

UDC 371.3:811.111

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2020.0401.0008

## МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

© 2020

ResearcherID AAD-7214-2020

ORCID: 0000-0002-2206-7113

**Леврінц Маріанна Іванівна**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри філології

*Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II  
(90202, Україна, Берегове, площа Кошута, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

**Анотація.** У статті здійснено вивчення чинних моделей і підходів до підготовки вчителів іноземних мов у США і запропоновано авторську класифікацію відповідних моделей підготовки вчителів-філологів із врахуванням основоположних критеріїв. З'ясовано, що поширеними моделями системи педагогічної освіти США є наступні: 1. за хронологічним критерієм нами виділено інтуїтивну, біхевіористичну або ремісничку, науково-прикладну, рефлексивну та критичну моделі; 2. за концептуальним критерієм: науково-дослідницька, теоретико-філософська та мистецько-ремісничка моделі; 3. за цільовим критерієм: техніцистична, рефлексивна та критична моделі; 4. за критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів: трансмісійна й колаборативна моделі; 5. за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів та професійні знання: моделі тренування, освіти та розвитку; 6. за організаційно-структурним критерієм: паралельна, послідовна та змішана моделі; 7. за критерієм сертифікації: традиційні та альтернативні моделі підготовки вчителів іноземних мов. Водночас, представлені класифікації моделей є умовними, оскільки їхні характеристики є взаємодоповнювальними. Так, визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що кожна наступна модель вбирає у себе риси попередньої; якісна підготовка вчителів передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне озброєння практичними техніками викладання і розвитком практичних навичок (мистецько-ремісничка), креативність (викладання як мистецька дія), а також готовність до рефлексії, самоспостереження, самоаналізу (рефлексивна модель) та усвідомлення соціально-економічних, політичних, культурних освітніх феноменів (критична модель).

**Ключові слова:** моделі, підходи, критерії, класифікація, фахова підготовка, вчитель іноземних мов, вища педагогічна освіта, професійне становлення, США.

## MODELS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA

© 2020

**Levrints (Lőrincz) Marianna Ivanivna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the Department of Philology

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,  
(90202, Ukraine, Transcarpathia, Berehove, Kosuth square, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

**Abstract.** The present paper considers current models and approaches of foreign language teacher education in the USA, which are further classified on the basis of their underlying criteria. Finally, a taxonomy of foreign language teacher education models is proposed: 1. according to the chronological criterion, the intuitive, behaviourist or art-craft, applied science, reflective, and critical models are differentiated; 2. according to the conceptual criterion, the science-research, theory-philosophy, and art-craft models are singled out; 3. according to the prevalent aim of teacher education, the differentiation between technicist, reflective and critical models is made; 4. according to the conceptual underpinnings of professional knowledge base and approaches to the education of teachers, the two most widely recognised are the transmission and collaborative models; 5. according to the epistemological criterion which underlies the mainstream approaches in the practice of language teacher preparation the following models are widely discussed in the relevant academic literature: training, development and education of teachers; 6. according to the organizational-structural criterion, the following models are distinguished: concurrent, consecutive and combined; 7. according to the certification criterion, the traditional and alternative models of teacher education are mentioned. However, the distinction drawn between the aforementioned models appears to be artificial, because their model-making features do not exclude each other, but are rather complementary. Applying chronological criterion is problematic as well, since every consecutive stage in the model's development incorporates the features of its predecessor model. Likewise, quality teacher education cannot do without adequate theoretical knowledge base, which constitutes the grounding of the applied science model, or practical teaching skills (art-craft model), creativity (viewing teaching as art), reflection, self-observation, analysis of teaching and learning (reflective model), as well as recognizing the role of socio-cultural, economic, political and other factors in education (critical model).

**Keywords:** model, approach, criterion, taxonomy, professional education, foreign language teacher, higher education, teaching, USA.

## МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

© 2020

**Левринц Марианна Ивановна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры филологии

*Закарпатский венгерский институт имени Ракоци Ференца  
(90202, Украина, Берегове, площадь Кошута, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

**Аннотация.** В статье осуществлено изучение моделей и подходов подготовки учителей иностранных языков в США и предложена классификация соответствующих моделей подготовки учителей-филологов с учетом основных критериальных показателей. Выяснено, что распространенными моделями системы педагогического образования США являются следующие: 1. по хронологическому критерию нами выделено интуитивную, биовиористическую или ремесленную, научно-прикладную, рефлексивную и критическую модели; 2. по концептуальному критерию: научно-исследовательскую, теоретико-философскую и ремесленную модели; 3. по целевому критерию: техницистическую, рефлексивную и критическую модели; 4. по критерию концептуализации профессиональных знаний и способов обучения будущих учителей: трансмиссионную и колаборативную модели; 5. по критерию эпистемологического наполнения понятий обучения будущих учителей и профессиональных знаний: модели тренировки, образования и развития; 6. по организационно-структурному критерию: параллельную, последовательную и комбинированную модели; 7. по критерию сертификации: традиционную и альтернативную модели. В то же время, пред-

ставленні класифікації моделей являються умовними, поскольку их характеристики являются взаимодополняющими. Так, определение временных рамок указанных моделей осложняется тем фактом, что каждая следующая модель вбирает в себя черты предыдущей; качественная подготовка учителей предусматривает основательную теоретическую подготовку (основа научно-прикладной модели), методическое вооружение практическими техниками преподавания и развитием практических навыков (художественно-ремесленная), креативность, а также готовность к рефлексии, самонаблюдению, самоанализу (рефлексивная модель) и осознание социально-экономических, политических, культурных образовательных феноменов (критическая модель).

**Ключевые слова:** модели, подходы, критерии, классификация, профессиональная подготовка, учитель иностранных языков, высшее педагогическое образование, профессиональное становление, США.

## ВВЕДЕННЯ

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Загальносвітові глобалізаційні процеси, мобільність людських ресурсів детермінують потребу в оволодінні іноземною мовою (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 останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.* У дослідженні ми передусім спираліся на праці Н. Бідюк [1], М. Іконнікової [1] (підготовка філологів у США), М. Кокор [2] (підготовка вчителів ІМ у США), Д. Річардс [3] (концептуалізація підходів до підготовки вчителів ІМ), Р. Дей [4], М. Дейріх [5], К. Станнел [5] (класифікація моделей підготовки вчителів ІМ), М. Волліс [6] (рефлексивна модель), Б. Кумарадівелу [7] (критична модель), К. Джонсон [8] (соціокультурна парадигма, учіння вчителя), Л. Дарлінг-Геммонд [9] і Д. Бренсфорд [9], Т. Рассел [10] (колаборативна модель, сучасні підходи у педагогічній освіті), Т. Фаррел [11], Д. Фрімен [12] (розвивальна модель) і ін. 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 [4, с. 1], особливості структурно організаційних форм підготовки, або філософське обґрунтування та раціональне пояснення процесів, зв'язаних із підготовкою вчителів [5, с. 85].

Наразі, у науковій думці подається опис великої кількості моделей підготовки вчителів ІМ без чіткого розмежування за критеріями. Зауважимо, що наявність певних напрацювань з досліджуваної проблеми уможливило узагальнення різних кутів зору на проблему класифікації моделей підготовки вчителів у галузі іноземної освіти, що й обґрунтовує актуальність означеного дослідження.

## МЕТОДОЛОГІЯ

*Формування цілей статті.* Метою статті є вивчення чинних моделей і підходів до підготовки вчителів ІМ у США, а також розроблення класифікації поширених моделей підготовки вчителів ІМ на підставі виділення критеріїв.

*Постановка завдання.* Основними завданнями статті є аналіз стану розробленості проблеми, виокремлення наявних моделей і підходів у підготовці вчителів-лінгвістів, спираючись на низку критеріїв та узагальнення напрацювань у вигляді авторської класифікації.

*Методи, методики та технології, що використовувалися.* Досягненням виділених цілей і завдань сприяло застосування комплементарних теоретичних і емпіричних методів, а саме аналізу, синтезу й узагальнення джерельної фахової, документальної і навчально-методичної бази галузі педагогічної освіти США, а також систематизації та класифікації одержаних даних, репрезентованих у власній концептуальній розробці.

## РЕЗУЛЬТАТИ

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.*

Зупинимось на розгляді моделей підготовки вчителів ІМ, зокрема в США, на підставі виокремлення їх критеріїв. 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.

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 генезу моделей підготовки вчителів ІМ у США від початку ХХ 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 грамати́ко-перекладний (grammar-translation approach), прямий (direct approach) і читальний (reading approach), які не базуються на науково-емпіричних засадах.

