

UDC 371.3:811.111

DOI: 10.34671/SCH.HBR.2020.0401.0007

## РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ 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 досліджено дидактичні підходи до формування методичної компетентності майбутніх учителів-філологів у межах курсу методики викладання іноземних мов у США. Дослідження виконувалось із застосуванням низки емпіричних й теоретичних методів, основними серед яких є метод тематичного аналізу, контент-аналізу і порівняння. У дослідженні було проаналізовано зміст 25 навчальних програм з методики викладання іноземних мов та методики викладання англійської мови як другої. Тексти документів вивчалися у кількох аспектах: мета дисципліни, навчальні методи, прийоми, форми, вимоги, компетентності, на формування яких спрямовується вивчення дисципліни. З'ясовано, що означена дисципліна посідає ключові позиції у курикулах програм підготовки вчителів-філологів, однак її змістове наповнення, дидактичні підходи і обсяги відрізняються. Згідно з результатами контент-аналізу популярними методами викладання означеної дисципліни 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 іноземної мови, 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 %). Важливою тенденцією у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів-філологів є орієнтація на виконання вимог стандартів навчання іноземних мов, а також підготовки й професійного розвитку педагогів. Сучасними підходами, які акцентуються під час вивчення методики викладання, є навчання іноземних мов через зміст навчальних дисциплін і шляхом виконання відповідних завдань. Основним підходом моніторингу навчальної успішності здобувачів педагогічної освіти в ході вивчення методики викладання іноземних мов є оцінювання на основі продуктивності.

**Ключові слова:** методика викладання іноземних мов, навчальна програма, фахова компетентність, учитель-філолог, іншомовна освіта, дидактичні підходи, США.

## DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE TEACHING COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE US UNIVERSITIES

© 2020

**Levrincs (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, Berehove, Kosuth square, 6, e-mail: marianna@kmf.uz.ua)*

**Abstract.** The present paper explores didactic approaches to developing teaching competence of prospective language teachers at the foreign language methods course in the USA. In the study a number of empirical and theoretical research methods were employed, the main ones being the method of thematic analysis, content analysis and comparison. The study analyzed 25 syllabi of foreign language teaching course and teaching English as a second language. The research focused around several aspects of the syllabi: the purpose of the discipline, the teaching methods, techniques, forms, requirements, and the resulting competencies. It has been found that the methods course is a fundamental component of the curricula of the world languages teacher preparation programs of the American universities, but the course content, didactic approaches, scope, and the number of credit hours differ. Results of the content analysis indicate that the widespread methods of the aforementioned discipline are the analysis and discussion of the required readings (100 %), the development of original teaching materials, lesson plans, thematic modules (88 %), the use of information technologies (84 %), observation of the language teaching process, field experience (72 %), micro teaching (68 %), writing research papers, reviews, assessment of teaching materials (48 %), formulating a personal teaching philosophy (32 %), portfolio (28 %), maintaining reflexive journals (28 %), individual and group project (16 %), attending or participating in academic conferences (14 %), case study and action research (4 % each). An important tendency that transpired in the course of analysis is the discipline's orientation towards standards implementation including standards of teaching foreign languages and standards of teacher preparation. Finally, performance-based assessment is posited as one of the basic evaluation tools of the methods course.

**Keywords:** methods of foreign language teaching, syllabus, professional competence, prospective teacher, foreign language education, didactic approaches, USA.

## РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

© 2020

**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)*

**Аннотация.** В статье исследованы дидактические подходы к формированию методической компетентности будущих учителей-филологов в рамках курса методики преподавания иностранных языков в США. Исследование выполнялось с применением ряда эмпирических и теоретических методов, основными из которых являются метод тематического анализа, контент-анализа и сравнения. В исследовании было проанализировано содержание 25 учебных программ по методике преподавания иностранных языков и методики преподавания английского языка как второго. Тексты документов изучались в нескольких аспектах: цель дисциплины, учебные методы, приемы, формы, требования, компетентности, на формирование которых направляется изучения дисциплины. Выяснено, что дан-

