МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Колективна монографія

За заг. ред. І. О. Білецької

Вінниця
Твори
2021

УДК 378.147:[378.016:811]](02)
Т65

Авторський колектив:
Безлюдна В. В., Безлюдний Р. О., Комар О. С., Комар О. С., Шумаєва С. П.

Рецензенти:

Заболотна О. А.,	доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;
Костікова І. І.,	доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;
Шандрук С. І.,	доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол №18 від 22 червня 2021 р.)

Т65 **Трансформація** підходів до навчання іноземних мов у ЗВО: традиції та інновації: монографія / В. В. Безлюдна, Р. О. Безлюдний, О. С. Комар та ін. ; за заг. ред. І. О. Білецької ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Вінниця: Твори, 2021. – 142 с.

ISBN 978-966-698-210-9

У колективній монографії проаналізовано проблему трансформацій підходів до навчання і викладання іноземних мов в традиційному та інноваційному аспектах. Науковим дослідженням охоплені освітні реформи і підходи до іншомовної підготовки студентів у вищій школі; проаналізовано інноваційні підходи до професійної підготовки та неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови; зміни підходів до навчання і викладання іноземних мов для дітей з особливими освітніми потребами у США.

Представлені матеріали досліджень можуть бути цікавими та корисними здобувачам вищої освіти, викладачам факультетів іноземних мов, аспірантам, науковцям.

УДК 378.147:[378.016:811]](02)

ISBN 978-966-698-210-9

© Колектив авторів, 2021

ЗМІСТ

ВСТУП ***4***

РОЗДІЛ 1. ЗМІНА ВЕКТОРА ОСВІТНІХ РЕФОРМ І ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ ***5***

1.1. Особливості розвитку іншомовної освіти в умовах соціально економічної кризи: традиційний підхід *(Безлюдна В. В.)* ***5***

1.2. Іншомовна підготовка студентів у вищих навчальних закладах в умовах євроінтеграції: інноваційний підхід (*Безлюдний Р. О.)* ***16***

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ***37***

2.1. Традиції та інновації у додипломній освіті вчителів англійської мови в Європейському Союзі *(Комар О. С.)* ***37***

2.2. Європейський досвід використання інноваційних підходів у процесі неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови *(Комар О. С.)* ***51***

РОЗДІЛ 3. КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ***69***

3.1. Історія виникнення та теоретичні засади використання комунікативного підходу до навчання іноземної мови *(Комар О. С.)* ***69***

3.2. Основні умови та критерії ефективної організації комунікативного навчання майбутніми вчителями іноземної мови *(Комар О. С.)* ***89***

РОЗДІЛ 4. ЗМІНА ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У США ***106***

4.1. Етапи становлення інклюзивної освіти у США (*Шумаєва С. П.)* ***106***

4.2. Моделі підготовки вчителів іноземних мов та вчителів спеціальної освіти (*Шумаєва С. П.)* ***121***

ВСТУП

Вивчення іноземної мови в сучасному світі – одна з важливих складових у житті сучасної успішної людини. Сьогодні з'являється все більше людей, які бажають знати іноземну мову, тому що ці знання дають їм нові можливості і роблять багатшими їх духовний світ. Внаслідок глобальних змін у суспільному житті України, як і в усьому світі, змінилася роль іноземної мови в системі освіти. З простої навчальної дисципліни вона перетворилася в базовий елемент сучасної системи вищої освіти, в засіб досягнення професійної реалізації особистості.

Нова соціально-економічна та політична ситуація в Україні вимагає реалізації в суспільстві мовної політики в галузі іншомовної освіти, націленої на задоволення як громадських, так і особистих потреб по відношенню до іноземних мов. З реалізацією нової мовної політики пов'язано створення гнучкої системи вибору мов і умов їх вивчення, а також варіативної системи форм, засобів і підходів навчання, що відображають сучасний стан теорії і практики навчання іноземної мови. Зростаючий попит у сучасному суспільстві на випускників, які володіють іноземною мовою на достатньому для професійного спілкування рівні, вимагає особливої уваги. У зв'язку з цим навчання і вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти набуває особливої зачущості.

Монографія є результатом консолідаційної та творчої роботи колективу авторів, які поставили собі за мету систематизувати накопичений досвід трансформації навчання і викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, описавши його через призму традицій та інновацій.

Рукопис складається зі вступу та чотирьох розділів. Кожний розділ супроводжується списком використаної літератури, що робить структуру рукопису чіткою, логічною і зручною для сприйняття. Логічна послідовність дослідження реалізується у єдності та взаємозв'язку його компонентів.

Представлені матеріали досліджень можуть бути цікавими та корисними здобувачам вищої освіти, викладачам факультетів іноземних мов, аспірантам, науковцям які прагнуть знати, на основі яких традиційних та інноваційних підходів здійснюється навчання і викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ЗМІНА ВЕКТОРА ОСВІТНІХ РЕФОРМ І ПІДХОДІВ ДО ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

Віта Безлюдна, д-р пед. наук, професор

1.1. Особливості розвитку іншомовної освіти в умовах соціально-економічної кризи: традиційний підхід

Після розпаду СРСР і становлення України як незалежної держави гостро постало питання підготовки фахівців для українських шкіл. Головною метою перебудови вищої школи стало формування особистості майбутнього вчителя з високою культурою, соціальною відповідальністю, прагненням до творчості. Демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, її варіативності й альтернативності, в центрі якої перебував студент, сприяли значні економічні, соціокультурні, ментальні перетворення, що актуалізували пошук шляхів організації освітнього процесу, а також модернізації іншомовної підготовки студента, характер якої детермінував необхідність вирішувати різноманітні й різнопланові завдання.

Соціальні й економічні перетворення в українському суспільстві спричинили значне зростання потреб у використанні іноземної мови, створили необхідність втягнення фахівців всіх сфер життя до безпосереднього і опосередкованого спілкування іноземною мовою. У зв’язку з цим значно зросли освітня та самоосвітня функції іноземних мов, особливо англійської. В умовах кардинальних суспільних перетворень саме англійська мова як одна з найбільш поширених світових мов отримала пріоритет (нарівні з українською) у вітчизняній освітній системі. Це призвело до зміни вектора освітніх реформ у сфері іншомовної освіти, до пошуку нових підходів щодо навчання і викладання іноземних мов у вищій школі.

Сучасні пріоритети державної політики в сфері вітчизняної освіти передбачають зростання особистісної активності студентів, здатних до моделювання власної навчальної траєкторії та самореалізації у ній. Оскільки, освітня активність суб’єкта навчання не є вродженою, а формується в результаті виснажливої та самосвідомої пізнавальної діяльності, організація самостійної пошукової роботи студентів потребує удосконалення системи навчання орієнтуючись на особистість студента. Зміни в суспільстві висувають нові вимоги щодо вдосконалення системи навчання у мовній підготовці, зокрема, запровадження новітніх технологій викладання, а також орієнтацію навчального процесу на активну самостійну роботу студентів, створення умов для їхнього самовиразу та саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища

для формування їхньої особистісної активності [22, с. 120].

Для розуміння суті політики в галузі іншомовної освіти першочергового значення набуває вивчення нормативних документів та законодавчих актів, виданих Міністерством освіти України. Вивчення цих документів дозволить простежити законотворчий процес в аспекті іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Як свідчить аналіз нормативних документів, законодавча база Української держави в галузі іншомовної освіти напрацьовувалася поступово, з урахуванням як вітчизняного досвіду, так і європейського. Реформування вищої освіти розпочалося з кінця 80-х рр. XX ст. (Закони України «Про освіту» та «Про мови в УРСР» (1989)) [13] і набуло більш демократичного характеру у 90-х рр.: Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття» (1993, 1996) [10], Цільова комплексна програма «Вчитель» (1997) [59], Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998) [11], Болонська декларація (1999) [51], Національна доктрина розвитку освіти (2002) [27], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003) [12].

Визначені в законодавчих документах завдання були спрямовані на забезпечення переходу до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземних мов; відкриття нових кафедр на факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, які готували учителів іноземних мов; удосконалення ступеневої структури вищої освіти, враховуючи європейську практику організації акредитацій та контролю якості освіти; інтеграцію України у світовий освітній простір.

2 червня 1993 року Міністерство освіти затвердило «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», у якому зазначалося, що «…навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки». Значну увагу приділено розкриттю суті змісту освіти: «Зміст освіти визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою підготовки: структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності» [37].

Водночас організаційно-управлінським проектом державної політики в галузі освіти стала Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» (1993), у якій наголошено, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відновлення інтелектуального і духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий

рівень, національного відродження, становлення державності й демократизації суспільства в Україні [14].

У програмі визначено основні шляхи реформування освіти, зокрема: «забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися в тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу; підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня; реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів; органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі». Відповідно до визначених завдань поступово почала вибудовуватися вітчизняна система вищої освіти [38, с. 4].

Однак проведені на початку 90-х рр. XX ст. реформи не дали бажаних результатів, крім економії бюджетних коштів. Ситуація продовжувала погіршуватися.

Наприкінці XX ст. система освіти України втратила багато професійно підготовлених та здібних педагогів. Велика кількість педагогів змушена була змінити місце роботи для отримання вищої заробітної плати поза сферою освіти [19]. У 1996 році вищі навчальні заклади залишило понад 5 тис. викладачів, зокрема близько 2 тис. кандидатів і докторів наук. Припинила діяти традиційна система розподілу випускників. Проблема недостатнього фінансового забезпечення вчителів спричинила зниження мотивації до вчительської праці.

Водночас в умовах кардинальних освітніх перетворень відчутним стало й погіршення ставлення студентів до майбутньої професії. Якщо у 1985 році повторили б свій вибір 81 % студентів IV курсу, то у 1990-му – тільки 70,8 % [2, с. 68]. Також в освітніх закладах бракувало матеріальної бази: підручників, методичної літератури, дидактичних матеріалів тощо.

Проблеми економіки Української держави і суспільства призвели до деформації соціального замовлення до вищої професійної освіти загалом і до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема.

Отже, аналіз історичних фактів свідчить про системну кризу вищої освіти України в перші роки її незалежного розвитку, зокрема:

1) зниження якості освіти у вузах;
2) порушення наступності між середньою і вищою ланкою освіти;
3) недостатнє фінансування вузів;
4) проблема викладацьких кадрів (старіння, неефективність системи їх підготовки; низька зарплата);

5) відсутність мотивації студентів.

Таким чином, вища школа вимагала якісних змін у підготовці майбутніх фахівців. На основі Закону «Про освіту» розроблялися певні нормативні акти, в яких визначалися шляхи вдосконалення навчального процесу у вузах в умовах ступеневої підготовки спеціалістів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов. У 1994 році Кабінет Міністрів України затвердив «Положення про ступеневу систему освіти» і новий «Перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України» [15]. На основі вказаного «Переліку...» з 1994/1995 н.р. були затверджені програми підготовки бакалаврів, молодших спеціалістів та спеціалістів.

Ці документи визначали сутність ступеневої системи освіти, покликаної забезпечити загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів і галузей знань; підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту особи в умовах частої зміни потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи та її інтеграцію у світову систему освіти. Цілі ступеневої освіти охоплювали освітні, освітньо-професійні, професійно-орієнтовані та освітньо-наукові аспекти.

Уряду в короткостроковій перспективі необхідно було вирішити такі завдання подальшого розвитку педагогічної освіти: розширити практичну спрямованість педагогічної освіти, посилити її інноваційний компонент, підвищити ефективність педагогічної практики студентів; активізувати розробку нових технологій підготовки вчителя, спрямованих на забезпечення готовності педагога до роботи в умовах, що змінюються на основі різноманіття освітніх програм, підручників і освітніх установ; розробити систему оцінки якості підготовки фахівця в галузі освіти з урахуванням зміни характеру і сфери діяльності випускника вищого педагогічного навчального закладу.

Наприкінці XX ст. йшлося про необхідність формування гуманістичної моделі фахівця нового типу з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу. Передусім до цього процесу залучали викладачів-гуманітаріїв, покликаних стати головним інструментом вироблення ціннісного горизонту студента, високої духовної і моральної культури, активної життєвої позиції [32].

В означеному контексті завдання вищої освіти України полягало в забезпеченні фундаментальної, наукової, професійної, практичної підготовки майбутніх учителів, формуванні особистості високого освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням її інтересів і здібностей. Ця перспектива цілком відповідала принципам, тенденціям, досвіду, модальності західноєвропейської освіти, основу якої склала компетентнісна парадигма як найбільш актуальна, ефективна і, що особливо важливо, синергетична педагогічна модель. Представлену модель, на погляд Л. Лічман, спершу було побудовано за принципом органічно-концентрованого синтезу несуперечливо продуктивних освітніх і виховних дидактик, технологій та інструментів, що багато в чому відповідало передовому

досвіду вітчизняної педагогіки та концептуально збігалося з її теоретичним потенціалом [20, с. 54].

