підходом до оцінювання навчальної успішності студентів, що навчаються за програмами педагогічного спрямування, є оцінювання на основі продуктивності.

Найбільш поширеними методами викладання курсу методики навчання ІМ, згідно з результатами контент-аналізу є опрацювання студентами й обговорення фахової літератури (100%), розроблення оригінальних навчальних матеріалів, планів уроків, тематичних модулів (88%), застосування інформаційних технологій (84%), спостереження за процесом навчання ІМ, шкільна педагогічна практика (72%), практика у викладанні, мікровикладання (68%), написання статей, рецензій на навчальні матеріали (48%), формулювання особистої філософії викладання (32%), портфоліо (28%), ведення рефлексивних журналів (28%), застосування методу проєктів (16%), відвідування й участь у науково-практичних конференціях (14%), кейс-метод і дослідження в дії (по 4%).

Водночас, одержані емпіричні дані не можуть бути генералізованими на суцільну популяцію ЗВО США, оскільки кількість розглянутих навчальних програм є незначною порівняно з наявною кількістю освітніх програм і моделей підготовки вчителів ІМ. Інше суттєве обмеження результатів дослідження зумовлене вивченням тільки навчальних програм, позаяк багато чого із чинної практики викладання дисципліни може бути невідображеним у текстах документації, відтак доцільним є доповнення дослідження методами спостереження, опитування, інтерв'ю і деякими іншими, що й становить перспективи подальших розвідок.

2.3.4. Розвиток культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічній теорії і практиці США

Невід'ємним структурним елементом професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) у розумінні американської науково-педагогічної спільноти є знання про культуру носіїв виучуваної мови. Уміння давати знання про культуру, виступаючи в ролі провідників іншомовної культури, лежить на перетині кількох компетентностей, зокрема методичної. Включення культурологічного компонента до переліку основних компетентностей у текстах освітніх стандартів США зумовило необхідність озброєння вчителів-філологів відповідними компетентностями і призвело до переосмислення їхніх соціальних і професійних ролей.

Розв'язання теоретико-практичних аспектів питання формування культурологічної компетентності майбутніх учителів-філологів закладене у працях таких американських дослідників як Байрем М. (Byram, 2011), Берд Д. (Byrd, 2011, 2014), Вортон М. (Worton, 2010), Калпеп-

пер М. (Culpepper, 2015), Крамш К. (Kramsch, 1993), Шульц Р. (Schulz, 2007) та ін. Водночас, аналіз сучасних тенденцій розвитку відповідної компетентності, представлений у програмах підготовки вчителів ІМ в США, виявив значні прогалини як у концептуальних положеннях, так і в практичних підходах (Byrd, 2014; Culpepper, 2015), що зумовлює необхідність пильнішої уваги до вивчення цієї проблеми.

Акцентування культурологічних знань в освітніх стандартах США, як наприклад, у стандартах вивчення мови «Проект національних стандартів навчання іноземних мов» (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006), «Стандарти навчання іноземних мов у XXI столітті» (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 2006) та в стандартах професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ, стало не першопричиною, а наслідком рішення, досягнутого на основі спільного розуміння ролі культури професійною громадою вчителів ІМ. Відмітимо, що у США розроблення й імплементація освітніх стандартів входить у компетенцію педагогічних фахівців усіх рівнів, не обмежуючись представниками наукової і освітньої еліти.

Становлення значимості ролі знань про культуру у вивченні ІМ у США має комплексну природу, зумовлюючись зовнішніми опосередкованими чинниками: світовими тенденціями, соціально-економічними, політичними, філософсько-методологічними, а також внутрішніми безпосередніми чинниками. Здійснений аналіз передумов і тенденцій, які посприяли перегляду ролі культурологічної компетентності у галузі навчання ІМ й підготовки педагогічних кадрів, дозволив згрупувати їх наступним чином:

1) Світові глобалізаційні тенденції та інтернет визначають ціннісні орієнтири, які переформатовують цілі розвитку сучасних освітніх систем і підготовки громадян, здатних зайняти гідне місце в оновленому інтернаціоналізованому суспільстві. Видозміна мети вивчення ІМ у світлі глобалізації призводить до зміщення сфокусованості із мовних і мовленнєвих явищ до соціальних функцій, які виконує мова, слугуючи, передусім, як засіб комунікації між представниками різних культур. Відтак, першорядною метою засвоєння ІМ у США є розвиток міжкультурної комунікативної компетентності (Pergum, 2008).

2) Характерним чинником розвитку культурологічної компетентності як мети вивчення ІМ у США є унікальний етнічний склад населення країни, який зумовлює пріоритети суспільних внутрішніх відносин, де наголос робиться на пошуці ефективних шляхів налагодження соціаль-

ної взаємодії, заснованій на засадах прийняття диверсифікованості та білінгвізму як норми. Згідно з міркуваннями авторів стандартів вивчення ІМ учнів слід озброювати лінгвістичними й культурологічними вміннями спілкуватись у плюралістичному американському соціумі й за кордоном (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006, с.7).

3) Методологічним підґрунтям формування культурологічного руху вважаємо соціокультурну парадигму, в межах якої розробляються теорії соціалконструктивізму і критичної філософії. Відповідно до положень соціалконструктивізму навчання відбувається під дією та у взаємодії із соціальним середовищем, а саме вивчення мови трактується як процес засвоєння не тільки лінгвістичних форм, а й прийняття культурно-обумовлених соціальних норм вербальної і невербальної взаємодії. У сфері педагогічної освіти підготовка вчителя ІМ до професійно-педагогічної діяльності також розглядається як процес апропріації культурно-ціннісних зразків соціальних контекстів, у яких учитель взаємодіє із оточенням (Johnson, 2015, с. 11).

4) У науковому колі прикладної лінгвістики й лінгводидактики США дедалі частіше лунає думка про рівноцінне значення знань мови й культури, про важливість їхнього одночасного засвоєння (Malamut, 2011; Tang, 2006). Мова є провідником культури і втіленням багатовікового досвіду і традицій нації, які закладені у семантичній структурі слів, фразеологічних одиниць та в інших мовних одиницях. Браун Г. (2007) інтерпретує взаємозв'язок між мовою і культурою як нерозривний, оскільки мова є частиною культури, а культура – частиною мови (Brown, 2007, с. 189−190).

5) Внутрішнім безпосереднім чинником, що детермінує посилену увагу до вивчення культури, є еволюціонування концептуального підґрунтя викладання ІМ, зміни у підходах і методах навчання ІМ. Зокрема, модифікації зазнала загальна парадигма галузі від першочерговості розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей із провідним значенням аналізу мовних явищ до усвідомлення соціального призначення мови як засобу комунікації (Scarino, 2010). Традиційні підходи до викладання ІМ, такі як граматико-перекладний, прямий, аудіолінгвальний та ін., які спрямовувались на вивчення фонологічних, морфологічних і синтаксичних особливостей ІМ, не надавали культурі належного значення у процесі оволодіння ІМ. Вихід на арену комунікативного підходу ознаменував перегляд основного призначення мови у взаємодії між представниками різних культур. Відтак, культура «виходить із

тіні» лінгвістичних форм, проникнувши до широкого обігу методичної науки під виглядом кількох концептів і теорій, як наприклад, міжкультурна комунікативна компетентність (Scarino, 2010), соціокультурна компетентність як складова комунікативної компетентності (Canale, 1983). Передумови зростання важливості культурологічної компетентності вчителів-філологів подано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5. ***Передумови зростання важливості культурологічної компетентності вчителів-філологів у США***

Зовнішні передумови	Внутрішні передумови
Глобалізація, прагнення до економічного добробуту, політичної захищеності.	Рівнозначність мови і культури у навчанні ІМ.
Унікальний демографічний склад країни, прийняття етнічної диверсифікованості та білінгвалізму як норми.	Еволюціонування підходів до викладання ІМ.
Соціокульурна парадигма, соціалконструктивізм, критична педагогіка.	

Отже, відтворення у текстах освітніх стандартів США провідного значення культури в царині викладання ІМ, зумовлене діалектичним упливом внутрішніх і зовнішніх передумов, актуалізує необхідність пошуку ефективних шляхів розвитку культурологічної компетентності учнів і, відповідно, підвищення методичного рівня вчителів ІМ. Зокрема, стандарти вивчення ІМ (Standards of FL Learning in the 21st Century, 1999, 2006) налічують п’ять аспектів, що є рефлексією цілей викладання ІМ: комунікація; культура; зв’язки; порівняння; громади. Аналіз роз’яснень переліку стандартів дозволяє стверджувати, що кожний пункт певною мірою заторкує роль культури і міжкультурного спілкування у соціумі. Поряд із експліцитним виділенням у другому пункті культури як об’єкта цілеспрямованого пізнання учнями, третій, четвертий і п’ятий пункти стандартів також мають безпосереднє відношення до означеної проблеми. Зокрема, третім пунктом «зв’язки» визначено необхідність здобуття знань про природу мови і культури та інших галузевих знань засобами ІМ у міждисциплінарному підході. Четвертим пунктом виокремлено важливість порівняння культур, тоді як у п’ятому пункті вказано, що учні повинні брати активну участь у місцевих і міжнародних мультилінгвальних громадах (ACTFL, 2013, с. 5−7).

Пріоритетність культурознавчої компетентності є очевидною з огляду її представленості у всіх пунктах вищезгаданих текстів стандартів засвоєння ІМ, що власне й породило бурхливе обговорення й стурбованість наукового і педагогічного загалу країни. Зокрема, у документах стандартів, крім орієнтованих цілей включення культурологічного компонента у процес навчання ІМ і підготовки вчителів-філологів, відсутні дидактичні вказівки щодо змісту й підходів до формування відповідних компетентностей (Byrd, 2007). Згідно з думкою Бернс Г. (2008), інтегрування знань про культуру із одночасним розвитком іншомовної компетентності та розроблення адекватного курикулуму є одним із викликів, що тяжіють над сучасним учителем ІМ (Byrnes, 2008). Помітний брак настанов стосовно потенційних шляхів розвитку знань про культуру в текстах стандартів і недостатня емпірична база викликали концентрацію зусиль освітньої громадськості країни з подолання вказаних недоліків.

Витлумачення сутності поняття культура викликає багато заперечливих аргументів у американських і світових науковців, що створює додаткові труднощі у розробленні й реалізації дидактичних траєкторій. Семантичне поле концепту є також віддзеркаленням дискусій, які ведуться у науково-педагогічній площині: культура, навчання культури, культурне усвідомлення (cultural awareness), соціокультурна компетентність, міжкультурна компетентність, країнознавча, лінгвокраїнознавча компетентність тощо. Науковці визначають культуру як надзвичайно складне, багатовимірне, поліаспектне поняття, що не піддається категоризації і класифікації (Furstenberg, 2010, с. 329).

У тексті стандартів навчання ІМ культура трактується як єдність трьох елементів: культурні практики (загальноприйняті норми поведінки означеної культурної спільноти); культурні продукти (матеріальні й нематеріальні надбання, накопичені представниками культурної групи); культурні перспективи (усталені погляди, переконання, ставлення, цінності, закладені в основу світосприйняття культурної групи) (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006, с. 50–51).

Формування змісту навчання про культуру відбувається з урахуванням трьох площин, де учні ознайомлюються із вербальними й невербальними нормами соціальної взаємодії, прийнятими серед носіїв ІМ і культури, із автентичними артефактами культури, наприклад, літературою, фільмами, музикою, побутовими предметами тощо, а також із системою цінностей і поглядів, які формують картину світу мов-

ців. Вивчення культури здійснюється в антропологічній перспективі, охоплюючи всю сукупність матеріальних і нематеріальних продуктів діяльності носіїв культури, духовного змісту світосприйняття і моделей поведінки. Згідно з результатами Берд Д. (2011), Шульц Р. (2007), якщо ознайомлення із загальноприйнятими нормами поведінки і культурними артефактами не викликає особливих труднощів у вчителів ІМ, то аналіз мовної картини світу є об'єктивно складним завданням, що змушує вчителів ІМ ігнорувати означену проблему в навчальному процесі (Byrd, 2011; Schulz, 2007).

Концептуальне різноманіття у вивченні проблеми культури ускладнює пошук прагматичних способів її розв'язання, зокрема у здійсненні підготовки майбутніх учителів ІМ до інтегрованого розвитку комунікативної і культурологічної компетентностей. Аналіз навчально-методичної документації й емпіричних розвідок дає підстави стверджувати, що культурологічний компонент широко представлений у програмах підготовки вчителів-філологів. Низка фахових дисциплін спрямовується на поглиблене вивчення культури країн, мова яких вивчається. Спектр курсів, що пропонуються слухачам, вражає змістовим різноманіттям: мова й культура (language and culture), історія культури (cultural history), культура через фільми (culture through film), культура через перформанс і театр (culture through performance and theatre), культурна майстерня (cultural workshop) та багато інших.

Однак, наявність ґрунтовних знань про культуру є недостатньою умовою готовності до педагогічно доцільної організації навчального процесу розвитку культурологічної компетентності учнів. Згідно з даними кількох емпіричних розвідок спеціальна підготовка вчителів ІМ до такого роду професійно-педагогічної діяльності відбувається у межах курсу методики викладання ІМ. Але із-за часової обмеженості культурологічний компонент не завжди отримує належну увагу з боку викладачів методики (Worton, 2010).

Один із потенційних шляхів розв'язання проблеми вбачається у побудові навчального процесу із вивчення дисциплін культурологічного циклу в міждисциплінарному підході, тобто увагу студентів варто окремо звернути на доцільні методи введення культурологічного змістового компонента у процес викладання ІМ у школі. Інформаційно-насичений навчальний матеріал варто опрацьовувати з дидактичних позицій.

Серед американських науковців, які вивчали представленість культурологічного компонента у навчальній документації з методики

викладання ІМ варто згадати Гроссе К. (1993), якою було проаналізовано 157 навчальних програм. За результатами дослідження було виявлено, що проблема навчання культури згадується менше, ніж у половині програм (Grosse, 1993). У дослідженні Вілбер М. (2007) відзначено істотне збільшення уваги до означеної проблеми у навчальних програмах, за результатами якого із суцільної кількості 32 програм 22 приділяють увагу формуванню вмінь навчання культури (Wilbur, 2007).

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить внесок Берд Д. (2014), який вивчав сучасні підходи до формування культурологічної компетентності на основі 10-и навчальних програм з методики викладання ІМ. У практиці вищої школи, як свідчать одержані дані, відбувається як цілеспрямована теоретична підготовка до впровадження навчання про іншомовну культуру, так і розвиток практичних умінь засобами виконання спеціальних завдань (Byrd, 2014, с. 84).

Автор виділяє прямі й непрямі підходи до формування культурологічної методичної компетентності майбутніх учителів ІМ. Прямі навчальні прийоми є безпосередньою демонстрацією процесу викладання культурологічного матеріалу, серед яких виділено планування уроку, використання дидактичних відеоматеріалів і розроблення тематичних модулів. У деяких університетах студенти розробляють плани уроків, присвячені вивченню культури країн, мова яких вивчається, із застосуванням автентичних текстів, музики й інших артефактів; працюють над серією відеоуроків (Annenberg Learner Series), які включають заняття із уведення культурологічного навчального матеріалу.

До непрямих прийомів автором віднесено завдання, при виконанні яких відбувається розвиток культурологічної компетентності як побічного продукту виконання завдань професійного спрямування, серед яких згадуються читання текстів, зв’язаних із проблемами культури і її навчання, письмові види робіт, портфоліо й презентації. Частота таких завдань удвічі перевищує прямі прийоми. За словами науковця, студенти читають фахову літературу, де обговорюються проблеми навчання культури на заняттях із ІМ, після чого на основі прочитаного виконують письмові завдання з теми. У деяких ЗВО майбутні вчителі пишуть наукові статті, зокрема із питань стандартно-базованого навчання ІМ. Оскільки тема культури неодноразово підкреслюється у стандартах вивчення ІМ, при написанні статті студенти не можуть її оминути. Портфоліо і презентації, зв’язані з проблемами освітніх стандартів, також вимагають адресації теми навчання культури. За да-

ними дослідження, пропорція між прямими і непрямими прийомами навчання культурологічного компонента становить 4 до 13, тобто 1 до 3, що на думку автора недостатньо для формування методичних умінь навчання культури (Byrd, 2014, с. 81−85).

Основним висновком ученого є істотне зростання представленості культурологічного компонента в навчальній документації з курсу методики викладання ІМ, а також питомої ваги у вигляді академічних годин і підходів до формування означеної компетентності у порівнянні з результатами попередніх досліджень. Відповідно до одержаних ним даних, кількість академічних годин, виділених на експліцитний розвиток культурологічної компетентності вчителя ІМ становить 13,81% від загальної кількості годин з методики навчання ІМ. Водночас, автором підкреслено необхідність подальшої оптимізації підходів до розвитку культурологічної компетентності майбутніх учителів-філологів у США (Byrd, 2014, с. 84).

На підставі узагальнення фахової літератури та особистого досвіду підготовки вчителів німецької мови як іноземної у США, дослідницею Шульц Р. (2007) було виділено наступні цілі або змістові характеристики культурологічної компетентності майбутніх учителів, на розвитку яких слід зосередити особливу увагу:

→ географічні, історичні, економічні, соціальні, релігійні й політичні фактори, які впливають на культурологічний кругозір, включаючи вживання мови і вибір комунікативного стилю;

→ ситуативні показники, наприклад, соціальні й контекстуальні ролі, вік, стать, соціальний статус, які формують особливості комунікативної взаємодії;

→ стереотипи або узагальнення про власну та культуру країни, мова якої вивчається;

→ образне значення або конотативні значення деяких слів, виразів, прислів'їв, зумовлені культурологічними властивостями ІМ;

→ причини культурозумовлених непорозумінь між представниками різних культур (Schulz, 2007, с. 17).

З метою оцінювання прогресу й навчальної успішності студентів з опанування культурологічними й методичними аспектами досліджуваної проблеми, вчена пропонує застосовувати спеціально розроблене нею портфоліо як інструмент вимірювання навчальних досягнень. Згідно з міркуваннями науковця, розвиток культурологічного усвідомлення і міжкультурної проникливості/ компетентності є трудомістким,

цикловим процесом, відтак укладання портфоліо відкриває нові освітні можливості не тільки в оцінюванні, а й у формуванні професійної компетентності студентів, передбачаючи поступове накопичення знань унаслідок виконання завдань (Schulz, 2007, с. 18).

Здійснений нами аналіз фахової літератури виявив багато конструктивних ідей щодо формування загальної культурологічної компетентності, як наприклад, використання автентичних матеріалів на заняттях з ІМ, культурних капсул, культурних кластерів, асиміляторів, включення прислів'їв, музичних творів, відзначення національних свят, спостереження за культурними особливостями на основі перегляду кінострічок, медіа, застосування рольових ігор, навчання у країнах, мова яких вивчається і т. і. (Dema, Moeller, 2012, с. 80). Однак, дидактичних напрацювань з розвитку методичної компетентності майбутніх учителів ІМ давати знання про культуру носіїв мови недостатньо.

Отже, в ході опрацювання спеціальних джерел з'ясовано, що у США культурологічна компетентність є об'єктом уваги освітян і дослідників з низки опосередкованих і безпосередніх чинників, таких як глобалізаційні явища й уплив інтернету, унікальний демографічний склад населення і прийняття культурної диверсифікованості й білінгвізму як норми, соціокультурна парадигма як методологічне підґрунтя філософії освіти, ототожнення мови і культури, еволюціонування підходів до викладання ІМ. У своїй сукупності означені чинники створили необхідні передумови включення культурознавчого компонента у тексти освітніх стандартів як однієї з основних іншомовних компетентностей, а також як вимоги до підготовки вчителів ІМ.

У контексті педагогічної освіти культурологічна компетентність входить до складу методичної, передбачаючи вміння навчати мови й культури в інтегрованому підході. В американській науковій думці немає усталеного розуміння суті поняття культури та її ролі у засвоєнні ІМ. Формування змісту культурознавчого компонента охоплює три площини: культурні практики, культурні продукти і культурні перспективи. Остання передбачає обізнаність із мовною картиною світу, представляючи помітні труднощі введення означеного навчального матеріалу в шкільній практиці. Додаткові труднощі викликає необхідність навчання мови і культури в інтегрованому підході.

Аналіз джерельної бази виявив, що спеціальна підготовка вчителів ІМ до забезпечення культуропровідної функції здійснюється як у ході вивчення дисциплін про культуру країн, мова яких вивчається, так

і в межах курсу методики викладання ІМ, оскільки знання про культуру не формують уміння впроваджувати їх у процес навчання ІМ.

Порівняльний аналіз емпіричних даних, які відображають представленість цілеспрямованого розвитку методичної і культурологічної компетентностей у навчальних програмах із курсу методики викладання ІМ в американських університетах, виявив динаміку до зростання її питомої ваги у вимірах часу й важливості. Нинішня орієнтація на освітні стандарти, які підкреслюють винятковість ролі культурологічної компетентності у навчанні ІМ, зумовлюють дедалі більшу увагу освітян на необхідності формування знань і вмінь давати знання про культуру. Однак, попри наявність адекватного методичного супроводу щодо введення культурознавчого матеріалу у шкільний освітній процес, проблема дидактичного забезпечення формування методичної і культурологічної компетентності майбутніх учителів ІМ є слабо вивченою.

2.4. Висновки до другого розділу

На основі теоретичного аналізу фахової літератури й документальних джерел з'ясовано, що у США виняткова роль у забезпеченні гармонійного функціонування освітньої системи, імплементації освітніх реформ й академічної успішності учнів надається ефективній професійній діяльності вчителів. Систематизація представлених у літературі концептуальних положень уможливила виокремлення трьох вертикалей у дефінуванні концепту ефективної професійно-педагогічної діяльності, умовно названих нами особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль представлена професійно-значимими знаннями і вміннями, особистісними характеристиками, мотиваційною сферою, якостями педагога, його освітнім і компетентнісним рівнями. Діяльнісна вертикаль відображає особливості реалізації перелічених характеристик особистісної вертикалі в освітньому процесі та їхню взаємодію із навчанням учнів. Під результативною вертикаллю розуміємо здатність учителя впливати на результати навчання учнів. Ефективність професійної діяльності вчителя є органічним цілим, утвореним на перетині означених трьох вертикалей, що зумовлюється впливом ситуативно-контекстуальних чинників.

Проблема вдосконалення роботи педагога викликає справжній ажіотаж американської науково-освітньої спільноти, про що свідчить неймовірно велика кількість науково-емпіричних і практичних розвідок. Деякими заходами оптимізації якості педагогічної праці є орієнта-

ція на стандартизацію у педагогічній підготовці, впровадження системи підзвітності, удоцільнення програм підготовки і професійного розвитку педагогічного корпусу, ліцензування й сертифікація вчителів, організована планомірна допомога початкуючим учителям, розробка надійних методів оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності.

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

Дотичною до розглянутого питання є проблема компетентності вчителя ІМ. Концепти ефективності, компетентності, експертизи, професіоналізму, педагогічної майстерності лежать у межах предметного поля якості професійно-педагогічної діяльності. В результаті аналізу теоретико-емпіричної бази з'ясовано, що ефективність визначається продуктивнісю роботи вчителя, тоді як компетентність стосується комплексу знаннєвої бази, вмінь і ставлень, необхідних для повноцінного залучення вчителя до професійної діяльності і виконання професійних функцій.

Дослідження проблеми компетентності в середовищі американських науковців започатковано у першій половині XX ст., коли було закладено підвалини компетентнісно-базованої освіти. У 60-х роках національна система освіти зазнала реформування під дією ідей компетентнісно-базованої освіти, набувши в галузі підготовки вчителів рис систематичності. Нинішні підходи до витлумачення сутності компетентності педагогічної діяльності відзначаються варіативністю і розбіжністю. Загалом, компетентність потрактовується у процесуально-розвивальній парадигмі, а не як певний спосіб виконання професійних завдань. Компетентність охоплює комплекс знань, умінь і диспозицій, які дозволяють учителю виконувати свої професійні обов'язки.

Опрацювання спеціальних джерел виявило, що в США складові, критерії і рівні розвитку професійної компетентності майбутніх учителів ІМ представлено в нормативних документах освітніх стандартів. Складовими компетентності вчителя ІМ є мовна, мовленнєва і кому-

нікативна, культурологічна і міжкультурна, методична і психолого-педагогічна, технологічна компетентності й деякі інші. Здійснений нами порівняльний аналіз текстів стандартів підготовки і розвитку вчителів-філологів кількох професійних організацій національного значення у розрізі вимог до професійної компетентності засвідчує, що в їхню основу лягли принципи спорідненості, послідовності й наступності. Було виявлено, що в текстах стандартів відображено переформатування вимог відповідно до рівня професійної компетентності: для випускника університету першочерговість становить предметна компетентність (мовна, мовленнєва, комунікативна, методична, культурологічна і т. і.), для вчителя-початківця важливості набуває вдосконалення психолого-педагогічної компетентності, тоді як для досвідченого вчителя ІМ особливу роль відіграє професійний саморозвиток.

Опрацювання навчальної документації університетських програм підготовки вчителів ІМ, релевантних освітніх стандартів і науково-емпіричної літератури вможливило виокремлення основних тенденцій і підходів до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів ІМ у США: виняткове значення іншомовної комунікативної компетентності, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів ІМ, імплементація зовнішньої системи звітності, удоцільнення змісту фахової підготовки за рахунок розширення його вузькоспеціальної наповненості й практичної зорієнтованості, наскрізна педагогічна практика, колаборація між учасниками різнорівневих освітніх закладів, менторство й підтримка початкуючих педагогів і деякі ін.

Згідно з міркуваннями американської освітньої спільноти, одним із найважливіших структурних елементів професійної компетентності вчителя ІМ є комунікативна компетентність, про що свідчить її широка представленість у вимогах стандартів та докладувані зусилля професорсько-викладацького складу і представників професійних організацій, націлених на її оволодіння студентами, оцінювання рівня сформованості тощо. Результати емпіричних розвідок підтверджують доцільність чинних підходів до формування комунікативної компетентності, які застосовуються у програмах підготовки вчителів-філологів з огляду на значимі показники, які ті демонструють на спеціальних зовнішніх іспитах. Сучасними підходами розвитку іншомовної компетентності, які набули поширеності у США, є навчання ІМ шляхом виконання завдань і навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін.

У США ключовою дисципліною, в ході вивчення якої закладаються ази методичної і, частково, психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів-словесників, є методика викладання ІМ. Здійснене нами дослідження із використанням тематичного методу, контент-аналізу й порівняння дозволило виокремити популярні методи і прийоми розвитку фахової компетентності вчителів–філологів, які застосовуються в процесі вивчення курсу методики викладання ІМ: опрацювання й обговорення студентами фахової літератури, розроблення авторських навчальних матеріалів, планів уроків, тематичних модулів, застосування інформаційних технологій, спостереження за процесом навчання ІМ, польова педагогічна практика, практика у викладанні, мікровикладання, написання статей, рецензій на навчальні матеріали, формулювання особистої філософії викладання, портфоліо, ведення рефлексивних журналів, застосування методу проєктів, відвідування й участь у науково-практичних конференціях, кейс-метод і дослідження в дії.

На сучасному етапі американські вчені концентрують увагу на розвитку культурологічної компетентності вчителів ІМ, яка належить до комплексу загальнопрофесійної компетентності, зокрема, методичної і в межах комунікативної – до соціокультурної та міжкультурної компетентностей. Переосмислення соціальних і професійних ролей учителя ІМ зумовило включення культурознавчої компетентності до переліку всіх пунктів стандартів навчання ІМ та деяких пунктів стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ. Акцентування означеної компетентності у нормативних документах позначилось на пошуці ефективних підходів до її формування в галузі педагогічної освіти США.

РОЗДІЛ 3
СТРУКТУРА І ЗМІСТ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У розділі представлено систему професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах США, схарактеризовано її структуру, інтеграційні властивості, принципи, ознаки, законодавчу базу; розглянуто організаційно-змістові підходи до іншомовної педагогічної освіти й особливості практичної підготовки вчителів-філологів у системі педагогічної освіти США.

3.1. Система професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах США

Фахова підготовка вчителів ІМ є підсистемою національної системи вищої освіти та педагогічної освіти США, вектор розвитку якої задається кластерами зовнішніх опосередкованих і внутрішньогалузевих чинників, які визначають унікальність її системотворчих характеристик. На підставі ретроспективного аналізу з'ясовано, що ознак системності галузь підготовки вчителів ІМ у США почала набувати на початку XX ст. із появою інституціоналізованих освітніх програм навчання вчителів-лінгвістів (Schulz, 2000), надалі еволюціонуючи паралельно із соціокультурним, політико-економічним і науково-технічним розвитком американського суспільства.

З метою висвітлення цілісності освітньої картини, обліку процесів професійного навчання і становлення майбутніх учителів ІМ, розкриття об'єктів і суб'єктів процесів професійного становлення та виявлення особливостей їхньої взаємодії й діалектичної взаємозумовленості доцільним є застосування *системно-діяльнісного підходу*. Згідно з міркуваннями Шабанової Ю. (2014), застосування системного підходу дозволяє представляти складні явища освітньої дійсності через її окремі елементи, організовані в одне ціле, на засадах взаємопідпорядкованості та взаємодії (Шабанова, 2014, с. 29). З позицій діяльнісного підходу становлення професіоналізму вчителя ІМ варто розглядати із урахуванням характеристик професійно-педагогічної діяльності, як одного з чинників, що визначає процесуально-організаційні й змістові підходи університетського навчання.

Окремими аспектами підходу, що уможливлюють повноцінне вивчення окресленої проблеми, є *системно-елементний*, застосування якого дозволяє виокремити складові системи підготовки вчителів ІМ (СПВІМ); з метою виявлення організаційних засад системи педагогічної освіти адекватним є застосування *системно-структурного* підходу; *системно-цільовий* − уможливлює висвітлення цілей системи педагогічної освіти і системи університетського навчання у США; *системно-функціональний* застосовується з метою аналізу функцій, які виконує досліджувана система у світлі національних інтересів американського суспільства; *системно-історичний* підхід дозволяє вивчити перебіг становлення і сучасний стан СПВІМ.

Інтеграційними *властивостями* системи педагогічної освіти США є:

1) відкритість, що виявляється у взаємодії означеної системи з іншими суспільними інститутами й організаційними формами;

2) динамічність, оскільки СПВІМ зазнає неперервного розвитку, трансформаційних змін, оновлень під дією реформувальних ініціатив й інших обставин;

3) цілеспрямованість, рефлексія на суспільні потреби й запити;

4) адаптивність або гнучкість, видозмінюваність і модифікація внаслідок упливу зовнішніх і внутршньозумовлених чинників;

5) децентралізованість, що знаходить відображення у значній автономності управління освітніми закладами.

Децентралізованість як провідна властивість американської системи педагогічної освіти наділяє її низкою переваг, незважаючи на деякі труднощі, зв'язані із її координуванням і управлінням. Диверсифікованість освітніх закладів, сформована внаслідок децентралізованого управління, є корисною для системи вищої освіти США у трьох аспектах: інституційному, суспільному й системному. Диверсифікованість із інституційних позицій є рефлексія на потреби студентів, включаючи різнорідні навчальні програми, студентський корпус, освітні стандарти. Система вищої освіти входить до ієрархії інших суспільних систем, відтак, диверсифікованість освітньої системи служить широким суспільним і політичним інтересам, зокрема, соціальній мобільності її суб'єктів. У розрізі теорії систем вища освіта є відкритою системою, в якій функціонують індивіди з різних соціальних й етнічних прошарків населення. Різнорідний склад молоді з вищою освітою, на противагу гомогенному, здійснює особливий уплив на соціальні процеси в країні, а також, диферентний склад компонентів захищає стабільність функці-

онування системи, роблячи її більш адаптивною й ефективною в контексті сучасних викликів (Thelin et al, 2002).

Системотвірними *елементами* системи підготовки вчителів-філологів є:

1) цілі й завдання системи педагогічної освіти загалом і підготовки вчителів ІМ в університетах зокрема;

2) зміст і мета навчання в закладах вищої освіти і вивчення конкретних дисциплін;

3) форми організації навчального процесу, підходи до формування професійних компетентностей, принципи підготовки вчителів-філологів;

4) засоби й способи здобування фахової філологічної і педагогічної освіти;

5) освітній процес і його результати як конвергенція теоретичних і практичних аспектів професійного становлення.

Компонентами досліджуваної системи є цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний. Зупинимося на розгорнутому аналізі виділених нами внутрішньодискретних компонентів СПВІМ у США.

Нормативно-правовий компонент системи педагогічної освіти США представлений законодавчо-нормативною документальною базою федерального або загальнонаціонального рівня Департаменту освіти США, імплементування якої належить до компетенції штатних і муніципальних урядових структур.

На підставі аналізу стану дослідженості правового забезпечення підготовки педагогічних фахівців у США з'ясовано, що дотичні проблеми вивчалися Бабушко С., Іконніковою М., Литовченко І., Кошмановою Т., Шандрук С. та ін. Серед американських дослідників цю проблему вивчали Дарлінг-Гемонд Д., Дібнер Л., Ерлі П., Гесс Ф., Квензі Дж., Мішеллі Н., Сайкс Г., Віновкіс М. та ін.

Загальнонаціональна освітня політика формується федеральним урядом США актами Конгресу «Кодекс законів США» (розділ 34) (United States Code). Спираючись на децентралізованість як основний принцип регулювання системи вищої освіти, освітня політика навчальних закладів затверджується уповноваженими органами штатів. Зважаючи на значну автономність американської освітньої галузі у прийнятті важливих рішень щодо управління й організації

освітніх процесів, система освіти в кожному штаті є, певною мірою, унікальною, вирізняючись широким діапазоном освітніх закладів, цілей, завдань і змістовими підходами.

Релевантними у світлі регулювання професійної підготовки вчителів ІМ є законодавчі акти й урядові постанови: Закон «Про вищу освіту» (Higher Education Opportunity Act, 1965), поправки й доповнення до означеного закону, які зазвичай вносяться кожні п'ять років (1968, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998, 2008, 2019). Розгляду проблеми підвищення якості педагогічної праці присвячено окремий розділ закону – Розділ ІІ «Підвищення якості педагогічної праці» (Title II. Teacher Quality Enhancement). Розділом IV «Міжнародні освітні програми» (Title IV. International Education Programs) визначено нормативно-правові підстави для забезпечення студентів філологічних спеціальностей можливостями навчатись у країнах, мова яких вивчається. Відтак, фахова підготовка вчителів ІМ передбачає навчальну практику в іншомовному середовищі, яка відбувається на регулярній основі. Прерогативою освітньої мовної політики США є сприяння зростанню іншомовної компетентності населення країни шляхом участі студентів у міжнародних програмах обміну та їхнє заохочення до навчання у закордонних закладах освіти (Dolci, 2015, с. 3–4).

Законодавчою ініціативою, що надала значного поштовху оновленню освітньої системи США, став Закон «Про освіту в інтересах національної оборони» (National Defense Education Act, 1958), внаслідок прийняття якого були задіяні значні людські ресурси у галузях викладання ІМ та природничих наук. Розглядаючи зростання освітнього потенціалу нації в контексті національної безпеки й економічного добробуту, владними структурами країни було видано нормативний документ «Нація у небезпеці: імператив до освітніх реформ» (A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, 1983). Новою хвилею намагань оптимізувати якість підготовки й професійної діяльності педагогічного корпусу стали зусилля Національної комісії вчителювання й майбутнього Америки (the National Commission on Teaching and America's Future) запровадити акредитування й ліцензування для вчителів у 1996 році. Внаслідок діяльності комісії набула актуальності проблема залучення талановитої молоді до педагогічної професії, зменшення кількості звільнень серед учителів, підвищення статусу вчительської професії, зменшення кількості альтернативних програм підготовки вчителів (Hess, 2011).

Активне суспільне обговорення проблеми якості освіти й викладання кульмінується в Законі федерального рівня «Не залишимо жодної дитини без уваги» (No Child Left Behind Act, 2001). Відтак, підготовка, ліцензування й оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності стає центральним пунктом національної освітньої політики США (Early, Imig, Michelli, 2011, с. 5–7). Згідно з вищеозначеним законом кандидат на педагогічну посаду повинен здобути диплом про вищу освіту із певної галузі (освітній рівень бакалавр), а також пройти фахові випробування. Остаточні рішення щодо конкретизації вимог до педагогічних працівників виносяться владними органами штатів. Національною правовою базою окреслюються суто рекомендації щодо підготовки і професійної діяльності педагогів, тоді як особливості їхньої реалізації визначаються помісцево штатними й муніципальними владними органами.

Вищезгаданий законодавчий акт став головним регулюючим механізмом запровадження освітніх реформ, системи звітності в освіті, зокрема в підготовці педагогів, оцінювання ефективності педагогічної діяльності й академічної успішності учнівської молоді, посприявши перегляду проблеми якості викладання. На вимогу законодавчого акта, вчитель розглядається як висококваліфікований фахівець в означеній галузі знань, що забезпечується процедурою сертифікації, альтернативою якії може слугувати ліцензійний іспит у деяких штатах по завершенню принаймні другого циклу вищої освіти (бакалаврат) з фахової дисципліни (Borman et al, с. 126). Означений закон, покликаний забезпечити рівний доступ усіх дітей до якісної освіти, за словами Гесс Ф. (2011), став найбільш амбіційною федеральною інтервенцією у підготовці педагогів і регулюванні їхньої професійної діяльності (Hess, 2011, с. 17).

На сучасному етапі освітньо-політичний простір США характеризується впровадженням системи посилених підзвітних заходів шляхом застосування методів оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності, зокрема базованих на врахуванні приросту у навчальних результатах учнів (value-added assessment), а також урядової програми «Перегони до вершини» (Race to the Top, 2009) (Hess, 2011, с. 14). Окреслена методика передбачає врахування навчальної успішності учнів за результатами незалежного тестування. Незважаючи на усвідомлення професійною спільнотою недосконалості застосовуваних вимірювальних інструментів, названа

методика оцінювання ефективності праці вчителів набула широкого розповсюдження у США, опосередковано сприяючи зростанню загальної ефективності функціонування освітньої системи загалом (Darling-Hammond et al, 2012).

На підставі аналізу правової бази з'ясовано, що у США відсутня загальнонаціональна мовна освітня політика, представлена офіційними нормативними документами (ACTFL US Language Policy Plan of Action, 2005), тому орієнтири в галузях навчання ІМ і підготовки фахівців відповідної кваліфікації визначаються окремими підзаконними актами, проєктами, положеннями, урядовими ініціативами, зокрема програмою «Програма поліпшення знань з іноземних мов молоддю заради національної безпеки» (the National Security Language Initiative for Youth, 2006), програмою «Національні цілі освіти 2000» (the National Educational Goals 2000), ініціативою уряду Буша Дж. «Америка − 2000» (American 2000), доповненою урядом Клінтона Б. «Цілі 2000: закон про освіту Америки» (Goals 2000: Educate America Act).

З метою популяризації іншомовної освіти у 2008 році в рамках окреслених законодавчих ініціатив було створено Офіс міжнародної та іншомовної освіти (the International and Foreign Language Education Office). Доповненням до Закону «Про вищу освіту» стала Постанова «Піднесення міжнародної та іншомовної освіти» (Advancing International and Foreign Language Education Act, 2019), зосереджена на розвитку іншомовної та міжкультурної компетентності населення США. У цьому нормативному документі йдеться про брак педагогічних кадрів, що працюють у вищій освіті на рівнях бакалаврату й вище, необхідних для задоволення національних інтересів у галузі міжнародної та іншомовної освіти. На розвиток відповідних освітніх програм і профільних об'єднань виділяється значна фінансова підтримка, зокрема для Партнерства з вивчення іноземних мов і краєзнавства (Foreign Language and Area Studies Fellowships), Центрів мовних ресурсів (the Language Resource Centers), Міжнародних бакалаврських програм з вивчення ІМ (the Undergraduate International Studies and Foreign Language Programs) та ін.

Зважаючи на наявність різнопланової нормативно-правової представленості й фінансової підтримки програм із вивчення ІМ, включаючи міжнародні програми обміну студентами й навчання за кордоном, уважаємо, що іншомовна освіта й, власне, підготовка вчителів-філологів підпорядковується загальнонаціональній меті з оптимізації якості освіти.