ная дисципліна займає ключові позиції в програмах підготовки учителів-філологів, однак її зміст, дидактичні підходи та обсяги відрізняються. Згідно з результатами контент-аналізу популярними методами преподавания указанной дисциплины является обсуждение научной литературы (100 %), разработка оригинальных учебных материалов, планов уроков, тематических модулей (88 %), применение информационных технологий (84 %), наблюдение, школьная педагогическая практика (72 %), практика преподавания, микропреподавание (68 %), написание статьи, рецензии на учебные материалы (48 %), формулировка личной философии преподавания (32 %), портфолио (28 %), ведение рефлексивных журналов (28 %), метод проектов (16 %), посещение и участие в научно-практических конференциях (14 %), кейс-метод и исследование в действии (по 4 %). Важной тенденцией в формировании методической компетентности будущих учителей-филологов является ориентация на выполнение требований стандартов обучения иностранным языкам, а также подготовки и профессионального развития педагогов. Современными подходами, которые акцентируются при изучении методики преподавания, является обучение иностранным языкам через содержание учебных дисциплин и путем выполнения соответствующих задач. Основным подходом мониторинга учебной успеваемости соискателей педагогического образования в ходе изучения методики преподавания иностранных языков является оценка на основе производительности.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, учебная программа, профессиональная компетентность, учитель-филолог, иноязычное образование, дидактические подходы, США.

## ВВЕДЕННЯ

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* Невід'ємним елементом професійної компетентності вчителя іноземних мов (ІМ) є його методична підготовленість, 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, проходження шкільної педагогічної практики й завдяки злагодженій взаємодії учасників освітнього процесу. Важлива роль у визначенні підходів до формування професійної компетентності вчителів-філологів у США належить провідним фахівцям ЗВО (закладів вищої освіти), зокрема викладачам методики навчання ІМ, лінгводидактиці, а також учителям, які беруть участь в організації педагогічної практики [1, с. 167].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.* Основними роботами, на які зорієнтовані аналітичні огляди, присвячені вивченню американського досвіду викладання методики, є К. Ангус [2], С. Бернс і К. Мелін [3], С. Донау, Д. МакАллін і Дж. Шрам [4], П. Гарсія [1], К. Гроссе [5], М. Вілбер [6] 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 [7], електронне портфоліо [4], дослідження в дії [8], спостереження, самоспостереження із відеофіксацією [9], застосування інформаційних технологій [2; 4], колаборативна практика у викладанні, написання журналів [10] тощо. За свідченням американських учених, методика викладання ІМ є ключовою загальнообов'язковою дисципліною, з вивченням якої закладаються основи професійної методичної й психолого-педагогічної компетентності, відбувається теоретико-практичне озброєння майбутніх учителів, узагальнюються попередньо набуті професійні знання в розрізі практичного їх застосування у професійній діяльності.

*Обґрунтування актуальності дослідження.* Водночас, емпіричних напрацювань, в яких здійснено аналіз актуальних підходів до формування методичної компетентності вчителів ІМ у США, так і в інших країнах, є недостатньо. Відтак, постає необхідність у докладному вивченні дидактичних підходів до викладання курсів методики навчання ІМ з метою модернізації вітчизняної сфери іншомовної педагогічної освіти.

## МЕТОДОЛОГІЯ

*Формування цілей статті.* Метою статті є вивчення підходів до формування методичної компетентності майбутніх учителів ІМ у США в межах курсу методики викладання ІМ.

*Постановка завдання.* Основними завданнями статті є аналіз стану вивченості проблеми формування

методичної компетентності вчителів-філологів у фаховій літературі та методів і прийомів, які застосовуються на заняттях з методики викладання ІМ, представлених у відповідних навчальних програмах американських ЗВО.

*Методи, методики та технології, що використувалися.* Дослідження здійснено із застосуванням низки емпіричних методів, а саме тематичного аналізу, контент-аналізу, порівняння навчальних програм курсу методики викладання ІМ, а також теоретичних методів: аналізу, синтезу й узагальнення фахової й навчально-методичної джерельної бази сфери іншомовної педагогічної освіти США.

## РЕЗУЛЬТАТИ

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

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 [4, с. 74]. За свідченням К. Гроссе, курс методики викладання ІМ є ключовим компонентом курикулу програм підготовки вчителів-філологів, які різняться за змістом, підходами й навчальними формами. Учена дослідила організаційно-змістові підходи до розвитку методичної компетентності студентів, проаналізувавши 157 навчальних програм із методики викладання ІМ у 144 університетах й 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. 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. [5].

У дослідженні М. Вілбер 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 [6, с. 94–96].