Гуманітарний чинник набув принципового значення, виступаючи найважливішим джерелом і передумовою системного реформування всіх ланок освітньої інфраструктури. На цьому етапі свого становлення вища освіта вимагала інших підходів до методології, змісту, розкриття спектру індивідуальних можливостей майбутнього спеціаліста. Вимоги до професійної підготовки випускників зростали, актуалізуючи контекстно-професійну модель навчання, *компетентісний підхід*, поглиблюючи процеси системності й міжпредметності знань студента. Відбувалося істотне розширення і зміцнення гуманітарного компонента навчально-виховного процесу, створення і впровадження нових концептуальних засад, форм і методів діяльності.

Водночас попри закладені ідеї гуманізації і гуманітаризації педагогічної університетської освіти помітними в її змісті стали культурологічні, загальнорозвиваючі дисципліни.

Як свідчить аналіз історичних реалій, новий етап європейської інтеграції спричинив активацію процесу іншомовної підготовки студентів. На міжнародному рівні це проголосив Президент України Л. Кравчук 14 червня 1994 року в м. Люксембург під час укладання Угоди про партнерство і співробітництво між Україною і Європейським Союзом та його державами-членами. Згодом, 11 червня 1998 року, Указом № 615/98 Президента України було затверджено Стратегію інтеграції України до ЄС, яка враховує положення Стратегії Європейського Союзу щодо України від 4 жовтня 1994 р., Спільної стратегії Європейського Союзу щодо України від 11 грудня 1999 р., а також відповідних рішень Ради ЄС, декларацій та інших документів Європейського Союзу, що стосуються України. Ця стратегія визначає основні пріоритети діяльності органів виконавчої влади з метою створення передумов, необхідних для набуття Україною повноправного членства в Європейському Союзі [53].

Україна поставила перед системою освіти надскладне завдання – адаптацію радянських традицій й досвіду навчання іноземних мов до європейської системи. З одного боку, необхідно було провести експертну ревізію радянської методики іншомовної підготовки у вузах, а з іншого – оцінити її західноєвропейську компетентнісно-орієнтовану ідеологему.

На думку Л. Лічман, саме ця дилема і дуалістична логіка частково нівелювали динаміку оптимізації підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України. Водночас у цих протиріччях відкрилася широка перспектива вдосконалення мовної підготовки в умовах культурних і соціально-економічних складнощів та інтеграційних тенденцій [20, с. 54].

Доцільно наголосити, що зміни у структурі міжнародних відносин сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов у вищій школі, формуванню додаткової мотивації до оволодіння іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв’язків з огляду на стратегічну мету нашої держави –

інтеграцію в ЄС іншомовна підготовка студентів у вищій школі України мала винятково важливе значення [9, с. 146].

Уряд зробив акцент на підготовку робочої сили високої якості, краще адаптованої до потреб інформаційного суспільства. Водночас зростав попит на вчителів іноземних мов, особливо англійської, однак цей попит істотно випереджав темпи зростання їхньої підготовки.

Зазначимо, що за роки творення вітчизняної системи вищої освіти мережа діючих вищих навчальних закладів із правом підготовки майбутніх учителів іноземних мов зростала, продовжувалася тенденція реорганізації педагогічних інститутів в університети, які поступово стали найбільшими центрами підготовки вчителів.

На початку 90-х рр. в Україні діяли вищі навчальні заклади двох типів – університети та інститути, які забезпечували поєднання наукових досліджень і практики підготовки педагогічних кадрів для сфери освіти, зокрема вчителів іноземних мов. Суттєвих відмінностей у їх статусі та структурі не існувало. Університети та більшість інститутів підпорядковувалися Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти.

Як свідчать дослідження Р. Міньяр-Бєлоручева, провідною в Україні, як і раніше, на той час залишалася англійська мова, яку вивчали 77,5 % учнів. Німецька (17,2 %) та французька (8,1 %) мови дещо втратили свою популярність. Проте збільшилася кількість тих, хто вивчав східні і близькосхідні мови [24, с. 6].

Важливим поштовхом для іншомовної підготовки студентів у вищій школі стала розробка методичної концепції (Концепція підготовки вчителя іноземної мови), яка дала наукове обґрунтування структури системи й визначила умови підготовки вчителя іноземної мови [29, с. 7].

Автори концепції (1995), запропонованої кафедрою методики викладання іноземних мов Київського державного лінгвістичного університету, обґрунтовуючи нові орієнтири у визначенні цільового компонента іншомовної освіти, наголошували на тому, що мета предмета «Іноземна мова» має бути комплексною і повинна включати чотири рівнозначні та взаємопов'язані аспекти: *навчальний* (або *практичний*), *пізнавальний* (або *загальноосвітній)*, *розвивальний* та *виховний.*

Суть *навчального* аспекту полягала в оволодінні іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Пізнавальний (*загальноосвітній*) передбачав збагачення духовного світу особистості, набуття знань про культуру країни, мову якої вивчали, та рідної країни; про структуру іноземної мови, її систему, особливості, подібність до рідної учням мови і розбіжності з нею. Маємо зауважити, що в цьому формулюванні спостерігалося певне розширення сутності загальноосвітньої мети навчання завдяки появі такого завдання, як збагачення духовного світу особистості учня.

До *розвивального* аспекту автори концепції зараховували передусім

розвиток мовних здібностей: фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, логічного викладу думок, що підтверджувало зростаючу увагу до розвивального потенціалу процесу навчання іноземних мов. Крім того, цей аспект включав ще й розвиток психічних функцій особистості та вміння спілкуватися з іншими людьми.

Виховний аспект, згідно з концепцією, крім виховання таких рис характеру, як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість, включав також виховання культури спілкування, прийнятої в цивілізованому світі. Зазначимо, що до цього часу таке завдання у шкільних програмах не виокремлювали [29, с. 3–10].

У Проекті державного освітнього стандарту (1996) продовжено побудову змісту іншомовної освіти навколо чотирьох типів цілей навчання іноземних мов: практичних, виховних, освітніх і розвивальних.

Згодом в «Інформаційному збірнику наказів та інструкцій Міністерства Освіти України» (1996) акцентовано увагу на новій концепції гуманітарної освіти, яка полягала в підготовці студентів до самостійної діяльності в нових соціальних і культурних умовах. Підкреслювалося, що однією з панівних тенденцій кінця XX ст. є свідома діяльність індивіда, який, «прагнучи створити нову реальність, керується критеріями знання, професіоналізму, усвідомленням власної відповідальності як за себе, так і за суспільство в цілому» [41, с. 2].

Важливо підкреслити, що порівняно з попередніми роками вищим закладам освіти надано право самостійно визначати і використовувати форми і методи гуманітарної освіти, зокрема: обирати тематику наукових досліджень, методики навчання, визначати навчальні та спеціальні курси і послідовність їх викладання. Але вони мають дотримуватися державних стандартів, які гарантують необхідний обсяг та структуру знань [41, с. 15].

Утім зазначимо, що пошук нової моделі гуманітарної освіти, її приведення до тієї системи цінностей, духовних орієнтирів і соціальних нормативів, які визначали поступальний рух людської цивілізації, здійснювався вищою школою у досить суперечливій, неоднозначній суспільній атмосфері, за умов наростання економічних та моральних труднощів. Не вистачало підготовлених до роботи в нових умовах кадрів, навчально-методичної літератури, державних стандартів тощо. Тому багато вузів змушені були йти традиційним у таких випадках шляхом спроб та помилок, самостійно шукати оптимальні рішення. Не одразу цей сектор у вищій освіті набув певної стабільності та визначеності.

Багато вищих навчальних закладів розробили та розпочали реалізацію власних концепцій викладання соціально-гуманітарних дисциплін, створювали різні моделі поглиблення процесу гуманізації та гуманітаризації навчання з урахуванням специфіки підготовки фахівців того чи того профілю, нагромаджували значний позитивний досвід організації навчально-виховної роботи в цьому напряму [48, с. 136].

Очевидним залишається й той факт, що наприкінці XX ст. відбувся перелом в методиці викладання англійської мови. Раніше всі пріоритети без

залишку віддавалися граматиці, майже механічному оволодінню вокабуляром, читанню і літературному перекладу. Це принципи «старої школи», де оволодіння мовою здійснювалося за допомогою довгої рутинної праці [23, с. 61].

Після здобуття Україною незалежності пережитки такої настанови продовжували існувати в пострадянській методиці навчання іноземним мовам у вигляді певних педагогічних поглядів, розроблених методик і стереотипів. Основними проблемами такого підходу до навчання іноземної мови стало її номінальне знання (так звана «іноземна зі словником»); відірвані знання граматики, які користувач нездатний застосувати на практиці; затеоретизованість викладення матеріалу, що подавався у вигляді довгих і часом незрозумілих правил, які мали низьку практичну цінність. Основними видами діяльності були читання й переклад (нерідко застарілих текстів із сумнівною практичною цінністю).

Мізерна кількість часу відводилася на аудіювання та говоріння, останнє з яких нерідко зводилося до простого заучування текстів. Робота на занятті велася переважно в системі викладач-студент або викладач-студенти, де викладач був основним носієм інформації та суворим контролером, роль якого полягала передовсім у виявленні помилок і недоліків у мовленні студентів. Навчальний матеріал характеризувався відірваністю від реальних життєвих ситуацій і потреб користувачів мовою. Оцінювання результатів навчання мало переважно суб'єктивний характер через відсутність чітко визначених критеріїв, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння англійською мовою. До цього викладачі мали низьку кваліфікацію і у них не було практичного досвіду стажування в англомовних країнах тощо [36].

Стратегічним напрямом оновлення змісту освіти в галузі іноземних мов стала розробка Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), у якому зазначалося, що вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяє інтеграції українського суспільства до освітньої спільноти.

Саме в цей період розпочинається реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що викликало необхідність розширити перелік спеціальностей і відкрити нові кафедри на факультетах, які готують учителів іноземних мов. Одним із перших в Україні цю ініціативу підтримав Херсонський державний університет. На факультеті дошкільної та початкової освіти розпочалася підготовка спочатку зі спеціальності «англійська мова», а потім із відповідної спеціалізації [35, с. 214].

Водночас зауважимо, що в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) передбачено зростання ролі іноземних мов на цьому етапі розвитку країни: в загальному списку шкільних предметів «Іноземна мова» була виведена у другий рядок після «Державної мови», хоча ще в недалекому минулому це місце належало «Математиці». У загальноосвітніх навчальних закладах вивчали понад п'ятнадцять іноземних мов, хоч кількість навчальних

годин на тиждень на цей предмет залишалася малою: 2–3 год. – у початковій школі, 5–6 год. – у спеціалізованих, 2–3 год. – у загальноосвітніх середніх школах [16].

Відповідно до наказу № 285 Міністерства освіти і науки України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» від 31.07.1998 р. та Розпорядження № 79 «Про внесення змін та доповнень до складу робочих груп…» від 02.08.2001 р. було створено робочу групу з розробки стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта. Стандарт для ОКР «бакалавр» було розроблено робочою групою МОН України і затверджено Наказом МОН № 900 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта» від 01.12.2004 р.

Саме ці документи підтвердили серйозність намірів держави розбудовувати національну систему іншомовної освіти.

У 1998–2000 рр. у галузі вищої освіти реалізувалися проекти «Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі», «Допомога новим країнам-членам у оновленні вищої освіти», «Вища освіта для демократичного суспільства» та ін.

Слід зауважити, що у ці роки розпочався процес становлення міжнародної академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов, які узагальнила Болонська декларація (1999). Країни-учасниці Болонської декларації узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року.

Власне, цей документ задекларував прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; впровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський, цикл триватиме не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох; створення системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок разом з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти; розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного освітнього простору. Це передбачало зміщення акцентів з навчальної роботи на методичну для викладачів та з навчальних занять на самостійну – для студентів. Об’єктивно постало питання застосування нових освітніх технологій у проведенні аудиторних занять (активні, діалогічні, ігрові методи) та організації самостійної роботи студентів (навчальні комп’ютерні програми, модульно-рейтинговий контроль тощо) [56, с. 4].

Зауважимо й те, що на рубежі XX–XXI ст. питання становлення міжнародної академічної мобільності в Україні закріпилося на законодавчому

рівні (Закон «Про освіту» (2003)). Вітчизняні університети отримали право і можливість встановлювати зв'язки із зарубіжними університетами, брати участь у міжнародних програмах і проектах.