Спрямованість сучасної освітньої політики США визначає рух за стандартизацію. Згідно з Бейлс Б. (2007), 48 із 50 американських штатів підтримують стандартно-орієнтовану політику із узгодженими стандартами навчання учнів та підготовки педагогічних кадрів. Конвергенція двох груп освітніх стандартів, покликана оптимізувати академічну успішність учнів, детермінує необхідність модернізації СПВІМ та перебіг її реформування (Bales, 2007).

Вектор федеральної освітньої політики США визначає провідні *цілі* підготовки вчителів, згідно з якими якісна підготовка педагогів є передумовою продуктивної професійно-педагогічної діяльності й зростання академічної результативності (Skyses, Dibner, 2009). На підставі аналізу нормативної й фахової літератури з'ясовано, що у визначенні мети підготовки вчителів американська науковоосвітня громадськість спирається на проблему якості професійно-педагогічної діяльності. Питання якості праці педагогів набуло освітньо-політичної значимості доповненням до Закону «Про вищу освіту» 1998 року, у Частині 207. На вимогу законодавчого акта штатні урядові організації зобов'язані подавати до Департаменту освіти США звіт із статистичними даними щодо якості роботи педагогічної когорти, як-от результати ліцензійних іспитів. Відтак, ядро мети освітньопедагогічної системи США становить якість професійної підготовки майбутніх учителів і якість професійно-педагогічної діяльності, результатом якої є високі показники навчальної успішності учнівської молоді.

За визначенням Департаменту освіти США, програмою підготовки вчителів є затверджений державою навчальний курс, завершення якого свідчить про виконання кандидатом усіх вимог навчальної підготовки, які наділяють його первинними повноваженнями викладати у середній школі (К-12). З початку XX ст. підготовка педагогів відбувається у закладах вищої освіти. Фахова підготовка майбутніх учителів ІМ здійснюється спільними діями кафедр або спеціалізованих підрозділів ЗВО прикладної лінгвістики, педагогіки або мови й літератури ЗВО (Crandall, 2000, с. 34). До означеного періоду формальна підготовка вчителів провадилась на базі, так званих, «нормальних шкіл», де випускників старшої школи готували до виконання педагогічних функцій. На початку XX ст. при університетах було засновано педагогічні коледжі шляхом об'єднання нормальних шкіл (Kuenzi, 2018, с. 2).

Розбудова національної системи підготовки вчителів у США супроводжується рухом за професіоналізацію. Традиційно прикладна

лінгвістика, а саме лінгводидактика, методика викладання ІМ, психолінгвістика, соціолінгвістика, аналіз мовних явищ і т. і., становили центральний змістовий компонент у підготовці вчителів-філологів (Crandall, 2000, с. 34). Однак, останнім часом у підготовці вчителів, у тому числі й ІМ, більш тенденційною стала зорієнтованість на професійно-педагогічний освітній компонент, що дозволило піднести рівень професіоналізму американських учителів на якісно новий рівень.

Організаційно-процесуальний компонент СПВІМ в університетах США характеризується відкритістю, динамічністю й гнучкістю, взаємодіючи й адаптуючись під дією різновекторних суспільно-історичних, політико-економічних та інших чинників, а також цілеспрямованістю, реагуючи на запити й соціальне замовлення поліетнічного населення країни.

На відміну раціонально організованої системи початкової і середньої освітніх ланок системі вищої освіти США притаманна певна функціонально-структурна поліморфність, сформована внаслідок децентралізованості, автономності її менеджменту та інших внутрішньо-суспільних процесів. Поліморфність, як якість системи вищої освіти, ускладнює категоризацію й класифікування типів установ післяшкільної освіти, принципів їхньої організації й управління.

Згідно з даними Фонду Карнегі (the Carnegie Foundation), найбільш авторитетного джерела класифікації типів вищих навчальних закладів, система вищої освіти США налічує шість типів ЗВО, а саме докторські/дослідницькі університети, магістерські коледжі та університети, бакалаврські коледжі, асоційовані коледжі, профільні установи вищої освіти та общинні коледжі (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2006).

Типологія вищих освітніх закладів включає наступні параметри: за статусом акредитації розрізняють акредитовані й неакредитовані установи; за формою власності – державні і приватні; за тривалістю навчання – дворічні, чотирирічні та ін. (Стойка, 2015, с. 8). Докторські або дослідницькі університети поділяють на багатогалузеві університети екстенсивного типу і галузеві інтенсивні університети, які різняться кількістю присвоюваних дипломів доктора наук і переліком освітніх галузей. Також розрізняють магістерські університети і коледжі І і ІІ категорій. Університети І категорії характеризуються ширшим переліком пропонованих освітніх програм, ніж університети ІІ категорії. Бакалаврські коледжі є багатопрофільні, асоційовані та вільних мистецтв.

За офіційними даними станом на 2015/16 навчальний рік на території США функціонувало 2106 установ вищої освіти, які здійснювали підготовку за 26459 напрямами педагогічної освіти, де навчались 441439 майбутніх учителів і 159598 осіб успішно завершили курс навчання (Kuenzi, 2018, с. 3).

Підготовка вчителів-філологів здійснюється за освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами на всіх рівнях вищої освіти: початковому (короткому), першому (бакалаврському), другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому). Оскільки працевлаштування на посаду вчителя ІМ вимагає принаймні диплома бакалавра в галузі іноземної філології та педагогічної освіти, короткий цикл (дворічний) вищої освіти є тільки транзитарним, який веде до першого освітнього рівня або вище. Підготовку педагогічних фахівців ступеня бакалавр (undergraduate − переддипломний) та магістра (graduate – випускний) у галузі філології проводять університети й коледжі, дослідницькі університети I і II категорії, які відзначаються вагомими науковими здобутками, докторські університети, загальноосвітні університети та вищезгадані типи бакалаврських коледжів (Іконнікова, 2018).

Кількісна перевага належить дворічним закладам післяшкільної освіти (1100), навчання в яких передбачає здобуття первинної професійної практично-орієнтованої підготовки і уможливлює присудження освітньо-професійного ступеня асоціата або асистента (associate degree). Кількість державних університетів і коледжів є невеликою (630) у порівнянні з приватними (Eckel, King, 2004, с. 1−2). Приватні комерційні установи включають широку мережу освітніх закладів, серед яких є дослідницькі університети, чотирирічні коледжі вільних мистецтв, спеціалізовані ЗВО та ін.

Установлено, що фахова підготовка вчителів відбувається за традиційною й альтернативною моделями. Станом на 2014 р. 1497 освітніх закладів (69%) складали традиційні освітні програми, а решта − альтернативні, з яких 473 освітні установи (22%) – альтернативні програми підготовки вчителів, які базуються на ЗВО і 201 освітня установа (9%), що функціонує незалежно від ЗВО. Типові традиційні освітні програми передбачають 100 годин педагогічної практики в супроводі досвідченого фахівця-ментора та інших уповноважених осіб, тоді як в альтернативних програмах означена вимога не ставиться перед здобувачем педагогічної освіти (Kuenzi, 2018, с. 3−5).

Інституційні форми здобуття вищої освіти педагогічного спрямування у США передбачають очну (full-time), заочну (part-time) дистанційно-мережеву та комбіновану, що поєднує кампусне та онлайнове навчання. Увагу привертає факт нерівномірного розподілу кількості студентів між ними. Так, згідно зі статистичними даними, дві наймасовіші програми підготовки педагогів, за якими навчались 30 000 слухачів, є мережеві (Grand Canyon University, the University of Phoenix) (U.S. Department of Education, 2016, с. XVI). Відтак, можна стверджувати про переважання дистанційно-мережевої форми здобуття вищої педагогічної освіти у США.

Ґрунтуючись на засадах філософії Джеферсона Т. про обмеженість федерального втручання у сферу вищої освіти, провідною тенденцією американської системи вищої освіти є децентралізованість управління, яке здійснюється на штатному й муніципальному рівнях. Відтак, кожний штат країни приймає рішення щодо управління закладами освіти незалежно від федерального уряду. Однак, ступінь контролю ЗВО штатними органами влади різниться значною мірою. Деякі освітні установи володіють конституційною автономністю і не залежать від директив штатного уряду. Окремі штати здійснюють цільовий контроль над усіма закладами вищої освіти, де функціонують штатні департаменти управління освітою, які визначають освітню політику, запроваджують систему підзвітності. Поряд із цим не всі штати володіють центральним контролюючим органом, уповноваженим приймати розпорядницькі рішення, а лише виконують дорадчу роль. Існують також гібридні форми управління із поєднанням рис вище окреслених парадигм (Eckel, King, 2004, с. 3).

Коло повноважень Департаменту освіти США є значно вужчим, ніж освітніх міністерств переважної більшості країн. Він позбавлений права підпорядковувати й регулювати освітню діяльність і політику штатів або округів. Одночасно простежується дедалі помітніший уплив федерального уряду на функціонування штатних освітніх підсистем. За свідченням Екел П. та ін. (2004) фінансові асигнування, які виділяються федеральним урядом на підтримку діяльності закладів вищої освіти, скеровують освітні процеси у визначеному напрямі, виконуючи таким чином роль опосередкованого механізму регулювання й контролю перебігу освітніх реформ, інновацій тощо (Eckel, King, 2004, с. 3).

Баланс між упливом федеральних органів управління, які контролюють фінансові потоки у сфері освітніх послуг, і штатними

встановлюється завдяки діяльності мережі професійних неурядових організацій і профспілок, зокрема, акредитаційних. Серед загальнонаціональних фахових об'єднань, що займаються розв'язанням організаційно-функціональних проблем підготовки вчителів ІМ варто виокремити наступні: Американська рада викладання іноземних мов (ACTFL), Національна рада акредитації педагогічної освіти (NCATE), Міжштатний консорціум підтримки й оцінки молодих учителів (INTASC), Національний комітет професійних педагогічних стандартів (NBPTS), Американська рада з питань освіти (ACE), Національна асоціація департаментів освіти (NSBA) та ін.

Іншими об'єднаннями, які беруть активну участь в організації системи філологічної освіти, є Американська асоціація філологів (AALS), Лінгвістичне товариство Америки (LSA), Американська асоціація сучасних мов (MLA), Американська асоціація прикладної лінгвістики (AAAL), Американська асоціація вчителів французької мови (AATF), Американська асоціація вчителів німецької мови (AATG), Американська асоціація вчителів італійської мови (AATI), Американська асоціація вчителів іспанської та португальської мов (AATSP), Американська ліга класичних мов (ACL), Американська асоціація вчителів російської мови (AATR), Американська асоціація вчителів китайської мови (AATC), Американська асоціація вчителів японської мови (AATJ) і деякі інші.

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

Американська система підготовки майбутніх учителів ІМ є багаторівневою, що виявляється в ієрархії освітньо-кваліфікаційних рівнів, та багатоваріантною з огляду на наявність кількох видів освіт-

ніх педагогічних програм. Процес професійного становлення вчителя ІМ може відбуватись згідно з наступними рівнями:

1) асистент учителя ІМ (associate's degree) – термін навчання 2 роки;

2) бакалавр у галузі викладання ІМ – термін навчання 4 роки;

3) магістр – термін навчання 1–2 роки;

4) доктор філософії – термін навчання 1–2 роки;

5) додатковий сертифікат учителя ІМ (certificate) – термін навчання 1 рік.

Багатоваріантність у підготовці вчителів ІМ полягає у різних змістових траєкторіях здобуття лінгвістичної й педагогічної освіти. Зокрема, у США на вибір студентів факультетів ІМ фаховий педагогічний компонент можна вивчати за двома напрямами, що дає право на здобуття диплома бакалавра/магістра наук з викладання ІМ (Bachelor/Master of Science in Language Teaching) та бакалавра/магістра мистецтв у викладанні ІМ (Bachelor/Master of Arts in Language Teaching), які суттєво відрізняються за організаційно-змістовими підходами. Формулювання назви спеціальності, вказаної в дипломі, що дозволяє займати посаду вчителя ІМ, також може дещо відрізнятися, приміром вищезгадані назви бакалавр/магістр мистецтв або наук іншомовної освіти (Bachelor/Master in Foreign Language Education), бакалавр/магістр мистецтв/наук у галузі викладання англійської як іноземної (Bachelor/Master of Science/Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages) та інші (Universities.com. A Prospex Digital Company).

Різниця між напрямами спеціалізації бакалавр/магістр освітніх наук або бакалавр/магістр мистецтв в освіті полягає у більшій практичній спрямованості першої і теоретичній зорієнтованості останньої. Типовий зміст освітніх програм, які кульмінуються одержанням диплома бакалавра/магістра наук, передбачає вивчення сучасних інноваційних навчальних методів і технологій, управління освітнім процесом, оцінювання навчальної успішності. Курикулум програм, за якими надається освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра/магістра мистецтв в освіті, відзначається науково-теоретичною зорієнтованістю, вивченням методології галузі, науково-емпіричних методів дослідження і т. і. Студентів цих програм готують до продовження навчання в аспірантурі.

Однією із форм прояву диверсифікованості й диференціації СПВІМ у США є наявність розгалуженої мережі навчальних закладів, освітніх програм і врахування інтересів і потреб общин у їхній організаційно-змістовій спрямованості. Згідно з даними Національ-

ного центру освітньої статистики (the National Center for Education Statistics) перелік освітніх програм, що належать до галузі «іноземні мови, літератури і лінгвістика», позначених кодом CIP 16, включає дев'ять категорій, поділених ще на кілька підгруп: 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 означених категорій є іноземні мови, як наприклад, африканські мови, література і лінгвістика, східно-азійські мови, слов'янські, балтійські, албанські мови, германські мови, сучасна грецька мова, південно-азійські мови, іранські, перські мови, романські мови, мови американських індіанців, семітські мови, класичні мови, кельтські мови, південно-східні азійські мови і мови Австралії/Тихого океану, тюркські мови, кавказькі, центральні азійські мови, американська мова жестів (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics).

Спеціальність учитель ІМ входить до групи освітніх програм «освіта вчителів ІМ» (Foreign Language Teacher Education), а окремими підпунктами виділено освітні програми: підготовка вчителя французької мови, підготовка вчителя німецької мови, підготовка вчителя іспанської мови, навчання англійської як другої або іноземної мови, навчання французької як другої або іноземної мови, навчання англійської або французької як другої або іноземної мови.

Завдяки реалізації принципів диференціації та індивідуалізації студентам надаються широкі можливості поєднувати або комбінувати різні освітні програми і курси як по вертикалі, так і по горизонталі, тобто курси професійно-педагогічного спрямування можна вивчати як на рівні бакалаврату, так і на рівні магістратури. Практикується також паралельне вивчення кількох освітніх програм і курсів. Допомогу у виборі індивідуальної навчальної траєкторії студентам надає особистий консультант, який обирається із професорсько-викладацького складу факультету. Забезпечення прохідності за освітніми рівнями і програмами відбувається завдяки трансферу навчальних кредитів, які зараховуються внаслідок успішного проходження навчальних курсів або отримання документа, що засвідчує освітній рівень (сертифікат, диплом).

Студенти університетів можуть обирати основну спеціальність мейджор (major), а також додаткову (minor), або навіть дві основні

(double major), здебільшого по завершенню другого курсу. Перші чотири семестри студенти філологічних спеціальностей зазвичай навчаються за однаковим курикулумом, вивчаючи одні й ті ж навчальні дисципліни, головною метою яких є розвиток мовних і мовленнєвих компетентностей, і деякі загальноосвітні дисципліни. Починаючи з п'ятого семестру в багатьох університетах відбувається профільне навчання з обраної спеціалізації. Навчальні курси, включені до курикулумів перших чотирьох семестрів, належать до категорії нижчого рангу (lower division), тоді як 5–8 семестрів – до категорії вищого рангу (higher division) (Weber State University, Department of Foreign Languages; Oklahoma State University, Department of Languages and Literatures). Наприклад, в Університеті Вебера студентам пропонуються наступні освітні програми згідно зі спеціалізацією: основна спеціальність у галузі ІМ (a regular major), основна спеціальність у галузі викладання ІМ (a teaching major), основна спеціальність з акцентом на французькій, німецькій, іспанській мовах для комерційних цілей (a major with a commercial emphasis in French, German or Spanish). На факультеті також готують фахівців за основною або додатковою спеціальністю у галузі викладання ІМ; пропонуються міждисциплінарні додаткові галузі спеціалізації, як наприклад, лінгвістика, латиноамериканські студії, азійські, європейські студії. Студентам факультету мов, літератур і культур світу університету Центрального Арканзасу пропонують наступні основні й додаткові освітні програми і спеціальності: мейджор сучасних мов (французької або іспанської), сучасні мови із спеціалізацією з французької, іспанської мов для бізнесу, додаткова спеціалізація з французької, німецької або іспанської, додаткова спеціалізація з китайської мови, бакалавр мистецтв у галузі викладання ІМ та англійської мови як другої (University of Central Arkansas, Department of World Languages, Literatures and Cultures).

В американських університетах є опція вивчення предметів із зарахуванням і без зарахування кредитних годин (credit, non-credit option), з метою розширення можливостей студентів здобувати знання з галузей, не включених до курикулуму зі спеціальності. Однак вивчення дисциплін із нульовим кредитом не зараховується у підсумковий результат виконання вимог для отримання диплома (University of Central Arkansas).

Кредитна одиниця в американських університетах прирівнюється до кількості семестрових годин. Семестрова година визначається як кредит, отриманий унаслідок успішного проходження принаймні

однієї години занять щотижня протягом семестру або дві години на тиждень практичних занять протягом семестру. Кожна лекційна година зазвичай передбачає двогодинну підготовку студента. Кількість семестрових годин, передбачених вимогами для отримання ступеня бакалавра, становить 120, з яких 40 зараховується за дисципліни вищого рівня (upper division) або більше в залежності від спеціалізації.

На початку семестру студенти обирають за якою формою вони бажають навчатися: за денною (full-time) чи заочною (part-time). Мінімальна кількість семестрових годин, на яку може претендувати студент із середнім балом успішності B3, тобто середній, – 18, тоді як максимальна кількість дозволених семестрових годин не може перевищувати 21 (University of Central Arkansas).

Накопичувальна кредитна система, що діє у США понад століття (Бєлякін, 2009, с. 181), безумовно сприяє зростанню ефективності фахової підготовки студентів шляхом надання їм можливостей обирати освітні програми й університети з урахуванням особистих інтересів і потреб. Уніфікація кредитної системи є одним із шляхів реалізації диверсифікованості педагогічної освіти, пропонуючи розширений спектр освітніх програм, курсів, послуг, траєкторій, які в кінцевому підсумку дозволяють майбутньому вчителю здобувати освіту диференційовано й індивідуалізовано. Варто підкреслити, що в США кожен випускник педагогічного ЗВО володіє індивідуальним навчальним досвідом і системою професійних знань і вмінь, які не копіюються навіть здобувачами ідентичної спеціальності.

Вектор розвитку системи педагогічної освіти США задається стратегічною метою підвищення її якості й ефективності комплексом цілеспрямованих заходів, що спостерігається у жорсткому конкуруванні освітніх установ за першість у рейтингах. Згідно з даними рейтингу американських закладів вищої освіти, одержаних із урахуванням урядових статистичних джерел, опитування студентів і випускників ЗВО тощо, найкращі освітні програми підготовки вчителів ІМ пропонуються наступними університетами: Університет Стенфорда (Stanford University), Університет Вандербілта (Vanderbilt University), Університет Вашингтона Святого Люіса (Washington University in St Louis), Університет Південної Каліфорнії (University of Southern California), Університет Бостона (Boston University), Університет Нью Йорка (New York University), Університет Брендіса (Brandeis University), Техаський університет в Остіні (the

University of Texas at Austin), Державний університет Пенсільванії (Pennsylvania State University), Університет Джорджії (University of Georgia). Мереживні освітні програми пропонуються наступними університетами: Університет Південного Міссіссіпі (University of Southern Mississipi), Державний університет Мічігану (Michigan State University), Коледж Конкордії в Муергеді (Concordia College at Moorhead), Університет Карлос Абізу в Маямі (Carlos Abizu University) та ін. (A Prospex Digital Company, 2019).

Зважаючи на значну автономність закладів вищої освіти, їхнє різноманіття й конкурування, у США відсутня єдина система вимог до абітурієнтів. Порядок зарахування вступників на лінгвістично-педагогічні спеціальності встановлюється в індивідуальному порядку урядами штатів, округів або освітніх закладів. Підставою для зарахування на перший курс для бакалаврів може слугувати врахування наступних критеріальних вимог: транскрипт (перелік предметів, які вивчав абітурієнт), середній бал свідоцтва про середню освіту, середній бал за вивчення фахових дисциплін (у зазначеному випадку з іноземної мови), стандартизований вступний тест ACT або SAT, стандартизовані тести, що оцінюють базові знання і вміння, фахове випробування з ІМ, рекомендаційні листи, есе або виклад особистої філософії, інтерв'ю. Найпоширенішими вимогами, визначеними на рівні штатів або ЗВО є середній бал атестата про середню освіту, транскрипт, мінімальна кількість курсів і кредитних годин (U.S. Department of Education, 2016, с. 5). Терміни зарахування студентів визначаються університетами в індивідуальному порядку і відбуваються два або три рази на рік.

Аналіз статистичних даних, представлених у щорічних звітах Національного центру освітньої статистики (the National Center for Education Statistics) Департаменту освіти США, засвідчує стабільність тенденції до зростання кількості слухачів спеціальностей лінгвістика загалом і програм підготовки вчителів ІМ зокрема за період 1960–2015 роки. Водночас, протягом останніх кількох років (2015–2019) число бажаючих навчатись за лінгвістичним напрямом дещо зменшилось. Кількість дипломів бакалавра, наданих майбутнім учителям ІМ, зросла у 2,5 раза від 1960-х років XX ст. Пік популярності означеної спеціальності припадає на кінець 1960-х, 1980-х, на початок 1990-х років (MLA Teagle Foundation Working Group, 2009, с. 298–299).

Характерним є факт, що число осіб, які здобули ступінь магістра в галузі лінгвістики зростало повільно, але стабільно: (1987 р. − 542 дипломи, 1994 р. – 650 дипломів, 2002 р. – 502 дипломи, 2012 р. – 777 дипломів, 2015 р. – 756 дипломів). Крива зведених статистичних даних щодо кількості присвоєних звань доктора філософії у галузі лінгвістики вказує на стабільність тенденції до зростання від 558 у 1966−1970 роках до 1377 у 2011−2015 роках. Кількість освітніх установ, у яких функціонують докторські програми, також зростає. У 2015 році їхня кількість сягнула 77 (The Linguistic Society of America, 2017, с. 21−22). Кількість студентів, які навчаються в магістратурі, як свідчать статистичні показники, зростала від 2013 р. до 2016 р., але дещо зменшилася за останній період.

Порівняння статистичних даних щодо кількості присвоєних ступенів бакалавра в галузі викладання ІМ між чоловіками і жінками вказує на суттєві зміни. Так, у 1966 році чоловіки здобули 57,4 % дипломів бакалавра від загальної кількості наданих дипломів, а жінки – 42,6 %. У 2004 році між жінками і чоловіками відбувся майже прямо пропорційний реверс у виборі професії й освітньо-кваліфікаційного рівня: чоловіки одержали 42,6 % дипломів бакалавра, тоді як жінки – 57,6 % (MLA Teagle Foundation Working Group, 2009).

Освітні програми, за якими присвоюється ступінь бакалавра в галузі іноземної філології та вчителя ІМ, включають 44 напрями спеціалізації згідно з профільною ІМ. Станом на 2004–2005 роки переважна кількість дипломів із загальної кількості була надана майбутнім учителям іспанської мови (47,8 %), французької мови (13,8 %), німецької мови (6,3 %), загальної лінгвістики (5,9 %), класичних мов і літератури (5,3 %). Відсотковий розподіл згідно з освітніми рівнями вчителів-філологів для рівня бакалавр становить 52,2 %, магістр – 34,8 %, доктор філософії – 6,1 %, ще 6,1 % дипломованих фахівців продовжили навчання не за педагогічним фахом, здобувши іншу спеціальність, приміром – у сфері юриспруденції.

Показовими є дані про працевлаштування випускників факультетів ІМ. Найбільше число дипломованих фахівців розпочало професійну кар’єру саме за фахом на посаді вчителя початкової й середньої школи (25,3 %), ще 5,2 % працюють у закладах післясередньої освіти (postsecondary teacher: foreign language) на посадах учителя ІМ і 1,3 % − учителя інших шкільних дисциплін; 8,6 % змінили фах, надавши перевагу галузі медицини, 8,4 % – економіки й торгівлі, 7,6 % займа-

ють адміністративні посади, 5,6 % працюють у галузі комп'ютерних технологій тощо (The Linguistic Society of America, 2017, с. 25–27).

Як бачимо, менше половини випускників факультетів ІМ обрали вчителювання справою свого життя. Деякі з причин, що відвертають американську молодь від педагогічної професії, полягають у зростанні вимог до кандидатів на педагогічні посади у порівнянні з іншими непедагогічними спеціальностями, зумовлені стратегічною метою освітньої політики країни щодо підвищення якості й ефективності освітніх послуг і навчальної результативності, зокрема шляхом запровадження системи підзвітності, зорієнтованість програм підготовки педагогів на освітні стандарти та імплементування процедур ліцензування й сертифікації.

Перейдемо до розгляду вимог до кандидатів на посаду вчителя ІМ. У США вивчення ІМ розпочинається у дошкільних навчальних закладах або початковій школі за потребою громад округів і штатів, хоч і не в обов'язковому порядку. Важливою тенденцією сучасної іншомовної освіти США є вивчення ІМ у початковій школі. Популяризація вивчення ІМ у ранньому шкільному віці зумовлюється прогресом лінгводидактичної науки, зокрема гіпотезою критичного періоду (critical period hypothesis), важливим висновком якої є доцільність раннього початку навчання з огляду на вроджену здатність дитини до швидкого засвоєння ІМ, яка уповільнюється у період пубертації. За даними Центру прикладної лінгвістики (the Center of Applied Linguistics) у 2009 році 25 % початкових шкіл передбачали вивчення ІМ, найпоширенішими з яких є іспанська, французька і китайська. Навчання ІМ у початковій і середній школі відбувається у відповідності з трьома моделями: 1) традиційне вивчення ІМ (foreign language in the elementary school); 2) занурення (immersion) – вивчення ІМ у міждисциплінарному форматі, що передбачає одночасне вивчення кількох предметів засобами ІМ; 3) первинний або розвідувальний досвід у вивченні однієї або кількох ІМ (foreign language experience or exploratory) – пропонує поверхневе вивчення ІМ (Rhodes, Pufahl, 2009).

Типовими вимогами для охочих працювати на посаді вчителя ІМ у початковій і середній школі є наявність диплома бакалавра у галузі лінгвістики з педагогічною спеціалізацією, що передбачає вивчення відповідного фахового змістового компонента (психолого-педагогічного, лінгводидактичного і т. і.), проходження педагогічної практики, одержання ліцензії і сертифіката педагога. Претенденти на посаду вчи-

теля ІМ у старшій школі повинні здобути освітній рівень бакалавра або магістра, пройти практику у викладанні тривалістю 1–2 семестри під керівництвом досвідченого фахівця та процедури ліцензування й сертифікації. Для вчителів ІМ старшої школи бажано також взяти участь у навчанні в країні, мова якої вивчається. Типовими вимогами для викладачів дворічних коледжів є наявність диплома магістра або доктора філософії. Викладач ІМ університету зобов'язаний здобути ступінь доктора філософії в результаті навчання в аспірантурі, здачі спеціалізованих іспитів і публічного захисту дисертації.

Ціннісний компонент системи підготовки вчителів-словесників у США ґрунтується на загальнолюдських моральних і духовних цінностях, як запоруки професійно значимих цінностей, етичних поведінкових норм. Очікування американського суспільства від особистості вчителя як одного з основних трансляторів національного культурного надбання молодому поколінню є надзвичайно високими. Вчитель розглядається як еталон освіченості й моральності, вимоги до професійних якостей якого підкреслюються у навчально-методичній і нормативно-правовій документації. Здійснений нами аналіз довідників для студентів, які здобувають педагогічну освіту, свідчить, що етичні правила, нормування поведінки майбутніх учителів є наскрізною темою, яка артикулюється як окремими підпунктами, так і в розрізі дотичних проблем, зокрема норм поведінки під час перебування у школі на педагогічній практиці, спілкування з колективом педагогів, менторів, учнів, дрес-коду, провадження науково-дослідницької роботи і т. і.

Приміром, на початку довідника для студентів Університету Пітсбург після переліку основних освітніх програм, одразу визначаються вимоги до професійної поведінки, яких майбутній учитель зобов'язаний дотримуватись за будь-яких обставин. Недотримання вимог може мати негативні наслідки для студента, які залежать від ступеня порушення. Розвиток професійно значимих цінностей розпочинається з перших днів навчання в університеті й оцінюється протягом усього навчального терміну. Увагу студентів зорієнтовують на їхній особливий професійний статус у ролі майбутніх педагогів і необхідність усвідомлення етичних стандартів професійної діяльності й особистісних якостей, таких як надійність, справедливість, послідовність, позитивні манери поведінки, переконання у здатності всіх учнів навчатись, етичність, самооцінка й рефлексія, комунікатив-

ні здібності, повага до представників різних культур, толерантність до розбіжностей у поглядах. Оцінювання сформованості професійної ціннісної спрямованості особистості студентів здійснюється із застосуванням відповідної методики – інструмента оцінювання практики (the field evaluation instrument) та іншої навчально-методичної і нормативної документації викладачами ЗВО, шкільними вчителями, які співпрацюють із університетами та супервізорами (Pittsburg State University, Teacher Education Handbook, с. 5).

Важливим компонентом професійно-педагогічної етики є академічна доброчесність (academic intergrity), яка виявляється у докладанні максимуму зусиль до засвоєння професійно-значущих знань, самостійності у виконанні навчальних завдань. Грубим порушенням норм професійної поведінки є плагіат. Студентів також закликають до конфіденційності у всіх сферах навчально-професійного середовища, нерозголошенні особистої інформації або будь-якої іншої інформації про учасників освітніх процесів, уникання публічності у соціальних мережах, суворого дотримання дрес-коду і т. і. (Pittsburg State University, Teacher Education Handbook, с. 5−7; Wichita State University. Teacher Education Handbook, с. 18−20).

Оцінювально-результативний компонент посідає важливе місце в американській системі філологічної освіти: оцінювання є не лише частиною ліцензування й сертифікації, а й стимулює навчальну активність студентів, професійне зростання й розвиток майбутніх учителів (Cochran-Smith, 2005). З огляду на це, оцінювання компетентності майбутнього вчителя є предметом бурхливого обговорення американської науково-освітньої спільноти.

Оцінювання носить комплексну природу, виконуючи низку функцій і цілей. Концептуалізація оцінювання передбачає врахування:

1) об’єкта оцінювання – професійні знання, вміння, диспозиції майбутнього вчителя ІМ;

2) суб’єктів процедури оцінювання, тобто осіб, залучених до розроблення інструментів оцінювання та їхнього застосування, спеціалізованих професійних організацій;

3) інструментів оцінювання, які уможливлюють збір об’єктивних даних щодо рівня сформованості професійних компетентностей майбутнього вчителя.

Оцінювання у підготовці вчителя ІМ спирається на загальноприйняте розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності,

викладання ІМ та професійних знань учителя ІМ (Freeman et al, 1999, с. 77). Водночас, у галузі назріло усвідомлення недоцільності оцінювання професійної компетентності вчителя ІМ, обмежуючись знаннями ІМ, знаннями лінгвістичних особливостей та інших теоретико-практичних аспектів. До середини 1980-х років підготовленість учителя ІМ оцінювалась на підставі професійних знань, які ототожнювались із предметними знаннями, відтак основними інструментами були традиційні тести та екзамени. На сучасному етапі традиційна система оцінювання зазнала перегляду завдяки розширенню об'єктів оцінювання, які нині включають три аспекта: знання мови, знання про мову та вміння навчати ІМ (Freeman et al, 1999, с. 81–86).

Репертуар методів оцінювання професійних компетентностей майбутніх учителів-філологів містить, поряд із традиційними тестами та іспитами, оцінювання, базоване на виконанні навчально-професійних завдань (performance-based assessment), представлене різними дидактичними формами, як наприклад, аналіз уроку, підготовка навчально-методичних розробок, написання конспектів занять, есе, рецензій, статей та інших завдань творчо-пошукового характеру, портфоліо, спостереження, самоспостереження та ін., тобто студент демонструє здатність застосовувати теоретичні знання у практичній навчально-професійній діяльності. Такий підхід до оцінювання майбутніх учителів-філологів вирізняється більшою педагогічною доцільністю у порівнянні із тестуванням, сприяючи синтезу теоретико-практичних аспектів професійної компетентності та наближуючись до істинної природи професійно-педагогічної діяльності.

Оцінювання у підготовці вчителів ІМ є наскрізним елементом, комбінуючи поточне і сумативне оцінювання знань студентів викладачами навчальних дисциплін; оцінювання результатів науково-дослідницької діяльності; оцінювання успішності навчально-професійної діяльності керівниками педагогічної практики і відповідальними викладачами університетів; оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності; підсумкове оцінювання, що відкриває доступ до педагогічного компонента освітньої програми; оцінювання, що є підставою для доступу до практики у викладанні (teacher internship); ліцензування, яке надалі включає: а) фаховий іспит для вчителів (наприклад, PRAXIS – Principles of Learning and Teaching Exam – принципи навчання і викладання); б) іспит зі спеціальності, для прикладу «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (the ACTFL Oral Proficiency Interview,

OPI, Praxis Content Area Exam); в) педагогічне портфоліо (Performance Teaching Portfolio) (Wichita State University).

Розглянемо *концептуальний компонент* СПВІМ у США. Інтегрованість американської системи СПВІМ обумовлюється загальнонауковими й галузевими концептуальними положеннями, які формують наукову картину світу суб'єктів освітньої системи, визначають хід і закономірності її розвитку, задають алгоритм і темпи її життєдіяльності, трансформування. Провідні концептуальні освітні орієнтири покликані впорядковувати множинні ідіосинкретні погляди на фундаментальні проблеми підготовки вчителів, перетворюючи їх на конкретні дидактичні шляхи реалізації в освітньому процесі. Розглянемо сучасні теоретичні положення галузі підготовки вчителів-філологів у діалектичній перспективі, абстрагуючи й узагальнюючи основні тенденції розвитку сучасних теорій навчання й учіння. Незважаючи на наявність суперечностей як у концептуалізації основних теоретичних категорій галузі, так і у виділенні дидактичних підходів, детальне вивчення доводить їхню гомогенність, а отже й можливість фіксування їхніх основоположних рис.

Ключовими категоріями теоретичного фундаменту СПВІМ є учіння й навчання. Загальнопоширеним є визнання провідної ролі вчителя у результативності навчання учнів (Blazar, 2016), відтак якість професійно-педагогічної діяльності знаходиться під постійною увагою американської спільноти, вживаються полівекторні і багаторівневі заходи, спрямовані на її зростання, гарантування якісної освіти всім учням країни без винятку (Закон «Не залишимо жодної дитини без уваги», 2001) представниками федералітету, науково-освітньої спільноти і широкої громадськості, окремими із яких є оптимізація програм підготовки вчителів ІМ, імплементування системи підзвітності в освітній системі, узагальнення вимог до компетентнісного рівня вчителів у вигляді прийняття освітніх стандартів та ін.

Однак навчання й учіння не завжди перебувають у стані діалектичної взаємозалежності. Кристалізація означеного усвідомлення серед лав американських науковців ознаменувала перегляд традиційних підходів до витлумачення сутності низки педагогічних явищ. Парадигмальних змін зазнали моделі навчання, особливості педагогічної взаємодії між учасниками освітніх процесів, фокус творчо-пошукових робіт тощо. Ґрунтуючись на філософсько-епістемологічних засадах позитивізму й біхевіоризму, які міцно вкорінились у світо-

глядних позиціях американської освітньої громадськості, у США протягом тривалого часу переважала трансмісійна або процесуально-продуктивна модель навчання. Постулативними для означеної парадигми є знак рівності між навчанням і учінням, де потік навчальної інформації пасивно сприймається учнями. Студент є об'єктом для змістового наповнення і формування в нього основних практичних умінь, а не суб'єкт, який бере активну участь у процесі творчого перетворення зовнішніх і внутрішніх ресурсів на професійно значимі компетентності. Американські дослідники Джонсон К. і Фріман Д. (2001) зазначають, що СПВІМ, базована на трансмісійній моделі, прагнула забезпечити студентів теоретичними галузевими знаннями та елементарними вміннями виконувати пофесійні обов'язки (Johnson, Freeman, 2001, с. 54–55), уподібнюючи професійне становлення технологічному процесу, кінцевим продуктом якого є «готовий до використання» педагогічний працівник, укомплектований знаннями й уміннями. Майбутній учитель уважається недостатньо компетентним для прийняття самостійних рішень щодо організації власного навчання (Britzman, 2003, с. 46). Основні навчальні методи ґрунтуються на імітації зразків виконання навчально-професійних завдань, некритичному опрацюванні навчального матеріалу та переказуванні.

Переформатування трансмісійної освітньої моделі розпочинається із виходом на наукову арену теорії когнітивізму, яка акцентує увагу на мисленнєвих процесах, інтелектуальних здібностях, критичному мисленні. Якщо для біхевіористів неосмислене засвоєння й відтворення навчального матеріалу становить основу учіння, то для когнітивістів – це лише перший етап навчання, який надалі передбачає активне мисленнєве перетворення інформації. Відтак, «відтворення» у навчанні переходить в особистісне «перетворення» знаннєвої бази. Поступовий перегляд ролі студента в якості активного учасника освітнього процесу супроводжується рухом у напрямі від вчителецентризму до студентоцентризму як головної форми педагогічної взаємодії.

Унаслідок розгляду майбутніх учителів у ролі активних, дієздатних учасників власного професійного становлення й освітнього процесу змінюється також тематика науково-дослідницьких робіт, головними серед яких стають ментальні процеси, учіння педагога або вчитель в ролі того, хто навчається, рефлексія у навчально-професійній діяльності тощо.

Паралельно у СПВІМ відбувається переорієнтація з тренувальної моделі (teacher training) на розвивальну (teacher development). Тренування у підготовці педагогів розглядається як формування базових теоретико-практичних азів, які уможливлюють практичне застосування елементарних навичок викладання. У парадигмі освіти або розвитку вчителів розв'язання проблеми підготовки педагога здійснюється з особистісних позицій: професійне становлення передбачає не тільки оволодіння практичними техніками викладання, а й цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя через рефлексивний аналіз навчально-професійної діяльності, критичне опрацювання навчального матеріалу, самоосвіту, самовдосконалення і т. і. (Richards, Farrel, 2005; Wallace, 1991; Widdowson, 1997).

Однак у гонитві за високими ідеалами поза увагою освітян ризикує опинитись практична підготовленість початкуючого вчителя навчати ІМ, розвивати іншомовну компетентність учнів, що і є його основною функцією. На думку Бол Д. та ін. (2010), готовність і здатність учителя вправно навчати учнів вимагає ретельної професійної підготовки саме у тренувальному форматі. Розвинені навички викладання не применшують професійного статусу педагога, як стверджують критики тренувального підходу, а навпаки, становлять його фундамент. Професійно-педагогічна діяльність, базована на імпровізації, обмежуючись індивідуальним досвідом учителя у формуванні фахової компетентності, нівелює професійність педагогічної праці (Ball, Forzani, 2010, с. 508−509).

З міркуваннями авторів важко не погодитись, адже власне сутність професії полягає у здатності індивіда виконувати комплекс практичних дій на основі спеціальних знань, які є загальним надбанням професійної групи. Якщо означений компонент спеціальних знань і вмінь відсутній, то й праця вчителя не може належати до розряду професій. Таким чином, СПВІМ повинна вибудовуватись за принципом конвергенції, включаючи як тренувальну, так і розвивальну парадигми, оскільки обидві є життєдайними для професійного становлення й розвитку вчителя.