Подальший аналіз тенденцій у формуванні змісту й 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 із документами стандартів навчання ІМ і шляхів їх реалізації у шкільному контексті [4]. Важливими аспектами загальної підготовки вчителів

лів-філологів є використання інформаційних технологій у ході вивчення методики викладання ІМ й інших дисциплін та значна зосередженість на формуванні іншомовної комунікативної компетентності [11].

У роботі К. Ангус, якою вивчалися 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 проектів 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 [2, с. 38].

Згідно з результатами емпіричних розвідок серед аспектів, що викликають стурбованість викладачів курсів методики навчання ІМ й науково-педагогічної громадськості є недостатня кількість годин, виділених на вивчення дисципліни, обсяг якої в деяких університетах вивчається тільки протягом одного курсу. Як пояснює П. Гарсія, занадто насичений зміст курсу унеможливило якісне опрацювання навчального матеріалу [1, с. 176].

Серед деяких проблемних моментів у літературі підкреслюється надмірна зосередженість курсів методики викладання ІМ на практичних аспектах професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, на конкретних прийомах і техніках навчання ІМ [12], пропонуючи слухачам готовий «набір трюків» [4, с. 81], без зваження процесуальної сторони професійного становлення майбутнього вчителя ІМ або ігноруючи емпіричну базу галузі лінгводидактики. Зауваженням П. Гарсія та ін. 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 [1, 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 виконувалося 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. Згідно з логікою дослідження, тексти документів вивчалися у кількох аспектах, а саме: мета вивчення дисципліни, навчальні методи, прийоми, форми, вимоги, компетентності, які повинні сформуватись унаслідок вивчення курсу. 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 переслідують 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 проектів, групова дискусія, зворотний зв'язок, мікровикладання та ін. Оцінювання навчальної успішності студентів відбувається на основі продуктивності, тобто в остаточну кількість балів за дисципліну зараховується виконання кількох видів робіт (наприклад, звіт на основі спостереження, плани уроків, написання проектів, портфоліо, статей, рефлексивних журналів та ін.).

Аналіз змісту навчально-методичної документації вможливив 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 студенти пишуть синопсис прочитаного, ведуть журнал обов'язкового для вивчення матеріалу. 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 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 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 студенти зобов'язані підготувати дві дискусійні статті (reaction paper), кожна на 7–9 сторінок. У Коледжі Мідлбері студенти готують одну аналітичну статтю. У коледжі Дженесео (м. Нью-Йорк) студенти готують критичну статтю обсягом три сторінки. В Університеті Мічигана 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, в Коледжі Дженесео, в Університеті Вейна, в Мічиганському Університеті, в Канзаському Університеті та ін.

Цінність означених методів і прийомів полягає у формуванні науково-дослідницької компетентності, у закладенні основ умінь 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 у концептуалізації й розбудові педагогічної теорії є врахування сутності, природи і змісту професійних знань, накопичених власне вчителями у процесі практичного досвіду, який у поєднанні із результатами емпіричних розвідок і уза-



гальнень наукової спільноти пропонує більш виразну, не викривлену картину професійно-педагогічної діяльності. 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. 1).

Таблиця 1 – 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 педагогічна практика	72
Мікророзроблення, практика у викладанні	68
Написання статей, рецензій на статті й навчальні матеріали	48
Філософія професійної діяльності	32
Портфоліо	28
Рефлексивні журнали	28
Метод проектів	16
Відвідування й участь у науково-практичних конференціях	12
Кейс-метод	4
Дослідження в дії	4

*\*Складено автором*

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. 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 оголошених контекстуальних потреб. В Університеті Віснсон-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. Імпонує також практика розроблення електронного портфоліо, зокрема в Університеті Мічигана, в Коледжі Кортленд та Університеті Вірджинії. Приміром, в Університеті Делавера до змісту портфоліо входять по два завдання для розвитку мовних навичок (говоріння, слухання, читання, письмо), плани уроків (навчання граматичного матеріалу, культури, он-лайн уроку, читання і т. і.) та есе, в якому студенти обґрунтовують власну філософію викладання. Важливим компонентом портфоліо є продуктивно-базований проект (performance-based project), головною метою якого є розвиток рефлексії майбутніх учителів, привернення їхньої уваги до наявних підходів оцінювання ефектив-

ності власної професійної і навчальної діяльності учнів. Працюючи над проектом, 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. 1. 72 %). Спостереження здійснюються 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, Мічигана, Ешленд), звіт (Університет Мічигана, Вашингтона, Стенфорда, Ешленд).