Упровадження реформ Болонського процесу на рівні вищої педагогічної освіти в Україні позначилося на іншомовній підготовці студентів і започаткувало позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах. Насамперед істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземної мови. Значно зросла її освітня і самоосвітня функції, професійна значущість на ринку праці загалом, що спричинило посилення мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування.

На думку О. Савченко, глобалізаційні процеси, приєднання України до Болонського процесу змінюють не лише філософію освіти, а й концепцію її розвитку. Окреслена мета модернізації вищої освіти вмотивовує доцільність реальної трансформації національної системи освіти України і спрямованості зусиль на виконання завдань, зазначених у Болонських угодах [47, с. 223].

Болонський процес, на переконання В. Андрущенка, є масштабною структурною реформою вищої освіти, який активував і посилив ті перетворення, що стали характерними для Європи. Більшість із них пов'язана з пошуком критеріїв порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їх коректної конвергенції. Насамперед це введення нових структур кваліфікації; прийняття зіставних ступенів кваліфікацій європейського простору вищої освіти («бакалавр – магістр – доктор»); засвоєння компетентнісного підходу як вияв нової студентоцентрованої орієнтації у предметних галузях; зростання міжнародної довіри до дипломів (ступенів, кваліфікацій) на основі високої якості вищої освіти та введення інструменту зіставлення документів про вищу освіту – Diploma Supplement; формування європейського контролю й акредитації, що базуються на єдиних критеріях. Зазначені перетворення передбачають утвердження єдиних підходів до забезпечення якості вищої освіти, до розроблення навчальних матеріалів, що дають змогу представити їх мовою компетенцій і результатів на основі збереження національних культурно-освітніх традицій та ознак освітніх систем [1, с. 22].

Отже, з початком Болонського процесу і впровадженням ступеневої системи освіти розпочався динамічний розвиток освітніх партнерств між вітчизняними і європейськими закладами вищої освіти, зокрема тих, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Однак, ні особисті доходи професури і менеджерів, ні доходи вузів не дозволяли викладачам вищих навчальних закладів брати участь в академічній мобільності нарівні із західними університетами. Подібна ситуація склалася і зі студентською мобільністю, оскільки державні ресурси на ці цілі не виділялися.

Посилення уваги до вивчення іноземних мов знаходимо і в Національній доктрині розвитку освіти (2002), де іншомовний аспект найповніше представлений у розділі «Стратегія мовної освіти», в якому акцентовано увагу на створенні вітчизняної системи безперервної мовної освіти, що

забезпечуватиме обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [2].

Таким чином, вивчення іноземної мови у вищій школі, враховуючи її соціальну роль і функції, здатність здійснювати діалог культур та її транснаціональні масштаби стало першочерговим завданням уряду у формуванні майбутнього нації.

Наступного року серед основних вимог, задекларованих у Загально-європейських Рекомендаціях (ЗЄР) з мовної освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов мало починатися з «…перебудови навчання іноземної мови як спеціальності, саме з перебудови системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов» [12, с. 3].

ЗЄР пропонували впроваджувати іншомовну підготовку студентів триетапно: початковий, основний та завершальний, вимоги до яких відповідають підрівням Б2, С1 та С2. Початковий етап включав так званий вступний фонетичний (корективний) курс. Другий (основний) етап мав сформувати мовленнєву компетенцію (продовжується не більше двох років – до кінця третього курсу). На завершальному (просунутому) етапі вдосконалювалися мовленнєві і комунікативні компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

У 2004 році в постанові Кабінету Міністрів № 1183 «Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки» зазначено, що «…серед основних завдань, які пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти є поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі вищих навчальних закладів, професорсько-викладацького складу та студентів у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах» [39].

Отже, структурно-змістовні реформи освіти до іншомовної підготовки студентів, незважаючи на складні соціально-економічні і суспільно-політичні обставини початку 90-х рр. XX ст., поступово дали змогу досягти багатьох позитивних якісних результатів. Як свідчить аналіз фактів, до початку XXI ст. у вітчизняних вищих навчальних закладах відбулися основні зміни у формуванні сучасної концепції іншомовної підготовки студентів.

Тож входження України до Болонського процесу і приєднання до Європейського простору вищої освіти поклало відповідальність насамперед на заклади вищої освіти за якість іншомовної підготовки студентів, указуючи на необхідність переоцінки усталених підходів у практиці їх підготовки й актуалізуючи потребу в науковій концепції, яка містила теоретичне обґрунтування практичних шляхів здійснення безперервної підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

Роман Безлюдний, канд. пед. наук, доцент

1.2. Іншомовна підготовка студентів у вищих навчальних закладах в умовах євроінтеграції: інноваційний підхід

Убачаємо за необхідне в контексті досліджуваної проблеми проаналізувати нормативні документи, які визначали вектор розвитку іншомовної освіти загалом й стали активатором розробки нових підходів до іншомовної підготовки студентів у період з 2005 року дотепер.

Основні ідеї та положення державної політики в галузі модернізації іншомовної освіти на 2005 рік викладено в «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004). Серед головних завдань розвитку педагогічної освіти визначено «…запровадження дворівневої підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра, удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників» [40].

Підвищенню статусу іноземних мов також сприяло запровадження з 2005/2006 н.р. Типових навчальних планів для 12-річної школи, у яких уперше передбачено збереження єдиного освітнього простору, неперервність та наступність освіти, визначення рівнів загальноосвітньої підготовки (рівні стандарту, академічного або профільного) [17].

З 2007 року в Україні починають упроваджувати три проекти МОН та Ради Європи, одним з яких є «Розвиток мовної політики України». Головна мета цього проекту:

- запровадження в освітній простір України інноваційних змін, спрямованих на наближення до стандартів мовної освіти країн Євросоюзу, що є важливою умовою інтеграції України в європейський освітній, культурний та економічний простір;
- систематизація, узагальнення та вдосконалення підходів до змісту мовної освіти в Україні;
- покращення якості та практичної спрямованості мовної освіти, опанування іноземних мов на рівні, достатньому для спілкування, здобуття освіти й професії та саморозвитку [3].

Перспективним кроком у модернізації іншомовної підготовки студентів стало рішення колегії Міносвіти і науки України від 21.03.2008 року № 3/1-4 «Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи». Ураховуючи концептуальні завдання програми діяльності Уряду, Міністерство освіти і науки окреслено п’ять пріоритетів розвитку галузі. На період до 2010 року визначено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство [5, с. 3–19].

Основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян в Україні незалежно від форм одержання освіти були державні стандарти освіти

[43], які передбачали наявність трьох складових – державної, галузевої та компоненти вищого навчального закладу. У вищій освіті державний компонент визначав структуру переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснювалася освіта і професійна підготовка фахівців за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями [30].

У ході розроблення Державного стандарту вищої професійної освіти нового покоління в центрі уваги був зміст Конституції та законодавства України про освіту. На думку розробників, у разі трансформації чинних освітніх програм підготовки бакалаврів, дипломованих спеціалістів і магістрів на основі компетентнісного підходу третє покоління освітніх стандартів вищої освіти спроможне забезпечити як відповідність європейським освітнім системам, так і міжнародну валідність. Основу стандартів становили характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу, представлені інтегрованою мовою компетенцій [46].

У кінці першого десятиліття XXI ст. почали складатися соціально-політичні передумови, що сприяли розвитку міжнародного співробітництва, формуванню міжнародної академічної мобільності у вищій школі.

Так, починаючи з 2009−2010 н.р. у вищих навчальних закладах України запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» № 943 від 16.10.2009) [25] та її ключові документи («Аплікаційна форма студента», «Угода про навчання», «Угода про практичну підготовку та зобов'язання про якість», «Академічна довідка», «Додаток до диплома європейського зразка»), що дало можливість вітчизняним вузам перезараховувати і визнавати періоди навчання у вузах інших країн, брати участь в програмах мобільності. В структурі вищих навчальних закладах з'явилися нові елементи і механізми управління міжнародною академічною мобільністю: впровадження проектного методу управління, поява проектних менеджерів, які займалися реалізацією програм подвійних дипломів.

Активатором іншомовної підготовки майбутніх учителів у вищій школі стала прийнята відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти Постанова Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462, у якій передбачалося з 1 вересня 2012 року запровадження вивчення іноземної мови з першого класу учнями всіх загальноосвітніх шкіл України (з розрахунку 1 година на тиждень). А починаючи з 2013 року, Міністерство освіти і науки України ввело в школах обов'язкове вивчення двох іноземних мов: однієї з них – з 1-го класу, а другої – з 5-го класу. На колегії міністерства було затверджено нову навчальну програму, згідно з якою другою можна вивчати будь-яку іноземну мову (включаючи російську). Деякі фахівці відстоювали думку про те, що з двох іноземних мов однією обов'язково мала бути англійська, але в 20 % українських шкіл базовими була німецька та французька мови [33, с. 121–124].

Т. Шкваріна зазначає, що зміни в Державному стандарті початкової загальної освіти, запровадження вивчення іноземної мови з першого класу викликали необхідність перегляду підходів до змісту іншомовної підготовки студентів у вищій школі. Такий крок був викликаний також і орієнтацією України на європейський культурно-освітній простір, усвідомленням того, що, як справедливо наголошує дослідниця, «іншомовна освіта, володіння однією або декількома іноземними мовами сприяє мобільності, адаптації молоді до життя у глобалізованому світі багатоманітних міжнародних зв'язків, відіграє важливу роль у формуванні здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах високої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності» [61].

У вищій освіті України за останнє десятиліття відбулися значні зміни на законодавчому рівні: Концепція мовної освіти в Україні (2011) [18], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012) [27], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Закон про вищу освіту (2014), Указ Президента України № 641/2015 від 16.11. 2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проект удосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов (2016), метою яких є покращення іншомовної освіти в Україні.

Згідно з Концепцією мовної освіти в Україні, оволодіння мовами є одним з визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного та писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мовою як засобом спілкування і пізнання. Існування багатьох аспектів поняття мовної освіти зумовлює виокремлення двох провідних напрямів, що передбачають навчання рідної мови і навчання іноземної мови. Зокрема, у документі зазначено, що шкільна мовна освіта поглиблюється у вищих навчальних закладах, де залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху диференціюється обсяг і зміст мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. Університетська освіта дає можливість удосконалювати володіння мовами, насамперед державною, рідною та щонайменше однією з іноземних [18].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки вказано, що стратегія розвитку національної системи освіти має формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечить стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI ст., інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [27].

Як засвідчують проаналізовані нормативні документи, іншомовна підготовка студентів у вузах носила не вузько-предметно-спрямований освітній характер, а такий, що забезпечує соціально-культурно-професійний взаємозв'язок, самоусвідомлення можливостей у широкому соціальному і професійному контексті. Це висунуло окремі вимоги до процесу методичної підготовки

майбутніх учителів іноземних мов.

Беручи до уваги потребу в оновленні змісту та підходів до іншомовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі, Міносвіти України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013).

Зазначимо, що в останнє десятиріччя євроінтеграційного періоду діяльність Міносвіти України і Британської Ради спрямована на теоретичну та практичну допомогу викладачам вітчизняних закладах вищої освіти у розвитку і вдосконаленні їх професійних вмінь, що сприяє іншомовній підготовці майбутніх учителів.

Завдяки тісній співпраці з Британською Радою викладачі та студенти інститутів іноземних мов отримали можливість користуватися веб-ресурсами Британської Ради та веб-бібліотекою Інституту Викладання Мов (Велика Британія).

За дослідженням О. Бевз, підготовка майбутніх учителів англійської мови в Україні у ці роки здійснювалася майже 40 вищих навчальних закладах IV рівня акредитації. Випускники отримували дипломи філолога, вчителя/викладача англійської мови за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр [4, с. 113].

Необхідно зазначити, що з 2015/2016 н.р. студенти освітнього ступеня «бакалавр» навчалися за оновленими навчальними планами напрямів підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська), 6.010102 Початкова освіта з додатковою спеціальністю «Мова і література (англійська)», що передбачало введення наскрізного методичного компонента [62].

Окрім окреслених вище переваг інноваційної навчальної програми, вкажемо на наявність наскрізної практичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (передбачено навчальну та виробничу педагогічні практики) протягом 3–8 семестрів загальною кількістю 510 год. / 17 кредитів. Обов’язковим було виконання курсової роботи з методики навчання англійської мови у 8 семестрі [8].

Остаточне визначення вектора розвитку української держави щодо володіння іноземними мовами, зокрема й англійською знаходимо у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» [54], прийнятій 2015 року, одним із ключових індикаторів реформування галузі освіти є вивчення іноземних мов як пріоритет внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС. Одним із завдань у програмі визначено «забезпечення збільшення та оптимізації присутності України на міжнародних заходах та майданчиках, присутності в міжнародному академічному, культурному та громадському середовищі». Реалізація цього завдання потребує якісно нового рівня викладання іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування.