Подальші трансформації у концептуалізації проблем підготовки вчителів ІМ розгортаються на тлі теорій конструктивізму або соціалконструктивізму, сформованих як логічне довершення ідей попередників теорій когнітивізму і гуманізму (Brown, 2000; Herman, 1995). З позицій означених теорій навчання відбувається внаслідок

активного особистісного конструювання індивідом знань: інформація, що поступає ззовні перетворюється індивідом з огляду на наявний попередній досвід, світоглядну картину, віддзеркалюючись від навколишнього середовища. Відтак, студент не є «чистою дошкою», на яку наносять інформацію, а є співавтором професійної знаннєвої бази. У галузі підготовки вчителів уплив конструктивізму спостерігається в оформленні нових моделей, як наприклад, рефлексивної, яка передбачає не лише теоретико-практичне озброєння студента через передачу релевантної інформації, а й глибокий аналіз й осмислення майбутнім учителем педагогічних явищ.

Оновлена візуалізація освітніх проблем через призму конструктивістських концепцій привернула увагу науковців до проблеми учіння вчителя, тобто внутрішньо-особистісних процесів, які відбуваються в ході його професійного становлення. До недавнього часу вчитель ІМ розглядався в ролі споживача психолого-педагогічної і лінгвістичної теорій, однак ігнорування думки практика у розбудові теорії неминуче призводить до однобічного трактування важливих понять галузі. Наразі, роль учителя ІМ у цьому розрізі зазнала кардинальних змін. Він розглядається не лише як користувач, а й як автор психолого-педагогічної теорії. Для прикладу, в літературі плідно розробляються проблеми педагогічного дослідження та дослідження дією (teacher research, action research), присвячених вивченню особливостей залучення вчителів і студентів до творчо-пошукової діяльності (Atay, 2008; Burns, 2013).

Важливою нинішньою тенденцією в галузі підготовки вчителів ІМ у США є розвиток концептуальних засад у соціокультурній перспективі. Якщо теоретики біхевіоризму й когнітивізму розглядали навчання як індивідуально зумовлений процес, то соціалконструктивізм зосередився на вивченні впливу соціальних факторів у навчанні (Johnson, Freeman, 2001). Формування професійно-педагогічної компетентності, розвиток професійних знань і вмінь відбувається внаслідок залучення до навчання й викладання за конкретних контекстуальних обставин, що надає їй індивідуального контекстуально-залежного забарвлення. Дидактичними шляхами імплементації ідей соціокультурної парадигми у практику підготовки вчителів ІМ стали колаборативні форми навчання й викладання, співпраця між учасниками освітніх процесів, як наприклад між викладачами ЗВО і шкільними вчителями і т. і.

Однією із незворотних тенденцій, що характеризує сучасний стан концептуального оформлення галузі підготовки вчителів ІМ, є відмова від догматизму, прескриптивності до більш критичного ставлення до пропонованих теоретичних положень. Майбутнього вчителя закликають розвивати усвідомлення про наявність множинних перспектив, що дають пояснення фундаментальних освітніх феноменів. Відповідно, «модна» теорія не може претендувати на звання панівної і єдино правильної, а лише одним із можливих теоретичних обґрунтувань проблем освіти. У сфері викладання ІМ означена тенденція набула вигляду «післяметодової ери» та «просвітленого еклектицизму», для яких властивими є заперечення існування ідеального методу навчання ІМ усіх без винятку учнів (Kumaradivelu, 2012). Сучасний учитель ІМ є ґрунтовно ознайомленим із навчальними підходами й методами, однак освітній процес він вибудовує із урахуванням інтересів і потреб учнівської спільноти й ситуативних обставин.

Помітним віянням у галузі підготовки вчителів ІМ є сформоване під дією критичної педагогіки усвідомлення того, що вивчення ІМ не є нейтральним, незалежним від ширших суспільних процесів і може мати негативні наслідки для соціального стану студентів. Окремим прикладом може слугувати роль англійської мови в умовах лінгвальної глобалізації, яка займає провідні позиції у науковій, політико-економічній та інших галузях (Philipson, 1992). Учитель, для якого іноземна мова, що викладається, є рідною, також має привілейований статус у порівнянні з педагогом, який не є носієм мови з народження (Megyes, 2001). Наразі у світлі критичної педагогіки здійснюються спроби освітян налагодити баланс між викладанням ІМ і підтримкою менш уживаних мов, пошук шляхів розвитку критичного ставлення, осмислення майбутніми вчителями теоретичних засад галузі та ролі ІМ у соціальному контексті.

Під упливом теорій критичної педагогіки і міжкультурної комунікації у США назріло оновлене бачення ролі вчителя-словесника як медіатора між представниками різних культурних груп або посередника між корінними й новоприбулими членами суспільства. Оскільки США є країною емігрантів, суспільна місія вчителя ІМ є вкрай важливою, уособлюючи через засвоєння мови перспективи повноцінної соціалізації у «країні можливостей». Зміни концептуальної зорієнтованості сфери іншомовної педагогічної освіти в США представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1. ***Трансформація концептуальних положень у галузі підготовки вчителів ІМ у США***

Традиційна концептуальна зорієнтованість	**Оновлення концептуальної зорієнтованості**
Трансмісійна модель у навчанні й підготовці вчителів ІМ. Підготовка вчителя у тренувальній парадигмі. Біхевіоризм, когнітивізм.	Колаборативна/транзакційна/ трансформативна модель. Освіта/розвиток учителя; Конструктивізм, критична педагогіка, гуманізм.
Студент як пасивний сприймач інформації. Студент як об'єкт педагогічного впливу й освітніх процесів. Студент/учитель – споживач психолого-педагогічної, лінгводидактичної та інших теорій.	Студент як активний перетворювач інформації. Студент як суб'єкт педагогічної взаємодії та освітніх процесів. Студент/учитель – співавтор психолого-педагогічної, лінгводидактичної та інших теорій. Залучення вчителів до науково-пошукової діяльності.
Сконцентрованість на навчанні майбутнього вчителя.	Акцент на учінні майбутнього вчителя (яким чином студент навчається викладати ІМ).
Навчання як індивідуальний процес. Індивідуальні навчальні форми.	Навчання як соціально зумовлений процес. Колаборативні/колективні форми організації навчання.
Техніцизм у підготовці вчителя (вивчення теоретичних основ, розвиток елементарних практичних умінь).	Рефлексія у навчально-професійній діяльності, критичне осмислення, вчитель як перетворюючий інтелектуал.
Інтуїція, досвід та ідеї освітніх спільнот.	Науково-емпірична обґрунтованість.
Догматизм, прескриптивізм у теоретичному наповненні змісту підготовки вчителів ІМ.	Критичне ставлення до наявних теоретичних положень.
Пошук «ідеального» методу навчання ІМ.	Післяметодовий стан, еклектицизм.

Системі підготовки вчителів ІМ у США притаманною є низка інтеграційних, взаємозв'язаних *ознак*, що визначають її самобутність на тлі глобалізаційних освітніх і лінгвальних явищ.

Диверсифікованість й інклюзивність є одним із ключових орієнтирів розбудови національної системи педагогічної освіти, що передбачає рівноправне забезпечення умов здобуття вищої освіти всіма членами суспільства незалежно від етнічної й расової належності, соціального статусу або стану здоров'я. Місією Департаменту освіти США є сприяння конкурентноспроможності студентської молоді до викликів глобалізації шляхом забезпечення доступу до вищої освіти всіх громадян. Одним із шляхів реалізації вищеназваної стратегічної мети є створення необхідних умов для залучення представників різних суспільних верств до навчання в університетах та їхня підтримка на різних етапах професійного становлення (U.S. Department of Education, Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education, Washington, D.C., 2016).

Засуджуючи расистську політику та ексклюзивність, які домінували в світоглядній позиції американців протягом тривалого часу, сучасна науково-освітня й широка громадськість вживає рішучих заходів до встановлення справедливих умов доступу до вищої освіти всіх громадян. Так, на урядовому рівні адміністрацією президента Обами Б. було створено Цільову групу «Вартовий мого брата» («My Brother's Keeper» Task Force), завданням якої є адресація проблем забезпечення рівноцінного доступу до університетської системи освіти представників знедолених суспільних верств. На підставі федеральної ініціативи Департаментом освіти США було ініційовано низку освітніх програм, а саме Ініціативу Білого Дому щодо забезпечення якісної освіти американців африканського походження (the White House Initiative on Educational Excellence for African Americans), іспанського походження, а також для індіанців і місцевих мешканців Аляски (the White House Initiative on American Indian and Alaska Native Education) (U.S. Department of Education, Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education, Washington, D.C., 2016, с. 9).

За підтримки федерального уряду Департаментом освіти США розробляються рекомендації щодо реалізації диверсифікації й інклюзивності в освітньому процесі ЗВО, надається технічна й значна матеріальна допомога у вигляді грантів. Утвердженню диверсифікації й інклюзивності в освіті сприяє широка суспільна зацікавленість проблемою: десятки організацій займаються вивченням перебігу впровадження доступу до вищої освіти менш привілейованої молоді (U.S. Department of Education, Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education, Washington, D.C., 2016, с. 6–7). З іншого боку диверсифікація СПВІМ

виявляється у наявності розгалуженої мережі навчальних закладів, розмаїтті освітніх програм, послуг, спеціальностей, інституційних форм здобуття вищої освіти (очна, заочна, дистанційно-мережева, комбінована), варіативності й елективності змісту навчальних програм, міждисциплінарності (дуальні, білінгвальні освітні програми).

Заснована на концепції ціложиттєвого навчання, характерною ознакою СПВІМ є неперервність, поділена на наступні етапи: 1) профорієнтація й допрофесійна підготовка; 2) базова педагогічна освіта, що здійснюється закладами вищої освіти і дає можливість отримання диплома бакалавра, магістра; 3) входження у професію початкуючого вчителя (teacher induction); 4) професійний розвиток у системі підвищення кваліфікації та самоосвіта вчителів.

Наразі у термінологічний інструментарій американської психолого-педагогічної науки ввійшло узагальнене поняття «неперервний професійний розвиток учителя» (continuous professional development), потіснивши вужчі за змістом поняття підвищення кваліфікації на курсах за місцем роботи (in-service training) та стажування на робочому місці (on-the-job training) (Кривоніс, 2012).

Багаторівневість системи педагогічної освіти виявляється у ступеневій формі організації освітнього процесу за трьома рівнями: бакалаврат, магістратура, докторантура. Здобувачам педагогічної освіти надається право вибору освітньої моделі, тобто студенти факультетів лінгвістики можуть обирати між вивченням фахових лінгводидактичних і психолого-педагогічних дисциплін на рівні бакалаврату за паралельної моделі або у магістратурі за послідовної моделі, причому кредитне навантаження залишається незмінним.

Властивими ознаками СПВІМ у США є *персоналізація* та споріднені їй *індивідуалізація й диференціація*. Під персоналізованим навчанням американські вчені розуміють планування освітнього процесу із урахуванням сильних сторін, потреб та інтересів студентів, надаючи їм право вибору змісту навчання, способів, темпів і часу, таким чином забезпечуючи гнучкість освітнього процесу й підтримку заради розкриття особистого потенціалу кожного студента (Patrick, Kennedy, Powell, 2013).

Диференціація й індивідуалізація навчання є вужчими поняттями. Диференціація передбачає врахування потреб і цілей студентів в організації навчального процесу. Формування змісту відбувається вибірково з урахуванням інтересів і здібностей учасників освітнього процесу. Індивідуалізація базується на врахуванні тільки індивідуальних

темпів опрацювання навчального матеріалу, причому зміст і цілі залишаються однаковими для навчальної групи.

Диференціація й індивідуалізація представляються в узагальненій формі у концепті персоналізованого навчання. Водночас, персоналізація відображає не тільки потреби, інтереси і темп навчання студентів, а й самоменеджмент, більш самокерований, автономний процес організації власної навчальної діяльності (Grant, Basye, 2014). Студенти виступають у ролі співавторів навчального процесу, визначаючи разом із викладачами зміст і способи опрацювання матеріалу для розкриття особистісного потенціалу.

Персоналізація у навчанні набула широкого розповсюдження в освітній системі США, отримавши підтримку федерального уряду шляхом упровадження законодавчих ініціатив і матеріальних асигнувань. Так, у 2015 році було прийнято Закон «Кожен студент досягне успіху» (Every Student Succeeds Act), у тексті якого є посилання на важливість імплементування персоналізованого навчання в освітній процес, а також надання освітнім спільнотам і установам права вживати дидактичні заходи, які відповідають принципу персоналізації, такі як реконцептуалізація академічної успішності, створення інноваційних проектів із оцінювання навчальної успішності, співпраця між освітніми громадами, спрямована на адаптацію освітньої системи до викликів сучасності. Компетентнісно-базоване навчання також належить до парадигми персоналізованого навчання (Gross, Tuchman, Patrick, 2018, с. 1–5).

Стандартизація. В американській СПВІМ відбувається активний перехід на стандартно-базовану освіту. Поштовхом до розгортання кампанії із запровадження освітніх стандартів стало прийняття урядової Постанови «Не залишимо жодної дитини без уваги (2001), націленої на підвищення рівня освіченості американських громадян шляхом запровадження системи підзвітності». Стандарти в педагогічній освіті регламентують вимоги до фахової підготовки й розвитку вчителів, а також є інструментом контролю за якістю педагогічної освіти. Здійснений нами аналіз змісту фахових навчальних програм (25 програм з методики викладання ІМ) виявив їхню значну зорієнтованість на ознайомлення майбутніх учителів ІМ із стандартами вивчення ІМ та формування готовності до побудови навчального процесу із урахуванням стандартів іншомовної освіти.

Фундаменталізація, що отримує значне висвітлення в американському науковому дискурсі, передбачає зближення теоретичних і практичних компонентів у СПВІМ, забезпечуючи плавність транзиту від на-

вчальної до професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Зокрема у США практикується систематична підтримка початкуючих учителів (teacher induction), спрямована на оптимізацію адаптації педагога до реалій професійної діяльності та зменшення показників звільнень.

Рух за фундаменталізацію педагогічної освіти покликаний зменшити розрив між освітньою теорією і практикою викладання. Освітня теорія розглядається як ідеалізована, абстрактна філософія, яка значно відрізняється від шкільних умов і педагогічної діяльності (Gordon, O'Brien, 2007, с. XI). Як наслідок, випускники педагогічних ЗВО виявляються неготовими до виконання професійних обов'язків, уважаючи фахову підготовку нерелевантною. Водночас, згідно з міркуваннями американських дослідників, СПВІМ у цьому питанні відрізняється від загальної системи педагогічної освіти, оскільки її теоретико-емпірична база укладається здебільшого власне практикуючими педагогічними працівниками, які у своїх роботах порушують важливі питання із власного професійного досвіду, що надає теоретичному оформленню галузі більшої релевантності і практичної зорієнтованості (Johnston, Irujo, 2001, с. 1). Відтак, основним принципом укладання теоретичних основ галузі підготовки вчителів ІМ є рух від практики до теорії, за рахунок чого досягається більший ступінь когерентності порівняно із загальною системою педагогічної освіти США.

Засадничою ознакою СПВІМ у США є *інформатизація і технізація*, зв'язані із стрімким розвитком інформаційних технологій та їхнім розповсюдженим застосуванням для освітніх цілей. У ході аналізу джерельної бази з'ясовано, що формування компетентності із організації освітнього процесу із застосуванням інформаційних технологій регламентується як нормативними документами стандартів підготовки вчителів ІМ, так і знаходить відображення у різноплановій навчально-методичній документації ЗВО. На сучасному етапі навчання ІМ і підготовка вчителів-лінгвістів неможливі без масового застосування технологічних засобів і спеціалізованого програмного забезпечення.

Функціонування СПВІМ спирається на інформаційно-технологічні ресурси: навчально-методична, науково-емпірична, організаційно-управлінська, нормативно-правова фахова література в повному обсязі розміщується на сайтах університетів. На початку семестру детальна інформація з кожної дисципліни, включаючи дидактичний супровід, вимоги, завдання для студентів, дати проведення занять та інших заходів, стає доступною у віртуальному середовищі ЗВО.

Колаборація у СПВІМ передбачає організацію освітніх процесів на засадах співпраці і партнерства між її учасниками, досягнення загальних освітніх цілей засобами колективних дій, розв'язання проблем спільними зусиллями. Саме така організаційна форма сприяє гармонізації функціонування американської освітньої системи.

Розглянемо основні *принципи*, на які спирається сучасна система педагогічної освіти США, а саме принципи автономії і демократії, академічної свободи, академічної мобільності, конкурентності та економічної доцільності.

Принцип інституційної *автономії і демократії* полягає у самостійності й відповідальності установ вищої освіти у провадженні освітньої діяльності та уповноваженості у прийнятті управлінських рішень. Американські ЗВО функціонують незалежно від федерального уряду і відзначаються високим рівнем децентралізованості.

Принцип *академічної свободи* полягає у наданні прав суб'єктам освітнього простору здійснювати професійно-педагогічну, науково-дослідну, творчо-пошукову та навчальну діяльність на засадах свободи думки, слова, толерантності, взаємоповаги, інклюзії і т. і. Американська система освіти забезпечує майбутніх учителів можливостями вибору індивідуальної навчальної траєкторії, пропонуючи широкий діапазон освітніх моделей, спеціальностей, спеціалізацій, навчальних курсів, типів освітніх установ, темпів здобуття вищої освіти тощо.

Сучасний стан СПВІМ характеризує значна *академічна мобільність* студентів і професорсько-викладацького складу, передбачаючи перспективи оптації освітніх закладів із урахуванням індивідуальних преференцій. Останнім часом у США набула поширеності горизонтальна мобільність, тобто перехід студентів з одного навчального закладу до іншого або одночасне навчання у двох або більше освітніх установах (Стойка, 2014). Упровадження означеного принципу супроводжується розробленням й удосконаленням кредитно-трансферної системи зарахування навчальних годин.

Принципи *конкурентності* та *економічної доцільності*, закладені в основу функціонування системи педагогічної освіти США, є дієвим чинником підвищення якості освітніх послуг і продуктивності освітніх процесів. У США інструментарієм регулювання матеріальних уливань та фінансової підтримки як непрямих засобів упливу з боку держави на ефективність функціонування освітньої системи є формування різнорідних рейтингів і проведення конкурсів. Узагальнену модель системи професійної підготовки вчителів ІМ у США представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2. ***Структурно-функціональна модель системи підготовки вчителів іноземних мов у США***

Чинники, які актуалізують суспільний запит на підготовку вчителів-філологів:
– велика кількість неангломовного населення;
– дефіцит педагогічних кадрів і вчителів ІМ;
– національна кампанія із популяризації ІМ.

Система підготовки вчителів ІМ (СПВІМ) – підсистема освітньої системи і системи педагогічної освіти

Елементи СПВІМ: цілі і завдання; організаційні форми навчання; засоби і способи здобування лінгвістично-педагогічної освіти; освітні процеси.

Властивості СПВІМ: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, гнучкість, децентралізованість.

Ознаки СПВІМ: диверсифікованість й інклюзивність; неперервність; багаторівневість; персоналізація; диференціація; індивідуалізація; стандартизація; фундаменталізація; інформатизація і технізація; колаборація.

Принципи СПВІМ: автономності і демократизму; академічної мобільності; конкурентності; економічної доцільності.

Компоненти СПВІМ

⇩

Цільовий: якісна підготовка вчителів ІМ як передумова ефективної професійно-педагогічної діяльності й оптимізації якості освіти.

⇩

Ціннісний: учитель ІМ − еталон моральності й освіченості, носій загальнолюдських, професійно-значущих цінностей, медіатор міжкультурного діалогу.

⇩

Продовження таблиці 3.2

⇩

Концептуальний: соціокультурна парадигма, конструктивізм, соціалконструктивізм, критична педагогіка, гуманізм.
Підходи до викладання ІМ: навчання через виконання завдань; навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін.

⇩

Нормативно-правовий: «Кодекс законів США», Закон «Про вищу освіту» (1965), поправки і доповнення до цього закону, Розділ ІІ Закону «Про вищу освіту» «Підвищення якості педагогічної праці», Закон «Про освіту в інтересах національної оборони» (1958), Закон «Не залишимо жодної дитини без уваги» (2001), «Всі студенти досягнуть успіху» (Every Student Succeeds Act, 2015), урядові ініціативи і програми.

⇩

Організаційно-процесуальний: класифікація і категоризація типів освітніх установ, програм ускладнюється функціонально-структурною поліморфністю СПВІМ.

Освітні рівні:	*Моделі підготовки*:	*Галузі знань*:	*Спеціальності і спеціалізації*:	*Типи освітніх програм і спеціальностей:*
бакалавр, магістр, доктор філософії	a.традиційна, альтернативна; b.тренувальна, освітня, розвивальна; c.рефлексивна, техніцистична, критична; d.науково-дослідницька, теоретико-філософська, мистецько-ремісницька; e.паралельна, послідовна.	іноземні мови, літератури і лінгвістика	підготовка вчителя ІМ; підгрупи: підготовка вчителя французької/німецької/іспанської та ін. мови, навчання англійської як другої або іноземної мови, навчання французької як другої або іноземної мови та ін.	за основною спеціальністю – major, із додатковою спеціальністю – minor; комбіновані – joint degree programs; подвійні – dual degree programs; подвійні основні спеціальності – double major; сертифікатні програми – certificate programs; різнорівневі освітні програми – dual degree programs;

Продовження таблиці 3.2

Змістовий	
Теоретичний аспект	**Практичний аспект**
Загальноосвітні фундаментальні дисципліни; професійно орієнтовані дисципліни: лінгвістичні, психолого-педагогічні, лінгводидактичні.	Педагогічна практика, практичні аспекти дисциплін, творчо-пошукова робота, практика у викладанні, введення у професію початкуючого вчителя (teacher induction).

Оцінювально-результативний	
Внутрішній контроль	**Зовнішній контроль**
Поточне і підсумкове оцінювання навчальної успішності; оцінювання науково-дослідницької роботи; оцінювання проходження педагогічної практики; оцінювання сформованості іншомовної компетентності.	Ліцензування і сертифікація: 1) спеціалізований психолого-педагогічний іспит; 2) іспит зі спеціальності; 3) педагогічне портфоліо.
Кваліфікації: бакалавр/магістр наук/мистецтв в освіті, доктор філософії.	

Таким чином, розбудова СПВІМ у США зумовлюється об'єктивними потребами американського суспільства, прогресом наукової думки, державною освітньою й мовною політикою, а також загальносвітовими глобалізаційними процесами. Структура СПВІМ утворена підпорядкованою, взаємозв'язаною мережею закладів освіти (університети, коледжі, наукові центри, центри професійного розвитку і т. і), профільних галузевих організацій, дорадчих органів, управлінських органів, органів акредитації, які покликані забезпечувати повноцінне функціонування системи підготовки вчителів-лінгвістів. СПВІМ включає освітні рівні бакалавра, магістра, доктора філософії, сертифікаційні програми, систему професійного розвитку вчителів ІМ, заснованих на засадах ціложиттєвого навчання. СПВІМ має полікомпонентну структуру, охоплюючи цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний компоненти. Властивостями американської системи філологічної освіти, які сприяють когерентності й діалектичній взаємозв'язаності є відкритість, динамічність, цілеспрямованість, адаптивність і децентралізованість. Інтегративними елементами СПВІМ

уважаємо цілі й завдання системи педагогічної освіти, зміст і мету навчання в університетах, форми організації навчального процесу і професійного розвитку, підходи до формування професійної компетентності, принципи навчання, засоби і способи здобування фахової освіти, освітній процес і його результати.

3.2. Організаційно-змістові підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США

В освітньо-політичному дискурсі американської громадськості проблема якості педагогічної освіти і професійно-педагогічної діяльності визнаються ключовими у розв'язанні стратегічних завдань розбудови національної системи освіти. За словами Дарлінг-Геммонд Л. (2010), американські освітяни добре засвоїли практично й емпірично перевірений урок: упровадження інноваційних ідей покладається на вчителів-практиків, відтак успішність шкільних реформ цілковито залежить від їхньої компетентності (Darling-Hammond, 2010, p. 2).

Підґрунтя професійної компетентності закладається у період університетського навчання, яке, згідно з кількісно-якісними показниками наукових розвідок, визначає успішність професійного становлення майбутнього вчителя (Darling-Hammond, Holtzman, 2005; Sindelar et al, 2004). Основні напрацювання стосовно проблеми формування змісту педагогічної освіти, зокрема дослідження курикулумів програм підготовки вчителів ІМ належать таким американським науковцям як Грейвс К. (Graves, 2009), Фред С. і Лі О. (Fradd, Lee, 1998), Фрімен Д. і Джонсон К. (Freeman, Johnson, 1998), Рейд М. (Reid, 1995), Єйтс Р. і Мачіскі Д. (2003) та ін. Науковці вбачають розв'язання важливих завдань окресленої проблеми через призму професійної знаннєвої бази освітніх програм, однак досліджень, присвячених аналізу курикулумів чинних програм підготовки вчителів-філологів, є недостатньо, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Суть програм підготовки вчителів становить їхній зміст, що у США відтворюється у курикулумі, який окреслює цілі, місію, завдання, тематичне наповнення, результати навчання, навчально-методичне забезпечення освітніх процесів, програм педагогічної освіти і т. і. На підставі аналізу джерельної бази з'ясовано, що американські науковці у дослідженні освітнього змісту орієнтуються на концептуалізацію професійних знань галузі, тобто, що повинен знати і вміти майбутній учитель-словесник.

Професійна знаннєва база визначається як провідний критерій акредитації закладів вищої освіти, зокрема Національною радою з акредитації педагогічної освіти NCATE. Зміст освітніх програм формується із урахуванням вимог професії, філософії і місії освітнього закладу, потреб й інтересів громади, засновуючись на емпіричному й практичному досвіді сфери підготовки вчителів-філологів (Fradd, Lee, 1998, с. 762). Так, стандартами Ради з акредитації підготовки педагогів (Council for the Accreditation of Educator Preparation CAEP) фахові предметні та психолого-педагогічні знання (Стандарт 1) і практична підготовка (Стандарт 2) встановлюється першоплановість ретельного добору змісту педагогічної освіти (Foreign Language Program Standards: What a Foreign Language Teacher Must Know and Be Able To Do). Одночасно, здійснений нами аналіз текстів освітніх стандартів підготовки вчителів ІМ виявив, що означені документи носять лише рекомендаційний характер, окреслюючи необхідні для засвоєння головні галузі фахових знань, тоді як дидактичні шляхи імплементування знаннєвої бази конкретизуються кожним закладом освіти в індивідуальному порядку. Зважаючи на реальну автономність освітніх установ в організації навчального процесу, формування організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів ІМ вирізняється значною різнорідністю і варіативністю. Наші висновки стосовно істотної ідіосинкретності й диверсифікованості змісту програм підготовки вчителів ІМ підтверджуються у працях інших американських науковців (Reid, 1995/96; Wilbur, 2007).

Протягом тривалого періоду у визначенні змісту підготовки вчителів ІМ американські освітяни орієнтувались на інтуїцію, традиції і переконання окремих представників наукової і професійної еліти (Schulz, 2000). Водночас, на сучасному етапі у надрах психолого-педагогічної й лінгвістичної науки визріло переконання у необхідності емпіричної обґрунтованості в організації освітнього процесу підготовки й розвитку вчителя-словесника, оскільки емпіризм як науковий підхід дає можливість віднадходити найоптимальніші, безпомилкові дидактичні заходи і долати глибоко вкорінені стереотипи, що мертвим вантажем осіли у сфері освіти.

Еволюціонування проблеми добору змісту і знаннєвої бази системи педагогічної освіти зумовлюється також упливом соціокультурної парадигми, яка заполонила нинішній освітній простір США. Згідно з соціокультурною світоглядною позицією становлення вчителя відбу-

ваєтся у межах і під дією багатогранного контексту, що формується у швидкоплинних суспільно-економічних, політичних, культурно-історичних і загальноосвітніх умовах, ігнорування яких є неприпустимим у концептуалізації знаннєвої бази лінгвістичної і педагогічної галузей.

Згідно з міркуваннями Джонсон К. (2009), уніфікація змісту або курикулумів програм підготовки вчителів ІМ є неможливою. Змістове наповнення галузі слід здійснювати на підставі врахування контекстуальних показників, в умовах яких відбувається професійне становлення і розвиток учителя. «Локалізована підготовка вчителів ІМ» бере за основу аналіз професійно-педагогічної діяльності й учіння вчителя у соціальних, історичних і культурних контекстах їхньої професійної активності (Johnson, 2009, с. 114–115). Тому для глибшого розуміння проблеми формування змісту педагогічної освіти згідно з положеннями соціокультурної парадигми слід зосередитись на аналізі ширших контекстуальних чинників й умов.

На тлі трансформаційних процесів, які відбуваються в американській освітній системі, видозмінення і розширення зазнає також зміст і фахова наукова картина світу сфери підготовки вчителів ІМ. Поступова відмова від традиційної для американської системи освіти трансмісійної моделі підготовки вчителів ІМ, а також від тренувальної моделі на користь розвивальної призводить до переформатування ролі й значимості змістового наповнення освітніх програм. Якщо відповідно до трансмісійної і тренувальної освітніх парадигм майбутньому вчителю достатньо було оволодіти універсальним комплектом професійних знань і вмінь, то від сучасного вчителя-філолога очікують не лише їхнє довершене відтворення у професійно-педагогічній діяльності, а й перетворення, реконструювання, творче переосмислення й адаптування знань і вмінь на потребу учнів, школи, науки, суспільства. Адже, за словами Кумарадівелу Б. (2012), сучасний учитель ІМ є «перетворюючим інтелектуалом» (Kumaradivelu, 2012, с. X). Це вимагає пошуку нових шляхів і підходів до формування професійної компетентності, пильнішої уваги до змістового наповнення системи фахової підготовки й розвитку вчителів.

Іншим стимулюючим чинником переукладання курикулумів американських ЗВО є етногенеза нації, що зумовлює потребу у дослідженні особливостей навчання англійської та інших мов як іноземних, унаслідок чого має місце значне збагачення змісту освітніх програм підготовки вчителів ІМ за рахунок нових навчальних дисциплін та ор-

ганізаційних форм. Зокрема, у США великою популярністю користуються програми підготовки вчителів англійської мови як другої/іноземної, а також здатних до роботи в умовах білінгвальних й імерсійних (занурення в іншомовне освітнє середовище) освітніх моделей.

Поступальний розвиток іншомовної лінгводидактичної науки, відмова від пошуку «ідеальних, універсальних методів навчання ІМ» на користь еклектицизму у виборі методичних підходів також доклалися до зростання змістової насиченості курикулумів програм підготовки вчителів ІМ, розширення репертуару теоретичних і практичних навчальних курсів, значних змін у дидактичному підґрунті іншомовного навчання.

Сфокусованість на проблемах учіння вчителя, зумовлена впливом соціокультурної парадигми, де вчитель-практик розглядається як співавтор психолого-педагогічної теорії, а також до акцентування науково-дослідницької компетентності у сфері підготовки й розвитку вчителів ІМ, що своєю чергою видозмінює і збагачує зміст освітніх програм.

Сучасний лінгвально глобалізований світ також трансформує сутність іншомовної і міжкультурної комунікації і роль учителя-словесника як її медіатора або консула (Megyes, 2001). Висуваються нові вимоги до іншомовної компетентності вчителя ІМ і його здатності ефективно розвивати мовленнєві здібності широкого кола учнів. Якщо донедавна знання ІМ було бажаним, то нині воно є абсолютно необхідним, адже без сформованої іншомовної компетентності складно зайняти гідне місце на ринку праці. Таким чином, у світлі глобалізаційних тенденцій зміст підготовки вчителів ІМ доповнюється акцентуванням розвитку іншомовної компетентності, що виявляється у підвищенні вимог до рівня її оволодіння та збільшенні питомої ваги кредитного навантаження на практичні мовні курси.

Розглянемо, яким чином вище окреслені чинники відображені в організаційно-змістовому оформленні програм підготовки вчителів ІМ в університетах США. Аналіз фахової літератури, присвяченої розкриттю особливостей організаційно-змістових підходів і курикулумів програм підготовки вчителів-філологів у США, виявив наявність деяких напрацювань (Graves, 2009; Fradd, Lee, 1998; Johnston, Goettsch, 2000; Schulz, 2000).

Окремі питання укомплектування змісту галузі підготовки вчителів ІМ у США порушуються Грейвс К. (2009), яка пропонує враховувати чотири аспекти, а саме суб’єктів освітніх процесів (наприклад, сту-

дентів), змістове наповнення програм педагогічної освіти, дидактичні підходи до розвитку професійної компетентності, моніторинг за оволодінням навчального матеріалу та рівнем сформованості професійно значимих компетентностей. Вчена також підкреслює, що в укладанні курикулуму слід спиратись на контекстуальні показники, в умовах яких відбувається освіта майбутніх учителів (Graves, 2009).

У дослідженні Фред С. і Лі О. (1998) розглядаються деякі питання знаннєвої бази сфери підготовки вчителів ІМ і пропозиції щодо укомплектування змісту відповідних освітніх програм. Згідно з міркуваннями авторів, відправним пунктом у розробленні змістового компонента системи педагогічної освіти є врахування комплексної природи праці вчителя-словесника, виходячи із диферентного етнічного складу учнівської молоді США й необхідності розвивати готовність майбутнього вчителя організовувати навчальний процес і професійно-педагогічну діяльність, адаптуючись і гнучко реагуючи на суспільні потреби й інтереси (Fradd, Lee, 1998, с. 761).

Авторами здійснено спробу узагальнення компонентів змісту курикулуму американського університету, розташованого на густонаселеній емігрантами території, які не є носіями англійської мови. До структури змісту курикулуму авторами включено три компоненти:

→ предметні фахові знання: лінгвістика, лінгводидактика, культурологія;

→ педагогічні знання (знання про курикулум та освітні процеси, оцінювання, інформаційні технології;

→ знання про учнів, школу й громади, під якими розуміються знання про класний і шкільний контексти певної спільноти (Fradd, Lee, 1998, с. 765−770).

Американськими дослідниками Голдберг Д. і Веллес Е. (2001) установлено, що в 11% американських закладів вищої освіти підготовка вчителів ІМ входить до компетенції факультетів або кафедр ІМ, у 45% − відповідальність поділяють кафедри ІМ та педагогіки (school of education), тоді як у 42% закладів професійно-педагогічна складова підготовки належить до компетенції кафедр педагогіки (Goldberg, Welles, 2001, с. 189). Для системи підготовки вчителів-філологів США (Crandall, 2000) і деяких зарубіжних країн (Barahona, 2014) протягом тривалого періоду властивою була опора на прикладну лінгвістику, тоді як нині до курикулумів освітніх програм увійшов розширений спектр дисциплін психолого-педагогічного циклу і педагогічна практика. На-

разі, збалансування лінгвістичної і психолого-педагогічної складових є одним із найактуальніших завдань освіти вчителів ІМ.

Вивчення організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів ІМ у США здійснювалось нами на основі докладного аналізу навчально-методичної документації 15-и програм підготовки бакалаврів філології педагогічного спрямування, 25-и програм підготовки магістрів відповідної галузі та 5-и сертифікатних програм вищих навчальних закладів, розташованих у різних штатах США.

У ході тематичного, дискурсного і контент-аналізу освітньої документації, де відтворюється змістовий компонент системи підготовки вчителів ІМ, з'ясовано, що у його формуванні американські освітяни виходять із візуалізації професійною групою знаннєвої бази і професійних компетентностей, якими необхідно оволодіти майбутньому педагогічному фахівцю, а також вимог стандартів до підготовки вчителів ІМ, оцінювання яких є наскрізним елементом професійного становлення і розвитку вчителів. Відповідно, компоненти і змістова комплектація курикулумів програм підготовки вчителів ІМ є віддзеркаленням індивідуальної інтерпретації означених вимог провідними представниками професорсько-викладацького складу ЗВО, що й зумовлює варіативність змісту й обсягу навчальних курсів.

Структура змісту підготовки вчителів ІМ є полікомпонентною, інтегруючи загальноосвітню, соціально-гуманітарну, іншомовну, лінгвістичну, літературознавчу, культурологічну, інформаційно-технологічну, психолого-педагогічну і лінгводидактичну складові. Аналіз курикулумів програм підготовки бакалаврів іншомовної освіти виявив, що перелічені змістові характеристики представлені наступними блоками дисциплін:

→ загальноосвітні (core curriculum);

→ предметно-орієнтовані (content core, major requirements);

→ професійно-орієнтовані (pedagogical core, teacher education courses).

Змістові блоки спрямовані на формування професійно-значимих компетентностей відповідно до вимог системи підзвітності (акредитації, ліцензування і сертифікації) і відповідають провідним завданням і місії освітніх програм.

Блок предметно-орієнтованих навчальних дисциплін покликаний розвивати предметно-фахову компетентність (мовну, мовленнєву, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу, науково-дослідницьку та ін.). Професійно-орієнтований блок навчальних дисциплін

слугує формуванню загальної і профільної психолого-педагогічної компетентності, лінгводидактичної/методичної компетентності. Блок загальноосвітніх навчальних дисциплін розвиває компетентності універсального значення, що вирізняють освіченого фахівця-гуманітарія: комунікативну, світоглядну, мотиваційно-ціннісну, соціальну, когнітивну, рефлексивну і т. і.

На підставі вивчення курикулумів установлено, що найбільше кредитне навантаження програм підготовки вчителів-філологів несуть предметно-орієнтовані і професійно-орієнтовані навчальні дисципліни, а найменше − блок загальноосвітніх навчальних курсів. Приміром, освітня програма підготовки бакалавра наук у галузі іншомовної освіти Університету Стайнгардт (The New York University Steinhardt) пропонує наступний розподіл між змістовими блоками: 48 одиниць (units) займає вивчення загальноосвітніх навчальних дисциплін, а 80 – профільних, серед яких розрізняють: предметні – 28 одиниць (практичні курси ІМ, лінгвістика, література, культура та ін.); психолого-педагогічні – 21 одиниця; лінгводидактичні – 16 одиниць; дисципліни за вільним вибором студентів – 15 одиниць.

Програма підготовки вчителів ІМ Університету Канзас (The University of Kansas), що належить до десяти найкращих освітніх програм США (U.S. News and World Reports Best Public Education Schools) виділено 55 кредитних годин на вивчення блоку загальноосвітніх дисциплін, а 65 – на профільні курси, в які включено предметно-орієнтовані курси: практичний курс ІМ, фундаментальні філологічні дисципліни; психолого-педагогічні, лінгводидактичні курси і шкільна педагогічна практика. Наскрізним елементом програми є педагогічна практика, що розпочинається з першого курсу бакалаврату і становить 60−80 годин на кінець третього курсу, тобто перед початком практики у викладанні. Загалом, на шкільну педагогічну практику виділено 800 годин (The University of Kansas. Foreign language education, B.S.E.).

Навчальний план програми підготовки вчителів ІМ Університету Південного Майна (The University of Southern Maine) передбачає 76 кредитних годин на вивчення профільних дисциплін, з яких 51 кредитна година виділяється на предметний блок, а саме на практичні курси ІМ, лінгвістику, літературу тощо, 25 годин – на вивчення психолого-педагогічних і лінгводидактичних дисциплін. На шкільну педагогічну практику виділено ввесь четвертий курс, де студенти проходять практику у викладанні, одночасно прослуховуючи цикл лінгводидактичних дисциплін.

Доцільно з'ясувати, які тематичні курси пропонуються студентам у трьох виділених блоках навчальних планів програм підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату. До блоку предметно-орієнтованих дисциплін входить вивчення практичного курсу ІМ, поділеного за рівнем складності, граматика мови, що вивчається, розмовна практика, написання творів іноземною мовою, вступ до лінгвістики, фонологія, фонетика, морфологія, синтаксис, семантика, вступ до лінгводидактики і білінгвальної освіти, аналіз лінгвістичної структури мови, культурознавство, педагогічна лінгвістика, стилістика, аналіз тексту і критичне мислення, соціолінгвістика, психолінгвістика, історія мови, лінгвістична диверсифікованість у США, курс літератури (періодизований; не є обов'язковою дисципліною для здобувачів диплома вчителя ІМ), гендерні студії та багато інших. Зважаючи на значну автономність установ вищої освіти США, спектр пропонованих курсів і кредитні обсяги предметно-орієнтованого блоку суттєво відрізняються в різних університетах.