### *Біхевіористична або мистецько-ремісницька модель*

Утвердження філософсько-епістемологічних принципів позитивізму викликало необхідність закладення науково-емпіричного фундаменту галузі підготовки вчителів ІМ.

Кінець 50-х–початок 60-х років ХХ століття ознаменувався появою на науковій арені прикладної лінгвістики, яка невід'ємним компонентом змісту фахової підготовки вчителів-філологів. Тогочасний психолого-педагогічний науковий простір заповнює теорія біхевіоризму.

Сукупність впливу теоретичних і практичних напрацювань галузі проявляється в оновленні моделей підготовки вчителів ІМ і з появою так званої мистецько-ремісницької моделі (art-craft model) [6], більш популярної у Великобританії або біхевіористичної моделі у США [5, 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 впливом 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) [6], раціоналістичної (rationalist model) [4] або техніцистичної (technicist). У рамках критичної педагогіки означена модель і попередня мистецько-ремісницька отримують назву «техніцистична», із вираженням негативним семантичним наповненням, тобто кінцевим продуктом моделі є пасивний працівник – педагог-технолог [7].

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 [3, с. 40].

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

#### *Рефлексивна модель*

Під впливом філософії гуманізму, конструктивізму та критичної теорії відбуваються подальші трансформаційні процеси у сфері педагогічної освіти, які призводять до відповідного оновлення моделей підготовки вчителів ІМ. На сучасному етапі найбільшої поширеності набула так звана рефлексивна модель підготовки вчителів ІМ. Філософсько-епістемологічним підґрунтям моделі є постпозитивізм, інтерпретивізм, критицизм, а її ідеологічним наповненням – філософія постмодернізму. Трансмісійна парадигма підготовки вчителів ІМ поступово відходить на задній план педагогічної освіти, поступаючись місцем колаборативній. Визначальним принципом освітньої системи стає студентоцентризм, який рішуче протиставляється авторитарності в освіті та вчителецентризму, як одній із форм її виявлення. Як ідеологічний фільтр освіти, філософія постмодернізму, просочившись у теоретико-практичні й науково-емпіричні підходи, змусила по-новому осмислити вкорінені освітні традиції, місце й роль особистості, суб'єктів освітніх процесів, характер педагогічної взаємодії, професійно-педагогічні цінності, концептуальні положення галузі та ін.

Сукупність означених впливів детермінує оновлення чинних моделей підготовки вчителів ІМ у рефлексивній

парадигмі, сутність якої полягає у критичному аналізі й осмисленні майбутніми й практикуючими вчителями професійно-педагогічної й навчальної діяльності.

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 вищеповисаним 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.

#### *Критична модель*

У деяких працях знаходимо виокремлення критичної моделі як концептуально нового утворення [12], 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 [13], осмислення переконань та установок студентів щодо призначення освіти, навчальних інституцій та їхніх протагоністів.

Таким чином, 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, самостереження, 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., у якій представлено авторську класифікацію, що включає три моделі: науково-прикладну (the applied science model), ремісницьку (the craft model) та рефлексивну (the reflective model) [6].

В основу класифікації моделей підготовки вчителів ІМ Дея Р. 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) [4].

#### *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) [3].

Науково-дослідницька концептуалізація бере за ґрунт 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 [3, 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» [14, с. 122]. Техніцистична модель увійшла в науковий 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 комплексу 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 знання 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.

Трансмісійна модель доволі глибоко вкоренилась у освітній системі США. Незважаючи на численні спроби її трансформування, 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) [10]. 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) [9; 10]. 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 [15]. Професійні знання вибудовуються або конструюються значною мірою завдяки соціальній взаємодії.

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. Тренування вчителів традиційно передбачає засвоєння мінімуму, необхідного для виконання професійних обов'язків, таких як теоретико-практичні ази професії, елементарні навички викладання ІМ. Тренування дозволяє початкувочому вчителю виконувати свої безпосередні професійні обов'язки [16, с. 3]. Тренування розглядається як підготовка до етапу входження у професію, професійної адаптації та становлення, озброєння необхідними компетентностями. Зміст тренування є стандартизованим і прескриптивним.

Розвиток у системі підготовки вчителів передбачає більш глибоке осмислення здобутих професійно-значущих знань і вмінь, їх подальше конструювання, переосмислення й усвідомлення фахових знань відбувається у навчально-професійній діяльності, тісно зв'язаній із професійним контекстом, включаючи рефлексію, критичне осмислення та вдосконалення [17, с. 40]. Розвиток стосується насамперед цілісного професійного становлення, не обмежуючись формуванням окремих компетентностей професійної діяльності.