Одним із продуктивних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ є мікророзроблення. 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 Мічигана 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 Мічигана), 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 застосування 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 озброєння студентів знаннями й умінями в галузі використання інформаційних технологій акцентується в усіх вивчених нами навчальних програмах. Включення інформаційних технологій є обов'язковим у всіх без винятку планах уроків, які готують студенти переважною більшістю університетів.

Серед інших навчальних методів і прийомів, спрямованих на формування методичної компетентності,

застосовуються метод проектів (наприклад, Університет 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 виявляється двоюко 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 в 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 вплив на підходи до підготовки вчителів ІМ. Як було виявлено в ході нашого дослідження, переосмислення системи педагогічної освіти в ракурсі стандартів заторкнуло цілі, змістову наповненість курсу, методи, засоби професійної підготовки, особливості оцінювання успішності.

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.

Нам імпонує практика відмови від традиційних методів оцінювання навчальної успішності студентів. У США набуло розповсюдження оцінювання на основі продуктивності, тобто враховується якість виконання кількох видів завдань і результат тестування або усного опитування. Цей метод вимірювання знань заохочує студентів до творчого 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.

*Порівняння отриманих результатів з результатами у інших дослідженнях.* Одержані нами результати й висновки суголосні з положеннями, викладеними у працях окремих американських науковців, зокрема щодо зорієнтованості вимог до здобувачів вищої філолого-педагогічної іншомовної освіти на стандарти професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ під час вивчення методики викладання ІМ [4], а також стосовно ключових позицій методики викладання ІМ у курикулах освітніх програм [5; 6].

#### ВИСНОВКИ

*Висновки дослідження.* 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. 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.

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, мікророзповіді (68 %), написання статей, рецензій на навчальні матеріали (48 %), формулювання особистої філософії викладання (32 %), портфоліо (28 %), ведення рефлексивних журналів (28 %), застосування методу проектів (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 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.

*Перспективи подальших досліджень цього напрямку.* Доцільним вважаємо доповнення виконаного дослідження методами спостереження, опитування, інтерв'ю і т. і., що уможливить отримання більш цілісної картини проблеми формування методичної компетентності. Іншим перспективним напрямом є запозичення педагогічно доцільного досвіду підготовки вчителів ІМ у США з метою удосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. García P., Moser K., Davis-Wiley P. Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*. 2019. № 52, P. 165–183.
2. Angus K. Meeting the Needs of Foreign Language Teaching Assistants: Professional Development in American Universities : Unpublished doctoral dissertation. University of Arizona: Tucson, 2014. 231 p.
3. Bourns S., Melin C. The foreign language methodology seminar: Benchmarks, perceptions, and initiatives. *ADFL Bulletin*. 2014. Vol. 43, № 1. P. 91–100.
4. Dhonau S., McAlpine D. C., Shrum J. L. What is taught in the foreign language methods course? *The NECTFL Review*. 2010. № 66. P. 73–95.
5. Grosse C. U. The foreign language methods course. *The Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77, № 3. P. 303–312.
6. Wilbur M. L. How foreign language teachers get taught: Methods of teaching the methods course. *Foreign Language Annals*. 2007. Vol. 40, № 1. P. 79–101.
7. Crane C. Exploratory Practice in the FL Teaching Methods Course : A Case Study of Three Graduate Student Instructors' Experiences. *L2 Journal*. 2015. Vol. 7, № 2. P. 1–23.
8. Crookes G., Chandler P. M. Introducing action research into the education of postsecondary foreign language teachers. *Foreign Language Annals*. 2001. Vol. 34, № 2. P. 13–140.
9. Farrell T. Keeping SCORE : Reflective Practice Through Classroom Observations. *RELC Journal*. 2011. Vol. 42, №3. P. 265–272.
10. Stepp-Greany J. Collaborative Teaching in an Intensive Spanish Course: A Professional Development Experience for Teaching Assistants. *Foreign Language Annals*. 2004. Vol. 37, № 34. P. 417–424.
11. Moser K. From praxis to program development. *Foreign Language Annals*. 2014. № 47. P. 134–146.
12. Tedick D. J., Walker C. Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*. 1994. № 78. P. 300–312.