Профільно-орієнтований блок дисциплін вирізняється широтою діапазону і передбачає вивчення психолого-педагогічних і лінгводидактичних навчальних курсів. Приміром, у межах циклу психолого-педагогічних дисциплін вивчаються такі курси, як педагогічна психологія, вікова психологія або психологія розвитку, вступ до педагогічної професії, навчання студентів з особливими потребами, освіта як соціальний інститут, дослідження навчання й викладання, засвоєння мови в мультилінгвальному й полікультурному середовищі, компаративна і міжнародна освіта, превенція насилля/наркотичної, алкогольної залежності, соціальні обов'язки педагога, інклюзивність, диверсифікованість і рівноправність, інформаційні технології в освіті, планування курикулуму, освітній менеджмент, роль культури в освіті, педагогічна етика, розвиток базових навчальних навичок, розвиток мовних навичок і грамотності, міжкультурний розвиток особистості, робота з обдарованими учнями, дослідження педагогічної ефективності, критична педагогіка, прикладне дослідження в освіті і багато інших.

Перелік лінгводидактичних курсів є дещо вужчим за попередній, але теж відзначається різнорідністю тематики: теорія і практика викладання ІМ, урок іноземної мови у початковій і середній школі, навчання ІМ у середній і старшій школі, підходи до навчання ІМ, лінгводидактика (second language acquisition), засвоєння граматики і лексики з ІМ, формування педагогічного портфоліо, формування курикулуму

у викладанні ІМ, методика викладання ІМ, лінгвістичний аналіз для вчителів англійської мови як другої/іноземної та ін.

Загальноосвітній цикл для майбутніх учителів ІМ може включати як гуманітарні (історія, література, культурознавство, соціологія, філософія, мистецтво та ін.), так і природничі дисципліни (алгебра, біологія, статистика, фізика та ін.). Для студентів молодших курсів у межах означеного циклу деякими ЗВО (The University of Kansas. Curriculum; The Washington University in St. Louis, 2019–2020; The New York University Steinhardt. Foreign Language Education) здійснюється вивчення вступних курсів з педагогіки, як наприклад, вступ у педагогічну професію (intro to the education profession), проблеми освіти (topics in education).

У ході дослідження з'ясовано, що структурування й групування дисциплін за блоками, поділ на обов'язкові для вивчення й елективні курси, порядок їхнього вивчення та кредитне навантаження варіюються серед американських закладів вищої освіти, зважаючи на децентралізованість управління і значної автономності у виборі організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів-філологів, а також з огляду на кореляцію між основною і додатковою спеціальностями (major/minor), подвійною спеціальністю (double major) та ін. Принцип академічної свободи, якого дотримуються при формуванні змістового компонента системи педагогічної освіти, даючи можливість майбутньому вчителю удосконалюватися згідно з індивідуальною навчальною траєкторією, обираючи освітню програму, спеціальність, галузь спеціалізації, навчальні курси та ЗВО, в якому він бажає опановувати той чи той курс, докладається до ще більшої різнорідності змісту фахової підготовки.

Незважаючи на суттєві відмінності у навчальних планах університетів, спільним для переважної більшості програм підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату є вивчення на першому і другому курсах практичних курсів ІМ, що передбачає розвиток іншомовних компетентностей усіма студентами факультетів ІМ без урахування подальшої спеціалізації, вступних курсів лінгвістики і педагогіки, що належать до дисциплін нижчого рангу (lower division). На початку або наприкінці другого курсу студенти офіційно засвідчують наміри здобувати педагогічну освіту. На старших курсах триває оволодіння профільними дисциплінами; на четвертому курсі додається основна педагогічна практика у школі, що триває протягом двох семестрів, з одночасним

вивченням у сьомому семестрі лінгводидактичних і психолого-педагогічних дисциплін. Восьмий семестр у переважній більшості програм цілковито відводиться на практику у викладанні (15−16 тижнів).

Спільною рисою програм підготовки вчителів ІМ є розповсюджена практика міжнародного обміну студентами, що передбачає навчання протягом семестру або влітку в університетах країн, мова яких вивчається. При чому в американських університетах запроваджено систему трансфера кредитів, накопичених під час навчання за програмами обміну. Студентів спонукають і всіляко заохочують до навчання в зарубіжних університетах, хоча це не є обов'язковим для виконання програмних вимог.

Формування змісту магістерських освітніх програм у галузі іншомовної педагогічної освіти визначається на підставі вимог до компетентності фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, цілями освітньої установи, концептуалізацією якісної професійно-педагогічної діяльності, а також напрямом спеціалізації освітніх програм, яких налічується декілька тільки в галузі підготовки вчителів-лінгвістів. Приміром, в Університеті Пітсбурга (The University of Pittsburgh) на рівні магістратури відбувається підготовка вчителів ІМ за чотирма освітніми програмами: магістр мистецтв у галузі викладання ІМ (Master of Arts in Teaching Foreign Language Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ (Master of Education in Foreign Language Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ із правом викладання на рівні К-12 (Master of Education in Foreign Language Education with K-12 Endorsement Education), магістр освіти у галузі викладання ІМ зі спеціалізацією у навчанні англійської мови як іноземної (Master of Education in Foreign Language Education with Specialization in TESOL).

Додатково слухачам магістратури американських ЗВО надається можливість здобувати загальну педагогічну освіту або із науково-дослідницьким ухилом. У першому випадку відбувається теоретична і практична фахова підготовка майбутніх учителів ІМ; у другому − студенти навчаються за ідентичним курикулумом із акцентуванням розвитку науково-дослідницької компетентності, практикою у виконанні творчо-пошукових індивідуальних і групових робіт, проєктів, удосконалюючись у написанні магістерського проєкту (Florida State University).

Загальна кількість кредитів, яку зобов'язані здобути студенти магістратури програм підготовки вчителів ІМ, становить, за нашими приблизними підрахунками, від 30 (Університет Оберна, Auburn

University), до 42 (Університет Льюїса, Lewis University) і більше кредитів. Основна маса проаналізованих програм вимагає освоєння 36–37 кредитів. Важливо, що студенти ще на рівні бакалаврату можуть накопичувати кредити, які увійдуть до загального кредитного обсягу під час навчання в магістратурі (The University of Pittsburgh).

У ході аналізу документації магістерських програм з'ясовано, що навчальні плани складаються із 2–4 основних блоків дисциплін, таких як предметний: лінгводидактичні і курси прикладної лінгвістики; психолого-педагогічний; практика у викладанні; підготовка науково-дослідної роботи (магістерська робота, магістерський проєкт, наукова стаття).

Наприклад, в Університеті Колумбії (Columbia University) слухачі магістерських програм у галузі іншомовної освіти вивчають наступні тематичні блоки: загальні фахові курси (прикладна лінгвістика, лінгводидакика); основні фахові курси (методика викладання ІМ, шкільна педагогічна практика); елективні курси; додаткові курси із суміжних галузей знань. До освітньої програми Університету Стайнгардт (The New York University Steinhardt) включено п'ять блоків: основний предметний (прикладна лінгвістика, 3–9 кредитів); психолого-педагогічний, 8 кредитів; елективні курси і лінгводидактика, 5–11 кредитів; методика викладання ІМ та інші лінгводидактичні курси, 13 кредитів; практика у викладанні, 6 кредитів.

Переважна більшість освітніх програм, за якими відбувається підготовка вчителів ІМ, пропонує два основні блоки дисциплін, а саме психолого-педагогічний і лінгводидактичний (наприклад, Університет Оберна – Auburn University; Бостонський університет – Boston University; Lewis University – Університет Льюіса; The University of Virginia – Університет Вірджинії). Водночас, у деяких освітніх програмах студенти вивчають лише цикл лінгводидактичних дисциплін (Державний коледж Бафеллоу – Buffalo State College; Коледж Конкордії – Concordia College; Державний університет Флориди – Florida State University).

Докладне вивчення навчальних планів магістерських освітніх програм підготовки вчителів ІМ засвідчило, що до циклу лінгводидактичних дисциплін і прикладної лінгвістики належить вивчення методики викладання іноземної/другої мови на різних освітніх рівнях, лінгводидактики/засвоєння другої мови (SLA), педагогічної граматики, розроблення курикулуму і навчальних матеріалів у галузі іншомовної освіти, оцінювання в іншомовній освіті, навчання ІМ на основі виконання завдань (task-based language learning), інтенсивне навчання

ІМ, методичні засади організації програм занурення, застосування інформаційних технологій у викладанні ІМ, мотивація у навчанні ІМ, рефлексія в іншомовній освіті, основи іншомовної освіти, лінгвістика для вчителів ІМ, наукове дослідження, дослідження в дії, навчання учнів, які вивчають англійську мову як другу/іноземну, планування освітнього процесу, оцінювання іншомовного освітнього процесу, прикладна лінгвістика і дослідження, педагогічна лінгвістика, соціолінгвістика й освіта, аналіз тексту/дискурсу, лінгвальна соціалізація, шкільний дискурс, лінгвістичний аналіз для вчителів англійської мови як другої/іноземної та багато інших.

До психолого-педагогічного блоку входить вивчення таких тематичних курсів, як педагогічна психологія, психологія розвитку, управління освітніми процесами, білінгвальна освіта, полікультурна освіта, міжкультурна комунікація, планування курикулуму для білінгвальної освіти, історія міської освіти, соціологія міської освіти, викладання і навчання в полікультурному середовищі, філософія освіти, освіта в диверсифікованому суспільстві, принципи розроблення курикулуму, педагогічне дослідження, антропологія, основи навчання й учіння, робота з талановитими учнями й багато інших.

На підставі тематичного аналізу виявлено, що змістове оформлення програм підготовки вчителів ІМ вирізняється значною варіативністю й диверсифікованістю. Однак, застосування контент-аналізу уможливило вивчення кількісних характеристик курикулумів освітніх програм, які ввійшли до вибірки нашого дослідження (табл. 3.3).

Таблиця 3.3. ***Представленість дисциплін профільного блоку в курикулумах магістерських програм підготовки вчителів ІМ у США***

Тематичний курс	Кількісні показники
Методика викладання іноземної мови	100%
Лінгводидактика	80%
Наукове дослідження	77%
Оцінювання/моніторинг у навчанні ІМ	67%
Застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ	58%
Укладання курикулуму	56%

Зокрема встановлено, що найбільш популярними курсами профільного циклу дисциплін є методика викладання іноземної/другої мови, яка викладається у всіх освітніх програмах підготовки вчителів ІМ, що увійшли до вибірки. Хоча назва дисципліни інколи представлена у дещо іншому формулюванні, ознайомлення з її тематикою на підставі ґрунтовного аналізу навчальних програм 25-и університетів свідчить, що мова йде про ідентичну або дуже близьку за змістом галузь знань. Другою дисципліною за частотою включення в курикулуми означених освітніх програм є лінгводидактика. Поширене формулювання її назви в англомовному освітньому дискурсі дослівно перекладається як «засвоєння другої мови» (second language acquisition). Дещо поступається за кількістю включень до курикулумів група дисциплін, зв'язаних із науковими дослідженнями, організацією і здійсненням моніторингу в іншомовній освіті, застосуванням інформаційних технологій в освітніх процесах, зокрема у навчанні ІМ та плануванням/організацією процесу навчання ІМ.

Слід одразу відзначити недоцільність генералізації одержаних емпіричних даних нашого дослідження, оскільки вибірка представлена порівняно невеликою кількістю освітніх програм. Отримані дані базуються на курикулумах тільки за один навчальний рік (2019/20), тому наявність або відсутність певної дисципліни може варіюватись. Перед студентами також відкрита можливість обирати навчальні курси, не включені до основного курикулуму, що також передбачає ймовірність вивчення згадуваних нами дисциплін. Отримані результати також відображають особливості змісту тільки програм підготовки вчителів ІМ, а не англійської мови як другої. Відтак, емпіричні дані не поширюються на курикулуми програм підготовки відповідних фахівців.

Невід'ємним елементом програм підготовки вчителів-філологів на рівні магістратури є шкільна педагогічна практика. Водночас, її кредитні обсяги суттєво відрізняються в проаналізованих нами курикулумах. Так, у Коледжі Конкордії (Concordia College) на практику у викладанні відведено всього 2 кредити, в Університеті Флориди (Florida State University) – 3 кредити, в Університеті Стайнардт (The New York University Steinhardt,b) – 6 кредитів, в Університеті Бостона (Boston University) – 8 кредитів, в Університеті Льюіса (Lewis University) – 9 кредитів, тоді як в Університеті Оберна (Auburn University) – 15 кредитів.

По завершенню навчання і виконання прописаних в освітній програмі вимог студенти деяких ЗВО (The University of Pittsburgh; Buffalo

State College) складають загальний магістерський іспит (Master's Comprehensive Examination), або пишуть науково-дослідну кваліфікаційну роботу у кількох варіаціях, або складають зазначений іспит і готують науково-дослідну роботу. Варіантами роботи творчо-пошукового характеру є магістерська робота або її еквівалент, магістерський проєкт або наукова стаття.

Більшої професійної довершеності на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра майбутнім і практикуючим учителям ІМ у США дозволяють досягати спеціальні сертифікатні програми. Популярність таких програм щороку зростає відповідно до соціального замовлення суспільства на педагогічних працівників у галузі іншомовної освіти, а також у зв'язку із дедалі більшою кількістю неангломовних учнів. Умовою доступу до сертифікатних програм є переважно диплом магістра із суміжної галузі знань. Водночас, на базі американських ЗВО також функціонують сертифікатні програми для випускників бакалаврату.

Оскільки в основу сертифікатних програм закладено ідею служіння інтересам і потребам локальних громад, а також виходячи із професіограми відповідних фахівців, їхні організаційно-змістові особливості вирізняються значною варіативністю. Кредитні обсяги сертифікатних програм становлять від 12 до 30 кредитів тривалістю, в основному, у 2 семестри (Університет Оберна − Auburn University; Університет Дрексела − Drexel University; Державний університет Флориди − Florida State University; Університет Пітсбурга − The University of Pittsburgh).

Навчальні плани сертифікатних програм підготовки вчителів ІМ мають виражену предметну і практичну зорієнтованість, включаючи вивчення циклів лінгводидактичних, психолого-педагогічних дисциплін і прикладної лінгвістики. Усі проаналізовані нами програми передбачають проходження педагогічної практики, а переважна більшість – написання науково-дослідних проєктів. Привертає увагу факт значної практичної спрямованості сертифікатних програм у галузі іншомовної освіти. Так, у документі Департаменту освіти Пенсильванії, що регламентує функціонування сертифікатних програм, зазначається, що всі означені програми повинні передбачати принаймні деякі навчальні курси за денною формою навчання, фахову педагогічну практику, відтак повністю мережеві навчальні форми виключаються (Pennsylvania. Department of Education, 2016).

Польова педагогічна практика, яка триває протягом усього періоду навчання сертифікаційних програм, відбувається із залученням менто-

ра – досвідченого вчителя в галузі іншомовної і білінгвальної освіти та супервізора – викладача ЗВО. В Університеті Піттсбурга (The University of Pittsburgh) супервізор принаймні п'ять разів на семестр веде спостереження за практикою у викладанні слухачів сертифікатної програми.

Узагальнення результатів вивчення навчальних планів і супровідної навчально-методичної документації програм підготовки вчителів-словесників у США уможливлює виділення базисних характеристик, закладених в основу укомплектування змісту іншомовної педагогічної освіти (рис. 3.1).

Рисунок 3.1. ***Змістові характеристики системи фахової підготовки вчителів ІМ у США***

Важливою рисою змісту вищезгаданої галузі освіти є *гнучкість* і *адаптивність*, які досягаються завдяки чутливому реагуванню на соціальне замовлення, врахуванню тенденцій розвитку наукової світоглядної картини та її капіталу, а також спираючись на індивіду-

альні інтереси й потреби студентів. З огляду на наявність спектра елективних курсів, представлених у різних блоках навчальних дисциплін, як-от загальноосвітні, предметно- і професійно-орієнтовані та завдяки можливості вивчення тематичних курсів, не включених до курикулумів відповідних освітніх програм, досягається високий рівень адаптивності освітнього змісту.

Урахування особистих потреб, інтересів, здібностей студентів у плануванні індивідуальної освітньої траєкторії у кожному окремому випадку сприяє набуттю змісту освіти таких властивостей як *персоналізація, індивідуалізація і диференціація*. В американських університетах студенти із допомогою викладача-тьютора обирають навчальні курси, порядок і темпи їхнього опрацювання для оптимального поєднання індивідуального і професійно-значущого в процесі професійного становлення. Однак, значна автономність студентів і врахування їхніх особистих побажань не виключають необхідність опанування обов'язкових для вивчення галузей теоретичного знання і розвиток практичних умінь. Таким чином, диференціація і персоналізація освітнього змісту полягають у праві вибору освітніх траєкторій, тематичних курсів, сфер спеціалізації, у наявності системи консультування і супервізії, тоді як індивідуалізація – у визначенні індивідуальних темпів опрацювання навчального матеріалу для здобуття вищої освіти.

Студентам-філологам також надається право вибору не тільки основної спеціальності, а й її поєднання з різними варіантами спеціалізації. Так, здобуваючи вищу філолого-педагогічну освіту, студент приймає рішення щодо основної спеціальності (major), поєднуючи її з додатковою спеціальністю (minor), яка вивчається у менших кредитних обсягах, ніж основна; подвійну основну (double major), різні спеціалізації (endorsement), науково-дослідну або прикладну спрямованість тощо. Студенти також обирають між різними формами вивчення дисциплін, як наприклад, у режимі онлайн або в очній формі. Завдяки наявним опціям і комбінуванню змістових компонентів досягається *міждисциплінарність* у змісті підготовки вчителів для іншомовної освіти.

Характерною ознакою змістового компонента філолого-педагогічної освіти є *різноманіття*, під яким розуміємо широту спектра тематичних курсів. Найбільшим різноманіттям, за нашими даними, відзначається зміст бакалаврських програм, оскільки до курикулумів уходить вивчення курсів із багатьох, навіть несуміжних галузей

знань, включаючи природничі, фізико-математичні науки та ін. Істотною ознакою вважаємо також *варіативність* змістової комплектації освітніх програм. Одержані в ході нашого дослідження дані свідчать, що їхні навчальні плани значно різняться в межах споріднених галузей знань, особливо на освітньо-кваліфікаційних рівнях магістра й у сертифікатних програмах.

Таким чином, комплектування змісту програм у галузі іншомовної педагогічної освіти США підпорядковується загальностратегічній меті підготовки компетентного, високоосвіченого, всебічно розвиненого педагогічного фахівця, здатного до якісного виконання своїх професійних обов'язків, сприяючи через ефективну професійно-педагогічну діяльність зростанню навчальної результативності учнів. З'ясовано, що американська науково-освітня спільнота у доборі змісту підготовки вчителів ІМ спирається на концептуалізацію галузевого наукового знання та їхнього практичного використання. Наразі, відповідні галузеві напрацювання у фаховій літературі представлені у парадигмі професійних компетентностей, якими оволодівають майбутні вчителі-філологи в ході професійного становлення. Зміст сучасної філолого-педагогічної освіти є симбіозом вимог до їхнього професійного становлення і розвитку, представлених в освітніх стандартах, візуалізації науково-освітньою громадою ключових фахових компетентностей, добору репертуару тематичних курсів, необхідних для їхнього формування, а також особистих інтересів і потреб студентів і місцевих общин.

Зміст підготовки вчителів у галузі іншомовної освіти структуровано згідно з блоками загальноосвітніх, профільно-орієнтованих і предметно-орієнтованих дисциплін. З-поміж програм підготовки вчителів ІМ різних освітньо-кваліфікаційних рівнів найбільшою варіативністю в кредитних обсягах відзначились сертифікатні програми (із загальною кількістю кредитів від 12 до 30), магістерські програми (30–42 кредитних одиниці) та найменшою – бакалаврські, які вимагають у середньому 120–128 кредитів. Варіативність тематичного укомплектування курикулумів є суттєвою ознакою освітніх програм. Найширший спектр навчальних дисциплін представлено на рівні бакалаврату, якому дещо поступається магістратура і сертифікатні програми. Змістове оформлення програм бакалаврату відзначається предметною зорієнтованістю, оскільки відповідний блок дисциплін є найбільшим за кредитними обсягами.

На підставі контент-аналізу нами представлено кількісні характеристики курикулумів магістерських програм підготовки вчителів ІМ в американських ЗВО. Найбільш популярними дисциплінами визначено методику викладання ІМ (100%), лінгводидактику (80%), наукове дослідження (77%), оцінювання/моніторинг у навчанні ІМ (67%), застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ (58%), планування освітнього процесу/укладання курикулуму у навчанні ІМ (56%). Характерними ознаками змісту іншомовної педагогічної освіти згідно з результатами нашого дослідження є гнучкість і адаптивність, персоналізація, диференціація, індивідуалізація, міждисциплінарність, різноманіття і варіативність.

3.3. Практична підготовка вчителів іноземних мов у системі педагогічної освіти США

Визначальну роль у професійному становленні педагогічних працівників американські науковці відводять практичному компоненту системи педагогічної освіти, про що свідчить оновлення дидактичних підходів в організації педагогічної практики, зростання її кредитних обсягів, інтенсивності практичної складової програм підготовки вчителів, вимог до практичної підготовленості, способів оцінювання професійної компетентності, розширення інституту менторства шляхом збільшення пропозицій щодо здобуття відповідних кваліфікацій, а також акцентування її вирішального значення у документах освітніх стандартів.

Мета практичного компонента полягає у створенні контекстуального середовища, в умовах якого відбувається верифікація і консолідація теоретико-практичних основ, здобутих студентом у ході вивчення профільних курсів. Серед головних завдань практичної складової системи підготовки вчителів ІМ у США є приведення у відповідність організаційно-змістових компонентів і мети навчання в ЗВО із педагогічною практикою (Cochran-Smith, Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2006).

Суттєва увага американських науковців у розрізі практичної підготовки звернена на проблеми учіння майбутніх учителів в умовах шкільної педагогічної практики (Burke B., Conroy K., Korthagen F., Velez-Rendon G.), вплив ментора на формування вмінь здійснювати професійно-педагогічну діяльність (Delaney Y., Ingersoll K.), форми, методи і засоби організації шкільної практики в американських університетах (Grosse, Johnson A., Sanatulov M.), вимоги й оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів ІМ (Glisan E.).

Водночас, незважаючи на глибоку зацікавленість освітньо-наукової спільноти проблемами практичного компонента системи підготовки вчителів, американські вчені відмічають брак досліджень, спрямованих на вивчення впливу шкільної практики на професійне становлення вчителів, що й умотивовує необхідність подальших розвідок (Cochran-Smith, Fries, 2005). У контексті означеного дослідження доцільно з'ясувати особливості практичної складової програм підготовки вчителів-філологів у США шляхом ознайомлення з фаховою науково-емпіричною літературою, освітніми стандартами та аналізом навчально-методичної джерельної бази.

Докладне вивчення порушеної проблеми свідчить, що практична підготовка вчителів ІМ в американських ЗВО здійснюється у трьох напрямах, а саме: під час вивчення профільних дисциплін, як наприклад, лінгводидактичних і практичних мовних курсів, включаючи навчання за кордоном, де остання передбачає іншомовну практику; як окрема організаційна форма – шкільна педагогічна практика; введення у професію (teacher induction) після завершення навчання у системі вищої освіти.

Нині зафіксовано розбіжності у термінологічному полі концепту шкільної педагогічної практики, до синонімічного ряду якого належать польова практика (field experience), клінічна практика (clinical experience), клінічне викладання (clinical teaching) − фаза, що передує викладанню, викладання студентів (student teaching), практика, що вживається в узагальненому значенні (practicum) та ін.

Польова практика визначається як різноманітні організаційні форми раннього або неперервного навчання майбутніх учителів, які забезпечують їм можливість спостерігати, допомагати, навчати та/або проводити дослідження. Польова практика здійснюється за межами вищого навчального закладу, як наприклад, у школах, громадських центрах або притулках для безпритульних (NCATE, 2008, с. 86). Клінічна практика являє собою практику у викладанні або стажування студентів, що є завершальним етапом, передбачаючи інтенсивну практичну підготовку. Майбутні вчителі занурюються у навчальне середовище, де їм надаються можливості розвивати й застосовувати компетентності у виконанні безпосередніх професійних обов'язків (NCATE, 2008, с. 85). Таким чином, в американській системі педагогічної освіти розрізняють два основні етапи педагогічної практики: польову практику, яка є підготовчою фазою, включаючи спостереження за професійно-педагогічною діяльністю досвідчених педагогів і

клінічну практику або практику у викладанні, де майбутній учитель поступово освоює функції вчителя ІМ.

Концептуальні орієнтири, закладені в основу підготовки вчителів-філологів, зокрема, її практичну складову, представлені комплексом освітніх стандартів, що регулюють акредитацію освітніх закладів, процеси професійного становлення і розвитку педагогів та сферу іншомовної овіти. Докладний аналіз текстів означених стандартів з'ясував, що професійна компетентність учителя ІМ є діалектичним сплавом професійних знань, умінь і диспозицій, кожний з яких несе рівнозначну смислову навантаженість (Леврінц, 2019). Ефективність педагогічної діяльності досягається тільки завдяки гармонійному розвитку всіх складових компетентності, відтак у стандартах прописується, що повинні знати й уміти майбутні вчителі для якісної професійно-педагогічної діяльності та над розвитком якої особистісної спрямованості їм слід працювати.

Так, Стандарти ACTFL 1 і 2 акцентують важливість фахових знань, а саме мови, мовлення, культури, літератури та ін.. у роботі вчителя ІМ. Справді, сформована мовленнєва компетентність для вчителя-словесника є першоосновою організації іншомовного освітнього процесу. Згідно з даними численних досліджень іншомовна комунікативна компетентність для вчителя ІМ є передумовою ефективної професійної діяльності, результативності навчання учнів, а також позитивного ставлення до професії (Gibbs, Holt, 2003; Megyes, 2001; Tsui, 2003). В американських університетах поширеності набула мовна практика студентів факультетів ІМ у країнах, мова яких вивчається. Майбутніх учителів заохочують до участі у міжнародних освітніх програмах. Аргументом на користь закордонного стажування є необхідність складання усного іспиту на знання ІМ («Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» Oral Proficiency Interview OPI) до початку практики у викладанні на четвертому курсі. У деяких університетах складання цього іспиту на рівні просунутий (Advanced Low) є передумовою допуску до педагогічної практики (Indiana University of Pennsylvania, с. 6). Знання про мову, культуру і літературу уможливлює здійснювати добір змістовного, цікавого матеріалу для навчання учнів ІМ (Glisan, 2006, с. 18).

Організаційно-змістові підходи шкільної педагогічної практики визначаються принциповими положеннями Стандартів 3, 4, 5 *Американської ради з викладання іноземних мов* (ACTFL). Стандартом

3 акцентується необхідність уміння застосовувати знання про процес засвоєння ІМ та знання про учнів. Стандартом 4 визначено важливість організації навчального процесу з урахуванням стандартів вивчення ІМ, тоді як Стандартом 5 підкреслено важливість уміння здійснювати оцінювання навчальної успішності учнів. Таким чином, половина пунктів стандартів вищезгаданої організації безпосередньо стосується регулювання практичної підготовки і шкільної практики здобувачів педагогічної освіти (ACTFL, 2013). Освітніми стандартами Національної ради з акредитації педагогічної освіти (NCATE) визначаються вихідні положення і призначення педагогічної практики (Стандарт 3. Польова практика і клінічна практика). Як указується у тексті документа, організація, імплементування й оцінювання польової і клінічної практики здійснюється представниками ЗВО і шкіл таким чином, щоб майбутні вчителі мали змогу розвивати й застосовувати фахові знання, уміння і диспозиції, сприяючи навчанню всіх без винятку учнів (NCATE, 2008, с. 29). Таким чином, мета, організаційні й дидактичні форми педагогічної практики підпорядковуються стратегічній меті підготовки педагогічних фахівців, відображеній у нормативних документах освітніх стандартів (Додаток Б).

Розглянемо основні концептуальні, організаційні й дидактичні особливості практичного компонента системи підготовки вчителів-філологів у США, представлені у науково-емпіричніому доробку галузі. Спираючись на дані емпіричного дослідження, Коен Е. та ін. (2013) виділяють наступні цілі й засадничі положення педагогічної практики: розвиток професійних умінь майбутніх учителів; ознайомлення із шкільним середовищем; сприяння особистісному зростанню студентів, професійній самоідентифікації (Cohen et al, 2013, с. 6–10).

Серед основних завдань педагогічної практики авторами виділено:

→ створення умов, максимально наближених до реальних професійних (професійний майданчик). Зважаючи на присутність певного ступеня контролю, шкільна практика розглядається як частина університетської програми підготовки вчителів;

→ зближення теоретичних і практичних компонентів змісту програм підготовки педагогів, зокрема, під час педагогічної практики студенти вивчають відповідну дисципліну;

→ ознайомлення студентів із диверсифікованими освітніми контекстами, як-от практика у школах, де навчаються представники різних культурних і етнічних спільнот;

→ створення передумов для розвитку професійної самоідентифікації, рефлексії (Cohen et al, 2013, с. 10−11).

У контексті нашого дослідження теоретичну цінність становлять наукові праці, присвячені вивченню впливу ментора на професійне становлення студентів у ході проходження шкільної педагогічної практики. Установлено, що налагодження конструктивного діалогу з ментором має ключове значення для створення продуктивного навчально-професійного середовища, необхідного для розвитку професійних компетентностей, самоідентифікації особистості студента із професійною роллю, успішного входження у професію (Delaney, 2012; Faibarnks et al, 2000; Velez-Rendon, 2006). У численних працях було виявлено взаємозв'язок між особливостями взаємодії між ментором і практикантом і тривалістю адаптаційного періоду, як наприклад, зменшення кількості звільнень серед початкуючих учителів (Ingersoll, Kralok, 2004). Початкуючі вчителі ІМ у США, за свідченням Купер Т. і Голл К. (2004), підкреслюють важливість фахового супроводу ментора, як цінного джерела практичного досвіду (Cooper, Hall, 2004).

На сучасному етапі у США вчені наголошують на необхідності реструктуризації традиційної шкільної практики із тіснішим залученням викладачів університетів, а саме фахівців методики викладання ІМ. Пропонується замінити діадну модель практики, де головними дійовими особами є ментор і практикант, а викладач залишається за лаштунками, час від часу з'являючись для підбиття підсумків, на тріадну, базовану на рівноцінній, партнерській взаємодії трьох сторін. Згідно з міркуваннями вчених, залучення викладачів ЗВО шляхом делегування їм більшої відповідальності за організацію практики сприятиме ефективнішому рольовому транзиту здобувача педагогічного фаху від студента до вчителя (Garcia, Hernández, Davis-Wiley, 2010, с. 36−37).

Практика є експериментальним майданчиком, де випробовуються досягнення майбутніх учителів, сформовані в ході навчального досвіду і опрацювання теорії. За свідченням Джонсон К. (1996), шкільна реальність не завжди виправдовує ідеалістичні сподівання майбутніх учителів, проявляючись у значній напрузі з боку практикантів (Johnson, 1996, с. 45). Намагаючись відповідати очікуванням ментора і супервізора ЗВО, студенти відчувають певний утиск і неможливість експериментувати під час практики у викладанні (Weber, Mitchell, 1996, с. 308−312).

Організація педагогічної практики вибудовується згідно з двома основними підходами, а саме учнівства й особистісного зростання

студентів. Перший передбачає розвиток практичних умінь організації іншомовного освітнього процесу, оволодіння навичками застосування конкретних навчальних методів і прийомів, тоді як останній сфокусована на рефлексивній діяльності майбутніх учителів, професійній самоідентифікації, розвитку професійних установок/переконань, цінностей та ін. У дослідженні Луненберг М. (1999) за участю 127 менторів і 17 викладачів ЗВО було встановлено, що ментори вбачають своє основне призначення у формуванні практичних умінь здійснювати педагогічну діяльність, що відповідає моделі учнівства. Натомість, для викладачів ЗВО більш суттєвим є розвиток особистості майбутніх учителів, що лежить у площині особистісного зростання. Відтак, ментори і викладачі університетів спрямовують свої зусилля на різні аспекти фахового становлення здобувачів, взаємодоповнюючи роботу один одного (Lunenberg, 1999).

Увага американських науковців також зосереджується на вивченні ролі навчального досвіду, на професійних установках/переконаннях і особливостях навчально-професійної діяльності майбутніх учителів під час педагогічної практики. Як було з'ясовано, майбутні вчителі-філологи вступають на педагогічну ниву із глибоко вкоріненими стереотипними поглядами щодо навчальних підходів. Так, Берке (2006) було виявлено, що незважаючи на акцентування комунікативного підходу у викладанні ІМ на заняттях в університеті, щойно обійнявши педагогічні посади майбутні вчителі спрямовують всі зусилля на пояснення іншомовного граматичного матеріалу, ігноруючи при цьому розвиток комунікативних компетентностей (Burke, 2006).

Таким чином, у розглянутих працях досліджується роль менторів у проходженні студентами педагогічної практики, ставлення і думка власне майбутніх учителів до реалій шкільного життя та до ментора, труднощі, з якими стикаються студенти в ході практики. Однак, відкритим залишається питання впливу практики на успішність професійного становлення вчителів-словесників, а також на формування професійних компетентностей. Мало праць, в яких розкриваються дидактичні підходи в організації шкільної педагогічної практики у США.

Звернемося до вивчення дидактичних умов організації шкільної педагогічної практики в системі підготовки вчителів ІМ у США, зокрема розглянемо концептуальні ідеї, на які спираються програми іншомовної педагогічної освіти (мета, місія), організаційні особливості, а також дидактичні підходи (методи, прийоми і форми),

що застосовуються у шкільній педагогічній практиці. Досягненню визначеної мети сприяло застосування методів тематичного аналізу, контент-аналізу і порівняння. Нами було відібрано і докладно вивчено 14 комплектів документів, що забезпечують організацію шкільної педагогічної практики в американській системі вищої освіти, зокрема навчальні програми педагогічної практики (Student Teaching Syllabus) і довідники з педагогічної практики для студентів (Student Teaching Handbook). Джерелами додаткової інформації стали навчальні плани програм підготовки вчителів-філологів і навчальні програми з методики викладання ІМ.

На підставі опрацювання вищеназваних джерел з'ясовано, що цілі й завдання педагогічної практики підпорядковуються й узгоджуються із стратегічною метою національної системи педагогічної освіти і, зокрема, з місією і метою освітніх програм. Серед основних цілей педагогічної практики є створення умов, за яких студенти отримують нагоду застосовувати теоретичний багаж знань у практичній професійній сфері та поглиблювати професійні знання, вміння й диспозиції. У шкільному середовищі майбутні вчителі вчаться співпрацювати й вибудовувати відносини на засадах колаборації з колегами, учнями, їх батьками, шкільною адміністрацією. Саме у процесі навчально-професійної діяльності студенти набувають більшої впевненості у своїй спроможності відповідати професійним вимогам, відбувається перехід в особистісній площині від студента до вчителя-професіонала (Northern Arizona University, 2018−2019, с. 3). Педагогічна практика слугує для побудови студентами загальної картини реалій професійно-педагогічної діяльності (University of Pittsburgh, 2019, с. 8).

У довіднику з педагогічної практики Піттсбургського університету (University of Pittsburgh) знаходимо перелік цілей клінічної практики: набуття всебічного досвіду навчально-професійної діяльності заради розвитку професійних знань, умінь і диспозицій; створення умов, за яких студенти здобувають досвід планування освітнього процесу, розроблення навчальних матеріалів, курикулуму, формування індивідуального стилю викладання, застосування високотехнологічних навчальних засобів, оцінювання навчальної успішності учнів; залучення до рефлексивного самоаналізу, врахування зворотного зв'язку для вдосконалення вмінь викладання; спонукання майбутніх учителів до використання теоретичних азів, набутих у ході вивчення фахових дисциплін, включаючи курси методики викладання ІМ, у розв'язанні

практичних завдань; залучення студентів до різнопланових навчальних і позашкільних заходів та ін. (University of Pittsburgh, 2019).

Основні цілі і завдання шкільної педагогічної практики в Університеті Північного Іллінойсу (Northern Illinois University) вбачаються у формуванні світоглядної професійної позиції або професійної філософії, спостереження за процесами викладання й учіння, розвиток умінь формування навчальної мотивації учнів, стратегій створення позитивного, продуктивного навчального середовища, налагодження колегіальних стосунків, розвиток рефлексії і т.і. (Northern Illinois University, с. 7).

Місія підготовки вчителів ІМ в Університеті Кеннесо (Kennesaw State University) представлена у концептуальній моделі програми «Колаборативна модель підготовки професійних фасилітаторів навчання». Відтак, здобувачів цілеспрямовано готують до виконання функцій фасилітаторів навчання, які демонструють широку обізнаність із методами і формами організації іншомовного навчання, залучаючи учнів до активної роботи над засвоєнням ІМ.

Концептуальною моделлю освітньої програми та педагогічної практики Університету Північного Іллінойсу (Northern Illinois University) є «Знання, практика і рефлексія». Ефективна педагогічна діяльність передбачає наявність глибоких знань у галузі викладання, включаючи психолого-педагогічні й методичні знання, диспозиції і готовність навчати учнів із різних культурних і соціальних прошарків, займатись ціложиттєвим навчанням і професійним самовдосконаленням (Northern Illinois University, с. 3).

Місія програми підготовки вчителів Піттсбургського Університету (University of Pittsburgh) вбачається у підготовці зразкових учителів для шкіл майбутнього. Шкільна педагогічна практика засновується на засадах рівноправної колаборації між студентом, ментором і викладачем університету. Як підкреслюється в документі, успіх педагогічної практики залежить від якості соціальної і професійної взаємодії, сформованої між учасниками цієї тріади, відтак кожен із них зобов'язаний докладати максимум зусиль, спрямованих на професійне зростання майбутнього вчителя (University of Pittsburgh, 2019–2020, с. 22–23).

Основними принципами, які уособлюють місію практичного компонента програм підготовки вчителів ІМ Вічітського державного університету (Wichita State University) є професіоналізм і рефлексія студентів над своїм професійним покликанням, розвиток особистості учня і повага до диверсифікованості (respect for diversity), взаємозв'язок між

викладанням і оцінюванням, запровадження інформаційних технологій в освітній процес, наявність глибоких професійних знань, у тому числі лінгводидактичних, згідно з освітніми стандартами, колаборація у навчально-професійному середовищі (Wichita State University, с. 5).

Здійснений нами тематичний аналіз мети й місії практичного компонента програм підготовки вчителів-філологів, представлених у документальній літературній базі американських ЗВО, дозволяє провести паралелі із даними дослідження Коен Е. та ін. (2013), суть яких полягає у підготовці висококваліфікованих, теоретично і практично підготовлених учителів, із педагогічною спрямованістю особистості (dispositions for teaching), ознайомлених із реальними шкільними умовами й освітнім середовищем, готових до організації навчання у полікультурному, диверсифікованому середовищі, налагодження взаємодії із учасниками освітніх процесів на засадах колаборації і націлених на ціложиттєве професійне зростання (Cohen et al, 2013).

Дані, отримані за результатами вивчення дидактичних підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики в американських ЗВО із застосуванням контент-аналізу, представлені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4. ***Методи і прийоми, які застосовуються під час шкільної педагогічної практики в американських ЗВО***

Методи і прийоми	Показники у відсотках
Спостереження	100
План-конспект уроків, планування освітнього процесу	100
Рефлексивний журнал	86
Семінарське заняття, як супровід до педагогічної практики	64
Портфоліо	57
Опрацювання наукової фахової літератури	57
Самооцінювання	57
Зразок практики у викладанні	43
Конференції для обговорення ходу педагогічної практики	43
Професійні заходи	36
Відеозапис власних уроків	36
Кейс-метод	14

Організаційно-навчальні форми, які одержали розповсюдження в американській системі педагогічної освіти під час польової практики (підготовча фаза) і клінічної практики (основна фаза), є спостереження за роботою ментора, супервізора – відповідального викладача університету, які в деяких ЗВО дають показові уроки (Техаський університет в Арлінгтоні), спостереження за роботою однокурсників або інших вчителів, які відзначились особливою професійною довершеністю (Державний університет Сан-Хосе); кооперативні форми педагогічної практики, учасники якої активно обговорюють її хід, проблемні моменти (Day, 2013) та ін.