У межах упровадження Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» у 2015 році було затверджено Національну програму вивчення та популяризації іноземних мов «Go Global». На початку 2016 року було розроблено план заходів

щодо посилення вивчення англійської мови, де зазначено, що інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору потребує володіння громадянами іноземними мовами на якісно новому рівні [63]. Тому нині в Україні реалізуються нові підходи до навчання іноземних мов, зокрема й англійської, на основі європейського досвіду.

У контексті вищеозначеного 2016 рік став переломним етапом процесу іншомовної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти України, оскільки був оголошеним роком англійської мови (Указ «Про оголошення 2016 Роком англійської мови в Україні» (2015)).

Наголосимо, що Рік англійської мови передбачив комплекс заходів для активного вивчення англійської мови, серед яких першою у списку була позиція про те, що викладанню англійської мови у закладах вищої освіти приділятиметься більше уваги, що зумовило розробку нових програм та проектів, які сприяли підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Указ був спрямований на вдосконалення законодавства щодо визначення переліку посад наукових, педагогічних та науково-педагогічних працівників у і наукових установах, які пов’язані з володінням англійською мовою, та запровадження вимоги щодо англомовної компетентності для присвоєння вчених звань та присудження наукових ступенів. Також диференціювалася оплата праці залежно від фахового рівня володіння мовою, здійснювалася сертифікація вчителів іноземних мов з метою визначення рівня володіння ними відповідною мовою.

Кабінет Міністрів України отримав завдання розробити й затвердити низку заходів на 2016 рік та наступні роки, спрямованих на активізацію вивчення українцями англійської мови, а саме: організувати курси з вивчення англійської мови педагогічними й науково-педагогічними працівниками, студентами; запровадити вивчення англійської мови як другої іноземної у тих загальноосвітніх навчальних закладах, де вона не вивчається; провести фахові конкурси й олімпіади; розширити мережу літніх мовних таборів; провести взаємний обмін учнями та студентами між навчальними закладами України та англомовних держав країн; залучати українські школи до навчальної програми Євросоюзу «E-Twinning Plus»; створити проект підвищення кваліфікації педагогічних працівників з англійської мови; запровадити теле- та радіопрограми з вивчення англійської мови та демонструвати фільми англійською із субтитруванням державною мовою тощо. Обласні державні адміністрації були зобов’язані розробити та реалізувати відповідні заходи щодо популяризації вивчення англійської мови в Україні [6; 58].

Відповідно до наказу МОН України № 871 від 12.08.2015 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» розпочалося пілотування нової програми з методики навчання англійської мови, яке проводять в 11 ЗВО України: Вінницький університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський університет імені

Івана Франка, Рівненський державний гуманітарний університет, Мелітопольський педагогічний імені Богдана Хмельницького, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, Уманський університет імені Павла Тичини, Харківський педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький університет імені Юрія Федьковича, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Програма стала складовою реформи професійної підготовки педагогів і репрезентувала загальні цінності вчителя іноземної мови XXI століття [64].

Серед інновацій програми виокремлюємо:

- традиційні лекції та семінари використовуються менше, натомість пропонуються інтерактивні форми навчання;
- відхід від вчителецентризму й зосередження уваги на студенто-центризму;
- розвиток автономії учнів, у результаті чого майбутні вчителі зможуть підготувати дітей, здатних навчатися самостійно;
- вивчення організації уроку, завдяки чому студенти дізнаються, як ефективно організувати роботу учнів відповідно до їхніх стилів учіння та здібностей, як аналізувати помилки та ін.;
- кваліфікаційна робота майбутнього вчителя іноземної мови базуватиметься не на теоретичній темі, а на роботі в школі під час практики.

Слід зазначити, що у 2015/2016 н.р. УДПУ імені Павла Тичини зробив відповідні кроки в напрямі реалізації вищеозначеної програми («Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015–2019 роки», «Про хід педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови 2015–2016 н.р. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини».

Отже, зміна вектора освітніх реформ в контексті вимог Болонського процесу поставила перед ЗВО України конкретне завдання широкомасштабної іншомовної підготовки студентів за такими *напрямами*:

- соціально-культурний – розвиває іншомовну комунікацію майбутніх учителів іноземних мов, формує академічну мобільність майбутніх учителів іноземних мов;
- професійний – сприяє розвитку іноземної мови відповідно до рівня підготовки, забезпечує професіоналізацію особистості;
- методичний – створює сучасні умови для освіти, розвитку, виховання професійної мовної особистості вчителя у процесі взаємопов’язаного навчання іноземної мови та методики її викладання;
- суб’єктно-особистісний – задовольняє потребу професійного розвитку студентів на належному рівні, в тому числі формування необхідних компетенцій, розвиток позитивних мотивів, професійно-освітніх

потреб, здібностей тощо.

Така підготовка мала на меті не тільки традиційне, фактичне володіння всіма аспектами мови, а й насамперед дала можливість культурно-освітньої орієнтації і діяльності майбутніх учителів іноземних мов у Європейських вищих навчальних закладах.

Зауважимо, що у процесі адаптації вищої освіти європейських країн до визначених запитів суспільства на поліпшення якості освітніх послуг відбувається синхронізація національних систем педагогічної освіти і професійної підготовки педагогів за такими напрямами:

– запровадження двоциклової системи освіти (бакалавр, магістр);
– запровадження європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи;
– забезпечення мобільності студентів;
– підвищення якості освіти;
– впровадження системи порівняння ступенів.

Розглядаючи модернізацію вищої педагогічної освіти як перманентний процес, схарактеризуємо **інноваційні підходи** до іншомовної підготовки студентів у вищій школі.

На підставі узагальнення фактологічного матеріалу з проблеми, яка досліджується встановлено, що іншомовна підготовка студентів у вищій школі у євроінтеграційний період характеризується інноваційними підходами, які поділяємо на:

– *нормативно-спрямовані* – здійснюються в процесі модернізації і стандартизації педагогічної освіти України і мають відповідне нормативно-правове забезпечення. Деякі зміни перебувають уже на стадії *інституалізації* (багаторівневість, багатопрофільність, неперервність професійної підготовки, її компетентнісно-орієнтований характер); деякі – на стадії *ініціації і реалізації* (варіативність, практикоорієнтованість підготовки);

– *локально- або суб'єктно-спрямовані* – включають сукупність факторів, зумовлених особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи вишу або ініційовані та реалізовані в конкретному виші (індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізації, психологізація).

Нормативно-спрямовані підходи проявляються в нових змінах до організації процесу іншомовної підготовки студентів у вищій школі і змістовому його наповненні.

Систематизовані й узагальнені інноваційні підходи до іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти унаочнено на рисунку 1.1.

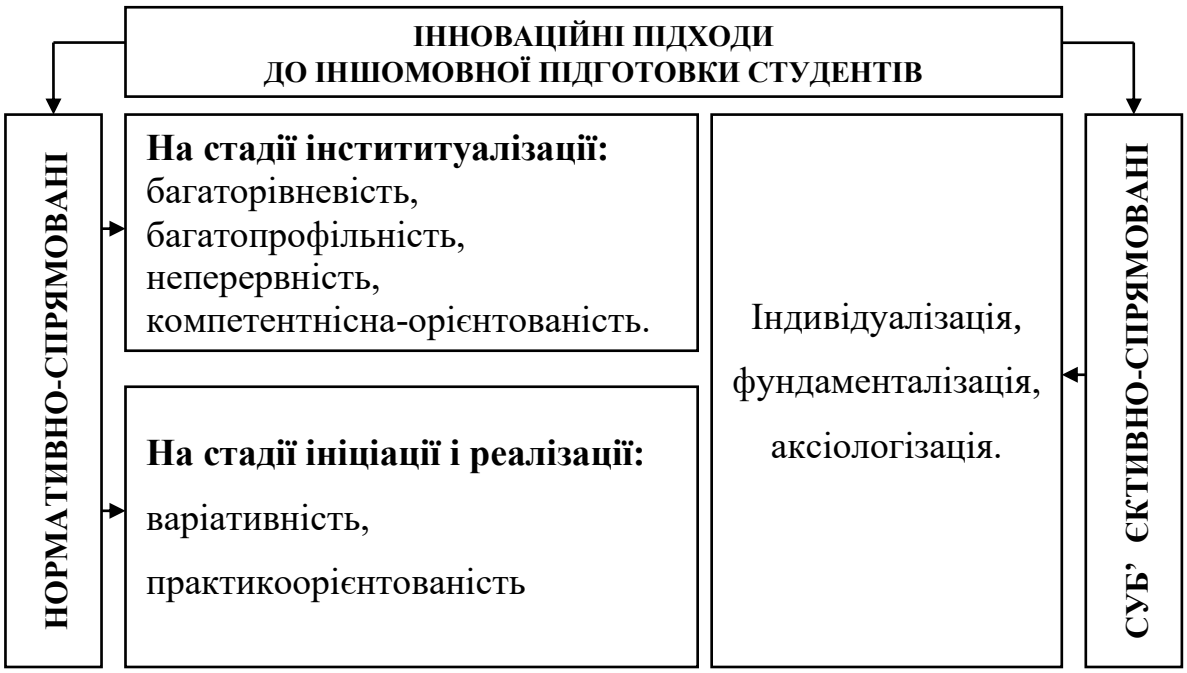


Рис. 1.1. Інноваційні підходи до іншомовної підготовки студентів

На *стадії інституалізації*, яка характеризується закріпленням нових норм діяльності з підготовки педагогічних кадрів у ЗВО, перебувають такі зміни професійної підготовки майбутніх педагогів, як багаторівневість, багатопрофільність, неперервність, компетентнісно-орієнтований характер підготовки. У ЗВО ці зміни проявляються в тому, що:

1. Іншомовна підготовка у вузі має *ступеневу структуру.* В Україні рівні підготовки у ЗВО збігаються зі встановленими рівнями вищої освіти – періодами навчання, протягом яких майбутній фахівець засвоює основну освітню програму вищої освіти, і після завершення отримує диплом державного зразка. Рівні відрізняються обсягами освітніх програм у кредитах і, відповідно, ступенем, який отримує випускник після закінчення навчання.

Приєднання України до Болонського процесу викликало необхідність внесення істотних змін у зміст і організацію професійної підготовки високоосвічених, компетентних фахівців відповідно до нової стратегії вищої освіти при створенні дворівневої освітньої моделі «бакалавр – магістр». Найважливішими орієнтирами такої стратегії розвитку є: перехід на багаторівневу систему підготовки майбутніх фахівців; модульне навчання і «кредитно-модульна» форма контролю, що дозволяють здійснювати науково-методичний супровід студентів.

Нині у закладах вищої освіти (ЗВО) реалізується триступенева модель професійної підготовки за програмами бакалаврату – магістратури – аспірантури. Ступенева професійна підготовка майбутніх педагогів у ЗВО є відповіддю на «виклики» сучасного суспільства. Коротші програми бакалаврату та магістратури порівняно з програмою спеціалітету дозволяють гнучко реагувати на зовнішні чинники, зокрема оперативно вносити корективи у зміст освітніх програм або повністю їх оновлювати на підставі результатів наукових

досліджень. Ідеться тут не тільки про зміст освітніх програм, а й про архітектуру освітнього процесу у вузі, що має нелінійну організацію і дозволяє повністю реалізувати сучасні стратегії та моделі професійної підготовки майбутніх педагогів – дослідницьку, комунікативну, проектну, контекстну, проектно-дослідницьку (модель навчання дією) та ін.

Результатом засвоєння освітньої програми на кожному з рівнів професійної підготовки є сукупність певних компетенцій.

На рівні бакалаврату головна мета полягає у створенні умов для оволодіння студентами фундаментальними знаннями, зміст і обсяг яких задано освітнім напрямом і профілем, що входить у цей напрямок і пов'язаний з майбутньою спеціальністю. Саме фундаментальність підготовки створює сприятливі умови для подальшого продовження освіти і свідомого вибору шляхів отримання спеціальності і спеціалізацій різного рівня.

У магістратурі відбувається своєрідна «добудова» освіти, коли майбутній випускник факультету іноземних мов має можливість продовжити освіту за найближчим до його професійних інтересів профілем. Крім цього, фахівці, які вже мають вищу освіту, можуть, не повторюючи щабель бакалаврату, вступити до магістратури для поновлення своєї освіти. Саме цей процес нині активно розвивається у вітчизняному просторі вищої освіти.

Отже, ступенева освіта як гнучка, варіативна система надає майбутнім учителям іноземних мов можливість вибирати власну траєкторію своєї педагогічної освіти, за реалізацію якої вони відповідають.

