



УДК 371.3:811.111

CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION IN THE USA**ЗМІСТОВІ ПІДХОДИ В ІНШОМОВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ США****Levrints (Lőrincz) M. I./Леврінц М. І.***PhD / к. п. н.*

ORCID: 0000-0002-2206-7113

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Kosuth sq., 6, 90202**Закарпатський угорський інститут імені Ракоці Ференца II,
Берегове, площа Кошута, 6, 90202*

У статті висвітлюються підходи до укладання змісту підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. З'ясовано, що добір змісту відбувається на основі концептуалізації професійних знань та їхнього практичного використання. Зміст іноземної педагогічної освіти є відображенням вимог до професійного становлення і розвитку вчителів-філологів, представлених в освітніх стандартах, візуалізації фахових компетентностей, добору репертуару тематичних курсів, необхідних для їхнього формування, а також інтересів і потреб студентів і місцевих громад.

Ключові слова: майбутній учитель, іноземні мови, педагогічна освіта, зміст освіти, навчальний план, університет, США.

Проблема якості фахової підготовки вчителів й професійно-педагогічної діяльності фігурує на перших шпальтах освітньо-політичного дискурсу американської громадськості, адже саме вчитель є провідником освітніх реформ й інновацій. Оскільки підвалини професійної компетентності закладаються під час навчання в університеті, укомплектування змісту педагогічної освіти має здійснюватися особливо ретельно.

Аналіз фахової літератури, присвяченої розкриттю особливостей змістових підходів і курикулумів програм підготовки вчителів іноземних мов (ІМ) у США, виявив наявність деяких напрацювань (Graves, 2009; Fradd, Lee, 1998; Johnston, Goetsch, 2000; Schulz, 2000), яким однак бракує систематичності.

Мета статті полягає у вивченні підходів до укладання змісту підготовки вчителів ІМ в університетах США.

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. 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 віднаходити 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 впливом соціокультурної парадигми, яка заповнила нинішній освітній простір США. Згідно з соціокультурною світоглядною позицією, становлення вчителя відбувається 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 знанневої 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 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 Кумарадивелу 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 організаційних 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 еkleктицизму у виборі методичних підходів також доклалася 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. 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.

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, студентів), 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 організувати 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 одного 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).

Отже, на підставі аналізу освітньої документації, де відтворюється



змістовий компонент системи підготовки вчителів ІМ, з'ясовано, що у його формуванні американські освітяни виходять із візуалізації професійною групою знанневої 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.

Література:

1. Fradd, S. H., Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 761–773.
2. 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.
3. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
4. Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.
5. Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*, 84, 495–522.

Abstract. *The article discusses approaches to the selection of content of foreign language teacher education in the US universities. The selection of content is based on the conceptualization of professional knowledge and its practical application. The content of the foreign language teacher education reflects the requirements of language teachers' preparation and development emphasized in the standards, mutual visualization of the profession-specific competences, the choice of disciplines which enhance the development of teaching competences, as well as the student teachers' and local communities' needs and interests.*

Keywords: *student teacher, foreign languages, teacher education, content of language teacher education, curriculum, university, USA.*

Стаття вислана 07.04.2020

© Леврінц М. І.