Практика побудована відповідно до дидактичних принципів наступності і послідовності, де складність завдань зростає згідно з логікою навчально-професійної діяльності. Переважна більшість університетів передбачає на початковому етапі спостереження, роботу з невеликою групою учнів або індивідуальну роботу з одним або двома учнями, планування і проведення частини уроку, допомога ментору у виконанні деяких професійних обов'язків, викладання під супроводом ментора і супервізора, самостійне викладання і виконання всіх функцій учителя ІМ. По закінченню практики студент поступово складає з себе повноваження. Наприклад, в Університеті Північної Аризони практика передбачає п'ять фаз, де майбутній учитель спочатку підпорядковується ментору, поступово переймаючи повноваження із планування й організації іншомовного освітнього процесу протягом принаймні 10 робочих днів (Northern Arizona University, 2018−2019).

Педагогічна практика є наскрізним елементом програм підготовки вчителів у сфері іншомовної освіти, яка розпочинається в деяких університетах на першому або другому курсі бакалаврату, коли студенти спостерігають за іншомовним освітнім процесом у школах. Кожного семестру принаймні одна дисципліна курикулуму передбачає польову практику. Однак основна фаза практики у більшості ЗВО припадає на останній четвертий рік бакалаврату, триваючи протягом року. Восьмий семестр тривалістю 15−16 тижнів здебільшого повністю присвячується шкільній педагогічній практиці. У деяких програмах студенти паралельно вивчають спеціальні курси, в яких розглядаються актуальні проблеми шкільної педагогічної практики і деякі практичні аспекти професійної діяльності вчителя-філолога протягом сьомого і восьмого семестрів. Тематика курсів відповідає організаційно-змістовій логіці польової і клінічної педагогічної практики. Студенти отримують практичні завдання,

які необхідно виконати безпосередньо у школі й подати на перевірку у визначені строки. Деякими методами і прийомами, що застосовуються на семінарських заняттях і в ході практики є ведення журналу спостережень (field log, observation journal), опитування менторів, інших шкільних учителів або учнів на визначену тематику, читання фахової літератури і виконання на основі прочитаного письмових видів робіт, написання доповідей, ведення рефлексивних журналів. Усі завдання забезпечуються детальними методичними вказівками з роз'ясненнями щодо їхнього виконання із обов'язковим зазначенням кінцевих термінів подачі (Wichita State University; University of Pittsburgh, 2019; Queens College of the City University of New York; Oral Roberts University; NyUSteihardt; Kennesaw State University; Duquesne University).

Основними методами, які застосовуються у всіх досліджених нами ЗВО, є спостереження і написання планів-конспектів уроків, однак супутні прийоми можуть відрізнятися. Найважливішим методом, відзначеним у всіх проаналізованих нами університетах, є розроблення планів уроків, формати яких визначаються освітнім контекстом і метою, преференціями ментора або супервізора і т. і. Студенти зобов'язані готувати конспекти до всіх уроків у письмовій формі і подавати їх на перевірку ментору або викладачу ЗВО напередодні занять (наприклад, Університет Пітсбурга − University of Pittsburgh, 2019, с. 25). Процедура оцінювання ефективності розробленого конспекту заняття і його імплементування в освітній процес передбачає застосування відповідних інструментів. Приміром, в Індіанському університеті застосовується інструмент «Планування освітнього процесу: розроблення уроку» (Planning for Instruction: Lesson Development), який містить п'ять рубрик: формат плану уроку і кінцеві терміни його здачі; зміст плану уроку; наскільки цікавий урок, яким чином він сприяє формуванню навчальної мотивації?; укладання навчального матеріалу (вимірюється рівень самостійності, креативності й оригінальності роботи студента) (Indiana University of Pennsylvania, 2019−2020, с. 77).

Серед основних методів, які завойовують дедалі більшу популярність, є зразок практики у викладанні (Student Teaching Work Sample) і портфоліо, які студенти укладають у процесі шкільної педагогічної практики. Головною метою зразка практики у викладанні є демонстрація впливу діяльності студента на академічну успішність учнів. З цією метою студент планує тематичний модуль, подає детальний опис навчального процесу і його результатів. До структури завдання входить:

опис шкільного контексту й учнів; докладний план тематичного модуля, освітніх цілей, конспектів уроків, навчальних матеріалів і рефлексивних журналів; упровадження модуля в освітній процес, який включає оцінювання викладання ментором, супервізором, самооцінювання та оцінювання уроків учнями; оцінювання навчальної успішності учнів, що охоплює контрольне оцінювання перед початком викладання, поточне оцінювання − принаймні дві роботи, підсумкове оцінювання в усній формі, заключне оцінювання; рефлексія щодо ефективності власної професійної діяльності і план удосконалення професійної компетентності здобувача. Студенти оцінюють успішність досягнення визначених освітніх цілей, розмірковують над сильними і слабкими сторонами викладання, пропонуючи причини і роз'яснення, розробляють план професійного розвитку, намічають цілі професійного самовдосконалення (University of South Carolina, с. 47−49). Зразок практики у викладанні є автентичним методом оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів, базуючись на завданнях, максимально наближених до реальних професійних (Glisan, 2006).

Педагогічно доцільною навчальною формою, яка набула поширення в системі підготовки вчителів ІМ США є портфоліо, а також електронне портфоліо. За нашими підрахунками, портфоліо укладають у 57% університетів, що ввійшли до вибірки дослідження. Портфоліо представляє собою набір зразків навчально-професійних завдань, виконаних студентом, доповнений завданнями з елементами рефлексії, який задокументовує його професійне зростання. Кожний університет визначає перелік праць, які формують зміст портфоліо, однак студенти на власний розсуд можуть додавати інші елементи. Портфоліо подається в університет для оцінювання кілька разів протягом року. Так, в Університеті Північної Арізони до структури портфоліо входить вісім елементів, а саме журнал спостережень, рефлексивний журнал, який студенти заповнюють щотижня, розклад занять, конспекти уроків, навчальна програма з дисципліни, положення освітньої політики в галузі іншомовної освіти, прийнятої у штаті, де розташований освітній заклад, організація освітнього процесу (план, правила та ін., встановлене ментором), робота з батьками учнів, план професійного розвитку з описом наявних в окрузі можливостей для професійного розвитку (Northern Arizona University, 2018−2019, с. 43). У Державному університеті Сан-Хосе композиція портфоліо є більш близькою до дисципліни ІМ. До вище перелічених елементів загального плану студенти

додають зразки роботи учнів, есе, унаочнення, приклади застосування інформаційних технологій в іншомовній освіті, перевірені тести учнів, опис цілей навчання та ін. (San José State University, с. 3).

Невід'ємним елементом портфоліо є завдання з елементами рефлексії, де студенти розмірковують над побаченим у ході спостереження за викладанням ментора або над власною педагогічною діяльністю, обґрунтовують доцільність використання обраних навчальних методів, матеріалів, сильних і слабких сторін власного викладання, дають пояснення вибору артефактів, доданих до портфоліо. У багатьох університетах формування портфоліо є обов'язковим, входячи до підсумкової атестації разом із дипломним проєктом, фаховими іспитами перед здобуттям диплома про вищу педагогічну освіту (Queens College of the City University of New York, с. 9).

Продуктивною навчальною формою є щотижневі заняття-конференції для встановлення зворотного зв'язку (weekly conference for feedback) під час шкільної педагогічної практики, які проводяться супервізором або, рідше, ментором. Підготовка до конференції передбачає виконання спеціального письмового завдання (conference worksheet). У деяких університетах такі зустрічі між викладачем і студентами відбуваються додатково у формі сесійних занять, спрямованих на професійне зростання (professional development sessions). Цінним є досвід організації вступних курсів для майбутніх учителів, які мають місце до початку педагогічної практики на четвертому курсі влітку, під час яких студенти ознайомлюються із громадою, школою, колективом учнів, колег (University of Pittsburgh, 2019–2020, с. 11; Oklahoma Christian University, 2019–2020, с. 10; Kennesaw State University; Queens College of the City University of New York; Oral Roberts University).

Конструктивним дидактичним підходом, що широко застосовується в ході педагогічної практики є ведення рефлексивних журналів (86%). Для прикладу, в Індіанському університеті увага акцентується на ключовій ролі рефлексії у професійному становленні, відтак під час шкільної практики у викладанні студенти кілька тижнів приблизно до середини 8-о семестру зобов'язані робити записи в журналі щоденно, здійснюючи рефлексивний аналіз кожного заняття. Зазначається, що із записами не слід зволікати для отримання максимальної користі від аналізу навчально-професійної діяльності. У журналі студенти розмірковують над успішністю у досягненні виділених цілей занять. Рефлексивні записи і відповідні плани проведених уроків майбутні вчите-

лі-філологи зобов'язані вислати електронною поштою супервізору до 24 години. Із середини семестру студенти роблять щотижневі записи в рефлексивному журналі, обираючи дві проблемні ситуації. Додатково майбутні вчителі-філологи готують рефлексивну доповідь щодо своєї практики у спостереженнях за серією уроків ментора або інших педагогів (Indiana University of Pennsylvania, 2019–2020, с. 54–56, 84–86).

У деяких університетах під час шкільної педагогічної практики студенти опрацьовують фахову наукову літературу, на основі якої виконують завдання в усній або письмовій формі. Приміром, в Індіанському університеті студенти готують письмову доповідь до кожної прочитаної теми. У багатьох програмах робиться відеозапис уроків студентів, який надалі використовується для аналізу, оцінювання, а також для самоаналізу. Так, у Вічітському державному університеті студенти готують відеозапис принаймні п'яти уроків, які використовуються для оцінювання однокурсниками, для самооцінювання (Sanatulow, 2009, с. 73). Важливим навчальним прийомом є формальне й неформальне самооцінювання. В окремих ЗВО самооцінювання враховується у підсумковому балі за педагогічну практику (NyUSteinhardt. Supervised Student Teaching Seminar in L2 K-6, с. 6).

Типовими завданнями, які студенти виконують асистуючи ментору, є оцінювання навчальних результатів учнів, перевірка домашньої роботи, підготовка і перевірка тестів, планування освітнього процесу, спочатку під супроводом ментора, а згодом самостійно, визначення цілей і завдань занять, робота з одним або кількома учнями, організація навчальних гуртків, управління роботою учнів у парах або групах, робота з обдарованими учнями або з тими, що відстають, організація дискусій, мікровикладання, обговорення з ментором конспектів уроків, підготовка учнів до конкурсів і олімпіад, ознайомлення із шкільною документацією, відвідування батьківських зборів, участь в організації позакласних заходів і т.і. (Northern Arizona University, 2018–2019; Northern Illinois University; Oral Roberts University; Queens College of the City University of New York; San José State University; University of Pittsburgh, 2019). Під час практики студенти зобов'язані відвідувати професійні заходи, як наприклад, конференції, педради, програми професійного розвитку (staff-development programs), педагогічні семінари й інші позакласні заходи (36%).

Інший важливий аспект педагогічної практики – формування прихильності студентів до майбутньої професійної діяльності, а також

пильнування за дотриманням ними професійних етичних норм. Згідно з міркуваннями американських освітян, компетентність є симбіозом професійних знань, умінь і диспозицій, де останні потрактовуються як ціннісне ставлення, прихильність і професійна етика, які визначають поведінку майбутнього вчителя по відношенню до учнів, колег, професійно-педагогічної діяльності й професійного розвитку (National Council for the Accreditation of Teacher Education, 2008). Майбутні вчителі повинні працювати над розвитком диспозицій, залучаючись до роботи з колективом учнів і колег. В Університеті Північної Арізони студенти напередодні практики ознайомлюються із офіційним документом – кодексом норм професійної поведінки і ціннісного ставлення до професійної діяльності (statement of values and expected professional behaviours), яких вони зобов'язуються дотримуватися (Northern Arizona University, 2018−2019, с. 5).

У США вивчення диспозицій майбутніх учителів ІМ здійснюється за допомогою спеціальних інструментів, як наприклад, ставлення студента до польової практики (Teacher Education Field Experience Dispositions Rubric), ставлення студента до роботи з класом (Teacher Education Classroom Dispositions Rubric) (Wichita State University, с. 20). У деяких програмах підготовки вчителів-філологів моніторинг диспозицій розпочинається вже наприкінці другого курсу із використанням спеціального інтерв'ю. Студенти звітують про докладені зусилля до розвитку навчально-професійної діяльності та про плани на майбутнє (Rubric for Evaluating English Interview «Dispositions for Teaching»). Результати оцінювання диспозицій зараховуються у кінцевому балі за педагогічну практику, відтак процедура не є простою формальністю (Indiana University of Pennsylvania, 2019−2020, с. 65).

Установлення рівня сформованості професійної компетентності після проходження педагогічної практики відбувається на підставі врахування сукупності критеріїв і на засадах концептуальної ідеї неперервності у навчанні педагогічних фахівців. Вимоги до компетентнісного рівня розробляються із урахуванням освітніх стандартів у галузі іншомовної педагогічної освіти. У Нью-Йоркському Університеті Стайнгардт оцінювання практики у викладанні – довготривалий, полісуб'єктний і поліаспектний колаборативний процес, що базується на рефлексивному й критичному аналізі і не є одномоментним оцінюванням залікового уроку. Відтак, в оцінюванні ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх учителів ураховуються

результати спостережень за особливостями виконання студентами навчальних завдань і викладання вчителем-ментором, відповідальним викладачем, а також самооцінювання студента (NyUSteihardt. Student Teaching Handbook, с. 15).

Аналіз документальної бази дає підстави для висновку, що оцінювання педагогічної практики має об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Перший включає офіційні стандартизовані форми оцінювання успішності на основі відповідних вимірювальних інструментів. Наприклад, бланк спостереження за роботою майбутнього вчителя в класі (Classroom Observation Feedback Form) (Wichita State University), державне оцінювання професійних знань та практики студентів Пенсильванії (Pennsylvania Statewide Evaluation Form for Student Professional Knowledge and Practice) (University of Pittsburgh, 2019, с. 18). Суб'єктивний компонент моніторингу досягнень полягає у поточному спостереженні супервізором за навчально-професійною діяльністю студентів, за рівнем їхньої зацікавленості, мотивації, відповідальності, пунктуальності і т. і. Офіційно, у Піттсбурзькому університеті процедура моніторингу за педагогічною практикою відбувається наприкінці і посередині кожного семестру. Остаточний бал за педагогічну практику нараховується на підставі обговорення трьох зацікавлених сторін, а саме ментора, супервізора і студента (University of Pittsburgh, 2019, с. 18).

В оцінюванні рівня сформованості практичних умінь здійснювати педагогічну діяльність у вищезгаданому ЗВО враховують чотири категорії компетентностей: планування й підготовка; навчальний процес; атмосфера на уроці; професіоналізм. Студенти добирають зразки навчально-професійної діяльності, які доводять успішність розвитку відповідних компетентностей. Означений підхід базується на оцінюванні якості виконання навчально-професійних завдань (performance-based assessment), який ураховує застосування студентом теоретичних знань у професійно-орієнтованій практичній площині. Підсумковий бал виставляється на підставі оцінки, одержаної за спеціалізовані семінарські заняття, якість навчально-професійної діяльності під час практики, професійність поведінки майбутнього вчителя та у стосунках із ментором, супервізором, а також за своєчасність і повноту виконання обов'язкових завдань (University of Pittsburgh, 2019, с. 18–19).

У разі недотримання етичних поведінкових норм або низького рівня виконання навчально-професійних завдань студента можуть відсторонити від практичного компонента освітньої програми або за-

пропонувати план дій з усунення проблемних моментів. Якщо ментор подає офіційну заяву про непридатність студента до виконання функцій учителя ІМ, його позбавляють можливості повторного проходження практики в будь-якому іншому освітньому закладі і, відтак, від можливості здобуття педагогічного фаху (Northern Arizona University, 2018−2019, с. 14−15). Деякі приклади підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики в США подані у Додатках В – Р.

Отже, вивчення нормативної і навчально-методичної документації, що регламентує педагогічну практику програм підготовки вчителів-філологів у США, дає підстави для наступних висновків. Розвиток практичних педагогічних умінь є посутнім компонентом професійної компетентності вчителя ІМ, входячи до її триєдиної діалектично-обумовленої структури поряд із професійними знаннями й диспозиціями.

Зростання важливості практичної складової освітніх програм супроводжується застосуванням численних заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічних умінь, а саме:

→ зміщення практичного компонента на ранній етап освітніх програм;

→ підвищення вимог до практичної підготовленості майбутніх учителів ІМ, що відображено у жорсткій системі моніторингу;

→ оновлення дидактичних підходів в організації практики;

→ сфокусованість освітніх стандартів на практичних уміннях й іншомовній компетентності студентів та ін.

3.4. Висновки до третього розділу

Фахова підготовка вчителів у галузі іншомовної освіти США має риси системності, що визначається етногенезом американського суспільства, еволюціонуванням наукової думки й об’єктивними потребами сучасної спільноти. Інтеграційними властивостями системи підготовки вчителів-філологів є відкритість до взаємодії з іншими суспільними системами, динамічність, наявністю видозмін, цілеспрямованість на суспільні запити, адаптивність або гнучкість під дією суспільних процесів і децентралізованість, що виявляється в автономності управління. Її системотвірними елементами є цілі й завдання системи підготовки вчителів-філологів, зміст і мета педагогічної освіти, організаційні форми, підходи до формування професійних компетентностей, засоби й способи здобуття вищої освіти, освітній процес і його результати. На підставі застосування системно-діяльнісного підходу було виокремлено комплекс симбіотичних компонентів, а саме:

цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний.

Самобутність американської системи підготовки вчителів ІМ визначає низка інтеграційних ознак, таких як диверсифікованість й інклюзивність, неперервність, багаторівневість, персоналізація, індивідуалізація й диференціація, стандартизація, фундаменталізація, інформатизація і технізація, колаборація і партнерство. Основними принципами, закладеними в основу педагогічної освіти є принцип інституційної автономії і демократії, академічної свободи, академічної мобільності, конкурентності й економічної доцільності.

Підготовка вчителів ІМ здійснюється мережею закладів вищої освіти на факультетах іноземних мов спільними зусиллями структурних підрозділів лінгвістики і педагогіки ЗВО, охоплюючи освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, магістра, доктора філософії, а також сертифікатні програми та фахове вдосконалення в системі післядипломної освіти.

Стратегічним завданням системи педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє на високому рівні професійними знаннями й уміннями, підкріпленими прихильним ставленням до професії та неперервного саморозвитку, на основі чого відбувається формування галузевого змісту. Відтак, зміст підготовки вчителів ІМ є рефлексією професійних компетентностей, які необхідно сформувати в ході університетського навчання, матеріально репрезентований освітніми стандартами, курикулумом і навчальними програмами. Зміст освітніх програм укомплектовано блоками загальнонаукових, професійно-орієнтованих, обов'язкових й елективних курсів. Докладне вивчення кількісних характеристик курикулумів програм підготовки вчителів-філологів на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра із застосуванням контент-аналізу дає змогу констатувати, що найпопулярнішими дисциплінами є методика викладання ІМ, лінгводидактика, наукове дослідження, оцінювання в іншомовній освіті, використання інформаційних технологій у навчанні ІМ, а також укладання курикулумів/ планування освітнього процесу з ІМ.

Практичний компонент у системі педагогічної освіти триває протягом усього навчального періоду, здійснюючись у кількох напрямах, а саме: в межах вивчення професійно-орієнтованих дисциплін; мовна польова практика – стажування у закордонних університетах; шкільна педагогічна практика: польова і клінічна; введення у професію –

викладання під супроводом ментора по завершенню університетської освітньої програми.

Вимоги до практичної підготовленості визначаються на підставі документів освітніх стандартів, що регулюють процеси професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ. Шкільна педагогічна практика здійснюється на основі рефлексивної, супервізорської і колаборативної моделей. Суб'єктами практичного компонента є ментор (досвідчений учитель ІМ), супервізор (відповідальний викладач ЗВО) і майбутній учитель, взаємодія між якими встановлюється на засадах тріадної колаборації, тобто рівноправних, партнерських стосунків.

На основі здійсненого нами дослідження з'ясовано, що основними формами, які знайшли широке розповсюдження в американських університетах є спостереження, розроблення конспектів уроків, написання рефлексивних журналів, семінарські заняття, як методичний супровід до педагогічної практики, читання фахової літератури, самооцінювання, укладання портфоліо, а також зразка практики у викладанні, конференції – обговорення результатів навчально-професійної діяльності за участю ментора, супервізора і студента, відеозапис власних уроків, відвідування й участь у професійних заходах, кейс-метод (написання статті з описом випадку на основі досвіду викладання) та багато інших.

РОЗДІЛ 4
ПЕРСПЕКТИВИ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У розділі 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.

4.1. Сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні

В умовах непростої 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 у вітчизняній системі вищої філологічної 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 уможливлює 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», «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір», «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», «Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», 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 спецільностей» (2015) підготовка здобувачів вищої філологічної освіти здійснюється в галузі знань 03 «Гуманітарні науки» або 01 «Освіта» за спеціальністю 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) − 014.02 «Середня освіта» (мова і література (із зазначенням мови)) (МОН, 2015). Далі вказується спеціалізація, як наприклад, бакалавр або магістр філології, спеціалізація германські, романські, слов'янські, угро-фінські, східні та інші мови та літератури (переклад включно), перша − англійська, італійська, німецька, португальська, перська, турецька, японська та ін. (МОН, 2017).

За даними Деркач С. (2014), підготовка вчителів ІМ в Україні здійснюється розгалуженою мережею закладів вищої освіти, зокрема, класичними, педагогічними, гуманітарними університетами, інститутами, педагогічними коледжами загальною кількістю 78 закладів (Деркач, 2014).

Нинішню систему філолого-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 вчителецентризму 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 молодої 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 пе-

дагогічної 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, імплементуванні особистісно і компетентнісно-базованих підходів у підготовці педагогічних фахівців, популяризації іншомовної освіти, зростанні академічної мобільності студентів та ін.

Перспективним напрямом оновлення вітчизняної системи підготовки вчителів-філологів є розроблення Стандартів вищої освіти, важливим призначенням яких є приведення вимог до компетентнісного 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.

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. На сайті МОН також став доступним для обговорення проєкт стандарту для другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Указані освітні стандарти покликані регламентувати підготовку вчителів-філологів у галузі іншомовної освіти. У текстах стандартів конкретизуються об’єкти вивчення і професійної діяльності бакалавра або магістра філології та

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 імплементування в освітньому процесі (Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія», 2019; Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія», 2019; Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проєкт).

Докладне ознайомлення із текстами стандартів і проєкту свідчить про детальне обґрунтування філологічних і загальнопедагогічних компетентностей при повній відсутності професійно-значимих (методичних) компетентностей учителя ІМ. Так, об'єктами вивчення і професійної діяльності в галузі філології визнається мова в різних аспектах вивчення (в теоретичному/ практичному, синхронному/ діахронному, діалектологічному, стилістичному і т. і.); міжособистісна, міжкультурна та масова комунікація; у галузі освіти – це системи освіти, освітні процеси, педагогічні теорії, концепції, практика та ін. Проаналізувавши перелік компетентностей і нормативний зміст підготовки, виражений результатами навчання, отримуємо ідентичні до вищевказаних висновки щодо відсутності конкретизації фахових (методичних) компетентностей учителя ІМ. Таким чином, виникає ризик вузької зорієнтованості або на лінгвістичну, або на загальнопедагогічну галузі у форматуванні організаційно-змістових характеристик підготовки вчителів ІМ. Однак, адекватна повнота і глибина професійної компетентності вчителя-філолога досягається тільки із урахуванням спеціальних лінгводидактичних компетентностей при їхньому органічному поєднанні із лінгвістичними і психолого-педагогічними.

У ході аналізу навчально-методичної документації факультетів ІМ, а також під час неформальних обговорень у колі колег-викладачів нами зафіксовано вищеокреслену тенденцію, де вчителів ІМ озброюють здебільшого теоретико-практичними лінгвістичними, психолого-педагогічними знаннями й вміннями, тоді як курс методики викладання ІМ не отримує належної уваги. Згідно з думкою Ніколаєвої С.

(2014), обсяги методичної підготовки вчителів ІМ в Україні відстають від загальноєвропейських норм і не відповідають вимогам сучасності. Відтак, за відсутності повноцінного галузевого стандарту із чітко прописаними вимогами до компетентнісного рівня вчителя ІМ, існує значний ризик подальшого існування окреслених негативних тенденцій. Ми цілком поділяємо думку науковця 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). Принагідно відмітимо сучасну тенденцію українських ЗВО до створення кафедр методики викладання ІМ, що дає підстави констатувати зростання затребуваності означеного змістового компонента у практиці вищої школи.

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 1, 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 посутню 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 (Концептуаль-

ні 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 однобічною й обмеженою: нині недостатньо просто оволодівати чотирма мовними навичками (говоріння, слухання, читання й письма). Іншомовна освіта передбачає розвиток особливої підсистеми мовної особистості, що бере повноцінну участь у міжособистісому 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'ємною складовою 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 педа-

гогічної 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, 2019а; Стандарт вищої освіти України, 2019б; 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 загальносвітового 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 В2 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 В1 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 фахо-

вих навичок. У стратегічному документі також визначено вимоги до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю викладачами ЗВО для немовних спеціальностей на рівні С1. Водночас, аналіз стандартів вищої філологічної 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). Уважаємо за необхідне заповнити вказану прогалину шляхом узгодження вимог до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здобувачів філолого-педагогічної освіти із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

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 еклектицизму (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 учителецентризму до студентоцентризму, дитиноцентризму. Педагогічна взаємодія вибудовується на суб'єкт-суб'єктних партнерських засасадах, 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 філолого-педагогічної іншомовної освіти в Україні вважаємо наступні:

→ розроблення й реалізація державних стандартів для галузі підготовки вчителів-словесників;

→ 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 загальносвітових стандартів;

→ запровадження системи моніторингу за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої філолого-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.

4.2. Порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні і США

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 компаратив-

них аналітичних даних сприятиме уточнення супровідних елементів і критеріальних показників освітніх систем України і США. Результати компаративно-педагогічного аналізу окремих характеристик систем підготовки вчителів іноземних мов в університетах США й України представлено у табл. 4.1.

Таблиця 4.1. ***Компаративно-педагогічний аналіз характеристик систем підготовки вчителів іноземних мов в університетах США і України***

США	Україна
Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів-філологів	
Типологія ЗВО: докторські/дослідницькі університети, магістерські коледжі й університети, бакалаврські коледжі, асоційовані коледжі, профільні установи вищої освіти, общинні коледжі. За формою власності: державні, приватні, релігійні (комерційні, некомерційні). Приватні комерційні установи мають кількісну перевагу. ЗВО з найбільшою кількістю присвоєних дипломів учителя ІМ (2017 рік). 1) Університет Джорджії − 9,49%; 2) Університет Південного Місісіпі − 9,18%; 3) Університет Аляски Енкорідж − 7,91%; 4) Мічіганський 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). Освітні моделі: традиційна (69% від загальної кількості освітніх програм) та альтернативна (31%).	Підготовка вчителів ІМ здійснюється у 13 класичних університетах, 19 педагогічних університетах, 3 гуманітарних університетах, 2 інститутах і 23 педагогічних коледжах, 18 педучилищах (Деркач, 2014). Типологія ЗВО: 1) університет: багатогалузевий (класичний) і галузевий (педагогічний, профільний, гуманітарний); 2) інститут: галузевий (педагогічний, профільний); 3) коледж: галузевий, структурний підрозділ університету, інституту; За формою власності: 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 і т. і.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Рівні та ступені	
А. Рівні: Перший – бакалаврський або переддипломний рівень (undergraduate level). Другий – магістерський або випускний рівень (graduate level). Третій – освітньо-науковий або докторський рівень (postgraduate level); Транзитарним рівнем, що веде до здобуття вищої філолого-педагогічної освіти, є асистент учителя (associate's degree). Додатковий сертифікат учителя ІМ на базі бакалаврського або магістерського рівня. Б. Ступені: асистент або асоціат, бакалавр, магістр, доктор філософії, подвійний ступінь із поєднанням ступенів бакалавра і магістра або магістра і доктора філософії. В. Документи, що посвідчують право особи здійснювати професійну діяльність у галузі іншомовної освіти: 1) Дипломи: 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) Ліцензія 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.	А. Рівні: Перший – бакалаврський рівень. Другий – магістерський рівень. Третій – освітньо-науковий рівень. Четвертий – науковий рівень. Б. Ступені вищої освіти: 1) бакалавр; 2) магістр; 3) доктор філософії; 4) доктор наук. В. Документи, що засвідчують право особи здійснювати освітню діяльність: 1) диплом бакалавра; 2) диплом магістра; 3) диплом доктора філософії; 4) диплом доктора наук; Зразки дипломів: 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.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Галузі знань і спеціальності	
Галузь знань «іноземні мови, літератури і лінгвістика», код CCP16, 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. Підгрупа: 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). Спеціальність: «освіта вчителів ІМ» (Foreign Language Teacher Education).	Галузь 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), спеціалізація бакалавр/ магістр філології, спеціалізація 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).
Освітні програми	
А. Приклади освітніх програм: підготовка вчителя іспанської/німецької/французької мови. Викладання англійської/французької/або двох мов як другої або іноземної мови; Б. Типи освітніх програм і спеціальностей: 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.	Освітньо-професійні й освітньо-наукові програми, подвійні/спарені спеціальності та спеціалізації, правила поєднання яких установлюються МОН України. Друга предметна спеціальність обирається закладами вищої освіти самостійно. Приклади: 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.).

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Стандарти	
У США розроблення стандартів вищої освіти розпочато у 1946 р. 48 із 50 американських штатів підтримують рух за стандартизацію в освіті, де стандарти підготовки вчителів і навчання учнів є узгодженими (Bales, 2007). Трикомпонентна структура професійних педагогічних стандартів: 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 − Американська рада з викладання іноземних мов (ACTFL), Національна рада з акредитації педагогічної освіти (NCATE);стандарти професійного розвитку початкуючих учителів, ліцензування вчителів зі стажем 1−3 роки − Міжштатний консорціум підтримки та оцінки молодих учителів (INTASC); моніторинг професійного розвитку вчителів ІМ −Національний комітет 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.	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 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).

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Якість освітньої діяльності та освітніх послуг	
Визначається на підставі акредитації, що встановлюється незалежними професійними агенціями: Рада з акредитації підготовки педагогів (the Council for the Accreditation of Education Preparation ACTFL/CAEP), Рада з акредитації педагогічної освіти (Teacher Education Accreditation Council TEAC), Рада 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 сновними 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). Зовнішні процедури забезпечення якості вищої освіти: ліцензування і акредитація. Ліцензування належить до компетенції МОН, а відповідальність за акредитацію покладається на НАЗЯВО.
Атестація здобувачів	
Оцінювання є наскрізним елементом підготовки вчителів ІМ, 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 – 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;	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.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
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).	Оцінювання навчальної результативності має форми вхідного (вступного), поточного, семестрового та вихідного контролю. ЗВО можуть також проводити додаткові форми атестації відповідно до специфіки освітньої програми.
Управління	
Основоположними принципами керування системою вищої освіти 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	Управління системою вищої освіти 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;

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Управління	
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.	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).
Законодавча база	
Законодавча база системи педагогічної та іншомовної освіти формується федеральним урядом актами Конгресу «Кодекс законів США» (United States Code) (розділ 34). Законодавчі акти й урядові постанови: – 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 «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).

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Програми: «Програма покращення знань іноземних мов молоддю заради національної безпеки» (2006), «Національні цілі освіти 2000», «Цілі 2000: закон про освіту Америки», «Перегони до вершини» (2009). 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.	– 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).
Організація прийому до ЗВО	
Умови прийому до ЗВО: 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 ACT (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 2 або 3 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.	Умови прийому до ЗВО: прийом до 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.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Форми навчання	
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. Дидактичні підходи до організації освітнього процесу: 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). Моделі навчання: – традиційна, альтернативна; – тренувальна, освітня, розвивальна; – рефлексивна, техніцистична, критична; – науково-дослідницька, теоретико-філософська, мистецько-ремісницька; – паралельна, послідовна.	Формами навчання у ЗВО 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. Моделі навчання: – традиційна; – репродуктивна; – освітня, розвивальна; – техніцистична; – науково-дослідницька; – паралельна.
Тривалість навчання, обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти	
Для здобуття ступеня бакалавра необхідно накопичити 120–130 кредитів (4 роки); магістра – 30–45 кредитів (1–2 роки); сертифікатні програми – 12–30 кредитів (1 рік); доктора філософії – (2–3 роки навчання). Підготовка дисертації до 5 років.	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).

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
	Обсяг освітньо-професійної програми магістра філології – 90 кредитів ЄКТС; освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Принаймні 35% обсягу 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.
Підходи до формування змісту програм підготовки вчителів ІМ	
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 (Леврінц, 2020). 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 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.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Практичний компонент	
Практична підготовка має першорядне значення у системі підготовки вчителів ІМ, 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 напрямах: 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 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). Принципи: професійної релевантності, когерентності, колаборації, диверсифікованості, послідовності, неперервності, автономності.	Практична підготовка вчителів-філологів 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.

Продовження таблиці 4.1

США	Україна
Самостійна робота	
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.	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.
Учасники освітнього процесу	
Учасниками освітнього процесу є: 1) наукові, науково-педагогічні і педагогічні працівники (тільки на першому і другому курсах бакалаврату); 2) студенти; 3) ментори, які беруть участь у шкільній педагогічній практиці та інші фахівці галузі іншомовної освіти.	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, компетентнісно-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 еклектицизму, 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 ІІ, 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 овіти 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 вибіркових предметів.

6) Для американської системи вищої освіти типовою є горизонтальна і вертикальна мобільність студентів завдяки запровадженню кредитно-трансферної системи обліку освітніх досягнень, мережевих 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 організовуються 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, проєкти 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 уможливлює 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 студентоцентрованій 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 організовувати 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 дер-

жав; урахуванні 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.

4.3. Перспективи впровадження в Україні позитивного досвіду підготовки вчителів іноземних мов у США

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 ІМ, 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 ураховувати 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.

На підставі докладного вивчення з'ясовано, що фахова підготовка вчителів ІМ у США та Україні є сформованими системами, які виявляють властивості динамічності, відкритості, цілеспрямованості, чия внутрішньо дискретна структура представлена цільовим, ціннісним, нормативно-правовим, організаційно-процесуальним, змістовим, оцінювальним і концептуальним компонентами, та які функціонують на державному, інституційному й індивідуальному рівнях. Обидві системи розвиваються, долаючи 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, епістемологічної і 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 напрямами, 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 упливом 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 напрямами розвитку вітчизняної системи підготовки вчителів-філологів уважаємо 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 уможливлять 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, є розроблення стандарту вищої освіти підготовки вчителів ІМ, освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми. У 2019 р. МОН України було розроблено стандарт вищої освіти для галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для спеціальності 035 «Філологія» для бакалаврського і магістерського рівня, які окреслюють компетентності здобувачів філологічної освіти без конкретизації галузі спеціалізації. Відтак, якщо у підготовці вчителів ІМ за основу взяти означений документ, то залишається не зовсім зрозумілим, яке місце посідають компетентності, основоположні для якісної діяльності вчителя ІМ, і на чому слід акцентувати увагу при розробці організаційно-змістових підходів освітніх програм. Також США володіє цінним досвідом розроблення й імплементування стандартів професійного розвитку вчителів-лінгвістів. 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 імплементування 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 (Проєкт 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 035 «Філологія» » (МОН, 2017). Конкретизації вимагають галузі спеціалізації у сфері педагогічної освіти. Згідно з чинним переліком за напрямом «Філологія» здійснюється освіта фахівців за спеціальностями «мова і література (із зазначенням мови)», «прикладна лінгвістика», «переклад», «літературна творчість», «фольклористика». Підготовка вчителів ІМ також відбувається за напрямом «Освіта» за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки». 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 філолого-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 напрямами 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 організовуються 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. В ухвалених стандартах вищої філологічної освіти для першого і другого освітніх рівнів не внесена інформація щодо вимог до рівня іншомовної компетентності здобувачів філологічних спеціальностей, що є суттєвим недоліком і потребує вивчення шляхів розв'язання означеної проблеми у зарубіжній практиці. 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.

Оптимізацію змістового компонента системи підготовки вчителів ІМ також варто розпочати на державному рівні шляхом надання більшої автономії закладам вищої освіти щодо укомплектування номенклатури дисциплін, як це прийнято в США, де укладання курикулуму є цілковитою юрисдикцією ЗВО. У формуванні змісту вітчизняних освітніх програм слід ураховувати 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-філологи мають змогу навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією. Наразі в Україні навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією мають можливість лише деякі категорії студентів, тоді як основний потік навчається у встановленому порядку за однотипними навчальними планами. До укладання

змісту варто залучати не тільки наукові і науково-педагогічні кадри, а й студентів і стейкхолдерів. 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 загальної лінгвістики, мови, літератури, педагогіки і психології. 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-по-

шукового 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), у запровадженні необхідності виконання творчо-пошукових робіт з проблем методики викладання ІМ.

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 розглянути 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 соціал-конструктивізму, 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-філолога, 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, проєктна 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 Закарпатсього угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ нами було включено курс «Основи лінгвопедагогічного 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-філологів.

Вагомим напрямом удосконалення мовної підготовки майбутніх учителів ІМ уважаємо оновлення іншомовної освітньої парадигми на засадах методичного еклектизму, 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 еклектичному застосуванні.

Важливим напрямом трансформації вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ уважаємо 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, уведення інституту менторства і педагогічної інтернатури. Результати нашого аналізу засвідчують наявність конструктивного досвіду удоцільнення практичної складової підготовки вчителів ІМ у США, чиї обсяги значно перевищують вітчизняні. Так, студенти-філологи 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), самоспо-

стереження, 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 професійна підтримка 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-філологів 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 регу-

лювання 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; реалізація принципу автономності у формуванні змісту освітніх програм та у виборі індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти; введення додаткового компонента до змісту педагогічної освіти для підготовки вчителів до роботи в поліетнічному, лінгвістично 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 варіативної складової навчального плану; переформатування змісту освітніх програм шляхом акцентування лінгводидактичної складової; 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. 4.2.

Таблиця 4.2. ***Напрями і рівні оптимізації вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти***

напрями / **рівні**	**Нормативно-правовий**	**Концептуальний**	**Організаційно-змістовий**
Державний	Перегляд і удосконалення освітньо-правового поля; популяризація іншомовної освіти; реструктуризація освітніх рівнів; зростання стутусу 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 іншомовної педагогічної освіти; поширення іншомовної освіти.	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); участь студентів-філологів у міжнародних програмах обміну; надання більше повноважень ЗВО у структуруванні і доборі змісту освітніх програм; гармонізація теоретичної і практичної складових підготовки вчителів ІМ; зростання важливості практичного компонента у педагогічній освіті; уточнення вимог до рівня розвитку іншомовної компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти, приведення їх у відповідність з рекомендаціями з мовної освіти; акцентування методичної компетентності вчителя ІМ; розроблення програм підтримки початкуючих учителів (запровадження педагогічної інтернатури).

Продовження таблиці 4.2

напрями / рівні	Нормативно-правовий	Концептуальний	Організаційно-змістовий
Інституційний	Децентралізація, автономія в управлінні ЗВО; імплементування стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ; зростання вимог до компетентнісного рівня здобувачів; забезпечення умов навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; академічна мобільність; розширення спектра і типів освітніх програм; запровадження спарених спеціальностей і спеціалізацій для зростання потенціалу іншомовної освіти.	Імплементація 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 студентів-філологів; 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; перенесення акцентів у змісті освітніх програм від лінгвістичного і літературознавчого до методичного і мовного компонентів; оптимізація дидактичних підходів до організації практики; інформатизація і технізація освітнього процесу.
Особистісний	Імплементація 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.

4.4. Висновки до четвертого розділу

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 упливом 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 еклектизму 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 диверситивними, 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 XX 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.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

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

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

У вітчизняному науковому дискурсі проблема фахової підготовки вчителя-філолога у США розкривається в загальному методологічному, методичному і компаративному розрізах. Певну зацікавленість українських дослідників викликають питання особливостей запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу іншомовної педагогічної освіти, формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, формування загальнофахової компетентності, науково-дослідницької компетентності, самостійної роботи, рефлексії і низка інших. У сучасній зарубіжній науково-педагогічній думці активно розглядаються посутні питання підготовки вчителів-філологів, зокрема, пізнання вчителя ІМ, індивідуальність учителя, професійні знання, рефлексія, педагогічне дослідження і дослідження дією, професіоналізм, учіння педагога, введення у професію та ін. За результатами наукового пошуку з’ясовано, що у вітчизняному й зарубіжному освітньому діалозі фахова підготовка майбутніх учителів ІМ в університетах США вивчалася побіжно, не отримавши системного висвітлення.