2. *Ступенева організація* іншомовної підготовки студентів у вищій школі мов також підтримує ідею неперервності професійного розвитку педагога, створюючи реальні умови повернення особистості до систематичної професійної освіти після або в процесі здійснення практичної професійної діяльності.

У сучасній практиці ЗВО спостерігається «перетин» різних траєкторій професійного розвитку педагогів: траєкторії «руху вперед», коли педагог удосконалює професійну кваліфікацію, залишаючись на одному й тому ж формальному освітньому рівні; траєкторії «руху вгору», що відповідає рівням системи професійної освіти; траєкторії «руху по горизонталі, убік», що має на меті отримання педагогічної освіти людьми інших спеціальностей [60].

Неперервний характер іншомовної підготовки майбутніх педагогів також забезпечується поступовим накопиченням знань, послідовністю в розвитку компетенцій, чому сприяє синхронізація змісту психолого-педагогічних дисциплін (з дидактичних одиниць, тематичних блоків, засвоєними компетенцій, тощо).

Неперервність іншомовної підготовки студентів у ЗВО має цілісність та інтегрованість, яка включає формальний, неформальний та інформальний аспекти.

За допомогою бально-рейтингової системи сьогодні є можливість ураховувати наявний професійний досвід студентів, результати попередньої освіти, результати навчання студентів факультетів іноземних мов за програмами додаткової освіти, результати реалізації власних творчих проектів соціальної та

освітньої спрямованості, результати роботи на конкретному робочому місці.

3. *Багатопрофільність* іншомовної підготовки студентів у вищій школі забезпечується за рахунок основних і додаткових профілів. Кожен студент зобов'язаний визначити основний профіль підготовки і виконати його вимоги. На додаток до основного профілю підготовки у студента є можливість вибрати додатковий профіль підготовки, але це не обов'язково.

4. Одним із підходів, що характеризує іншомовної підготовки студентів у вищій школі на сучасному етапі її розвитку, є *компетентнісний підхід* [21, с. 171–176]. Він надає сучасній вищій школі широкі потенції для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Європейське освітнє співтовариство, за висновками І. П'янковської, активно розглядає і впроваджує можливості компетентнісного підходу для підготовки вчителів. Про це свідчать численні наукові розвідки і нормативна база деяких Європейських держав [45].

Упровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розроблення стандартів якості освіти. У контексті гуманістичної парадигми компетентність виконує роль мотиваційного і цільового орієнтирів для студента [45].

У зв'язку з цим стандарти вищої освіти розроблено як стандарти компетентнісної моделі з використанням кредитної системи, що спроможні розвивати характерні для української вищої школи ідеї системно-діяльнісного підходу до освіти й багаторівневості підготовки; розроблення інваріантної та варіативної частини модулів і блоків за вибором студента, які спрямовані на засвоєння студентами змісту відповідно до освітніх запитів; у можливості вибору студентом індивідуального освітнього маршруту, що повністю задовольняє особистісні, освітні і професійні потреби.

Обгрунтуємо зміни, що відбувалися у іншомовної підготовки студентів у вищій школі з переходом до компетентнісного підходу:

По-перше, змінюється форма організації з лінійної на нелінійну, відбувається перехід на модульні навчальні плани, щоб забезпечити можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, проектування індивідуального освітнього маршруту.

По-друге, власне іншомовну підготовки студентів у ЗВО розуміють не тільки як процес засвоєння норм, зразків і правил професійно-педагогічної діяльності, але і як процес становлення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів, який відображає ступінь їх ціннісного прийняття цих норм, зразків і правил професійно педагогічної діяльності.

По-третє, змінюється характер взаємодії викладача та студента – з формально-рольового на конструктивно-міжособистісний, орієнтований насамперед на організацію самостійної роботи студентів. Змінюються рольові позиції викладача: він перестає бути основним джерелом інформації, стає тренером, коучем, академічним консультантом, тьютором, проектувальником навчальних матеріалів та ін.

По-четверте, з'являються нові вимоги до вибору технологій іншомовної

підготовки у ЗВО. Професійно-орієнтовані технології (контекстні, проектні, тренінгові, симулятивні, рефлексивні) сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійно-педагогічної діяльності якостей особистості, а також знань і умінь, що забезпечують якісне виконання своїх функціональних обов'язків.

Компетентнісно-орієнтоване розуміння організації іншомовної підготовки студентів у вищій школі висуває нові вимоги до його ресурсного забезпечення – інформаційного, методичного, кадрового, тощо.

Концепція робочого навантаження студента, уміщена в Європейську кредитно-модульну систему, дозволяє визначити кількісні критерії оцінювання якості іншомовної підготовки на міжуніверситетському рівні. Каталог навчального курсу (освітньо-професійної програми підготовки), що є невід'ємною частиною пакету Європейської кредитно-модульної системи, містить перелік компетенцій, яких набуває студент, вивчаючи той чи той модуль програми. Ці компетенції слугують орієнтирами для визначення загальноєвропейських критеріїв якості готовності випускника до виконання професійних функцій у суспільстві та реалізації власної життєвої стратегії [55, с. 134–135].

Якість іншомовної підготовки майбутнього фахівця значною мірою залежить від рівня сформованості його *загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної компетенцій.* Різнобічний і професійний розвиток особистості педагога, зокрема вчителя іноземної мови, передбачає високий рівень його соціокультурних знань та вміння використовувати їх в іншомовній міжкультурній комунікації.

У програмі з іноземної мови для педагогічних ЗВО зазначено, що «оволодіння і навчання іноземних мов складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної мови та рідної культури» [44].

Тому основним завданням навчання іншомовної підготовки студентів у ЗВО вважаємо формування комунікативних навичок, отже пріоритетним стає оволодіння *культурологічною та інструментальною компетенціями* як складові комунікативної компетенції.

Таким чином, формування і розвиток компетенцій майбутніх педагогів – учителів іноземних мов на практиці є сукупним результатом впливу умов і чинників реалізації всього вузівського освітнього процесу: відповідного освітнього середовища закладів вищої освіти і факультету; оновлених організаційних форм його побудови, привчає студентів до самостійності і до самоорганізації; впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин, пріоритетного використання активних технологій навчання і активного діяльнісного підходу; вироблення процедури і технології оцінювання цього сукупного результату.

Поширення ідей компетентнісного підходу до іншомовної підготовки студентів у вищій школі та їх закріплення на нормативному рівні у формі компетентнісно-орієнтованих стандартів вимагає подальшої їх інтеграції в практику підготовки майбутніх педагогів [52].

На стадії *ініціації і реалізації*, яка характеризується появою і поширенням нових норм діяльності з підготовки педагогічних кадрів у ЗВО, перебувають такі зміни іншомовної підготовки, як *варіативність і практикоорієнтованість,* які у вузівській практиці виявляються так:

1. *Варіативність* іншомовної підготовки студентів у вищій школі забезпечує студентам можливість вибору шляху освоєння освітньої професійної програми та реалізується за рахунок нових підходів до організації підготовки (модулі); конструювання змісту навчальних дисциплін і практик (навчально-професійні задачі і відповідні їм завдання різного виду та рівня складності), оцінці досягнень студентів (накопичувальна, рейтингова, комплексна, ін.), розробці навчально-методичного комплексу, що забезпечує науково-методичний та організаційно-практичний супровід.

Замість дисциплінарного підходу педагогічні ЗВО почали звертатися до модульної структури навчального плану. Модульний підхід (виокремлення змістовних блоків) реалізується у такий спосіб, що дисципліну можна вивчати інтенсивно (наприклад, протягом тижня), переривчасто (з перервою на виконання самостійних завдань), послідовно (протягом триместру).

З 2005/2006 н.р. у всіх вищих закладах освіти України запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему. Відтак процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови в педагогічному ЗВО в умовах суб'єкт-суб'єктної організації діяльності викладача і студента реалізується з урахуванням загальноєвропейської системи накопичення і зарахування кредитів.

У вітчизняному тимчасовому положенні про організацію навчального процесу відповідно до кредитно-модульної системи підготовки фахівців зазначено, що «…кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)» [26; 50, с. 258].

Кредитно-модульна організація навчання вимагає серйозної, аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням, структуруванням її як системи. Складовими кредитно-модульної системи є: розподіл навчального матеріалу на модулі, забезпечення навчального процесу всіма необхідними методичними матеріалами, організація самостійної роботи студентів, проведення консультацій, перевірка якості засвоєння матеріалу кожного модулю та використання бально-рейтингової системи оцінювання засвоєних студентами навчальних дисциплін тощо [7].

За висновками В. Одінцової, О. Рощупкіної, Р. Курбанова, використання кредитно-модульної системи навчання сприяє інтенсифікації навчального процесу, конкретизує й систематизує засвоєння навчального матеріалу, сприяє найбільш раціональній і ефективній реалізації самостійної роботи, забезпечує високу якість ступеневої освіти майбутніх конкурентоспроможних фахівців для економіки України. Водночас модульна організація веде до реорганізації всього навчального процесу, зумовлює необхідність розробки нових і модернізації існуючих методів навчання, способів організації і форм проведення навчальної

роботи зі студентами.

До особливостей кредитно-модульного навчання зараховують логічне структурування змісту навчального матеріалу та подачу його в модулях; створення модульної програми та визначення послідовності вивчення модулів; об'єктивну систему оцінювання, яка уможливлює оперативний контроль за навчальним процесом та його коригування; варіативність навчання, (вироблення кожним студентом власної лінії навчання); максимальну адаптацію навчального процесу до індивідуальних особливостей кожного студента [31, с. 74–76].

Порівняємо традиційну та Болонську системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика традиційної і Болонської системи організації навчального процесу у ЗВО

Традиційна	Кредитно-модульна
Система проста в користуванні. Враховується лише успішність засвоєння стандартного набору знань, причому засвоєння здебільшого екстенсивного (вивчив – відтворив).	Самоорганізація освіти – студент самостійно розпоряджатися своїм часом. Можливість вибору порядку виконання навчальних завдань, самостійне планування роботи
Система виконує функцію зовнішнього контролю успішності навчання: не передбачає оцінки студентом власних дій, зіставлення його самооцінки з зовнішньою оцінкою.	Наявність відповідних прав (звільнення від заліку, іспиту та ін.).
Студент – пасивний елемент системи навчання (беззаперечно виконує вказівки керівництва).	Студент має можливість впливати на процес свого навчання.

Модульна побудова змісту професійної іншомовної підготовки студентів у вищій школі обумовлює необхідність уточнення цільового призначення курсів, що входять до складу модуля, які умовно можна назвати:

- *основними,* що визначають обсяг змісту навчання, необхідний для оволодіння загально-професійних компетенціями;
- *супутніми,* що забезпечують розширення професійних можливостей майбутнього фахівця, становлення його світогляду, визначення професійних пріоритетів;
- *когнітивно-комунікативними*, що розвивають сукупність компетенцій, які дозволяють студенту знаходити інформацію, орієнтуватися в інформаційному полі, відбирати і класифікувати необхідну для вирішення навчально-професійних завдань інформацію, використовувати її в конкретній професійній ситуації.

Реалізація модульного навчання веде до системних перетворень, суть яких полягає в оновленні змісту освіти, його організації, системи оцінювання і проявиться в істотній зміні навчальної діяльності студентів. Модульний підхід

сприяє нелінійній організації навчального процесу і знаходить своє втілення в розкладі занять, що також має нелінійний характер.

Особливість організації навчального процесу у ЗВО за кредитно-модульною системою полягає в тому, що значно зменшено кількість аудиторних годин, натомість основний акцент зроблено на самостійній роботі студента.

Багаторівневість, багатопрофільність і варіативність професійної підготовки надають можливість вибору і побудови студентом індивідуального освітнього маршруту .

2. Посилення *практикоорієнтованості* іншомовної підготовки студентів – це не тільки збільшення кількості годин на практики та їх різноманітність, але і зміна всіх компонентів освітнього процесу у ЗВО – мети, змісту, форм і методів організації навчання, його результатів.

За результатами наукового пошуку можемо зробити висновок, що практикоорієнтованість іншомовної підготовки студентів у ЗВО знайшла вираження у:

- збільшенні тривалості періоду проходження практики;
- появі нових поглиблених професійно-орієнтованих видів практик: навчальна, виробнича, практика в літніх оздоровчих таборах. Різні види практики забезпечують занурення майбутніх учителів у професійне середовище, що дає їм можливість спостереження, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; можливість порівняти свої уявлення про професійно-педагогічну діяльність, професію загалом з реальними вимогами педагогічної дійсності;
- розробці практикоорієнтованих навчальних матеріалів і завдань у рамках навчальних дисциплін;
- збільшенні годин на самостійну роботу студентів;
- використанні сучасних професійно-орієнтованих технологій навчання (контекстне навчання, проектне навчання, динамічне навчання, тощо), які забезпечують розвивальні контексти підготовки, варіативність практичних завдань, вирішуючи які, студенти працюють над реальними проблемами «з життя» – аналізують, обговорюють їх з викладачами, шукають інформацію для вибору і прийняття рішень, критично осмислюють результати вирішення практичної проблеми і несуть відповідальність за вибір того чи того рішення.