Розмежовуючи поняття тренування (training), освіта (education) й розвиток (development) у підготовці вчителів ІМ Відовсон Х. 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 [18, с. 121].

#### *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 загальноосвітній й фахові навчальні дисципліни вивчаються одночасно з предметами психолого-педагогічного циклу на початку навчання в університеті. 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.

#### *Традиційні та альтернативні моделі*

За критерієм сертифікації моделі поділяються на традиційні й альтернативні. У зміст традиційних моделей включено розвиток базових практичних навичок і теоретичних асів педагогічної професії, а також екстенсивну практичну підготовку. 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. Однак, обмежене витлумачення інституту вчителювання й шкільництва зумовило зростання низькоякісних, малоєфективних програм підготовки вчителів, призводячи до підготовки недостатньо кваліфікованих учителів для соціально незахищених суспільних верств і збільшило кількість звільнень початкуючих учителів [19].

Розроблена нами класифікація за хронологічним критерієм представлена на розгляд наукової громадськості вперше, водночас у виділенні типів освітніх моделей враховувались результати наявних напрацювань з проблеми. Відтак, результати нашого дослідження мають багато спільного із висновками М. Волліс [6], Р. Дей [4], М. Дейріх [5], К Станнел [5], Д. Річардс [3] щодо класифікації моделей підготовки вчителів-філологів.

#### **ВИСНОВКИ**

*Висновки дослідження.* 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 ХХ ст.

Аналіз джерельної бази виявив наявність різномірних моделей підготовки вчителів ІМ, в основу яких покладено комплекс критеріїв, 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.

Найбільш поширеними в освітній системі США є наступні моделі підготовки вчителів ІМ:

- хронологічний критерій дозволив виділити інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну та критичну модель;
- за концептуальним критерієм моделі або підходи до підготовки вчителів ІМ поділено на науково-дослідницьку, теоретико-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.

*Перспективи подальших досліджень цього напрямку.* Доцільним, вважаємо, у подальшому здійснити порівняльний аналіз моделей і підходів підготовки вчителів-філологів у США та Україні, з метою виділення переваг запозичення окремих напрацювань американської системи педагогічної освіти у вітчизняну систему підготовки вчителів ІМ.

#### **СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бідюк Н., Іконнікова М. Теоретичні і методичні концепції філологічної освіти у США. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2016. № 4. С. 170–176.
2. Кокор М. Моделі підготовки викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у США та світі: ретроспективний аналіз. Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали III Міжнар. наук. конф.; (Горлівка, 23–24 квіт. 2013 р.). Горлівка: ДВНЗ «ДДПУ», 2013. Ч. 2, С. 111–114.
3. Richards J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In J. C. Richards, W. A. Renanaya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002. P. 39–45.
4. Day R. *Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education*. University of Hawaii Working Papers in ESL. 2008. Vol. 2. P. 1–13.
5. Deyrich M., Stunnen K. *Language education models: New issues and challenges*. In J. De D. Martinez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. Leiden, the Netherlands: Brill, 2014. P. 83–106.
6. Wallace M. J. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press, 1991. 180 p.
7. Kumaravadivelu B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge, 2012. 132 p.
8. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 148 p.
9. Darling-Hammond L., Bransford J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 2005. 640 p.
10. Russell T., McPherson S., Martin A. *Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform*. Canadian Journal of Education. 2001. № 26 (1). P. 37–55.
11. Farrell T. *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
12. Schön D. *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1987. 355 p.
13. Norton B. *Towards a model of critical language teacher education*. Language Issues. 2005. № 17 (1). P. 12–17.
14. Tezgiden C. *A Critical Review of Teacher Education Models*. International Journal of Educational Policies. 2016. № 10 (2). P. 121–140.
15. Sjard A. *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. Educational Researcher. 1998. № 27 (2). P. 4–13.

- 
16. Richards J., Farrell T. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 214 p.
17. Freeman D. Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*. 1989. № 23 (1). P. 27–45.
18. Widdowson H. G. Approaches to second language teacher education. In G. R. Tucker and D. Corson (eds.), *Encyclopedia of language and education, Volume 4. Second language education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997. P. 121–129.
19. Darling-Hammond L. *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 448 p.