2. Розбудова системи фахової підготовки майбутніх учителів ІМ у США зумовлюється комплексом багатовекторних чинників, умовно згрупованих нами на зовнішні опосередковані та внутрішньогалузеві.

До кластера опосередкованих чинників відносяться загальні глобалізаційні явища, суспільно-історичні, політичні, економічні, соціокультурні особливості, зокрема національна мовна політика, неоднорідність демографічного складу і етнолінгвістична деверсифікованість населення США, які визначають хід становлення педагогічної освіти й актуалізують суспільне замовлення на фахівців філологічного спрямування.

Внутрішньогалузевими чинниками, які визначають пріоритетні напрями розвитку національної системи педагогічної освіти США є загальнонаукові й вузькоспеціальні тенденції, закладені у методологічні підвалини галузі підготовки вчителів ІМ, а саме філософсько-епістемологічні й предметні концептуальні положення лінгвістики, лінгводидактики, методики викладання ІМ, педагогіки, психології та інших міждисциплінарних галузей знань.

Усебічне вивчення американського наукового доробку дало змогу дійти висновку, що у методологічне підґрунтя системи педагогічної освіти країни покладено епістемологію позитивізму, постпозитивізму, інтерпретивізму, критицизму та концепцій біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, конструктивізму, соціалконструктивізму та критичну педагогіку. У сучасній науково-світоглядній картині американських освітян на передній план виступили концептуальні ідеї соціалконструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму й постпозитивістька епістемологія, оформившись у соціокультурній парадигмі. Ретроспективний аналіз свідчить, що позитивістське епістемологічне світорозуміння американської наукової спільноти зазнало модифікації, набувши чітких обрисів пост-позитивізму. Якщо для позитивізму першорядним завданням є пошук монолітної, єдиноправильної педагогічної теорії або догми, то постпозитивізм, представлений інтерпретивізмом і критицизмом, визнає множинність перспектив у витлумаченні педагогічних явищ та їхню контекстуально-ситуативну залежність.

Для системи підготовки вчителів ІМ в університетах США модифікація філософсько-епістемологічного фундаменту ознаменувала відхід від традиційної освітньої моделі, згадуваної в літературі також під назвою процесуально-продуктивної, до оновленого бачення ролі власне особистості вчителя у процесі професійного становлення, який стає головною дійовою особою і співавтором педагогічної теорії. За трансмісійної моделі, студентам педагогічних ЗВО необхідно перейняти готовий набір професійних знань і вмінь, дидактичних технік від «авторитетного джерела» і в подальшому відтворювати їх

у шкільному навчальному процесі. Освітня філософія сьогодення, звернена до соціокультурної перспективи, надає виняткового значення індивідуальному конструюванню або витлумаченню вчителем професійних знань, переконань, установок, які зумовлюються певним соціокультурним контекстом. Зовнішній потік інформації, що утворює змістовий компонент програм підготовки вчителів-філологів, є тільки частиною калейдоскопу у формуванні професійної компетентності. Відтак, професійна компетентність учителя ІМ, зазнаючи діалектичного впливу низки чинників, є органічним поєднанням індивідуально сконструйованих професійних знань і вмінь, професійно-значимого навчального досвіду, наукової і мовної картини світу із ознаками ситуативно-контекстуальних обставин.

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

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

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

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

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

Базовими компетентностями вчителя-філолога, над розвитком яких активно працює науково-освітня спільнота США, є іншомовна комунікативна компетентність, методична, загальна психолого-педа-

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

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

5. Вектор розвитку і функціонування системи фахової підготовки вчителів ІМ у США визначається кластерами зовнішніх опосередкованих і внутрішньогалузевих чинників, а саме глобалізаційними процесами (освітніми, лінгвальними), неоднорідністю демографічного складу населення, науково-технічним прогресом й інформатизацією, орієнтацією освіти на широкі суспільні й індивідуальні запити й інте-

реси, гармонізацією суспільного й індивідуального у визначенні освітніх характеристик й умов, економічним удоцільненням освіти та ін.

Ознак системності галузь підготовки вчителів ІМ почала набувати на початку XX ст. з появою інституціоналізованих освітніх програм з відповідним цільовим призначенням. До означеного періоду формальна іншомовна педагогічна освіта здійснювалася на базі «нормальних шкіл», які готували випускників старшої школи до виконання педагогічних функцій. У 20-х роках минулого століття відбувається остаточне становлення сфери підготовки вчителів-філологів із упровадженням курсів методики викладання ІМ в університетах.

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

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

які зумовлюють самобутність американської системи підготовки вчителів ІМ, є диверсифікованість, інклюзивність, неперервність, багаторівневість, персоналізація, індивідуалізація, диференціація, стандартизація, фундаменталізація, інформатизація, партнерство. Напрямами забезпечення ефективної підготовки вчителів-філологів в американських ЗВО є концептуальний та освітньо-політичний, які спираються на ідею якості й професіоналізму педагогічного корпусу, стандартизації в іншомовній освіті; інституційний – розширення номенклатури освітніх програм, закладів, змісту філолого-педагогічної освіти; управлінський – автономність менеджменту ЗВО, баланс між сферами федерального і громадського впливу, акредитація й атестація ЗВО, здобувачів іншомовної педагогічної освіти незалежними агенціями; організаційно-змістовий – оновлення дидактичних підходів до розвитку фахових компетентностей на основі холізму й міждисциплінарності (наприклад, одночасне вивчення ІМ й інших дисциплін), персоналізації; особистісний – розвиток особистості педагога, професійних диспозицій, ціннісного ставлення до педагогічного фаху.

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

6. Практична підготовка вчителів ІМ в американських ЗВО спирається на наступні принципи: професійної релевантності, наближеності до реалій професійної діяльності, завдань і вимог професії; когерентності між теоретичним і практичним компонентами системи підготовки вчителів ІМ; колаборації між суб'єктами освітньої системи, а саме між університетом і школою, між студентом, ментором і супервізором, між

майбутнім учителем і колективом учнів, колег, батьків, громадою і т. і.; диверсифікованості видів практики, кредитних обсягів, організаційно-дидактичних підходів у залежності від потреб і вимог спеціальності; послідовності й наступності, де складність навчально-професійних завдань і повноважень зростає паралельно з розвитком професійних компетентностей; неперервності – практична підготовка є наскрізним елементом освітніх програм; автономності – студентів готують до прийняття повноважень з організації й імплементації освітнього процесу. Згідно з одержаними нами даними, методами, які знайшли розповсюджене застосування під час шкільної педагогічної практики в університетах США, є спостереження (100%), укладання планів-конспектів занять, планування іншомовного освітнього процесу (100%), ведення рефлексивних журналів (86%), супровідні семінарські заняття (64%), укладання портфоліо (57%), опрацювання фахової літератури (57%), самооцінювання (57%), розроблення зразка практики у викладанні (43%), заняття-конференція, в ході якої обговорюється хід педагогічної практики студентом, супервізором й іноді ментором (43%), відвідування й участь у професійних заходах (36%), відеозапис власних уроків (36%), кейс-метод (14%) та ін.

7. Компаративний аналіз систем фахової підготовки вчителів ІМ в університетах США й України виявив деякі спільні тенденції розвитку (орієнтація на підвищення якості й популярності іншомовної освіти, педагогічної підготовки, професійно-педагогічної діяльності, забезпечення належних для цього умов, на компетентнісно-базовану освіту, стандартизацію в педагогічній освіті, багаторівневість педагогічної освіти, багатоваріантність освітніх програм, студентоцентризм, академічну мобільність, удоцільнення дидактичних підходів вищої іншомовної освіти, аксіологізацію в педагогічній освіті, неперервність) та відмінні (стиль управління у США є демократичним, спираючись на принципи децентралізованості і невтручання з боку федерального уряду, натомість для України характерною є різностороннє насаджування регламентів й обмежень. У США напрацьовано багатий досвід імплементації стандартів професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ, компетентнісно-базованої освіти, натомість в Україні нещодавно розпочато запровадження стандартів вищої освіти, а стандарту професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ до цього часу не розроблено. У США функціонування галузі іншомовної педагогічної освіти скеровується діяльністю кількох національно визнаних незалежних професійних організацій, натомість

в Україні тільки нещодавно розпочато формування незалежних професійних об'єднань. У США діє система фахової підтримки і супроводу початкуючих учителів ІМ; в Україні лише вносяться пропозиції щодо запровадження педагогічної інтернатури та ін.

8. Розширений аналіз особливостей іншомовної педагогічної освіти в університетах США уможливив обґрунтування шляхів удосконалення системи підготовки вчителів-філологів в університетах України на державному, інституційному й особистісному рівнях.

На державному рівні: оновлення законодавчої бази з урахуванням іманентних тенденцій еволюціонування сучасного лінгвально глобалізованого суспільства й соціального замовлення; збільшення обсягів іншомовної освіти; розроблення законодавчих підстав, сприятливих для заснування й функціонування професійних громадських агенцій для сфери іншомовної педагогічної освіти; розроблення й імплементація стандартів іншомовної освіти, а також іншомовної педагогічної освіти; орієнтація на компетентнісно-базовану освітню парадигму; залучення незалежних професійних організацій до процедури моніторингу якості вищої філологічної освіти й атестації її здобувачів; осучаснення переліку спеціалізацій і кваліфікацій здобувачів педагогічної освіти згідно з вимогами ринку праці; приведення у відповідність критеріїв оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів відповідно до світових стандартів; започаткування інститутів менторства, педагогічної інтернатури; розвиток академічної мобільності студентів-філологів, закордонне стажування, як передумова формування міжкультурної комунікативної компетентності.

На інституційному рівні: диверсифікація форм здобуття вищої іншомовної педагогічної освіти (мережева, комбінована), типів освітніх програм (академічно орієнтованих або прикладних, подвійних, міждисциплінарних, різнорівневих, комбінованих), змісту підготовки вчителів ІМ шляхом розширення номенклатури вибіркових дисциплін та уможливлення навчання за індивідуальним навчальним планом; запровадження міждисциплінарних освітніх програм із інтегрованим навчанням дисциплін й іноземної/другої мов; збагачення репертуару лінгводидактичних дисциплін, необхідних для оптимального становлення вчителя-філолога; оновлення дидактичних підходів до формування фахових компетентностей учителів для галузі іншомовної освіти; професіоналізація освітнього середовища програм підготовки вчителів-філологів; збільшення обсягів компонентів освітніх програм,

виділених на практичну підготовку вчителів ІМ й на автономне навчання; оптимізація системи моніторингу за навчальною успішністю та формуванням фахової компетентності вчителів-філологів; розроблення інтегрованих курсів, базованих на одночасному вивченні ІМ і змісту фахових дисциплін; налагодження тісної співпраці між університетами, закладами початкової, середньої освіти і громадськими організаціями;

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

Узагальнення теоретичних і методичних засад фахової підготовки вчителів ІМ в американських університетах посприяло розробленню навчально-методичного забезпечення для наступних дисциплін: «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов: компаративні студії» (монографії «Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади», «Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США», навчальні видання «Розбудова вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі використання зарубіжного досвіду»), «Основи наукового дослідження» та «Методологія і організація наукового дослідження» («Guidelines for Year Paper and Thesis Writing» («Методичні вказівки до написання курсових і бакалаврських робіт (посібник для студентів факультетів іноземних мов»), силабуси, конспект лекцій, навчальні плани і програми), «Ефективність педагогічної діяльності вчителя іноземних мов» (навчальне видання «Learning to Teach Effectively», навчальне видання для професійно-спрямованого навчання ІМ «Формування мотивації майбутніх учителів анлійської мови» (англійською мовою)) та ін.

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. М. (2012). Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів. *Етика й естетика педагогічної дії, 3,* 123−132.
2. Баркасі, В. В. (2004). *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов.* (Дис ... канд. пед. наук). Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського, Одеса.
3. 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.
4. Безлюдна, В. В. (2017). Організація педагогічної практики у вищій школі як фактор розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, *1* (18), 106–112.
5. Безлюдна, В. В. (2015). Основні види інноваційних технологій в процесі вивчення іноземних мов. *Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін*: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Т. 2.Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 23–25.
6. Безлюдна, В. В. (2015). Основні рівні професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов*: матеріали науково практичного семінару (с. 5–7). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
7. Безлюдна, В. В. (2016). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як наукова проблема. *Вісник Черкаського університету, 4*, 76–80.
8. Бельмаз, Я. М. *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. Горлівка : ГДПІІМ, 2010.
9. Белякін, А. (2009). *Управление институциональными преобразованиями в высшей школе США на рубеже XX и XXI века*. (Дисс. д-ра пед. наук). УРАО Институт педагогики и психологии профессионального образования, Казань.
10. Бігич, О. Б. (2005). *Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. (Дис ... д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
11. Бідюк, Н. М. (2013). Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в США. *Порівняльна професійна педагогіка*, *2*, 105–116.
12. Бідюк, Н. М. (2011). Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (51–55). Хмельницький: Авіст.
13. Бідюк, Н., Іконнікова, М. (2016). Теоретичні і методичні концепти філологічної освіти у США. *Наукові записки*. Серія: педагогіка, *4*, 170−176.
14. Верхогляд, О., Романовська, Ю., Романовський, О. (2010). Особливості застосування законодавства США у сфері вищої освіти до державних і приватних ВНЗ. *Вища школа, 9*, 81−91.
15. Бобеляк, Н., Фляковська, О. (2015). Моніторинг професійної компетентності вчителя − важливий чинник його ефективної діяльності. *Педагогічна думка, 4*, 27−32.

16. Вовк, О. І. (2013). *Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А.
17. Гаманюк, В. А. (2014). Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України, 199*(1), 86–91. (Серія: Педагогіка, психологія, філософія).
18. Гарбуза, Т. В. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії. (Дис ... канд. пед. наук). Київ.
19. Гусак, Л. (2013). Професійна компетентність учителя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки, 8* (257), 43−49.
20. Гусак, Л. (2014). Технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки, 8*(285), 102−107.
21. Дем'янчук, О. Н. (2012). Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога. *Сучасні педагогічні технології : зб. наук. пр. Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна» ,2*, 6−12.
22. Денисова, С. П. (2014). Компоненти формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного коледж. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 115*, 63−66.
23. Довга, Т. Я. (2010). Компетентність особистості в часі як засіб формування професійного іміджу. *Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 7*,141−144.
24. Деркач, С. (2014). Особливості навчальних програм для підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ Польщі та України. *Порівняльно-педагогічні студії, 1*(19), 37−42.
25. Жуковська, С. А. (2012). Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності як базова складова професійної компетентності педагогічних працівників. *Нові технології навчання, 72*, 166−173.
26. Задунайська, Ю. (2015). Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 11*(1), 105−110.
27. Задорожна, І. П. (2015). Використання досвіду США в організації дистанційного та змішаного навчання у вітчизняних університетах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка, 3*, 138–143.
28. Задорожна, І. П. (2012). Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією. Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук, Київ.
29. Закон України «Про вищу освіту». (2014). *Відомості Верховної Ради*, 37−*38*. Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n23
30. Закон України «Про вищу освіту». (2017). *Відомості Верховної Ради, 38−39.*
31. Зварич, І. (2012). Впровадження стандартів оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладів США. *Вища школа, 2*, 42−51.

32. Іконнікова, М. (2016а). Змістові засади професійної підготовки майбутніх фахівців філологічного напряму у вищій школі США. *ScienceRise: Pedagogical Education*, *11*(7), 8−13.
33. Іконнікова, М. (2016б). Принципи професійної підготовки філологів у системі вищої освіти США. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, 9*, 90−95.
34. Іконнікова, М. (2018). *Професійна підготовка філологів в університетах США: теорія і практика*. Хмельницький: Бідюк Є. І.
35. Іконнікова, М. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США*. (Дис. … д-ра пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.
36. 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/
37. Козубовська, І., Леврінц, М. (2011). Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*, *1*, 127 – 136.
38. Кокор, М. М. (2014). Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням в університетах США. (Дис. ... канд. пед. наук). Львівський наук.-практ. центр проф.-техн. освіти України, Львів.
39. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проєкт МОН. Взято з https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityky-schodo-rozvytky-angliiskoi-movy/
40. Кошманова, Т. С. (2002). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.)*. (Дис.... д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України: Київ.
41. Кошманова, Т. С. (2005). Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? *Американська філософія очима українських дослідників* (с. 80−98). Полтава.
42. Корнієнко, В. В. (2012). *Професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики в університетах США*. Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Хмельницький нац. ун-т., Хмельницький.
43. Кремень, В. Г. (2013). Самоорганізований соціум: парадигма людиноцнтризму. *Післядипломна освіта в Україні, 2*, 3−6.
44. Кривоніс, М. (2012). Форми і засоби неперервного професійного розвитку вчителів у США. *Порівняльно-педагогічні студії, 2*. Взято з pps.udpu.ua/article/download.
45. Кремінь, В. Р. (Ред.). (2003). Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія. Київ: Наук. Думка.
46. Кузьмінський, А. І. (2003). *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук. Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України, Київ.
47. Ларіна, Т. В. (2013). *Професійний розвиток вчителів у американських асоціаціях освіти.* Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
48. Лебедик, І. В. (2007). *Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін*. (Дис.... канд. пед. наук). Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Кіровоград.

49. Леврінц, М. (2012). Профорієнтація та допрофесійна педагогічна підготовка як основа формування мотивації майбутніх учителів іноземних мов в Угорщині. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 24, 92 – 94.
50. Леврінц, М. (2014). Цілі в структурі мотивації професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 30, 82 – 84.
51. Леврінц, М. (2019). Критична педагогіка як концептуальний підхід до підготовки вчителів іноземної мови у США. *Освіта. Інноватика. Практика, 1*(5), 23−30.
52. 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.
53. Леврінц, М. (2019). Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, *2*(65), 170−176.
54. Леврінц, М. (2019). Конструктивізм як філософсько-епістемологічне підгрунтя підготовки вчителів у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*, *2*(45), 120−124.
55. Леврінц, М. (2019). Стандарти й вимоги до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів іноземних мов у США. *Хуманитарни балкански изследования, 3*(5), 31−36.
56. Леврінц, М. (2019). Гуманізм як концептуальна основа фахової підготовки вчителів іноземних мов у США. *Гірська школа українських карпат*, *20*, 40−45.
57. Леврінц, М. (2019). Підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США: загальні тенденції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, *10* (94), 222−232.
58. Леврінц, М. (2019). Умови ефективності професійної діяльності вчителів іноземних мов у США. *Revistă ştiinţifică progresivă*, *1*, 16−20.
59. Леврінц, М. (2019). Розвиток культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічній теорії і практиці США. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, *11*(395), 97−103.
60. Леврінц, М. (2019). Онтологія проблеми фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, *4*(67), 100−107.
61. Леврінц, М. (2019). Законодавче забезпечення системи підготовки вчителів іноземних мов у США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 6*(93), 179−189.
62. Леврінц, М. (2019). Умови ефективності професійної діяльності вчителів у США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету, 3,* 110−119.
63. Леврінц, М. І. (2019). Онтологічні аспекти компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 5−6 грудня. Суми: Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренко, 28−29.

64. Леврінц, М. І. (2020). Ціннісний компонент у системі вищої педагогічної освіти США. *Теоретичні та прикладні аспекти розвитку науки*: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 30−31 січня), 47.
65. Леврінц, М., Кузьмінський, А. (2019). *Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США*. Riga: Lambert Publishing House.
66. Мілова, О. Є. (2007). Філософсько-педагогічна концепція постмодернізму. *Педагогіка, психологія та медико-біологочічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2*, 68−72.
67. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Концепція розвитку педагогічної освіти*. Взято з https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti
68. 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
69. 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
70. 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
71. 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
72. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Національна рамка кваліфікацій*. Взято з https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy
73. 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
74. 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
75. Мукан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США*. (Дис ... д-ра пед. наук). Київ.
76. Мукан, Н., Істоміна, К. (2013). Аналіз стандартів професійного розвитку вчителів американських загальноосвітніх шкіл. *Порівняльно-педагогічні студії*, *2* (3), 113−119.

77. Нагач, М. В. (2008). *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США*. Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Київ: Ун-т менеджменту освіти АПН України.
78. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. (2013). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
79. 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.
80. Ніколаєва, С. (2016). Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE*", *4*(8), Vol.4, 60−61.
81. Ніколаєва, С. (2014). Іншомовна освіта в Україні: міфи і реальність. *Іноземні мови, 1*(77), 3−12.
82. Ніколаєва С. Ю. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, 2003.
83. Пасинкова, І. В. (2005). *Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США*. Автореф. дис. канд..наук. Київ: Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України.
84. Покорна, Л. (2012). Комунікативна компетентність - провідна складова професійної підготовки вчителя-європейця XXI ст. *Теоретична і дидактична філологія, 12*, 106−110.
85. 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
86. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. *Постанова КМУ № 1247 від 07.08.1998 року.* Взято з http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3114/
87. Пуховська, Л. П. (1998). *Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття*. Автореф. дис… д-ра пед. наук. Київ.
88. Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. Порівняльна професійна педагогіка 1, 97−106.
89. Пуховська, Л. (2013). Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених. *Таврійський вісник освіти*, *4* (44), 10−18.
90. 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
91. Рибачук, К. В. (2008). *Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Кіровоград.
92. Роман, Р. М. (1993). Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки АПН України.
93. 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.

94. Садовець, О. В. (2011). Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США. Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
95. Сбруєва, А. А. (2005). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук, Київ.
96. Сень, Л., Романишина, Л. (2007). Структура неперервної освіти США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка, 1*, 44−49.
97. Сень, Л. В., Бабин, І. І. (2005). Становлення системи педагогічної освіти та підготовка педагогічних працівників в США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб наук. Вип. 3* (13), 98—102.
98. Сень, Л. В. (2007). Перспективи розвитку американських шкіл. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, *13*(2), 193—198.
99. Сисоєва, С. (2018). Розвиток порівняльної професійної педагогіки в Україні: Освітологічний контекст. *Освітологія, 17*, 49−58.
100. Соленко, О. П. (2007). Формування професійної культури майбутнього вчителя у вищих освітніх закладах США. *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір*, 123−125.
101. 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
102. 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
103. 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/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti
104. Стойка, О. (2015). *Трансформаційні процеси у вищій школі США* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
105. Стойка, О. Я. (2014). Управління процесом академічної мобільності студентів в США. *Вісник Черкаського університету, 13*(306), 97−100.
106. Тарнопольський, О. (2014). Конструктивизм в обучении будущих педагогов английскому языку для профессионального общения: методика построения учебника и учебного процесса. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 49*, 167−172.
107. Тарнопольський, О., Кабанова, М., Черняк, Н. (2018). *Конспект лекцій з дисципліни «Методологія наукових досліджень навчання англійської мови і предметна дидактика її викладання»*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018.

108. Тарнопольський, О., Кабанова, М. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
109. Теличко, Н. В. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів : автореф.* (Дис. ... д-ра пед. наук). Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського: Вінниця.
110. Федоренко, С. В. (2016). Методологічне значення педагогічного дискурсу у формуванні гуманітарної культури студентів бакалаврату в США. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 3*, 58–61.
111. Фрицюк, В. А. (2017). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : автореф*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського: Вінниця.
112. Хомич, Л. О. (1999). *Система психолого-педагогічної підготовки* вчителя початкових класів. (Дис. ... д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України: Київ.
113. Черній, Л. В. (2011). *Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США*. (Дис. ... канд. пед. наук). Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.
114. Черній, Л. В. (2008). Класифікація професійних компетенцій вчителя-початківця зарубіжними науковцями. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, Вип.136*, 84−87.
115. Черній, Л. В. (2009). Компонентний аналіз компетентнісно-орієнтованої програми підготовки вчителів в університетах США. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія, 5*(155), 46−49.
116. Черній, Л. В. (2010). Запозичення позитивного досвіду підготовки вчителів іноземної мови у США та його адаптація до вітчизняних вимог. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Вип. L, Ч. I., Слов'янськ : СДПУ*, 163−171.
117. Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Дніпропетровськ: НГУ.
118. Шандрук, С. І. (2013). *Система професійної підготовки вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Запорізький Класичний Приватний Університет: Запоріжжя.
119. Шандрук, С. І. (2012). Зміст професійної підготовки вчителів в університетах США. *Наукові записки. Випуск 112. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 375−382.
120. Шандрук, С. І. (2011). Компаративістські дослідження у галузі професійної підготовки вчителів для середньої школи як перспективний напрямок розвитку порівняльної педагогіки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Випуск 101. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 364–372.
121. Шандрук, С. І. (2012). Порівняльно-педагогічне дослідження системи професійної підготовки вчителів у США. *Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. Випуск 60*. Херсон: Видавництво ХДУ, 44–49.

122. Шандрук, С. І. (2012). Проблема ефективного вчителя в порівняльній педагогіці США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка, 3*, 161–166.
123. Шахов, В. І. (2008). *Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів*. (Дис. ... д-ра наук). Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського: Вінниця.
124. Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. ERIC Digest. ERIC Number: ED426986. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED426986
125. Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education system. *Technology and Applied Linguistics*, *35*, 192−207.
126. Ambridge, B., Lieven, E. V. M. (2011). *Language Acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
127. American Academy of Arts and Sciences. (2017). *America's languages. Commission of Language Learning*. Cambridge, MA: Author.
128. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. Retrieved from http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf
129. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). *ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf
130. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *ACTFL proficiency guidelines: Speaking, writing, listening, and reading*. Alexandria, VA: Author.
131. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2005). ACTFL US Language Policy plan of Action. Retrieved from http://www.actfl.org/us-language-policy-planaction?pageid=3725
132. Andrews, S., McNeill, A. (2005). Knowledge about language and the "good language teacher". In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 159−178). New York: Springer.
133. Angus, K. (2014). *Meeting the Needs of Foreign Language Teaching Assistants: Professional Development in American Universities* (PhD thesis). University of Arizona, Tucson.
134. Antonek, J. L., McCormick, D. E., Donato, R. (1997). The student teaching portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal 81*, (1), 15−27.
135. Arnold, N., Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology 10* (1), 42−66.
136. Árva, V., Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System, 28*, 355−372.
137. Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal, 62* (2), 139–47.
138. Auburn University. Foreign language education. Retrieved from http://www.education.auburn.edu/foreign-language-education
139. Bacon, S. M. & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal, 74* (4), 459−473.
140. Bailey, F., Hawkins, M., Irujo, S., Larsen-Freeman, D., Rintell, E., Willett, J. (1998). Language teacher educators' collaborative conversations. *TESOL Quarterly, 32*, 536−546.

141. Bales, B. 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
142. Ball, D., Forzani, F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *60*(5), 497 –511.
143. Barahona, M. (2014). Exploring the curriculum of second language teacher education (SLTE) in Chile: A case study. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, *53*(2), 45−67.
144. Bartels, N. (2005). *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Springer.
145. Bartels, N. (2009). Knowledge about language. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 125−143). New York, NY: Cambridge University Press.
146. Bartolomé, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, *31*(1), 97−122.
147. Bateman, B. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals, 41*(1), 11−28.
148. Bayliss, D., Vignola, M. (2007) Training non-native second language teachers: the case of Anglophone FSL teacher candidates. *Canadian Modern Language Review, 63* (3), 371−398.
149. Benson, P. & Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 24,* 421−439.
150. Bell, T. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, *38*(2), 259−270.
151. Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research, 35*, 463−482.
152. Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, *31*(8), 18−20. Retrieved from http://dx.doi.org/10.3102/0013189X031008018
153. Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishmen ts of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology and Society, 24*(1), 200−212.
154. Bernhardt, E., Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*, *71*, 289−299.
155. Blaber, M., Tobash, L. (1989). Report of employment concerns survey. *TESOL Newsletter*, *23*(2), 4−5.
156. Black, A., Ammon, P. (1992). Developmental-Constructivist Approach to Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *43* (5), 323−335.
157. Black, J. B., McClintock, R. O. (1996). An interpretation construction approach to constructivist design. In G. B. Wilson, G. B. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 25−31). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
158. Blazar, D. (2016). *Teacher and Teaching Effects on Students' Academic Performance, Attitudes, and Behaviors* (PhD thesis). Harvard Graduate School of Education.
159. Blume, R. (1971). Humanizing teacher education. *Phi Delta Kappan, 53*, 411–415.

160. Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Marx, R. W., Soloway, E. (2001). Promising new instructional practices. In M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.), *Tomorrow's teachers* (pp. 47–78). Richmond, CA: McCutchan.
161. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81−109.
162. Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
163. Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, 10*(1), 3−31.
164. Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Retrieved from http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf
165. Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns, J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge: Cambridge University Press.
166. Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, *43* (4), 391–429.
167. Borg, S. (2011). Language Teacher Education. In Simpson, J. (ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 215−228). London: Routledge.
168. Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. In R. Barnard, A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11–29). Bristol, UK: Multilingual Matters.
169. Borg, S. (2018). *Teacher evaluation: Global perspectives and their implications for English language teaching. A literature review*. London: British Council.
170. Borko, H., Liston, D., Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *58*(1), 3−11.
171. Borman, K., Mueninghoff, E., Cotner, B., Frederick, P. (2009). Teacher Preparation Programs. In Saha, L., Dworkin, G. (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 123−141). New York: Springer.
172. Boston University. Modern Foreign Language Education. Retrieved from https://www.bu.edu/academics/wheelock/programs/modern-foreign-language-education/mat/
173. Bourgonje, P., Tromp, R. (2011). Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards. Education International/Oxfam Novib. Retrieved from http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf
174. Bourns, S. K., Melin, C. (2014). The foreign language methodology seminar: Benchmarks, perceptions, and initiatives. *ADFL Bulletin, 43*(1), 91−100.
175. Braine, G. (1999). *Non-native educators in English language teaching.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
176. Braine, G. (2005). A history of research on non-native speakers English teachers. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp.13−23). New York: Springer.
177. Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach* (2nd Ed). New York: State University Press.

178. Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
179. Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals, 29*, 125–138.
180. Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach* (2nd Ed). New York: State University Press.
181. Brown, A.V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal, 93(1)*, 46−60.
182. Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
183. Buchanan, T., Smith, M. (1998). Restructuring Courses in Higher Education to Model Constructivist Practice. *Action in Teacher Education*, *20* (3), 62−72.
184. Buffalo State College. The State University of New York. Foreign Language Education. Retrieved from http://ecatalog.buffalostate.edu/graduate/graduate-programs/foreign-language-education-1-6-extension-7-12-msed/
185. Burke, B. M. (2006). Theory meets practice: A case study of preservice world language teachers in U.S. secondary schools. *Foreign Language Annals*, 39, 148–166.
186. Burns, A. (2013). Innovation through action research and teacher-initiated change. In K. Hyland and L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and Change in English Language Education* (pp. 90−105). Abingdon: Routledge.
187. Burns, A., Richards, J. (2009). Second language teacher education. In A. Burns, J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 1−8). Cambridge: Cambridge University Press.
188. Burns, A., Richards, J. (Eds.) (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
189. Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for building and citizenship. *Modern Language Journal, 94*(2), 317−321.
190. Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an international perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy, 1*(1), 10−20.
191. Byrd, D. R. (2007). *Investigating how second language teachers are prepared to teach culture: An analysis of methods course syllabi* (PhD thesis). The University of Iowa, Iowa City, Iowa.
192. Byrd, D. R. (2014). Learning to Teach Culture in the L2 Methods Course. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 11*(1), 76–89.
193. Byrd, D. R., Hlas, A. C., Watzke, J., Valencia, M. F. M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals, 44*(1), 4−39.
194. Byrnes, H. (2008). Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards. *Language Teaching, 41*(1), 103−118.
195. Caena, F. (2011). Literature review: teachers' core competences: requirements and development. *Education and Training 2020 Thematic Working Grop "Professional Development of Teachers", European Commission*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf

196. Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(3), 93−48.
197. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2−14). London: Longman.
198. Canagarajah, A. S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in*
199. *English language teaching* (pp. 77−92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
200. Cannella, G., Kincheloe, J. (2002). *Kidworld: Childhood Studies, Global Perspectives, and Education*. New York: Peter Lang.
201. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2006). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*. Menlo Park, CA: Author.
202. Celce-Murcia, M. (ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
203. Chen, P., Schmidtke, C. (2017). Humanistic Elements in the Educational Practice at a United States Sub-Baccalaureate Technical College. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4*(2), 117−145.
204. Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal behavior. In Leon A. Jakobovits and Murray S. Miron (Eds), *Readings in the Psychology of Language* (pp. 48−63). Prentice-Hall.
205. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
206. Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace and Jovanovich.
207. Chomsky, N. (2004). *Chomsky on miseducation*. (edited by Donaldo Macedo), Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
208. Chomsky, N. (2002). *Chomsky on democracy and education*. New York: Routledge.
209. Clarke, M. (2007). Teaching Identity: The Discursive Construction of a Community of Practice. In Johnston, B. & Walls, K. (Eds.)., *Voice and Vision in Language Teacher Education: Selected Papers from the Fourth International Conference on Language Teacher Education* (pp. 111−137). (CARLA Working Paper Series). Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
210. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2006). Teacher–student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources, 41*(4), 778–820.
211. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2007). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross subject analysis with student fixed effects*. Working paper series (No. 13617). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
212. Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator, 2,* 181−206.
213. Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
214. Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or For Worse? *Educational Researcher, 34*(7), 3−17.

215. Cochran-Smith, M., Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 37–68). Washington, D.C.: AERA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
216. Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
217. Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research & teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 1−36). Washington, D.C.: LEA.
218. Cohen (Sayag), E., Hoz, H., Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, *24*(4), 345−380.
219. Columbia University. Teachers College. Retrieved from http:// www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol
220. Concordia College. Master of Education in World Language Instruction. Retrieved from http://www.concordialanguagevillages.org/adult-programs/educator-programs/masters
221. Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review, 57* (3), 402−423.
222. Cooper, T., Hall, K., Hawkins, A., LaFleur, R., Rossbacher, B., Chaves Tesser, C., Walz, J., Young, M. (2004). How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call for action. *Foreign Language Annals*, *37*, 37–48.
223. Council of Chief State School Officers. (2013, April). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author.
224. Cowan, R. (2008). *The teacher's grammar of English: A course book and reference guide*. New York: Cambridge University Press.
225. Crandall, J. (1992). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 111−126.
226. Crandall, J. (1994). *Content-Centered Language Learning*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington DC. Retrievedfrom https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367142.pdf
227. Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *20*, 34−55.
228. Crandall, J., Christison, M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional. In J. Crandall, M. Christison (Eds), *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives* (3−34). New York: Routledge.
229. Cobb, T. (2005). Constructivism, applied linguistics, and language education. In K. Brown (Ed.,) *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd. ed., Vol 3, *Foundations of linguistics* (pp. 85−88). Oxford: Elsevier.
230. Commission on Teacher Education. (2002). *The Improvement of Teacher Education*. Washington, DC: ACE.
231. Costa, A. L. (Ed.). (1985). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

232. Crandall, J. (1992). Content-centered learning in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, *13*, 111−126.
233. Crawford-Lange, L. M. (1981). Redirecting foreign language curricula: Paulo Freire's contribution. *Foreign Language Annals*, *14*, 257−273.
234. Crookes, G. (2012). Critical pedagogy in language teaching. In L. Ortega (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1511−1514). Wiley/Blackwell.
235. Crane, C. (2015). Exploratory Practice in the FL Teaching Methods Course: A Case Study of Three Graduate Student Instructors' Experiences. *L2 Journal, 7*(2), 1−23.
236. Crookes, G., Lehner, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, *32*(2), 319−358.
237. Crookes, G., Chandler, P. M. (2001). Introducing action research into the education of postsecondary foreign language teachers. *Foreign Language Annals, 34*(2), 131−140.
238. Culpepper, M. (2015). *Teaching Culture in Foreign Language Classrooms of International Baccalaureate* (PhD thesis). Walden University. Retrieved from https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations
239. Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education.* Albany: State University of New York Press.
240. Dangel, J., Guyton, E. (2003). Expanding Our View of Teaching and Learning: Applying Constructivist Theory(s) to Teachers Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (New Orleans, LA, January, 24−27, 2003).
241. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. (2nd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
242. Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Standards*. Washington: AACTE Publications.
243. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1
244. Darling-Hammond, L. (2001). Standard setting in teaching: Changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research in teaching* (4th ed., pp. 751–776). Washington: American Educational Research Association.
245. Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
246. Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300−314.
247. Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do*. Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality.
248. Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan, 93*(6), 8−15.
249. Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

250. Darling-Hammond, L., Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco: Jossey-Bass.
251. Darling-Hammond, L., Chung, R., Frelow, F. (2002). Variation on teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education, 53*, 286–302.
252. Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives, 13* (42). Retrieved from http://epaa.asu.edu/epa//v13n42/
253. Data USA. Foreign Language Teacher Education. Retrieved from https://datausa.io/profile/cip/foreign-language-teacher-education
254. Day, R. (2008). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, *2*, 1–13.
255. Davies, A. (2003) *The native speaker: Myth and reality.* Buffalo: Multilingual Matters.
256. Davin, K., Troyan, F. J., Donato, R. & Hellman, A. (2011). Research on the integrated performance assessment in an early foreign language learning program. *Foreign Language Annals, 44* (4), 605−625.
257. Day, R. (2013). Peer Observation and Reflection in the ELT Practicum. *Journal of Language and Literature Education, 8*, 1−8.
258. Day, R. R., Conklin, G. (1992). The knowledge base in ESL/EFL teacher education. Paper presented at the 1992 TESOL Conference, Vancouver, Canada.
259. Delandshere, G., Arens, S. A. (2003). Examing the quality of the evidence in preservice teacher portfolios. *Journal of Teacher Educatio, 54*(1), 57−73.
260. Delaney, Y. A. (2012). Research on Mentoring Language Teachers: Its Role in Language Education. *Foreign Language Annals*, *45* (S1), 184–202.
261. Dema, O., Moeller, A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. In T. Sildus (Ed.), *Touch the World: Selected Papers from the 2012 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 75–91). Eau Claire, WI: Cro wn Prints. Retrieved from http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181
262. Derrida, J. (1992). *Acts of literature*. Translated by Derrick Attridge. New York: Routledge.
263. Deyrich, M., Stunnel, K. (2014). Language education models: New issues and challenges. In J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 83–106). Leiden, the Netherlands: Brill.
264. Dhonau, S., McAlpine, D. C., Shrum, J. L. (2010). What is taught in the foreign language methods course? *The NECTFL Review, 66*, 73−95.
265. Dhonau, S., McAlpine, D., Shrum, J. L. (2008). How foreign language teachers get taught: Teaching the methods course. *Foreign Language Annals, 40*, 79–101.
266. Diaz Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
267. 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.

268. Dhonau, S., McAlpine, D. (2009). Infusing Multiple Technologies into a Foreign Language Teacher Education Program. In Lally, C. G. & Bloom, M. (Ed.), *Diverse by Design: 2009 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 55−67). Milwaukee, WI: CSCTFL.
269. Dincer, A., Göksu, A., Takkac, A., Yazici, M. Common characteristics of an effective English language teacher. *The International Journal of Educational Researchers, 4* (3), 1−8.
270. Dolci, R. (2015). On America's foreign language education policy and the "foreign language deficit". In Dolci R., Tamburri A. J. (Eds), *Intercomprehension and Plurilingualism. Assets for Italian Language in the USA* (pp. 1−27), New York, Calandra Italian American Institute, CUNY.
271. Donato, R. (2009). Teacher education in the age of standards of professional practice. *Modern Language Journal, 93* (2), 267−270.
272. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
273. Drexel University. Teaching English as a second language certification. Retrieved from https://drexel.edu/soe/academics/certifications/teaching-english-as-a-second-language/
274. Dunlop, J.C., Grabinger, R.S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. In G. B. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 65−82). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
275. Duquesne University. School of Education. Student Teaching Handbook for Teacher Candidates. Retrieved from https://www.duq.edu/assets/Documents/soe/admin/student-teaching/st-handbook.pdf
276. Earley, M., Imig, D., Michelli, N. (2011). *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*. New York, NY: Taylor & Francis Routledge.
277. Eckel, P., King, J. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access and role of the marketplace*. Washington, DC: American Council on Education.
278. Elias, J. L., Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger.
279. Ellis, E. (2006). Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognitition. *TESL-EJ, 10*(1). Retrieved from http://tesl-ej.org/ej37/a3.html
280. Elliott, E. (2003). *Assessing education candidate performance: A look at changing practices.* Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
281. Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, *28* (1), 123−137.
282. European Commission. (2013). *Supporting Teacher's Competence Development for better learning outcomes European Commission – Education and Training*. Brussels: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/expertsgroups/2011 2013/teacher/teachercomp_en.pdf
283. Fairbanks, C. M., Freedman, D., Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education, 54*, 102–112.
284. Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge.