Окреслені вище нормативно-спрямовані підходи до іншомовної підготовки студентів є наслідком проведених у межах модернізації системи освіти України перетворень і були виявлені нами на основі аналізу нормативних документів різного рівня, що забезпечують цей процес.

Локально- або суб'єктно-спрямовані підходи до іншомовної підготовки студентів ЗВО зумовлені сукупністю чинників, характерних для розвитку певного регіону країни; традиціями науково-педагогічної школи конкретного ЗВО; особистістю керівника або викладача вишу.

Для локально- або суб'єктно-спрямованих підходів, як правило, створено певні умови у ЗВО, або їх ініціюють і реалізують керівники, декани чи викладачі

ЗВО. До таких змін належать *індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізація підготовки.*

Отже, *індивідуалізація* іншомовної підготовки студентів ЗВО виявляється в її адресності, створенні умов, що сприяють отриманню кожним студентом унікального практичного досвіду вирішення професійних і особистих завдань, а також реалізації інтересів і потреб кожного студента.

Індивідуальний підхід, реалізований викладачем факультету іноземних мов, сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожного студента; дозволяє враховувати їх індивідуальні особливості при організації занять, практик, самостійної та позааудиторної роботи; допомагає вибирати стратегії взаємодії з кожним студентом відповідно до цих індивідуальних особливостей.

Зазначимо, що *індивідуалізація* іншомовної підготовки студентів у ЗВО сьогодні також детермінована особливостями студентів, які приходять навчатися. Майже кожен студент, який приходить у педагогічний ЗВО, мріє стати вчителем або займатися професійно-педагогічною діяльністю, однак не в кожного є усвідомлене уявлення про те, що чекає його в майбутньому на професійному шляху. У цій ситуації викладачі намагаються знайти час для розвитку того особливого, своєрідного, що закладено від природи в кожному студентові; створити умови для розуміння студентами самих себе, що сприяє їх професійному самовизначенню, до того ж не завжди у сфері освіти.

Нова фундаменталізація іншомовної підготовки студентів пов'язана із сучасною потребою розвитку загальної культури студентів та набуттям ними універсальних знань, що мають міждисциплінарний характер і є основою формування широти й альтернативності поглядів, різних способів мислення та діяльності, розширення ерудиції та кругозору, що в подальшому допоможе студентам у вирішенні комплексних професійно-педагогічних завдань.

Термін «фундаменталізація» науковці, зокрема С. Семеріков, О. Теплицький [49; 57, с. 285–288.], пояснюють як істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Її можна досягти різними шляхами, до яких належать зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти усіх рівнів, при цьому пріоритетними стають проблеми загальної та професійної культури фахівця, формування в нього наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, зміщення акцентів з практичної підготовки фахівця на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, розробка принципово нових навчальних курсів, орієнтованих на формування у студентів цілісних уявлень про наукову картину світу, системного рівня її пізнання.

Зміною в розумінні фундаменталізації іншомовної підготовки студентів стало зрушення з предметної і методичної підготовки (поглиблена підготовка фахівця) у напрямку психолого-педагогічної (різнобічна гуманітарна підготовка).

Нова фундаменталізація професійної підготовки майбутніх педагогів у ВПНЗ змінює акцент на формування їх здатності до активної діяльності, до праці в усіх її формах, зокрема і творчо-професійної.

Аксіологізація іншомовної підготовки студентів зумовлена посиленням уваги до ціннісних орієнтирів сучасної педагогічної освіти, що й задає відповідні напрями змін професійної освіти.

Ю. Пелех, досліджуючи аксіологічний феномен педагога доводить, що рівень його ціннісно-смислової сфери та рівень його готовності до професійної роботи, аксіологічної в тому числі, залежить від таких передумов: гуманізації навчання (гуманізація професійної освіти передбачає надання переваги особистісному началу над вузько професійним; це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглядати таку підготовку крізь призму розвитку особистості – як істотний аспект педагогічного сприяння йому); діалогічної взаємодії викладачів та студентів (за умови використання педагогом діалогічної стратегії, суб'єкт впливу матиме можливість реалізовувати свою індивідуальну, особистісну позицію в процесі навчання); смислотворчості (орієнтуватися в світі людей, речей, явищ, власних станів дозволяють стійкі системи координат – смислові утворення, завдяки яким людина здатна зробити свою поведінку спрямованою) [34].

Отже, оскільки в аксіології центральною є категорія цінності, що становлять справжню серцевину духовної культури, аксіологізація професійної підготовки викликана необхідністю формування *ціннісної основи компетентності майбутніх* педагогів тому, що саме наявна у майбутніх учителів іноземних мов система цінностей визначає їхню професійну поведінку, відносини в організації, прийняття (вибір) рішень.

Локально- або суб'єктно-спрямовані підходи до іншомовної підготовки студентів у вищій школі встановлено на основі аналізу дисертаційних досліджень з педагогіки, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів; дисертаційних праць та різного роду публікацій з досліджуваної проблематики; інтерв'ю з деканами, викладачами і студентами факультетів іноземних мов; аналізу новинних стрічок офіційних сайтів, форумів і інтернет-спільнот викладачів і студентів ЗВО.

Аналіз нормативних документів за часи незалежності України показав, що зміна вектора освітніх реформ і підходів до іншомовної підготовки студентів у вищій школі нерозривно пов'язана з загальноєвропейськими інтеграційними процесами. Євроінтеграційні процеси, які відбувалися у означений період, спричинили появу інноваційних підходів, які у свою чергу, спричинили нові зміни (багаторівневість, багатопрофільність, неперервність професійної підготовки, її компетентнісно-орієнтований характер, варіативність, практикоорієнтованість) до іншомовної підготовки студентів, що стало найбільш показовим з точки зору оновлення її змісту.

Отже, порівнюючи іншомовну підготовку у вищій школі на початку 90-х рр. XX століття і на сучасному етапі доходимо висновку, що поряд із традиційними підходами, з'явилися нові, а саме: зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку; перетворення методики в комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну науку, орієнтовану на вивчення різнопланових феноменів, що стосуються всіх сфер навчання, процесу оволодіння іноземною мовою; зміщення

акценту під час навчального процесу з учителя на студента; основним фокусом навчання майбутніх учителів іноземних мов стало напрацювання компетенцій (загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної, культурологічної та ін.), а не вивчення теорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України.* 2009. № 4. С. 17–23.
2. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства. *Проблеми вищої школи:* наук.-метод. збірник. К.: Вища школа, 1993. Вип. 78. С. 65–69.
3. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. Сучасна система європейської освіти і проекти з розвитку мовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах.* 2007. № 4. С. 18–24.
4. Бевз О. П. Місце та роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Англії (матеріал зібрано завдяки участі у проекті «Шкільний учитель нового покоління»). *Порівняльно-педагогічні студії.* 2015. № 1(23). С. 110–116.
5. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 № 3/1–4. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2008. № 13/14/15. С. 3–19.
6. Волотівська І. І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.): дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2020. 274 с.
7. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. URL: http://www.globalteka.ru/news/1–latest–news/149–2009–02–03–15–36–55 (дата звернення: 5.06.2020).
8. Гончарова О. А., Коноваленко Т. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка.* 2015. Вип. 3. С. 69–73. (Педагогічні науки) doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_3_15.
9. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 145–148.
10. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта, V–IX класи). Проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1998. 32 с.
11. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
12. Закон Української РСР «Про мови в Українській РСР» від 28 жовтня 1989 р. № 8312-11. *ВВР УРСР.* 1989. № 45. Ст. 631.

13. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. К., 1994. Вип. 1. 329 с.
14. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). Харків: Гриф, 2003. 336 с.
15. Звіт про результати Допроектного базового дослідження системи удосконалення (післядипломної освіти) вчителів англійської мови. Британська Рада, 1998. 56 с.
16. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): постанова Колегії МОН та Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.2001 р. *Інформ. зб. М-ва освіти і науки України.* 2002. № 2. С. 7–10.
17. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc (дата звернення: 11.04.2020).
18. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1965. 39 с.
19. Лічман Л. Трансформація науково-практичного досвіду впровадження ідей іншомовної компетентності в умовах модернізації системи освіти в Україні (1991–2000). *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2. С. 53–56.
20. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. *Наука і освіта.* 2008. № 8–9. С. 171–176.
21. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету «Серія. Педагогічні науки»*. 2016, С. 119–124.
22. Мартинюк А. П., Губіна А. М. Підходи до вивчення іноземної мови у вищому технічному закладі освіти. *Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти:* матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. «Інтернаціоналізація освіти: шляхи вдосконалення та розвитку (12–13 квітня 2019 р.). Луцьк: Луцький НТУ, 2019. С. 61.
23. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе.* 1991. № 5. С. 15–18.
24. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2009 № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи». URL: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/12_1Vnakaz_mon_943.pdf (дата звернення: 22.06.2020).
25. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 23.01.2004 р. № 48.
26. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України***.** 2001. № 1. С. 22–25.
27. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Стратегия (дата звернення: 16.05.2020).

28. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–11.
29. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упор. В. Г. Небабін. К., 2000. Т. 11. С. 271–320.
30. Одинцова В. М., Рощупкина О. А. Особливості навчання іноземних студентів в умовах кредитно-модульної системи. *Запорожский медицинский журнал.* 2012. № 4. С. 74–76.
31. Оніщенко І. Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу. *Освіта.* 2004. № 32. С. 32–37.
32. Палій О. А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя.* 2014. № 1. С. 121–124. (Серія: Психолого-педагогічні науки).
33. Пелех Ю. В. Ціннісно-смисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
34. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів*: матеріали ІІ регіон. наук.-практ. семінару, 28 березня 2013 р. Херсон: Херсонська міська друкарня, 2013. С. 212–216.
35. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. *Народна освіта.* 2017. Вип. 2. С. 60–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_2_11.
36. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161. *Освіта України*: Нормативно-правові документи. К., 2001.
37. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576-96-п від 29.05.96). URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п (дата звернення: 12.06.2020).
38. Постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки». URL: http://www.kmu.gov.ua (дата звернення: 11.05.2020).
39. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОНУ № 998 від 31.12.2004 р. URL: http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc (дата звернення: 20.06.2020).
40. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 1996. № 6 (березень). С. 15.
41. Про національну доктрину розвитку освіти президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002/. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (дата звернення: 18.07. 2020).

42. Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР. Наказ № 310/23 від 3 березня 1949 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР.* 1949. № 5. С. 5–11.
43. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / кол. авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінг. ун-т та ін. Вінниця: Нова книга, 2001. 245 с.
44. П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Європи. *Вища освіта України.* Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Т. 1. Вип. 8. С. 384–391.
45. Рашкевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм. *Проект TUNING*. 18 с. URL: http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=31:kompetentnistnyi-pidkhid-y-pobudovi-osvitnikh-prohram&Start=20 (дата звернення: 09.06.2020).
46. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Спец. вип. 10. С. 217–224.
47. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): історичний аспект: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Луганськ, 2005. 214 с.
48. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі: монографія / наук. ред. – акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.
49. Сергієнко Н. С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т; [голова редради Монаєнко А. О.; редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2009. Вип. 5. С. 254–259.
50. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» Болонья, 19 червня 1999 р. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525.
51. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України: теор. та науково-метод. часопис.* К., 2009. С. 43–52.
52. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004–2015 роки) «Шляхом європейської інтеграції» / авт. кол. А. С. Гальчинський, В. М. Геєць та ін.; Нац. ін-т стратег. досліджень; Ін-т екон. прогнозування НАН України; М-во економіки та з питань європ. інтегр. України. К.: ІВЦ Держкомстату України, 2004. 416 с.
53. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020». URL: http://zakon3.rada.gov.

ua/laws/show/5/2015 (дата звернення: 08.06.2020).
54. Соколова І. В. Кредитно-модульна технологія навчання іноземних мов: умови та результати впровадження. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. К., 2006. Вип. 2. С. 132–143.
55. Студент – 2000: каким ему быть?: материалы науч.-практ. конф. / Запорож. гос. ун-т; [редкол.: Ткаченко В. Г. и др.]. Запорожье: ЗГУ, 2000. 190 с.
56. Теплицький О. І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 50, ч. 2. С. 285–288.
57. Указ Президента України № 641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні».
58. Цільова комплексна програма «Вчитель». *Інформаційний збірник Міністерства освіти України.* К.: Педагогічна преса, 1997. № 24. С. 11–25.
59. Ширяева В. А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы. *Ученые записки*. 2010. № 3(11). С. 69–76. (Серия: Психология. Педагогика).
60. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших: програма, метод. рекомендації, розробки занять. Харків: Основа, 2005. 176 с.
61. Шкільний учитель нового покоління. Допроектне базове дослідження (березень 2014 – березень 2015). К.: Ленвіт, 2014. 60 с.
62. Go Global: Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов (National Foreign Language Learning and Promotion Initiative). URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf (дата звернення: 03.06.2020).
63. Training Begins for new Generation School Teachers. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/year–of–english/updates/blog/Training–Begins–for–New–Generation–School–Teachers (дата звернення 03.06.2020).