285. Farrell, T. S. C. (2015). It's not who you are! It's how you teach! Critical competencies associated with effective teaching. *RELC Journal, 46*(1), 79−88.
286. Farrell, T. (2011). Keeping SCORE': Reflective Practice Through Classroom Observations. *RELC Journal, 42*(3), 265−272.
287. Farrell, T. S., Richards, J. (2007). Teachers' language proficiency. In T. S. Farrel (Ed.), *Reflective Language Teaching: From Research to Practice* (pp. 55–66). London: Continuum.
288. Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013−1055.
289. Field, H. (1979). Competency-Based Teacher Education (CBTE): A Review of the Literature. *Journal of In-Service Education, 6*(1), 39−42.
290. Florida State University. College of Education. Retrieved from https://www.masterstudies.com/universities/USA/Florida-State-University-College-of-Education/
291. Ford, K. (2014). *Competency-based education: History, opportunities, and challenges*. Center for Innovation in Learning and Student Success. University of Maryland. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED114384.pdf
292. Forzani, F. M. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 357–368.
293. Fosnot, C. T. (Ed.) (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
294. Fenstermacher, G., Richardson, V. (2000). On Making Determinations of Quality in Teaching. Paper Presented at Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences. Retrieved from http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF
295. Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (2nd ed.; pp. 8−38). New York: Teachers College Press.
296. Fradd, S. H., Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14*(7), 761−773.
297. Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, *23* (1), 27−45.
298. Freeman, D. (1992). What is a burning issue in the profession today? *TESOL Matters*, *2*(2), 4.
299. Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, *35*, 1−13.
300. Freeman, D., Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, *32*, 397−417.
301. Freeman, D., Orzulak, M., Morrissey, G. (1999). Assessment in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 77-90). New York, NY: Cambridge University Press.
302. Freeman, D., Richards, J. C. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
303. Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum, 2007.

304. Furstenberg, G. (2010b). Making culture the core of the language class: Can it be done? *The Modern Language Journal, 94* (2), 329−332.
305. García, P. A., Hernández, T. A., Davis-Wiley, P. (2010). Preparing tomorrow's world language teacher today: The case for seamless induction. *NECTFL Review, 65,* 22−51.
306. 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.
307. Gibbs, R., Holt, R. (2003). *The Teaching of International Languages in New Zealand Schools in Years 7 and 8*: *An Evaluation Study*. Report to the Ministry of Education. Auckland: Auckland University of Technology. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0020/7535/tchingintlang.pdf
308. Giroux, H. A. (2005). *Cultural workers and the politics of education.* New York: Routledge.
309. Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
310. Glisan, E. (2006). Today's Pre-Service Foreign Language Teachers: New Expectations, New Realities for Teacher Preparation Programs. In D. McAlpine & S. Dhonau (Eds.). *Responding to a new vision for teacher development*. 2006 report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (pp. 11−40). Eau Claire, WI: Crown Prints.
311. Glisan, E. W., Swender, E., Surface, E. (2013). Oral proficiency standards and foreign language teacher candidates: Current finding and future research directions. *Foreign Language Annals*, *46*(2), 264–289.
312. Goe, L., Bell, C., Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
313. Goldberg, D., Welles, E. (2001). *Successful College and University Foreign Language Programs,1995–99: Part 1.* Profession. Retrieved from https://apps.mla.org/pdf/succollege_p1.pdf
314. 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
315. Good, T. L., Wiley, C. R., Florez, I. R. (Eds.). (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 803–816). New York: Springer.
316. Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisko, CA: Jossey-Bass Publishers.
317. Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
318. Gordon, M., O'Brien, T. (Eds). (2007). *Bridging theory and practice in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
319. Gordon, R., Kane, T. J., Staiger, D. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job* (Policy brief 2006-01). The Hamilton Project. Retrieved from http://www3.brookings.edu/views/papers/200604hamilton_1_pb.pdf
320. Grant, P., Basye, D. (2014). *Personalized Learning: A Guide for Engaging Students with Technology*. Eugene: International Society for Technology in Education.

321. Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In A. Burns, J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 115-124). New York: Cambridge University Press.
322. Gross, B., Tuchman, S., Patrick, S. (2018). *A National Landscape Scan of Personalized Learning in K-12 Education in the United States*. iNACOL, Vienna, Virginia.
323. Grosse, C. U. (1993). The foreign language methods course. *The Modern Language Journal, 77*(3), 303−312.
324. Hall, H., Austin, T. Y. (2014). *Content-based second language teaching and learning* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
325. Hankes, J. E. (1996). Reflecting on the history, ethics, and application of teacher reflection. *Opinion Papers, 120*. Retrived from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461612.pdf
326. Hanushek, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review, 30*, 466−479.
327. Hanushek, E. A. (2005). *The market for teacher quality* (NBER Working Paper No. 11154). Cambridge, MA: NBER.
328. Harris, D., Sass, T. (2007). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?* Tallahassee: Florida State University. Retrieved from https://conference.nber.org/conferences/2007/si2007/ED/sass.pdf
329. Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare News*, *144*, 24–31.
330. Hattie, J. A. C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
331. Hay McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness* (Research report, No. 216). Norwich: The Crown Copyright Unit.
332. Hawkins, M., Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 30−39). Cambridge: CUP.
333. Hardy, M., Taylor, P. C. (1997). Von Glasersfeld's radical constructivism: A critical review. *Science & Education*, *6*, 135−150.
334. Herman, W. E. (1995). Humanistic Influences on a Constructivist Approach to Teaching and Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (SanFrancisco, CA, April 18−22, 1995). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393814.pdf
335. Hess, F. (2011). Perspectives on Federal Policy. Foot-Dragging and Overreaching: The Story of Federal Teacher Policy. In Earley, P., Imig, D., & Michelli, N. M. (Eds.), *Teacher education policy in the United States. Issues and tensions in an era of evolving expectations* (pp. 14−24). New York: Routledge.
336. Hlas, A. C., Conroy, K. (2010). Organizing principles for new language teacher educators: The methods course. *The NECTFL Review, 65*, 52−66.
337. Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics, 20*, 237−264.
338. Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO*, *25*(2), 175–188.
339. Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals 18*, (4), 333−340.

340. Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning universit foreign language students. *The Modern Language Journal, 72* (3), 283−294.
341. Hower, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton, and A. o. T. Educators (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators.* (pp. 213−226). New York: MacMillan Library Reference, USA.
342. Huhn, C. (2012). In search of innovation: Research on effective models of foreign language teacher preparation. *Foreign Language Annals, 45*, 163−181.
343. Hunt, B. C. (2009). *Teacher effectiveness: a review of the international literature and its relevance for improving education in Latin America*. Washington, DC: PREAL.
344. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth, England: Penguin Books.
345. Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. Spanish education K-12 student handbook 2019−2020. Retrieved from https://www.iup.edu › WorkArea › DownloadAsset
346. Ingersoll, R., Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Denver, CO: Education Commission of the States. Retrieved from http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm
347. 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.
348. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2002, June). *Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
349. Jadallah, E. (1996). Reflective theory and practice: A constructivist process for curriculum and instructional decisions. *Action in Teacher Education*, *18*(2), 73−85.
350. Johnson, K. E. (1996a). The role of theory in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, *30*(4), 765−771.
351. Johnson, K. (1996b). The vision versus reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30–49). New York: Cambridge Press.
352. Johnson, K. E. (2000). Innovations in TESOL teacher education: A quiet revolution. In K. E. Johnson (Ed.), *Teacher education* (pp. 1-7). Alexandria, VA: TESOL.
353. Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, *40*, 235–257.
354. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
355. Johnson, K., Dellagnelo, A. (2015). L2/FL Teacher education: Bridging the complexities of teaching and the learning of teaching. *Ilha Do Desterro [A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies], 68*(1), 11−16.
356. Johnston, B., Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern Language Review, 56*, 437−468.
357. Johnson, K. E., Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Linguistica Aplicada*, *1*(1), 53–69.

358. Johnston, B. (1999). Putting critical pedagogy in its place: A personal account. *TESOL Quarterly*, *33*, 557−565.
359. Johnston, B., Irujo, S. (Eds.). (2001). Research and practice in language teacher education: Voices from the field. *Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition. Retrieved from www.carla.umn.edu/resources/working-papers/
360. Jourdain, S. (2009). Action Research in the Constructivist Model for Language Teacher Education. In Anderson, M. & Lazaraton, A. (Eds.). Bridging Contexts, Making Connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education (pp. 43−59). Minneapolis: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition. URL: www.carla.umn.edu/resources/working-papers/
361. Joyce, B. R. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, 74th yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 111–145). Chicago: University of Chicago Press.
362. Katz, S., & Watzinger-Tharp, J. (2005). Toward an understanding linguists of the role of applied linguists in foreign language departments. *Modern Language Journal*, *89*(4), 490–502.
363. Kaufman, D. (1996). Constructivist-based experiential learning in teacher education. *Action in Teacher Education*, *18*, 40−50.
364. Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 303−319.
365. Kaufman, D., Crandall, J. A. (2005). Standards-based content-based instruction: Transforming P-12 language education. In D. Kaufman, & J. A. Crandall (Eds.), *Case studies in content-based instruction for elementary and secondary school settings* (pp. 1−7). Alexandria, VA: TESOL.
366. Kena, G., Hussar, W., McFarland, J., de Brey, C., Musu-Gillette, L., Wang, X., Dunlap Velez, E. (2016). *The condition of education 2016 (NCES 2016–144)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch
367. Kennesaw State University. Department of Foreign Languages. Student Teaching in Foreign Languages, P-12. Retrieved from web.cortland.edu › syllabi › s-wilkerson-4480
368. Kincheloe, J. L. (2004). The Knowledges of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology. *Teacher Education Quarterly*, *31*(1), 49−66.
369. Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education, 64*, 90−106.
370. Kleinhenz, E., Ingvarson, L. (2007). Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications. Retrieved from http://research.acer.edu.au/teaching_standards/1
371. Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. NY: Routledge.
372. Koopman, G. (1987). The Thread of Humanism in the History of American Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, *2* (3), 233 – 247.

373. Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran, M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311−346). Springer Science+Business Media Singapore.
374. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77–97.
375. Korthagen, F., Kessells, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher, 28*(4), 4–17.
376. 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.
377. Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence: Towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. (PhD thesis). Enschede: University of Twente.
378. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York, NY: Oxford University Press.
379. Kramsch, C., Whiteside, A. (2007). Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. *The Modern Language Journal, 91* (4), 907−922.
380. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
381. Kroll, L. R., LaBosky, V. K. (1996). Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program. Action in Teacher Education, *8*(2), 63−72.
382. Kuenzi, J. (2018). *Teacher Preparation Policies and Issues in the Higher Education Act*. Congressional Research Service. Retrieved from https://crsreports.congress.gov.
383. Kumaradivelu, B. (1994). The postmethod condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 28* (1), 27−47.
384. Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly, 35* (4), 537−560.
385. Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
386. Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.
387. Lafayette, R. C. (1993). Subject-matter content: What every foreign language teacher needs to know. In G. Guntermann (Ed.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 125−157). Lincolnwood, IL: National Textbook.
388. Lantolf, J. P. (2009). Knowledge of language in foreign language teacher education. *The Modern Language Journal, 93*(2), 270−274.
389. Lalande, J. F. (1991). Advancing the case for an advanced methods course. In S. S. Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990s for college language programs. Issues in language program direction* (pp. 151–166). Boston, MA: Heinle & Heinle.
390. Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural theory and L2 learning: An exegesis. In E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of second language research* (pp. 335−354). Mahwah, NJ: Erlbaum.
391. Latham, N., Mertens, S., Hamann, K. (2015). A Comparison of Teacher Preparation Models and Implications for Teacher Attrition: Evidence from a 14-Year Longitudinal Study. *School-University Partnerships*, *8*(2), 79−89.

392. Laurence, D. (2001). The 1999 MLA survey on staffing in English and foreign language departments. *Profession*, 211–224.
393. Law, L. P. (2015). *Humanizing education: Teacher leaders influencing pedagogical Change* (PhD thesis). Iowa State University, Iowa.
394. Lee, J. F. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill.
395. Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. In A. Burns, J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49−58). Cambridge: Cambridge University Press.
396. Levrints, M. I. (2017). Evolving Language Teacher Roles. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* Збірник наукових праць, Вип. 15, 254 – 258.
397. Levrints (Lőrincz), M. (2018). Relationship between communication style and effective teaching. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота*, *2*(43), 147– 151.
398. Levrints, M. (2018). Conceptualizing effective teaching. *Multiculturalism and Diversity in the 21st Centur:* Збірник тез міжнародної конференції (Берегове, 27−28 березня), 208 – 213.
399. Lewis University. Foreign Language Instruction. Retrieved from https://www.lewisu.edu/academics/foreignlanguageeducation/index.htm
400. Liskin-Gasparro, J. E. (2003). The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival. *Foreign Language Annals, 36*, 483–490.
401. Liu, S. (2013). Pedagogical content knowledge: A case study of ESL teacher educator. *English Language Teaching, 6*, 128−138.
402. Lunenberg, M. (1999). New qualifying requirements of the mentoring of student teachers in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 22, 159–171.
403. National Council for the Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: NCATE.
404. MacKinnon, A., Scarff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 38−55). Washington, DC: Falmer Press.
405. Mahony, P., Hextall, I. (2000). *Reconstructing Teaching: Standards, Performance and Accountability*. London: Routledge Falmer.
406. Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal, 16*(3), 1−9.
407. Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education, 18* (6), 715−737.
408. Matthews, M. R. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics. In D. Phillips (Ed.), *Constructivism in education* (pp. 161–192). Chicago: University of Chicago Press.
409. Matthews, W. J. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly*, *30*(3), 51−64.
410. McKenna, G. (1995). Learning theories made easy: humanism. *Nursing Standard*, 2 (9), 29−31.

411. Medgyes, P. (2001). When the teacher is a nonnative speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (3rd ed., pp. 415−427). Boston: Heinle & Heinle.
412. Medley, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H. Mitzel (Ed), *Encyclopedia of educational research* (5th ed-n, pp. 1841−1851). New York: Free Press.
413. Medley, D. M., Shannon, D. (1994). Teacher Evaluation. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol.10, 2nd ed., (pp. 6015–6020). New York: Pergamon.
414. Medley, F., Terry, R. (2006). New visions in action: A perspective on process and progress. In D. McAlpine, S. Dhonau (Eds.), *Responding to a new vision to teacher development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages: Crown Prints.
415. Mitchell, C. B., Vidal, K. E. (2001). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *Modern Language Journal*, *85*(1), 26–38.
416. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. *Profession*.
417. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2008). Transforming college and university foreign language departments. *Modern Language Journal*, *92*, 287–292.
418. MLA Teagle Foundation Working Group. (2009). Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature. *Profession*, 285−312. Retrieved from https://www.mla.org/content/download/3207/81182/2008_mla_whitepaper.pdf
419. Modern Language Association. (2007). *Foreign languages and higher education: new structures for a changed world*. Retrieved from https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys Reports and Other Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World
420. Moser, K. (2014). From praxis to program development. *Foreign Language Annals, 47*, 134–146.
421. Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, MA: Newbury House.
422. Musanti, S., Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly*, *37*(1), 73−89.
423. Musset P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers, No 48: OECD Publishing.
424. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2015−2016a). *World Languages Standards (for teachers of students ages 3-18+)*. Arlington, VA and Southfield, MI: National Board for Professional Teaching Standards.
425. National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). (2015−2016b). *English as New Language Standards (for teachers of students ages 3−18+).* Arlington, VA and Southfield, MI: National Board for Professional Teaching Standards.
426. National Board for Professional Teaching Standards. (2004). *General information about National Board certification*. Retrieved from http://www.nbpts.org/standards/nbcert.cfm.

427. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2001). Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. Washington, DC: Author.
428. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions.* Washington DC: Author.
429. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). *Foreign Language Program Standards: What a Foreign Language Teacher Must Know and Be Able To Do*. Retrieved from https://www.ncate.org
430. National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP). (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
431. National Standards. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (SFLL)*. Lawrence, KS: Allen Press.
432. Nemiroff, G.H. (1992). *Reconstructing education: Toward a pedagogy of critical humanism*. New York, NY: Bergin & Garvey.
433. No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB). (2001). Public Law (PL) 107−110, Title II 20 U.S.C. 6601 sec. 2101. Retrieved from http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf
434. Northern Arizona University. (2018−2019). *Teacher Candidate Handbook*. Retrieved from https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher_Candidate_Handbook1.pdf
435. 442. Northern Illinois University. Student Teaching Handbook. College of Liberal Arts and Sciences. Retrieved from https://niu.edu › clas-educator-licensure › _PDFs
436. Norton, B. (2005). Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, *17*(1), 12−17.
437. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
438. Nurss, J. R., Hough, R. A. (1989). Reading and the ESL students. In K. Busch & M. Atwell (Eds.), *Proceedings of the Annual California State University, San Bernardino, Reading Conference* (13th, San Bernardino, CA, May 17, 1989), (pp. 277−311). (ReportNo. CS009848). San Bernardino, CA: California State University. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 313 657).
439. Oklahoma State University. *Department of Languages and Literatures*. Retrieved from https://languages.okstate.edu/
440. NyUSteihardt. Student Teaching Handbook. Retrieved from www.steinhardt.nyu.edu/art
441. NyUSteinhardt. Supervised Student Teaching Seminar in L2 K-6. Supervised Student Teaching Seminar in L2 7-12. Retrieved from https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/_all_syl/TESOL/TESOL6.pdf
442. Oklahoma Christian University. School of Education. Student Teaching Handbook. (2019−2020). Retrieved from https://www.oc.edu/uploads/images/documents/Handbook-2019-2020-updated-Sept-2019.pdf
443. Oldfather, P., Bonds, S., Bray, T. (1994). Drawing the circle: Collaborative mind mapping as a process for developing a constructivist teacher education program. *Teacher Education Quarterly, 21*(3), 5−13.

444. Oral Roberts University. Student Teaching Handbook. Retrieved from https://oru.edu/academics/coe/Resources-Page-Docs/2017-2018-student-teaching-handbook.pdf
445. Paesani, K. (2012). A sociocultural approach to collegiate foreign language teacher professionalization: Lesson planning and concept development. In D. Soneson & E. Tarone (Eds.), *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century. Selected papers from the 6th and 7th International Language Teacher Education Conferences* (pp. 225–241). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
446. Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, *23*(4), 368–389.
447. Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean What You Say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. Vienna, VA: iNACOL. Retrieved from https://www.inacol.org/resource/mean-what-you-say-defining-and-integrating-personalized-blended-and-competency-education/
448. Patterson, C., Purkey, W. (1993). The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, *30*, 147−155.
449. Pennington, M. C., Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5−23.
450. Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, *33*, 329−348.
451. Pennycook, A. (2000). The social politics and the cultural politics of language classrooms. In J. K. Hall & W. Eggington (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 89−103). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
452. Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.) *Critical pedagogies and language learning* (pp. 327−345). New York: Cambridge University Press.
453. Pennsylvania. Department of Education. (2016). *The Framework for English as a Second Language Program Specialist K-12 Guidelines*. Retrieved from www.education.pa.gov
454. Pergum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication, 8*(2), 136−154.
455. Pessoa, S., Sacchi, F. (2002). The impact of being a nonnative-English-speaking teacher in the ESL classroom: A pilot study. *NNEST Newsletter, 4* (2), 10−11.
456. Phelan, A. M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D. Irvine, K., Rogers, G & Myrick, F. (2006). Violence and subjectivity in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*(2), 161–179.
457. Pettis, J. (1997). Developing our professional competence: Some reflections. *TESL Canada Journal, 16*(2), 67−71.
458. Phillips, J. K. (1998). Changing teacher/learner roles in standards-driven contexts. In J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *The coming of age of the profession: Issues and emerging ideas for the teaching of foreign languages* (pp. 3−14). Boston: Heinle & Heinle.
459. Pfeiffer, P. C. (2002). Preparing graduate students to teach literature and language in a foreign language department. *ADFL Bulletin*, *34*(1), 11–14.

460. Philipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
461. Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
462. Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian.
463. Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Basic Books.
464. Pittsburg State University. (2019). *Teacher Education Handbook*. Retrieved from http://www.pittstate.edu/college/education/teacher-education/
465. Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.
466. Queens College of the City University of New York. Handbook for Programs in Foreign Language Education. Retrieved from https://www.qc.edu/seys
467. Rankin, J., & Becker, F. (2006). Does reading the research make a difference? A case study of teacher growth in FL German. *Modern Language Journal*, *90*(3), 353–372.
468. Raymond, H.C. (2002). Learning to teach foreign languages: A case study of six preservice teachers. *NECTFL Review*, *51,* 16−25.
469. Reagan, T. (1999). Constructivist epistemology and second/foreign language pedagogy. *Foreign Language Annals, 32*(4), 413−425.
470. Reber, T. (2001). *Effective teaching behaviors and attitudes as perceived by foreign language teachers*. (PhD thesis). University of Arizona, Tucson. Retrieved from https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/280364/azu_td_3010237_sip1_m.pdf?sequence=1
471. Reeser, T. W. (2013). Preparing graduate students to teach: The role of literature faculty. In H. W. Allen & H. Maxim (Eds.), *Educating the future foreign language professoriate for the 21st century* (pp. 45–59). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
472. Reid, M. J. (1995/1996). Let's put the «T» back in TESL/TEFL programs. *TESOL Matters*, *5*(6), 3.
473. Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality Project. (2004). *Teacher Work Sample Manual for Teacher Candidates: Tips for Preparing the Teacher Work Sample*. Retrieved from http://fp.uni.edu/itq/PDF_files/student_tws_manual_june_2004.pdf.
474. Rhodes, N., Pufahl, I. (2011). Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools. *Foreign Language Annals, 44*(2), 258−288.
475. Rhodes, N., Pufahl, I. (2009). *Foreign language teaching in US schools: Results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
476. Richards, J. (1989). *Beyond training: approaches to teacher education in language teaching*. Plenary speaker, Macquarie University, Sydney, June 15, 1989.
477. Richards, J. C. (1998). The scope of second language teacher education. In Richards J.C. (Ed.), *Beyond Training* (pp.1−30). Cambridge: Cambridge University Press.
478. Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal, 39*(2), 158–177.
479. Richards, J. C. (2002). Theories of Teaching in Language Teaching. In J. C. Richards, W. A Renanyda (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 39−45). New York: Cambridge University Press.
480. Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal, 41*(2), 101−122.

481. Richards, J. (2011). Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher, 35*(4), 3−7.
482. Richards, J., Farrell, T. (2005). *Professional Developme nt for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
483. Richards, J. C., Li, B., Tang, A. (1995). A comparison of pedagogical reasoning skills in novice and experienced ESL teachers. *RELC Journal, 26*(1), 1−24.
484. Richards, J., Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
485. Richardson, V. (1997). Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice. In Virginia Richardson, Ed. *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings* (pp. 3−14). Falmer Press: London.
486. Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, *105*(9), 1623–1640.
487. Ries, F., Cabrerab, C., Carriedoc, R. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, *XVI*, 2029−2054.
488. Rivkin, G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.
489. Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J. (2000). *Teachers, schools, and academic achievement*. Working paper #6691, revised. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
490. Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.
491. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn in the Eighties*. Columbus: C. E. Merrill Pub. Co.
492. Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York, NY: Maxwell Macmillan International.
493. Rodgers, C., Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, Marilyn and Sharon Feiman-Nemser, (Eds.) *Handbook of Research in Teacher Education*, Vol.1 (pp. 732 – 755), Mahway, NJ: Lawrence Earlbaum.
494. Russell, T., McPherson, S., Martin, A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*, *26*(1), 37–55.
495. Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *9*(2), 175−186.
496. Sachs, J. (2011). Accountability, standards and teacher activism: An unholy trinity or the way for the profession to shape the future. Paper presented at the Post Primary Teachers Association (PPTA) Conference, April 18–20. Wellington, New Zealand.
497. Samuels, P. (2013). 20th-Century Humanism and 21st-Century Technology: A Match Made in Cyberspace. *English Teaching Forum*, *3*, 2−19.
498. Sanatulow, M. (2009). Design, Issues, and Objectives in Foreign Language Field Experiences. Diverse by Design. In Gascoigne, C., Bloom, M. (Eds), *Selected Papers from the 2009 Central States Conference* (pp. 69−84). Retrieved from https://csctfl.wildapricot.org/resources/Documents/CSCTFL_Report_2009.pdf
499. San José State University. College of Humanities and Arts/Department of World Languages and Literatures. Student Teaching. Retrieved from http://www.sjsu.edu/wll/student_resources/syllabi/

500. Santana-Williamson, E. (2000). *Critical Pedagogy in TESOL: A Review of the Literature*. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.
501. Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly, 25*, 261–277.
502. Scarino, A. (2010). Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning, and the nature of assessment. *The Modern Language Journal, 94*(2), 324−329.
503. Schcolnik, M., Kol, S., Abarbanel, J. (2006). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*, *4*, 12−20.
504. Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, *5*(9), 9−16.
505. Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, *27*(2), 4−13.
506. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.
507. Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal, 84*, 495–522.
508. Schulz, R. (2004). The Quest for Professional Standards in Foreign/Second Language Teacher Development: A U.S. Perspective. *MEXTESOL Journal*, *28*(1), 47−60.
509. Schulz, R. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals, 40*, 9−26.
510. Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
511. Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15 (2)*, 4−14.
512. Shulman, L. S. (1986b). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 3–36). New York: Macmillan.
513. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1−22.
514. Sindelar, P. T., Daunic, A., Rennells, M. S. (2004). Comparisons of traditionally and alternatively trained teachers. *Exceptionality*, *12*, 209–223.
515. Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group.
516. Stephens, G. E. (2015). Uncertified and teaching: Industry professionals in career and technical education classrooms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *2*(2), 119−135.
517. Stepp-Greany, J. (2004). Collaborative Teaching in an Intensive Spanish Course: A Professional Development Experience for Teaching Assistants. *Foreign Language Annals, 37*(3), 417 – 424.
518. Stoller, F.L. (2007). Content-based instruction. In Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of language and education. Vol.4: Second and foreign language education* (pp. 59−70). New York, NY: Springer.
519. Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: ASCD.

520. Swan, M. (1985). A Critical Look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal, 39*(1), 2−12.
521. Swender, E., Surface, E. A., Hamlyn, H. (2007). *What proficiency testing is telling us about teacher certification candidates*. Presentation at the ACTFL Annual Conference, San Antonio, TX.
522. Sykes, G., Dibner, K. (2009). *Fifty Years of Federal Teacher Policy: An Appraisal*. Center on Education Policy. Washington, DC. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505035.pdf
523. Tajeddin, Z., Alemi, M. (2019). Effective Language Teachers as Persons: Exploring Pre-service and In-service Teachers' Beliefs. *TESL−EJ, 22* (4), 1−25. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204608.pdf
524. Tang, Y. (2006). Beyond behavior: Goals of cultural learning in the second language classroom. *The Modern Language Journal, 90*(1), 86−99.
525. 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.
526. Tarnopolsky, O. (2010). Must the Intercultural Approach, EIL and ELF oust CLL? *IATEFL Voices, 217*, 5−6.
527. Tarnopolsky, (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London: Versita.
528. Tatto, M.T. (1998). The influence of teacher education on teachers beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, *49*(1), 66−77.
529. Tedick, D. J. (2009). K–12 language teacher preparation: problems and possibilities. *The Modern Language Journal, 98* (2), 263−267.
530. Tedick, D. J. & Walker, C. L. (1995). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, *28* (4), 495−517.
531. Tedick, D. J., Walker, C. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal, 78*, 300–312.
532. Tedick, D. J., Walker, C. L., Lange, D. L., Paige, R. M., Jorstad, H. L. (1993). Second language education in tomorrow's schools. In G. Guntermann (Ed.), *Developing language teachers for a changing world* (pp. 43−75). Lincolnwood, IL: National Textbook.
533. TESOL. (2002). *TESOL/NCATE Standards for accreditation of initial programs in P–12 ESL education*. Alexandria, VA: TESOL.
534. Teven, J., Hanson, T. (2004). The impact of teaching immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly, 52*(1), 39−53.
535. Tezgiden, C. Y. (2016). A Critical Review of Teacher Education Models. *International Journal of Educational Policies*, *10*(2), 121−140.
536. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Retrieved from www. coe.int/t/dg4/linguistic/ source/framework_en.pdf The Linguistic Society of America. (2017). *The State of Linguistics in Higher Education*. Annual Report 2017. Fifth Edition. Washington, DC: Linguistic Society of America. Retrieved from https://www.linguistic society.org/resource/state-linguistics-higher-education-annual-report
537. The New York University Steinhardt. Foreign Language Education, Grades 7−12, B.S. Retrieved from https://steinhardt.nyu.edu/degree/bs-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification

538. The New York University Steinhardt. MA, Foreign Language Education, Grades 7-12, Initial Certification. Retrieved from http://steinhardt.nyu.edu/degree/ma-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification/curriculum
539. The University of Kansas. Curriculum. Retrieved from http://ct.ku.edu/spanish
540. The University of Kansas. Foreign language education, B.S.E. Retrieved from soe.ku.edu/students/field-experience
541. The University of Pittsburgh. Foreign language education. Retrieved from https://catalog.upp.pitt.edu/preview_program.php?catoid=171&poid=51561&returnto=15393
542. The University of Southern Maine. BA in Linguistics, Spanish/French linguistics concentration, K-12 teacher education. Retrieved from http://usm.maine.edu/linguistics/course-descriptions
543. The University of Texas at Austin. Foreign language degree programs. Retrieved from https://catalog.utexas.edu/graduate/fields-of-study/education/foreign-language-education/
544. The University of Virginia. Master of teaching – foreign language. Retrieved from https://curry.virginia.edu/academics/master-teaching-foreign-language
545. The Washington University in St. Louis. (2019−2020). Bulletin Undergraduate Catalog. Retrieved from http://bulletin.wustl.edu/undergrad/Bulletin_2019-20_undergraduate.pdf
546. Thelin, J. R., Edwards, J. R., Moyen, E., Berger, J. B., Calkins, V. M. (2002). Higher Education in the United States. *Encyclopedia of Education*. Retrieved from https://education.stateuniversity.com/
547. Todd, R. W., Pojanapunya, P. (2009). Implicit attitudes towards native and non-native speaker teachers. *System, 37* (1), 23−33.
548. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17* (7), 783−805.
549. Tsui, A. (2003). Teacher knowledge. In A. B. M. Tsui (Ed.), *Understanding expertise in teaching* (pp. 42−66). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
550. Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies in ESL teaching.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
551. Tsui, A. B. M. (2005). Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. In Johnson, K. (Ed), *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (pp. 167−190). Palgrave Macmillan, London.
552. Tuinumunana, K. (2011). Teacher Professional Standards, Accountability and Ideology: Alternative Discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(12), 72−82.
553. Turnbull, M. (2001) There is a place for L1 in second and foreign language teaching, but…*The Canadian Modern Language Review, 57* (4), 531−540.
554. UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
555. United States Department of Education. (1983). *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform: a Report to the Nation and the Secretary of Education*. Washington, D.C.: The Commission: [Supt. of Docs., U.S. G.P.O. distributor].
556. US Department of Education. (2010). "Education and the Language Gap": Secretary Arne Duncan's Remarks at the Foreign Language Summit. Retrieved from http://www.ed.gov/news/speeches/education-and-language-gap-secretary-arne-duncans-remarks-foreignlanguage-summit, accessed July 2014.

557. Universities.com. A Prospex Digital Company. Retrieved from http://www.prospexdigital.com
558. University of Central Arkansas. Department of World Languages, Literatures and Cultures. Retrieved from https://uca.edu/ubulletin2013/colleges-departments-programs/college-of-liberal-arts/department-of-world-languages-literatures-and-cultures/
559. University of Pittsburgh. (2019). *Teacher Candidate Handbook*. Retrieved from http://app.education.pitt.edu/teacherprep/
560. University of South Carolina. Undergraduate foreign language teacher certification program and MAT in foreign languages handbook. Retrieved from https://www.sc.edu/study/colleges_schools/artsandsciences/dllc/documents/uscugtc_handbook.pdf
561. U.S. Department of Education. Accreditation in the United States. Retrieved from https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview
562. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. (2019). *Foreign languages, literatures, and linguistics*. Retrieved from https://nces.ed.gov/ipeds/cipcode/cipdetail.aspx?y=55&cipid=88291
563. 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
564. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development and Office of the Under Secretary. (2016). *Advancing Diversity and Inclusion in Higher Education*. Washington, D.C. Retrieved from http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversity-inclusion.pdf.
565. Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London, Routledge.
566. VanValkenburg, J., Arnett, C. (2000). The professionalization of teaching assistants: Can it be accomplished? *Die Unterrichtspraxis (Teaching German), 33*(1), 1−6.
567. Varghese, M, Morgan, B., Johnston, B., Johnson, K.A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity, and Education, 4* (1), 21−44.
568. Van Houten, J.B. (2009). The state perspective on teacher shortage, certification, and recruitment. *The Modern Language Journal, 93* (2), 274–277.
569. Velez-Rendon, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, *35*(4), 457−467.
570. Vélez-Rendón, G. (2006). From Student to Teacher: A Successful Transition. *Foreign Language Annals*, *39* (2), 320−333.
571. Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. In USAID, *Professional Development and Quality: Perspectives of Namibian Teachers*. American Institutes for Research under the EQUIP LWA, with Academy for Educational Development.
572. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
573. Waldherr, A., Muck, P. (2011). Towards an integrative approach to communication styles: The Interpersonal Circumplex and the Five-Factor Theory of personality as frames of reference. *Communications, 36*, 1−27.

574. Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press. Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
575. Wallerstein, N., Auerbach, E. (2004). *Problem-posing at work: Popular educator's guide*. Edmonton, Canada: Grass Roots Press.
576. 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.
577. Wanzer, M. B., McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education, 47*(1), 43−52.
578. Warner, C. (2016). Contested definitions of excellent teaching: An analysis of the discourse of quality. *Journal of Thought, 50* (1−2), 20−36.
579. Watzke, J. L. (2003). *Lasting change in foreign language education*. Westport, CT: Praeger Publishers.
580. Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: toward a developmental theory of beginning teacher practices. *Modern Language Journal, 91* (1), 63−82.
581. Weber, S., Mitchell, C. (1996). Betwixt and between: The culture of student teaching. In Z. Moore (Ed.), *Foreign language teacher education: Multiple perspectives* (pp. 301−316). Lanham, MD: University Press of America.
582. Weber State University. Department of Foreign Languages. Retrieved from https://catalog.weber.edu/preview_entity.php?catoid=17&ent_oid=3247
583. Wichita State University. Teacher Education Student Handbook. Retrieved from www.wichita.edu/education
584. Widdowson, H.G. (1997). Approaches to second language teacher education. In G.R. Tucker and D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education*, Volume 4. Second language education (pp. 121–129). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
585. Wideen, M., Mayer-Smith, J., Moon, B. A. (1998). Critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, *68*(2), 130−178.
586. Wilbur, M. L. (2007). How foreign language teachers get taught: Methods of teaching the methods course. *Foreign Language Annals, 40*(1), 79−101.
587. Williamson McDiarmid, G., Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 127−174). New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
588. Witt, P., Lawrence, R. Wheeless, L., Allen, M. (2007). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs, 71*(2), 184−207.
589. Witt, P., Wheeless, L. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and cognitive learning. *Communication Education, 50*, 327–342.

590. Wolff, D. (1994). New Approaches to Language Teaching: An Overview. CLCS Occasional Paper No. 39. Trinity Coll., Dublin (Ireland). Centre for Language and Communication Studies.
591. Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? Retrieved from http://journals.openedition.org/asp/1154 ; DOI : 10.4000/asp.1154
592. Wooten, A. G., McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports, 13*, 94−100.
593. Wubbels, T., Créton, H., Hooymayers, H. P. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction, 27*(1), 1−11.
594. Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
595. Worton, M. (2010). Language lessons: The road ahead. *Language Learning Journal, 38*(2), 135−138.
596. Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, *43*(3), 259–96.
597. Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, *65*(4), 417–425.
598. Yates, R., Muchisky, D. (2003). On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly, 37*, 135−147.
599. Zahoric, J. A. (1986). Acquiring teaching skills. *Journal of Teacher Education*, *37*(2), 21−25.
600. Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology, 71* (1), 57−80.

ДОДАТКИ

Додаток 1
Професійні організації, задіяні у сфері іншомовної і педагогічної освіти США

ACTFL the American Council on the Teaching of Foreign Languages − Американська рада з викладання іноземних мов

NCATE the National Council for Accreditation of Teacher Education − Національна рада з акредитації педагогічної освіти

INTASC the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium − Міжштатний консорціум з підтримки та оцінки молодих учителів

NBPTS National Board for Professional Teaching Standards − Національний комітет професійних педагогічних стандартів

CAEP Council for the Accreditation of Educator Preparation − Рада з акредитації підготовки педагогів

NNELL National Network for Early Language Learning – Національна спілка раннього вивчення мови

AAAL American Association of Applied Linguistics − Американська асоціація прикладної лінгвістики

AATA American Association of Teachers of Arabic – Американська спілка вчителів арабської

AATF American Association of Teachers of French − Американська асоціація вчителів французької мови

AATG American Association of Teachers of German − Американська асоціація вчителів німецької мови

AATI American Association of Teachers of Italian − Американська асоціація вчителів італійської мови

AATSP American Association of Teachers of Spanish and Portuguese – Американська асоціація вчителів іспанської та португальської мов

ACTR American Council on the Teaching of Russian – Американська рада з викладання російської мови

MLA Modern Language Association – Асоціація сучасних мов

NABE National Association for Bilingual Education – Національна асоціація білінгвальної освіти

NADSFL National Association of District Supervisors of Foreign Languages – Національна асоціація районних супервізорів іноземних мов

AAUSC American Association of University Supervisors and Coordinators – Американська асоціація керівників університетів та координаторів

ACL American Classical League – Американська ліга класичних мов

ADFL Association of Departments of Foreign Languages – Асоціація кафедр іноземних мов

NCALS National Council of Associations of Language Schools – Національна рада асоціацій мовних шкіл

AERA American Association of Educational Research – Американська асоціація досліджень в освіті

NCJLT National Council of Japanese Language Teachers – Національна рада викладачів японської мови

CAL Center for Applied Linguistics – Центр прикладної лінгвістики

CALICOComputer Assisted Learning Instruction Consortium – Консорціум із навчання за допомогою комп'ютерних технологій

CARLA Center for Advanced Research on Language Acquisition – Центр досліджень з навчання мов

NEALRC National East Asian Languages Resource Center − Національний центр східноазіатських мов

CASL Center for Advanced Study of Languages – Центр навчання іноземних мов

CASLS Center for Applied Second Language Studies − Центр прикладних досліджень із засвоєння іноземних мов

CLEAR Center for Language Education and Research − Центр мовної освіти та досліджень

CLTA Chinese Language Teachers Association − Асоціація вчителів китайської мови

PNCFL Pacific Northwest Council for Foreign Languages − Тихоокеанська північно-західна рада з іноземних мов

LARC Language Acquisition Resource Center − Ресурсний центр з навчання мов

SALRC South Asia Language Resource Center – Південноазійський центр мовних ресурсів

TESOL Teaching English to Speakers of Other Languages – Міжнародна асоціація вчителів англійської мови як іноземної

Додаток 2
Стандарти підготовки вчителів іноземних мов ACTFL

Стандарт	Компетентність
Стандарт 1. Мова, лінгвістика, порівняння.	Володіння мовою, розуміння лінгвістики, порівняння мовних явищ.
Стандарт 2. Культура, літератури, міждисциплінарні концепти.	Розуміння культури, літератури, текстів про культуру та інтеграція інших дисциплін у навчанні ІМ.
Стандарт 3. Теорії засвоєння мови та викладання.	Розуміння процесу засвоєння мови, створення сприятливої навчальної атмосфери, організація іншомовного освітнього процесу із урахуванням індивідуальних особливостей учнів.
Стандарт 4. Реалізація стандартів у навчальному плані й освітньому процесі.	Розуміння та реалізація стандартів у плануванні освітнього процесу, навчанні, доборі та розробленні навчальних матеріалів.
Стандарт 5. Оцінювання у навчанні мови і культури.	Знання та вміння застосовувати методи оцінювання, рефлексія над результатами оцінювання та звітування.
Стандарт 6. Професіоналізм.	Залучення до професійного розвитку, прихильне ставлення до навчання ІМ .

Джерело: Sanatulow, M. (2009). Design, Issues, and Objectives in Foreign Language Field Experiences. Diverse by Design. In Gascoigne, C., Bloom, M. (Eds), *Selected Papers from the 2009 Central States Conference* (pp. 69−84). Retrieved from https://csctfl.wildapricot.org/resources/Documents/CSCTFL_Report_2009.pdf

Додаток 3

Примірний графік складання *Зразка практики у викладанні* під час шкільної педагогічної практики

Перший тиждень.

• Зустріньтесь з відповідальним учителем, щоб обговорити розклад / вимоги до виконання зразка роботи вчителя.

• Заповніть рубрику «Контекстуальні фактори».

До кінця першої чверті педагогічної практики.

• Розпланyйте тематичний юніт з ментором.

• Визначте цілі навчання та план оцінювання.

• Виконайте попереднє оцінювання знань і вмінь учнів (зробіть копію робіт учнів).

• Проаналізуйте дані попереднього оцінювання та використайте результати, щоб заповнити рубрику «Планування навчального процесу».

• Оберіть двох учнів, оцінки яких ви будете фіксувати під час вивчення тематичного модуля.

До кінця третьої фази педагогічної практики.

• Організуйте й імплементуйте навчання тематичного модуля.

• Збирайте роботи учнів за потребою.

• Робіть записи в рубриці «Прийняття рішень щодо організації освітнього процесу».

У кінці педагогічної практики.

Оцініть навчальні досягнення учнів.

Проаналізуйте результати оцінювання і завершіть зразок роботи вчителя.

Джерело: Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality Project. (2004). *Teacher Work Sample Manual for Teacher Candidates: Tips for Preparing the Teacher Work Sample.Retrieved from* https://schoolofeducation.buffalostate.edu/sites/schoolofeducation.buffalostate.edu/files/uploads/Documents/TWS_Manual.pdf

Додаток 4
Ведення рефлексивного журналу

Навіщо потрібно вести журнал?

• Рефлексія над власним досвідом веде до саморозуміння.
• Журнал фіксує процес вашого професійного зростання.
• Він стане важливим джерелом інформації, коли ви розпочнете працювати за педагогічним фахом.
• Журнал допомагає встановлювати зв'язок між теоретичними знаннями й реаліями шкільного життя.
• Журнал стане вашим основним джерелом для самооцінки.
• Ведення журналу допомагає досліджувати й критично оцінювати ваші очікування й навчально-професійний досвід.

Журнал повинен включати докладний опис спостережень та одержаного досвіду, а також критичні розмірковування й аналіз. Записи слід вести з кількох кутів зору, як-от з позиції вчителя, учнів, шкільної адміністрації й батьків, але, передовсім, необхідно висловити власне бачення педагогічних подій.

Ви повинні робити регулярні записи у своєму журналі. Ваш керівник повідомить про формат і частоту записів, які необхідно зробити.

Примірний аналіз навчального епізоду.

Дайте короткий опис навчального епізоду: що сталося?, чому виникла необхідність описати означену подію?

1. Опишіть наслідки події. Опишіть позитивні і негативні результати навчального епізоду.
2. Які висновки можна зробити? Який цінний урок засвоїли ви та ваші учні?
3. Опишіть можливі причини успіхів і невдач, зв'язаних з означеним епізодом.
4. Які дії доцільно виконати наступного разу, щоб завадити виникненню проблем, або яким чином можливо виправити ситуацію?
5. Чи можна визначити виховні чи освітні принципи з цього епізоду?
6. З якими концепціями чи теоріями можна зв'язати ці події?

7. Чи можете ви зв'язати цей епізод зі своїм навчальним або професійно-педагогічним досвідом? Що ви відчували у той час?

8. Які запитання виникли у вас внаслідок аналізу цього інциденту?

9. Опишіть ваших учнів, місце їхнього проживання, культурну належність. Яким чином це впливає на вашу професійно-педагогічну діяльність, а також на цей епізод?

Джерело: NyUSteihardt. Student Teaching Handbook. Retrieved from www.steinhardt.nyu.edu/art

Додаток 5

Вихідні компетентності, продемонстровані здобувачем під час завершального етапу практики у викладанні

Основна мета освітньої програми підготовки вчителів іспанської мови (освітній рівень К-12) – забезпечити майбутніх учителів необхідними професійними знаннями, диспозиціями щодо викладання іспанської мови і роботи з дітьми та підлітками, а також уміннями їхнього застосування у викладанні іспанської мови. Наприкінці програми здобувачі педагогічного фаху повинні мати можливість продемонструвати наступні компетентності базовані на стандартах програми ACTFL / CAEP, на завершальному етапі шкільної педагогічної практики.

1. Майбутній учитель імплементує стандарти іноземної мови у планування, навчання та оцінювання.
2. Майбутній учитель створює позитивну атмосферу в класі, яка сприяє навчанню та засвоєнню іноземної мови.
3. Майбутній учитель демонструє достатній рівень оволодіння іноземною мовою.
4. Майбутній учитель створює сприятливі передумови для змістовної комунікації іноземною мовою учнями.
5. Майбутній учитель залучає учнів до іншомовного спілкування з викладачем та один з одним.
6. Майбутній учитель уводить словниковий запас у контексті.
7. Майбутній учитель подає граматичний матеріал як засіб для спілкування в реальних умовах.
8. Майбутній учитель надає можливість студентам практикувати усне міжособистісне спілкування в парах і в малих групах.
9. Майбутній учитель надає студентам можливість інтерпретувати автентичні усні та друковані тексти, включаючи літературні та культурні тексти.
10. Майбутній учитель залучає учнів до письмового міжособистісного та презентаційного спілкування.
11. Майбутній учитель навчає про культуру країн, мова яких вивчається в інтегрованому підході, залучаючи учнів до аналізу взаємозв’язків між культурними продуктами, практиками та перспективами. Студент також обізнаний із культурою однією або кількох країн, де розмовляють іспанською мовою.

12. Студент оцінює успішність учнів шляхом застосування контекстуалізованих підходів до оцінювання.

13. Майбутній учитель вивчає іноземну мову в інтегрованому підході.

14. Майбутній учитель створює можливості для спілкування учнів з носями ІМ за допомогою різноманітних засобів, як наприклад, інформаційних технологій та автентичних матеріалів.

15. Майбутній учитель професійно виконує функції вчителя у школі та демонструє професіоналізм у ширшому контексті.

Програма підготовки вчителів іспанської мови готує початкуючих учителів іноземних мов до використання сучасних теорій навчання мови як основи для рефлексії та практики.

Освітня програма сприяє професійному розвитку молодих учителів-словесників як визначено Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (NBPTS National Board for Professional Teaching Standard):

1) Учителі віддані учням та їх навчанню.

2) Учителі знають предмет, який викладають і те, яким чином необхідно його викладати учням.

3) Учителі відповідають за управління та моніторинг навчання учнів.

4) Учителі систематично думають про власну професійно-педагогічну діяльність і навчаються на досвіді.

5) Учителі є членами навчальних спільнот.

Ці положення також закладені в основу перерахованих вище навчальних компетентностей студентів.

Програма підготовки вчителів іспанської мови допомагає студентам здобути необхідний досвід для прийняття адекватних професійних рішень, набувати навички застосування теорії шляхом спостереження за взаємодією в класі та практики у викладанні у різноманітних шкільних контекстах.

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. *Spanish education K-12 student Handbook* (2019–2020), pp. 44–45.

Додаток 6

Шкільна педагогічна практика. Бланк самооцінювання та оцінювання однокурсників

Ім'я

A. Підготовка

4. Я вніс/внесла багато ідей у розробку уроків і допоміг/допомогла надрукувати плани уроків.

3. Я вніс/внесла чимало ідей в розробку уроків та / або допоміг/допомогла надрукувати плани уроків.

2. Я вніс/внесла декілька ідей у розробку уроків та / або трохи допоміг/допомогла друкувати плани уроків.

1. Я вніс/внесла мало ідей у розробку уроків і надрукував/ надрукувала один або два плани уроків.

B. Розробка навчальних матеріалів:

4. Я розробив/розробила матеріали для кожного уроку.
3. Я розробив/розробила матеріали для більшості уроків.
2. Я розробив/розробила матеріали для половини уроків.
1. Я розробив/розробила матеріали для одного-двох уроків.

C. Час викладання:

4. Я брав/брала активну участь у викладанні.
3. Я провів/провела менше половини уроків.
2. Я провів/провела 1/4 уроків.
1. Я провав/провела дуже мало уроків.

D. Ефективність викладання:

4. Я оцінюю ефективність мого викладання як дуже високу.
3. Я оцінюю ефективність мого викладання як високу.
2. Я оцінюю ефективність мого викладання як достатню.
1. Я оцінюю ефективність мого викладання як посередню.

Використовуючи вище представлену шкалу, оцініть результати своєї роботи та свого партнера згідно з наступними категоріями.

Навчальні матеріали.

Викладання.

Підготовка до викладання.
Розвиток.
Час.
Ефективність.

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. *Spanish education K-12 student Handbook* (2019–2020).

Додаток 7
Формат плану уроку іноземної мови

1) ЕТАП 1: ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ: Що знатимуть і вмітимуть учні в результаті уроку?

A. «Велика ідея» (у формі запитання): _____

Тема / Тема: _____

B. Завдання: Учні вмітимуть. . .

C. Граматика / лексика:

D. Цілі / стандарти:

E. Учні:

i) Що мені потрібно знати про учнів, для того щоб розпланувати навчальний процес? Які фонові знання необхідні учням? Що вже учням знайоме із обраної теми заняття?

ii) Які особливі потреби учнів слід ураховувати при плануванні навчального процесу? Перерахуйте, яким чином слід адаптувати навчальний процес відповідно до особливих потреб учнів.

iii) Яким чином слід здійснювати диференційоване навчання, враховуючи індивідуальні потреби учнів?

F. Навчальні матеріали:

2) ЕТАП 2: ВИЗНАЧЕННЯ ФОРМ ЗВІТНОСТІ: Що є свідченням досягнення цілей уроку, вираженого у результатах навчання учнів?

3) ЕТАП 3: РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: Які заходи є частиною цього уроку?

Що роблять учні? Що я роблю? (Перелічіть послідовність навчального процесу).

A. Початковий етап уроку/ налаштування учнів на роботу з новим матеріалом.

B. Подача нового матеріалу / залучення учнів.

C. Скерована робота учнів.

D. Заключний етап уроку.

4) ЕТАП 4: РЕФЛЕКСІЯ НАД ЕФЕКТИВНІСТЮ УРОКУ: Наскільки ефективним був цей урок?

A. Чи досягнуті цілі уроку? Що є свідченням успішності?

B. Що спрацювало особливо вдало і чому?

C. Які теорії та концепції лінгводидактики (SLA засвоєння другої/іноземної мови) відображені у сьогоднішньому уроці?

D. Які корективи варто було б унести в цей урок?

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. *Spanish education K-12 student Handbook* (2019–2020).

Додаток 8
Вказівки до написання рефлексивного звіту про спостереження за ходом уроків

Ви багато чого навчитесь, спостерігаючи за тим, як інші вчителі викладають і працюють з учнями. Протягом польової практики вам слід підготувати 4 звіти про спостереження. Занотовуйте докладно побачене, на основі чого підготуйте доповідь у формі есе на основі наведених нижче запитань. Орієнтований обсяг одного звіту 5–6 сторінок машинопису.

1. Охарактеризуйте спосіб, у який учитель розпочав заняття. Чи вдалось учителю зацікавити учнів на початку уроку? Чи застосовує вчитель звичний розпорядок організації уроку (наприклад, перевірка домашнього завдання у певній частині заняття)?

2. Охарактеризайте у який спосіб учитель ознайомив учнів із цілями уроку (наприклад, написав на дошці або усно вказав цілі уроку; чи вказав на зв'язок поточної теми із попередньою?)

3. Які дидактичні форми були застосовані (лекція-дискусія, студентоцентроване навчання, індуктивний метод та ін.)? Наведіть конкретні приклади. Наскільки цей підхід викликав зацікавленість учнів?

4. Охарактеризуйте, яким чином студенти були залучені до роботи? Опишіть один або два види завдань, над якими учні працювали особливо активно. Опишіть рівень автентичності завдань і вкажіть відповідність рівня складності.

Якому рівню класифікації Блума відповідають завдання на уроці?

5. Що слугує свідченням досягнення цілей уроку?

6. Охарактеризуйте стосунки між викладачем і учнями. Обгрунтуйте вашу відповідь. Чи заохочувавлися учні до постановки запитань на уроці?

7. Як учитель завершив урок (наприклад, повторенням ключових понять, тестуванням, дав домашнє завдання)? Прокоментуйте ефективність такого підходу.

8. Яким чином здійснювалась перевірка домашньої роботи та визначення наступної домашньої роботи? Опишіть, що задають учням на домашню роботу.

9. Що ви зробили б інакше, якби ви проводили цей урок? (Запропонуйте кілька ідей). Обгрунтуйте вашу відповідь, спираючись на теорії навчання й учіння.

10. Прокоментуйте використання іноземної мови на сьогоднішньому уроці. За вашими приблизними підрахунками, яка частина уроку в % була проведена іноземною мовою? Чи був іншомовний навчальний матеріал достатньо складним для розуміння учнів? Яку допомогу надавав учитель, якщо учні не справлялися самостійно з мовним матеріалом?

11. Які автентичні матеріали були використані на уроці і яким чином?

12. Охарактеризуйте ДВІ теорії навчення другої/іноземної мови, на які спирається означений урок, або яким чином їхнє застосування може докластися до удоцільнення уроку.

Додайте власні коментарі, якщо вважаєте за потрібне.

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Spanish Education: Student Teaching, pp. 86–87.

Додаток 9

Заключний проєкт шкільної педагогічної практики (клінічної) – *Зразок практики у викладанні*

Огляд проєкту: Під час педагогічної практики ви повинні укласти зразок практики у викладанні, щоб довести ваш позитивний уплив на навчальну результативність учнів.

Зразок є доказом вашої здатності:

1) ретельно й ефективно планувати освітній процес на основі освітніх стандартів;

2) використовувати педагогічно доцільні підходи для забезпечення успіху в навчанні учнів;

3) використовувати адекватні підходи оцінювання, які сприяють і підтверджують розвиток знань і вмінь учнів;

4) аналізувати результати оцінювання учнів, розмірковувати над ними та вносити необхідні корективи в освітній процес.

Компоненти зразка практики у викладанні

Титульна сторінка

А. Опис освітнього контексту

1. Опишіть школу (район, населення, основна інформація про іншомовну освітню програму та учнів) (мінімальний − обсяг одна сторінка).

2. Подайте опис учнів, яких ви навчатимите: стать, національність, характеристика, рівень знань ІМ, навчальна успішність та ін. (Не називайте справжні імена учнів) (мінімальний обсяг − одна сторінка).

В. Планування освітнього процесу.

1. Обгрунтуйте важливість теми для учнів. Чим вона корисна для учнів? Чому ви обрали її для вивчення саме в цей час? Чим ця тема може бути корисною учням поза межами школи?

2. Визначте базові навички. Що повинен учень знати й уміти до початку вивчення теми? Яким чином ви встановите, чи учні володіють необхідними вміннями? Які методи діагностики ви застосуєте?

3. Напишіть докладний план тематичного модуля, дотримуючись указівок, отриманих під час вивчення курсу методики викладання ІМ.

4. Опишіть, яким чином стандарт іншомовної освіти реалізований у вашому тематичному модулі (слід відобразити принаймні 3 із 5 пунків стандарту).

5. Поясніть, які навички критичного мислення слід розвивати (Таксономія Блума).

6. Коротко вкажіть, як ви застосовуєте інтегрований підхід до навчання ІМ, інформаційні технології та міжкультурний підхід.

7. Додайте щонайменше 3 плани уроків, які увійшли до тематичного модуля, включаючи використані навчальні матеріали й рефлексивний журнал. Оберіть конспекти уроків, які ви проводили на початку модуля, посередині і в кінці. У планах вам слід указати, яким чином ви врахували потреби учнів із вадами здоров'я. У кожному конспекті уроку необхідно чітко вказати, яким чином відображені стандарти іншомовної освіти.

C. Оцінювання викладання

Доведіть успішність вашого викладання, додаючи наступне:

1. Принаймні одне оцінювання вашого викладання ментором, результат якого є позитивним.

2. Принаймні одне позитивне оцінювання вашого викладання відповідальним викладачем університету.

3. Самооцінювання у письмовій формі.

4. Оцінювання, здійснене вашими учнями.

D. Оцінювання результатів навчання студентів

Надайте докази формального й неформального оцінювання результатів навчання ваших учнів у вашій роботі:

1. Попереднє оцінювання або опитування для виявлення знань учнів перед початком тематичного модуля. Подайте результати у формі діаграми та поясніть їх.

2. Принаймні два поточних оцінювання, які ви здійснили в ході вивчення модуля. Опишіть, яким чином ви адаптували навчальні плани, спираючись на результати поточного оцінювання. Опишіть, яким чином ви врахували в оцінюванні потреби учнів з особливими потребами.

3. Підсумкове усне опитування. Додайте копію завдання для оцінювання знань учнів та аналіз результатів оцінювання. Включіть контрольні роботи учнів, які демонструють різні рівні успішності: високий, достатній і посередній. Не вказуйте імена учнів.

4. Заключне оцінювання. Укажіть, що студенти знають і вміють після вивчення тематичного модуля.

E. Аналіз навчання учнів

Дані про учнів. У цій частині включіть дані про успішність навчання учнів. Додайте електронну таблицю із оцінками, обов'язково

вказавши підсумковий бал. Не вказуйте справжні імена учнів. У кількох реченнях опишіть навчальні результати кожного учня. Опишіть, яким чином учні працювали протягом означеного періоду.

Інтерпретація результатів. У цій частині поясніть одержані результати навчання. Почніть з опису даних про учнів. Порівняйте навчальні результати до початку і по завершенні модуля. Представте результати порівняння у формі опису й таблиці. Поясніть, що, на вашу думку, варто було змінити у викладанні модуля.

F. Рефлексія над ефективністю викладання й професійним розвитком

Проаналізуйте ефективність вашого викладання та подумайте, що необхідно змінити у вашій роботі. У вашій рефлексії:

1. Застосуйте чотири положення концепції Даніелса (планування та підготовка, класна атмосфера, навчальний процес, професійні обов'язки) при оцінюванні ефективності вашого тематичного модуля. Укажіть, якою мірою вам удалося досягнути поставлених навчальних цілей. Якщо деяких з них не було досягнуто, поясніть чому.

2. Укажіть найбільш і найменш успішне завдання, даючи відповідні пояснення.

3. Що ви зробили б для того, щоб підвищити навчальну успішність учнів, якщо вам довелося б знову провести навчальний модуль? Запропонуйте принаймні два способи.

4. Обговоріть своє найважливіше усвідомлення щодо навчання учнів, яке ви почерпнули внаслідок викладання цього модуля. Обґрунтуйте ваші висновки на основі теорій розвитку та навчання.

5. Поміркуйте над вашою підготовкою в університеті та вкажіть, які знання, вміння та / або диспозиції можуть покращити вашу навчально-професійну діяльність. Поміркуйте над вашими потребами професійного становлення як учителя іспанської мови та визначте кілька цілей саморозвитку.

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Spanish education. Verifying Positive Impact on K-12 Student Learning: Student Teaching Work Sample.

Додаток 10

Перевірка диспозицій до фаху вчителя іноземних мов, яка відбувається посередині освітньої програми ЗВО

«Диспозиції до викладання»

1. Чи вважаєте ви, що ВСІ студенти повинні вивчати іноземні мови?

Обгрунтуйте свою свою відповідь.

2. Охарактеризуйте дві теорії навчання мови, на які ви спиралися під час шкільної педагогічної практики. Яка роль лінгводидактичного дослідження (SLA) у професійному становленні?

3. Що ви робили б, якби вас попросили викладати новий для вас матеріал під час шкільної практики ?

4. Як ви діятимите, якщо підручник, який використовують у школі, де ви проходите практику, є застарілим і малоефективним, ураховуючи знання, одержані в ході університетського навчання?

5. Поясніть, яким чином ви дбаєте про власне професійне становлення в ролі вчителя ІМ. Подайте для перевірки ваш «Журнал професійного становлення». Опишіть, яким чином ви дбаєте про вивчення іспанської мови поза межами університетської програми.

6. Яким чином ви плануєте стати активним учасником професійної спільноти (наприклад, шляхом участі у професійних організаціях)?

Джерело: Indiana University of Pennsylvania. Department of Spanish Education. Mid-program review English interview.

Додаток 11
Педагогічне портфоліо студента

Студент зобов'язаний представити портфоліо відповідальному викладачу для перевірки посередині і наприкінці польової педагогічної практики. До портфоліо слід додати як мінімум наступне:

1. Фаза спостереження.

Додайте виконане завдання «Перші дні у школі».

2. Щотижневий рефлексивний журнал.

Наприкінці кожного тижня студент-практикант описує й розмірковує про побачене на уроках ІМ в школі, роблячи відповідні записи в журнал.

3. Розклад занять.

4. Плани уроків.

Додайте всі підготовані вами плани-конспекти уроків.

5. Правила дисципліни.

Додайте копію правил дисципліни, ухвалених у навчальному закладі або окрузі.

6. Управління освітнім процесом.

Додайте копію плану управління освітнім процесом, правил, політики, заходів та ін., яких ментор дотримується у професійно-педагогічній діяльності.

7. Робота з батьками.

Опишіть кілька ідей, планів і спостережень щодо спілкування з батьками, опікунами, батьківських зборів та ін.

8. Професійне зростання.

Підготуйте резюме наприкінці польової педагогічної практики. Подайте опис можливостей для професійного розвитку вчителів ІМ, як наприклад, програм, ресурсів, воркшопів та ін., наявних у даному окрузі, про які ви дізналися під час практики. Представте документальну базу щодо процедур сертифікації і ліцензування, приклади зразків практики у викладанні, плани уроків, підготовлених ментором і т. і.

Пам'ятайте: Укладання портфоліо − довготривалий процес, який необхідно продовжити під час клінічної шкільної практики. Інформація, яку ви включаєте, не може бути правильною або неправильною. Портфоліо є інструментом вашого професійного зростання.

Джерело: Northern Arizona University. (2018–2019). Teacher Candidate Handbook. Retrieved from: https://nau.edu/wp-content/uploads/sites/105/2018/08/Teacher_Candidate_Handbook1.pdf

Додаток 12
Вимоги до супровідних семінарських занять до шкільної педагогічної практики

1. Філософія професійно-педагогічної діяльності

Оберіть принаймні 4 запитання із поданих нижче і дайте розгорнуту відповідь у формі ессе (обсяг − чотири друковані аркуші):

1. Якими якостями володіє хороший учитель?
2. Які ролі виконує вчитель?
3. Як я можу посприяти формуванню мотивації учнів?
4. Схарактеризуйте хорошого учня.
5. Як необхідно ставитися до учнів?
6. Як повинні учні ставитися один до одного?
7. Наскільки важливе колаборативне навчання?
8. Як я можу розвивати креативність учнів?
9. Опишіть ваш професійний світогляд.
10. Що важливе для мене як учителя?

2. Чотири рефлексивних журнали

Студенти зобов'язані робити щоденні записи у рефлексивному журналі й подати на перевірку протягом семестру чотири журнали, в яких занотовується аналіз опрацьованої фахової літератури, а також рефлексія над практикою у викладанні: що нового ви дізналися під час практики, ваші успіхи й помилки, побоювання, переживання; спостереження за викладанням й учінням; проблеми і їхнє розв'язання, а також запитання, на які ви не можете самостійно відповісти (обсяг одного журналу − 1−2 сторінки).

3. Самооцінювання посередині і наприкінці семестру

Напишіть (1−3 сторінки) про хід шкільної педагогічної практики, про ваші досягнення, цілі. Опишіть сильні й слабкі сторони вашого викладання.

4. Презентація викладання (20 хв.)

Підготуйте презентацію уроку, за яким ви спостерігали, провели або тільки плануєте провести. Урок може бути як успішним, так і невдалим. Поясніть, що цінного ви винесли з уроку. Підготуйте всі використані навчальні матеріали, або ви можете підготувати відеозапис даного вами уроку.

Поясніть доцільність проведеного вами уроку на семінарському занятті. Роздайте вашим однокурсникам конспект уроку та опис учнів. Обговоріть з однокурсниками проведений вами урок.

5. Написання статті із застосуванням кейс-методу

Поспостерігайте за поведінкою учнів на уроках з метою виділення проблеми, зв'язаної з іншомовною освітою. Напишіть статтю, в якій представте обраний вами випадок (4–5 сторінок). Випадок повинен містити наступне:

1. Опис випадку/проблеми та його важливість у сфері іншомовної освіти.

2. Опис методики спостереження.

3. Опис й обговорення результатів.

Нижче подані теми можуть скерувати хід вашої розвідки:

• Проблеми та успіхи в управлінні класом.

• Методика викладання іноземних мов.

• Опис навчальних успіхів або проблем окремого студента.

• Навчання стратегій читання чи навчання іноземних мов.

• Взаємодія в класі (студентоцентризм, учителецентризм).

• Взаємодія між учителем й учнями.

• Стосунки між учнями.

• Мотивація учнів початкової/середньої школи.

Орієнтовна тема:

Небажання учня брати участь у роботі в класі

1.Чому студент X не бажає досягти успіху в класі?

2. Що слід зробити аби підвищити мотивацію учня X до навчання?

6. Портфоліо

Заключним завданням курсу є укладання портфоліо, яке задокументовує ваше професійне зростання.

Презентація:

Ви зобов'язані презентувати портфоліо для обговорення в класі. Обговорення портфоліо допомагає вам вчитися від однокурсників.

Здайте порфоліо для перевірки.

• Елементи портфоліо:

• Філософія викладання.

• П'ять конспектів уроків.

• Резюме.

• Роботи учнів.

• Навчальні матеріали.

• Коментарі супервізора.

• Листи від адміністрації школи з вашою характеристикою (відповідальність, ставлення, пунктуальність та ін.).

• Фото ваших учнів та вас під час уроку.

• Розроблені вами інструменти оцінювання навчальної успішності учнів.

План професійного розвитку.

7. Конференції

Ви зобов'язані відвідати принаймні два професійних заходи з проблем іншомовної освіти, як наприклад, конференції, програми професійного розвитку та ін. Звіт спостереження необхідно здати для перевірки, розмістивши на сайті університету (програмне забезпечення Blackboard).

Джерело: The New York University Steinhardt. Foreign Language Education, Grades 7−12, B.S. Retrieved from https://steinhardt.nyu.edu/degree/bs-foreign-language-education-grades-7-12-initial-certification

Додаток 13
Бланк оцінювання студентом-практикантом ментора

Дайте вашу оцінку за наступною шкалою:
5 – завжди; 4 – зазвичай; 3 − час від часу; 2 – рідко; 1 – ніколи;

Управління

– виділяє короткострокові цілі;
– заздалегідь планує освітній процес;
– доцільно розподіляє академічний час, намагаючись максимально зосередитись на навчанні;
– мінімум часу витрачає на організаційні моменти під час уроку;
– заохочує учнів до позитивної поведінки;
– припиняє негативну поведіну учнів;
– установлює правила поведінки і вимагає їх дотримання;
– установлює позитивні взаємовідносини з учнями;
– підтримує комфортну, безпечну атмосферу в класі, яка стимулює навчання учнів;
– налагоджує позитивні стосунки з практикантом;

Педагогічна майстерність

– повідомляє цілі уроку у зрозумілий для учнів спосіб;
– указує на взаємозв'язок теми уроку із попередньо вивченим матеріалом;
– вказує, яким чином матеріал буде корисним учням;
– застосовує різні методи подачі матеріалу;
– демонструє майстерність у викладанні матеріалу в доступній формі;
– регулярно перевіряє, чи засвоїли учні матеріал;
– адаптує матеріал на основі результатів оцінювання;
– організовує застосування нового матеріалу у практиці під супроводом учителя;
– організовує самостійне застосування нового матеріалу у практиці;
– підсумовує пройдений матеріал;
– застосовує ефективні методи опитування;
– установлює чіткі, зрозумілі цілі і завдання щодо обов'язків практиканта;
– надає корисні поради практиканту;

– адаптує освітній процес для учнів з особливими потребами.

Ведення обліку

– готує щоденно плани-конспекти уроків, виділяючи освітні цілі;
– веде облік навчальної успішності учнів;
– справедливо оцінює роботу учнів;
– вчасно повідомляє батькам про успішність учнів;
– застосовує різні методи оцінювання знань учнів;
– ефективно пояснює хід навчального процесу студенту-практиканту.

Професіоналізм

ефективно працює як член освітньої команди;
– майстерно спілкується в усній і письмовій формі;
– проявляє готовність прийти на допомогу учням;
– професійно взаємодіє з учнями, колегами, батками;
– виявляє ентузіазм й інтерес до викладання;
– уміло адаптується до змін і нових обставин;
– педагогічно грамотно спілкується зі студентом-практикантом.

Ваші коментарі:

Джерело: Oral Roberts University. Student Teaching Handbook. Retrieved from https://oru.edu/academics/coe/Resources-Page-Docs/2017-2018-student-teaching-handbook.pdf

Додаток 14
Оцінювання діяльності студента-практиканта

Шкала

Неможливо оцінити

1. Початківець – студент-практикант виявляє базову обізнаність та навички;

2. Такий, що розвивається – професійні знання й вміння розвиваються;

3. Ефективний − студент-практикант послідовно демонструє компетентність при мінімальній допомозі;

4. Просунутий − студент-практикант демонструє високий ступінь компетентності й незалежності;

А. Учень і навчання:

Індикатор

1. Планує й імплементує освітній процес з урахуванням особливостей розвитку учнів.

2. Вивчає різноманітні ресурси для вивчення індивідуальних потреб і здібностей учнів (напр., оцінки учнів, дорадники, батьківські збори, результати тестування та інші засоби діагностики).

3. Організовує диференційоване навчання з врахуванням потреб учнів;

4. Допомагає учням досягати успіхів у навчанні.

5. Організовує навчальний процес, ураховуючи попередній досвід і знання учнів.

6. Виявляє послідовність у розв'язанні проблем з поведінкою, уникаючи конфліктів.

7. Налагоджує позитивні взаємовідносини з усіма без винятку учнями.

8. Розуміє й поважає учнів/батьків − представників інших культур і навчає учнів поважати традиції й культуру інших.

9. Уміло використовує невербальні форми комунікації.

10. Залучає учнів до активної й інтенсивної роботи над навчальними завданнями.

11. Створює сприятливий навчальний клімат.

12. Створює безпечне, сприятливе для навчання класне середовище.

13. Постійно стежить за поведінкою й роботою учнів.

14. Одночасно дбає про різносторонні аспекти освітнього процесу, непорушуючи при цьому хід уроку;

15. Установлює й стежить за виконанням/дотриманням норм поведінки, вимог, розпорядку.

B. Зміст:

Індикатор

16. Засвідчує наявність фахових знань.

17. Ефективно використовує численні методи пояснення ключових понять дисципліни, вміло організовує поступальний розвиток учнів та сприяє успішному засвоєнню матеріалу кожним учнем.

18. Залучає учнів до вивчення дисципліни, спонукає до критичного аналізу.

19. Створює можливості для засвоєння й практики предметно-зорієнтованого мовного матеріалу.

20. Навчальний зміст черпає з реального життя.

21. Виявляє знання педагогіки й методики викладання дисципліни.

C. Викладання:

Індикатор

22. Дає уроки, які спонукають до творчого й критичного мислення та до розв'язання завдань.

23. Розробляє чіткі плани уроків, які включають освітні цілі, навчальні матеріали, завдання, адаптацію / модифікацію та методи оцінювання на основі навчальної програми.

24. Розробляє чіткі довгострокові плани навчання (наприклад, модулі), які включають освітні цілі, навчальні матеріали, завдання, необхідні адаптування та методи оцінювання на основі навчальної програми.

25. Обирає матеріали й завдання, що відповідають цілям уроку та різноманітним здібностям учнів з відповідним адаптуванням.

26. Адекватно добирає обсяг змісту навчання та послідовно визначає освітні цілі навчальної програми (національні, державні та / або місцеві стандарти).

27. Використовує доступні інформаційні технології для ефективного навчання.

28. Надає можливості всім студентам успішно застосовувати отримані знання та вміння.

29. Застосовує методи оцінювання, які відповідають цілям навчання.

30. Ефективно використовує кілька видів оцінювання для визначення навчальних потреб учнів та організації індивідуалізованого навчання.

31. Вносить зміни в освітній процес на основі зворотного зв'язку на підставі різносторонніх джерел оцінювання.

32. Дає конструктивні та часті відгуки учням про їх навчання.

33. Урівноважено використовує формувальне (поточне) та підсумкове оцінювання, сприяючи навчанню учнів.

34. Здійснює плавний перехід між частинами уроку.

35. Зрозуміло повідомляє всім учням про мету та завдання кожного уроку.

36. Проводить заняття врівноважено, впевнено та з ентузіазмом.

37. Максимізує навчальний час, організовуючи роботу учнів індивідуально, а також у малих групах і з усім класом.

38. Дає чіткі вказівки.

39. Скеровує увагу учнів на важливі моменти та перевіряє їх розуміння.

40. Використовує різноманітні ефективні навчальні стратегії й ресурси;

41. Заохочує всіх учнів до роботи за допомогою ефективних методів опитування (наприклад, рівномірний розподіл, зміна рівня складності, адекватний час очікування, зондування та підказки, а також відповідні корективи та відгуки).

42. Проводить уроки чітко, логічно й послідовно.

D. Професійна відповідальність:

Індикатор

43. Моделює й навчає безпечному, законному та етичному використанню інформаційних технологій.

44. Демонструє зрілість і позитивно сприймає конструктивну критику.

45. Знає й дотримується шкільної політики й виконує загальні обов'язки та обов'язки, зв'язані з навчанням.

46. Вислуховує уважно всіх студентів, на основі чого діє професійно.

47. Цікавиться галузевими відкриттями й інноваціями.

48. Практикує самооцінювання й рефлексію.

49. Підтримує конфіденційність на всіх рівнях.

50. Дотримується одержаних рекомендацій щодо професійного розвитку.

51. Демонструє ефективні міжособистісні навички.

52. Дотримується норм професійної поведінки.

53. Спілкується ефективно, адекватно та професійно у різних контекстах.

Джерело: Pittsburg State University. (2019). *Teacher Education Handbook*. Retrieved from http://www.pittstate.edu/college/education/teacher-education/

Додаток 15
RUBRIC FOR ACTFL STANDARD 4:
Integration of Standards in Planning and Instruction Elements

Elements	Target	**Acceptable**	**Unacceptable**
Integration of Standards into planning	Candidates use the *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Centur*y (*SFLL*) and state standards as a starting point to design curriculum and unit/lesson plans.	Candidates create activities and/or adapt existing instructional materials and activities to address specific *SFLL* and state standards.	Candidates apply *SFLL* and state standards to their planning to the extent that their instructional materials do so.
Integration of Standards into instruction	*SFLL* and state standards are the focus of classroom practice.	Candidates adapt activities as necessary to address *SFLL* and state standards.	Candidates conduct activities that address specific *SFLL* and state standards to the extent that their instructional materials include a connection to standards.
Integration of three modes of communication	Candidates use the interpersonal-interpretive-presentational framework as the basis for engaging learners actively in communication.	Candidates design opportunities for students to communicate by using the three modes of communication in an integrated manner.	Candidates understand the connection among the three modes of communication and focus on one mode at a time in communicative activities.
Integration of cultural products, practices, perspectives	Candidates use the products-practices-perspectives framework as the basis for engaging learners in cultural exploration and comparisons.	Candidates design opportunities for students to explore the target language culture(s) by make cultural comparisons by means of the 3Ps framework.	Candidates understand the anthropological view of cultures in terms of the 3Ps framework and refer to one or more of these areas in their classroom practice and comparisons of cultures.

Connections to other subject areas	Candidates design a content-based curriculum and collaborate with colleagues from other subject areas. They assist their students in acquiring new information from other disciplines in the target language.	Candidates design opportunities for students to learn about other subject areas in the target language. They obtain information about other subject areas from colleagues who teach those subjects.	Candidates make connections to other subject areas whenever these connections occur in their existing instructional materials.
Connections to target language communities	Candidates engage learners in interacting with members of the target language communities through a variety of means that include technology, as a key component of their classroom practice.	Candidates provide opportunities for students to connect to target language communities through the Internet, email, social networking and other technologies.	Candidates introduce target language communities to the extent that they are presented in their existing instructional materials.

Sample Candidate Evidence For ACTFL Standard 4

• Written correlation of the candidate's state standards to national standards

• Written classroom learning scenarios that illustrate integration of standards into teaching

• Unit / lesson plans (with reflections) that illustrate standards-based lessons and samples of K-12 student work

• Written rationales for the selection of materials used in lessons

• Journal entries that describe how the candidate uses technology to integrate the standards into instruction and their effect on student learning

• Written critiques of instructional resources such as the text, websites, video segments

• Instructional materials created by the candidate and a description of how materials are used and for which learning outcomes

• Instructional materials adapted by the candidate with a description of how and why materials were adapted

• Dispositions: Electronic portfolio of resources catalogued according to topics or themes in the school curriculum

• Dispositions: Recorded or written adaptations to, and reflections on, an activity, lesson plan or sequence of lesson plans that specifically

• respond to information gained about the community, school, classroom, and students' learning profiles

Джерело: American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2013). *ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*

Примітка

Примітка

Л−86 Маріанна Леврінц
Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади. Наукове видання (монографія) 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. – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2020. – 412 с. (українською мовою)

ISBN 978-617-7868-06-3

Монографію присвячено дослідженню теоретичних і методичних засад іншомовної педагогічної освіти в США. Висвітлено ґенезу проблеми фахової підготовки вчителів-філологів, узагальнено основні науково-емпіричні й теоретико-практичні напрацювання галузі; розглянуто філософські засади підготовки учителів-філологів, закладених у методологічні підвалини педагогічної освіти США; проаналізовано підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США; представлено систему професійної підготовки вчителів-філологів в університетах США, організаційно-змістові підходи до іншомовної педагогічної освіти й особливості практичної підготовки вчителів-філологів; представлено результати вивчення сучасних тенденцій розвитку філолого-педагогічної іншомовної освіти в Україні; результати порівняльного аналізу систем підготовки вчителів ІМ в Україні та 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: 371.331:800(73)
Л−86

Наукове видання

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

монографія

2020 р.

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).

Технічне редагування: *Олександр Добош*
Верстка: *Вікторія Товтін, Олександр Добош*
Коректура: *авторська*
Обкладинка: *Ласло Вождел*
УДК: *Бібліотечно-інформаційний центр "Опацої Чере Янош" при ЗУІ ім. Ф. Ракоці ІІ*

Відповідальні за випуск:
Ільдіко Орос (Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці ІІ)
Олександр Добош (ЗУІ ім. Ф. Ракоці ІІ, Видавничий відділ)

За зміст монографії відповідальність несе автор.

Друк наукового видання здійснено за підтримки уряду Угорщини

Видавництво та поліграфічні послуги: ТОВ «РІК-У»
вул. Гагаріна 36, м. Ужгород, 88000. Електронна пошта: print@rik.com.ua
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

Підписано до друку 21.02.2020. Шрифт «Times New Roman».
Папір офсетний, щільністю 80 г/м². Ум. друк. арк. 33,5. Формат 70х100/16.
Замовл. №1595. Тираж 300.