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Олег Комар, д-р пед. наук, доцент

2.1. Традиції та інновації у додипломній освіті вчителів англійської мови в Європейському Союзі

Формування єдиного європейського економічного й інформаційного простору зумовило створення єдиного освітнього простору, коли усі існуючі та вже сформовані національні й регіональні освітні простори було збережено при інтеграції, проте вони отримали нові можливості, нові зв'язки, що зрештою призвело до виникнення нових рівнів градацій, нових варіантів та різновидів освітніх систем. Саме тому європейський освітній простір загалом постає цілком сформованим, проте різноманітні політичні, економічні та суспільні процеси продовжують зумовлювати його динаміку й трансформації.

Розвиток спільної просторової структури європейської освіти здійснюється на основі сформованих територіальних систем освіти різного рівня (національних, регіональних, локальних) та на основі таких принципів: існування територіальних структур освіти в окремих країнах як своєрідних підструктур їхніх економік; існування освітніх структур більш високого порядку у плані взаємодії; визнання поліструктурності освітньої системи як на європейському рівні, так і на рівні окремих держав [43; 76].

В розрізі розгляду європейського освітнього простору загалом, варто також згадати і про європейський простір професійної освіти вчителів. Модернізація професійної освіти у переважній більшості країн Європи, суспільно-політична підтримка означеного процесу на національному та регіональному рівнях зумовили формування та продовжують впливати на реалізацію європейського простору неперервної професійної освіти вчителів. У 2004 р. Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [52, с. 2–3], які покладено в основу спільної європейської структури якості професійної освіти вчителів. Основні характеристики означеної структури зумовлюють наявність певних вимог до освіти та неперервного професійного розвитку вчителів, зокрема [13, с. 40]:

- наявність вищої освіти ОС «бакалавр» або «магістр» залежно від країни як основоположна умова початку педагогічної діяльності;
- розвиток професійної компетентності учителя в розрізі неперервної освіти та сталого особистісного розвитку;
- забезпечення неперервного професійного розвитку як з боку самих

учителів, так і зусиллями закладів освіти та регулюючих питання освіти інституцій;
- формування європейського вектора професійної освіти у якості невід'ємної складової її змісту;
- реалізація можливостей мобільності вчителів, яка постає важливим компонентом їхньої професійної освіти та неперервного професійного розвитку;
- ефективна підтримка, передусім фінансова, наукових освітніх досліджень інституціями та структурами загальноєвропейського рівня;
- забезпечення належної професійної підтримки тих, хто реалізує педагогічну освіту тощо.

У розрізі розгляду традицій й інновацій у неперервній професійній освіті вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу та в умовах функціонування й трансформацій європейського освітнього простору зупинимось докладніше на ключових концептах, що формують зміст розділу. Зокрема, *підготовка вчителя* (teacher training / teacher education) об'єднує процес навчання майбутнього вчителя і результат його освіти. Підготовка вчителя постає інтегративною єдністю ряду компонентів, зокрема вивчення предметів загальноосвітнього циклу, фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти тощо. Крім того, в умовах сталого формування єдиного європейського простору вагомим аспектом підготовки вчителя постає усвідомлення останнім ідей європоцентризму, провадження педагогічної діяльності в дусі демократичних ідей та інноваційного навчання, передусім із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із найголовніших завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів постає оволодіння певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, практичними вміннями і навичками, необхідними для роботи в школі, а також формування особистісних якостей, потрібних вчителю для співпраці з учнями у майбутньому. На думку Т. Калюжної, головною ланкою у змісті педагогічної освіти за таких умов постає теоретичний і практичний компоненти підготовки майбутнього вчителя, а власне професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів повинна містити такі компоненти [8, с. 35]:
- опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу;
- професійні курси;
- педагогічна практика у школі.

Беручи до уваги той факт, що підготовка майбутнього вчителя іноземної, зокрема англійської, мови відрізняється специфічним змістом структурних елементів від підготовки вчителя загалом, Т. Бочарникова виділяє такі компоненти професійної підготовки вчителя іноземної мови [3, с. 21]:
- теоретико-лінгвістична та практична мовна підготовка;
- теоретична та практична психолого-педагогічна підготовка;
- теоретична та практична методична підготовка.

Загалом, основною метою підготовки майбутнього вчителя англійської мови у закладах вищої освіти (ЗВО) постає формування достатнього рівня його професійної компетентності, зокрема оволодіння лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною, лінгво-методичною та іншими компетентностями. Вони перегукуються з прийнятими Радою Європи п'ятьма ключовими компетентностями, що постають складовими професійної компетентності, зокрема:

- політичні й соціальні компетентності;
- компетентності, необхідні для життя у полікультурному суспільстві;
- компетентності, пов'язані з володінням мовами, усною та письмовою комунікацією;
- компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства;
- компетентності, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя.

Професійна підготовка (professional training/education) постає передумовою професійного становлення педагога, що передбачається вимогами Європейської Комісії щодо акредитації і сертифікації освітніх закладів різного рівня, та передбачає вивчення навчальних дисциплін двох блоків: професійних та педагогічних (professional / pedagogical studies). Професійна підготовка – невід'ємна складова системи педагогічної освіти, яка постає цілісним, багатоаспектним структурним утворенням та окреслює основний напрям підготовки вчителя. В основних компонентах професійна підготовка є спільною для вчителів усіх спеціальностей.

Значну увагу проблемі професійної освіти вчителя іноземної, зокрема англійської, мови приділено в таких європейських документах, рекомендаціях та доповідях: Резолюції розбудови єдиного європейського освітнього простору Парламентської Асамблеї Ради Європи (1989), рекомендації UNESCO та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996), рекомендації Ради Європи «Вивчення та викладання сучасних мов у Європі» (1998), міжнародній науковій доповіді «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998), «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001), звіті «Навчання іноземних мов в європейських школах» (2001), доповіді Європейської Комісії «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи» (2003), науково-практичних рекомендаціях «Європейський вектор підготовки вчителів іноземних мов» (2004), дослідженні Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), звіті Європейської Комісії «Основні дані щодо навчання іноземних мов у школах» (2008), доповіді Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), звіті Європейської Комісії «Ключові дані щодо навчання мов в європейських школах» (2012), науковій доповіді «Професія вчителя в Європі: практика, сприйняття, політика» (2015) та ін.

Неперервна професійна освіта (continuing professional education) – неперервний процес, що починається з агітації та залучення до педагогічної спеціальності студентів молодших курсів бакалаврату чи ліценціату та передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності у закладах освіти різного рівня, професійний розвиток та самовдосконалення протягом усього життя. Неперервна професійна освіта складається з ряду тісно пов'язаних складових: базова педагогічна освіта (initial teacher education), фаза входження у професію (transition to profession), освіта вчителя без відриву від педагогічної діяльності (in-service teacher education) та підвищення кваліфікації різноманітного характеру (further education).

У широкому сенсі, неперервна освіта є інтегральним елементом життя людини, коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта [9, с. 10]. В Енциклопедії освіти зазначено, що неперервна професійна освіта постає «постійним творчим розвитком і вдосконаленням кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні» [5, с. 582].

При аналізі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови враховано її основні принципи, зокрема [4, с. 154]:

- охоплення освітою всього життя людини;
- розуміння освітньої системи як цілого, що об'єднує й інтегрує всі рівні та форми;
- універсальність і демократичність освіти;
- взаємозв'язок загальної, професійної та гуманітарної освіти;
- інтеграція навчальної та практичної діяльності;
- вертикальна та горизонтальна цілісність освітнього процесу впродовж життя;
- індивідуалізація навчання;
- наступність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості;
- інтердисциплінарність знань, їх якість;
- гнучкість і різнобічність знань, засобів, методик, часу і місця навчання;
- створення умов та відповідної атмосфери навчання;
- реалізація творчого та інноваційного підходів тощо.

У процесі неперервної професійної освіти вчителя важливим постає розвиток процесів саморегуляції шляхом самоспостереження, самоконтролю та самооцінки. Означені процеси реалізуються шляхом самостійного пошуку та обробки інформації, встановлення цілей, розробки програм і тактик їхньої реалізацій, забезпечення контролю над процесами, що впливають на пізнання й навчання. Провідною ідеєю за таких умов постає положення про тісну взаємодію поведінки індивіда, його пізнавальної сфери та соціального оточення [9, с. 11].

Додипломна освіта (undergraduate education / initial teacher education). Перший, або додипломний, освітній ступінь є базовим у багатоступеневій освітній системі країн Болонського процесу. В країнах ЄвропейськогоСоюзу (ЄС) заклади вищої освіти пропонують програму додипломної (базової) освіти на здобуття трирічних або чотирирічних (бакалаврських) освітніх ступенів, проте не у кожній країні випускник з таким освітнім ступенем має право працювати на посаді вчителя. Так, в 10 країнах ЄС (Бельгія, Болгарія, Данія, Ірландія, Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Мальта, Румунія) здобуття освітнього ступеня «бакалавр» надає право працювати у закладах середньої освіти. Натомість у 15 країнах ЄС (Естонія, Іспанія, Італія, Люксембург, Німеччина, Польща, Португалія, Словенія, Словаччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція) випускник закладу вищої освіти повинен мати щонайменше освітній ступінь «магістр», аби мати право працювати у закладах середньої освіти. У двох країнах ЄС (Австрія, Нідерланди) випускники як з освітнім ступенем «бакалавр», так і «магістр» мають право працювати у закладах середньої освіти, проте з різними професійними опціями та привілеями [77, с. 32].

У ряді національних освітніх систем (Данія, Німеччина, Чехія та ін.) додипломна освіта вчителів відбувається за паралельною моделлю, що передбачає вивчення базових і фахових предметів інтегровано, у поєднанні з дисциплінами психолого-педагогічного циклу та проходженням педагогічної практики. В освітніх системах інших країн, зокрема Кіпру, Люксембургу та ін., підготовка вчителів відбувається за послідовною моделлю, за якої професійна підготовка майбутніх вчителів розпочинається по завершенню вивчення ними циклу базових дисциплін. Водночас, більшість освітніх систем передбачає комбінацію означених вище моделей, причому переважно таке поєднання має місце на освітньому ступені «магістр» [81, с. 33].

Використання тієї чи іншої моделі, або ж комбінації обох моделей додипломної освіти вчителів, зумовлює цілі, які стоять перед майбутніми педагогами, зокрема [11, с. 32]:

- предметні компетентності;
- усвідомлення освітніх та психосоціальних потреб учнів;
- здатність здійснювати викладання дисциплінарних предметів на потужній освітній базі;
- оновлення компетентностей та знань;
- гнучкість у розвитку освітніх мотивуючих проектів;
- заохочення активної участі учнів у шкільних заходах;
- належне використання методик і ресурсів;
- створення відкритого середовища для сприяння спілкуванню з учнями та серед учнів;
- відкритість та інновації;
- належне використання інструментів оцінювання;
- професіоналізм та його постійне вдосконалення.

Неперервний професійний розвиток (continuing professional development) – термін, який використовується для описання кроків, що здійснюються учителями, школами, закладами вищої освіти та органами освіти, щоб сприяти особистісному й професійному вдосконаленню вчителів [2].

Так, спільний проект МОН України та Британської Ради «Шкільний вчитель нового покоління» приділяє значну увагу неперервному професійному розвитку вчителів. Необхідність такого підходу зумовлюється тим, що «перехід усіх ланок освіти на компетентнісно орієнтовану модель спонукає до якісних змін у процесі неперервного професійного розвитку вчителів. Нині суспільство потребує вчителів, які є компетентними, вмотивованими, технологічно грамотними, здатними до професійної рефлексії, відкритими до змін та новацій нової української школи, готовими допомагати учням розвивати життєві уміння» [16].

Поняття неперервного професійного розвитку саме по собі багатогранне та базується на положенні про розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Неперервний професійний розвиток постає умовою всебічного розвитку особистості, розширення її творчого потенціалу і можливостей, набуття компетентностей, особистісне та професійне удосконалення тощо [9, с. 10].

Основними принципами неперервного професійного розвитку у сучасні освітній практиці вважаються такі [66, с. 7]:

- професійний розвиток – це тривалий процес, який відбувається протягом усього життя індивіда;
- кожен індивід несе відповідальність за організацію та контроль власного професійного розвитку;
- цілі професійного розвитку повинні бути чіткими та відповідати потребам потенційних роботодавців або клієнтів, а також потребам самого індивіда, що здійснює такий розвиток;
- кожен індивід покликаний самостійно вирішувати, якими є його освітні потреби та як адекватно їх задовольнити;
- ефективність професійного розвитку залежить від його сприйняття як невід'ємної частини професійної діяльності, а не у якості додаткового тягаря чи перепони.

В останнє десятиліття додипломна освіта вчителів англійської мови на європейському континенті розвивається під впливом низки поступових соціальних та політичних подій, зокрема Болонського процесу, поетапного розширення ЄС, забезпечення співпраці з країнами-партнерами, реалізації ідеї «європейського освітнього простору» та «європейськості» тощо. Саме тому неперервна професійна освіта вчителів відіграє стратегічну роль у підготовці європейських освітніх систем для адекватної реакції на суспільні та економічні зміни, а також для того, щоб студенти могли ефективно на них реагувати [84]. Вчителі англійської мови мають особливе завдання – розвивати знання та формувати вміння своїх учнів у галузі мов та культур з метою надання їм

можливості розуміти навколишній світ, спілкуватися через мовні та культурні бар'єри, а також бути активними членами суспільства, – яке вимагає від вчителів володіння широким спектром актуальних методик, підходів та ефективних практик, а також передбачає співпрацю з іншими вчителями у плані розповсюдження власних ідей та практик [82, с. 10].

В Європейському Союзі додипломна освіта вчителів англійської мови реалізується в різноманітних соціальних, культурних та економічних контекстах, які зумовлюють, у свою чергу, різноманітні підходи до організації та змістового наповнення означеного процесу. Додипломна освіта вчителів англійської мови у кожній країні ЄС зазвичай координується національним міністерством освіти. В деяких країнах міністерства можуть регулювати освіту вчителів у відповідності до законодавства і парламентських ініціатив, в інших – їх консультують дорадчі органи, що складаються з представників закладів вищої освіти [67]. Кілька країн ЄС створили агенції, що мають на меті нагляд за додипломною освітою вчителів та надання рекомендацій міністерствам та ЗВО, які забезпечують означений рівень освіти. Прикладом таких органів є Постійна комісія з педагогічної освіти в Угорщині. Дещо іншою є ситуація в Німеччині через її федеральну структуру. Міністерства освіти та культури 16 федеральних земель несуть відповідальність за освіту вчителів кожне на своїй території, проте координацію на національному рівні забезпечує Постійна конференція міністрів [25, с. 30–33].

Кваліфікація вчителя може бути присвоєна студенту за умови успішного виконання ним програми підготовки або ЗВО, у якому він навчається, або національним міністерством освіти, або ж документом, акредитованим обома інституціями, що спостерігаємо у майже 90 % країн ЄС. У ряді країн ЄС існують спеціальні органи з акредитації, які пов'язані з відповідними міністерствами освіти, наприклад, у Литві, Португалії та Угорщині [67]. Крім того, у деяких країнах ЄС наявні національні стандарти щодо регулювання програм додипломної освіти вчителів, зокрема державні освітні стандарти в Болгарії [42, с. 1046].

В 10 країнах ЄС мінімальним рівнем завершення додипломної професійної освіти для педагогічної спеціальності вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 15 країнах для роботи вчителем вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності. Ще у двох країнах (Австрія, Нідерланди) тривалість професійної підготовки залежить від освітньої моделі. Тривалість курсу додипломної професійної освіти в середньому по ЄС складає від чотирьох до шести (семи років в Люксембурзі) років. Зведену інформацію по країнах представлено у таблиці 2.1, укладеній на основі звітів Eurydice [41; 44; 58; 81].

Таблиця 2.1

Мінімальний освітній ступінь та тривалість курсу додипломної освіти, які дають право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти

Кількість років навчання	ОС «бакалавр»	Кількість років навчання	ОС «магістр» (зокрема, на базі ОС «бакалавр»)
3	Австрія (паралельна модель), Бельгія, Румунія	5	Австрія (послідовна модель), Естонія, Іспанія, Нідерланди (послідовна модель), Німеччина (основна модель, 4,5 роки), Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія (паралельна модель), Франція, Хорватія (паралельна модель), Чехія, Швеція (4,5 роки)
4	Болгарія, Греція, Данія, Ірландія, Латвія, Литва (паралельна модель), Мальта, Нідерланди (паралельна модель)	6	Італія, Німеччина (додаткова модель), Фінляндія (послідовна модель), Хорватія (послідовна модель)
5	Кіпр, Литва (послідовна модель)	7	Люксембург

Як бачимо з таблиці 2.1, додипломна освіта вчителів у ряді національних освітніх систем відбувається за паралельною моделлю, яка передбачає інтегроване вивчення предметів базового й фахового циклів разом з психолого-педагогічними дисциплінами та проходженням педагогічної практики, а в інших освітніх системах передбачено послідовну модель додипломної освіти вчителів, за якої професійна підготовка відбувається після опанування навчальних дисциплін, викладання яких планується випускником у майбутньому. Виключно паралельна модель підготовки вчителів англійської мови функціонує у Бельгії, Чехії, Данії, Німеччині, Греції, Словаччині та Швеції. Суто послідовна модель підготовки вчителів застосовується в Естонії, Іспанії, Італії, Люксембурзі, Португалії, Франції та на Кіпрі. Усі інші країни ЄС організовують підготовку вчителів англійської мови за комбінованою моделлю або ж із залученням різних моделей на різних етапах навчання.

Варто зазначити, що у країнах ЄС існують певні відмінності в організації додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової та основної і старшої (у тексті далі будемо використовувати поняття «основна школа», оскільки воно логічно передбачає і старшу) школи [67; 82]. Передусім це проявляється у різноманітності закладів, які її здійснюють, тривалості програми підготовки вчителя, а також кваліфікації, яку отримує вчитель по закінченню здобуття освіти. Можливості подальшого працевлаштування вчителя у закладах середньої освіти також значною мірою залежать від тієї програми підготовки,

яку вчитель отримав у ЗВО. Зупинимось детальніше на аналізі специфіки організації додипломної освіти вчителів англійської мови для різних ланок середньої освіти.

Додипломна освіта вчителів англійської мови для початкової школи

У країнах ЄС додипломна освіта вчителів англійської мови для початкової школи здійснюється у закладах вищої освіти університетського або поза університетського типу. У ряді країн студенти мають можливість обирати заклади для здобуття освіти, що зазвичай, проте не завжди, пов'язано з рівнем предметної спеціалізації [63]. Наприклад, у Данії та Польщі майбутні вчителі англійської мови у початкових класах можуть навчатись в університетах, щоб стати вчителями-спеціалістами (specialist teachers), або у педагогічних коледжах, щоб стати спеціалістами з початкової освіти з правом навчання англійської мови [67]. В той же час обидва типи закладів пропонують освітні програми і курси для майбутніх напівспеціалістів (semi-specialist teachers). В Естонії ж існує така освітня система, в якій додипломна освіта вчителів початкової школи та спеціалістів-предметників здійснюється як в університетах, так і в коледжах. Загалом, освітні курси, що забезпечуються педагогічними коледжами, як правило, пропонують нижчий рівень спеціалізації та більш високий ступінь інтеграції теоретичного та практичного компонентів [18, с. 190]. Крім того, такі курси, як правило, коротші, ніж курси, що забезпечуються університетами.

Документом, що засвідчує мінімальну кваліфікацію для можливості отримання доступу до програм підготовки вчителів в усіх без виключення країнах ЄС, є свідоцтво про отримання загальної середньої освіти [80]. Студенти, які бажають спеціалізуватися на англійській або інших іноземних мовах, також зобов'язані скласти відповідний мовний тест [53, с. 362]. У тих країнах, де англійська мова є обов'язковою умовою навчання у ЗВО, зокрема, в Угорщині та Фінляндії, зазвичай вимагається сертифікат про складання мовного тесту і для майбутніх вчителів початкової школи [67].

Переважна більшість курсів додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової школи пропонуються ЗВО на рівні бакалаврату. Винятками тут постають освітні системи Фінляндії та Чехії, де навчання триває п'ять років і закінчується отриманням освітнього ступеня «магістр», та Франції, де курси підготовки вчителів пропонується виключно випускникам університету, що вже мають освітній ступінь «бакалавр» [67]. ЗВО восьми країн, які забезпечують додипломну освіту вчителів на бакалаврському рівні, додатково пропонують магістерську кваліфікацію для власників ступеня «бакалавр», які бажають стати вчителями, або для практикуючих вчителів, які бажають здобути офіційну кваліфікацію чи перекваліфікуватися на вчителів-спеціалістів англійської мови [20, с. 18].

Кваліфікація вчителя початкової школи значно відрізняється від кваліфікації вчителя основної школи. У більшості країн ЄС кваліфікації вчителя-спеціаліста, розроблені для основної та старшої школи, дозволяють працювати і в початковій школі. Особливо актуальним цей аспект постає в регіонах, де бракує належної кількості вчителів-спеціалістів з англійської мови [25, с. 43]. Навпаки,

вчителі, що мають кваліфікацію з початкової освіти, не мають права навчати в основній школі. Багато країн ЄС пропонують широкий спектр кваліфікацій для майбутніх вчителів початкових класів, і загалом рівень їхньої підготовки відповідає тим вимогам, які ставляться перед учителем сучасним європейським суспільством [30].

Таким чином, диплом бакалавра університету або коледжу про отримання кваліфікації вчителя постає головною вимогою для професійної діяльності у початковій школі. Вчителі початкової школи формально мають кваліфікацію для викладання англійської мови лише у тих випадках, якщо відповідні предмети включені в основну навчальну програму підготовки вчителя у ЗВО, хоча на практиці загальне володіння англійською мовою дає можливість її навчання у певних контекстах. В Естонії, Ірландії та Швеції майбутні вчителі-напівспеціалісти, які проходять підготовку вчителя початкової школи, можуть отримати додаткову кваліфікацію з викладання англійської мови [67]. Вчителі-спеціалісти зазвичай мають більш високий рівень кваліфікації, який передбачає або ступінь бакалавра з відповідної спеціальності, що супроводжується післядипломним сертифікатом, наприклад, французьким CAPE, або ж ступенем магістра в галузі освіти, який є мінімальним рівнем, наприклад, у Словаччині і Фінляндії [41].

Отже, ми виявили, що у початковій ланці освіти англійську мову можуть навчати вчителі початкової школи, проте лише у їхньому власному класі; напівспеціалісти, які навчають невелику групу предметів у декількох класах у межах однієї школи; або ж вчителі-спеціалісти, які навчають лише іноземні мови (англійську та другу мову) у кількох класах в одній або декількох школах. У таблиці 2.2 відображено, яким чином вчителі різного рівня спеціалізації задіяні у навчанні англійської мови у різних країнах, а також залежно від рівня початкової школи у деяких країнах (вищий (upper primary level) чи нижчий (lower primary level) рівень).

Таблиця 2.2

Варіанти залучення вчителів різного рівня спеціалізації до навчання англійської мови у початковій школі

Вчителі початкової школи	Напівспеціалісти	Спеціалісти	Змішана модель
Австрія Люксембург Португалія (lower primary) Словенія (lower primary)	Бельгія (Валлонія) Данія Ірландія Латвія Хорватія	Болгарія Греція Кіпр Литва Мальта Португалія (upper primary) Румунія Словаччина Словенія (upper primary) Чехія Швеція	Бельгія (Фландрія) Естонія Італія Іспанія Нідерланди Німеччина Польща Угорщина Фінляндія Франція

Тривалість курсу додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової школи різниться по країнах ЄС. Так, інтегровані освітні програми тривалістю 3 роки пропонуються педагогічними коледжами Австрії, Бельгії та Румунії. У Данії, Ірландії та Нідерландах педагогічні коледжі пропонують чотирирічні курси навчання. В університетах додипломну освіту вчителів англійської мови для початкової школи, як правило, здійснюють факультети освіти (Faculties of Education) самостійно або у співпраці з філологічними факультетами (Philology Faculties) протягом чотирьох років, наприклад, в Болгарії, Греції, Латвії, на Мальті. В Литві і на Кіпрі вчителі англійської мови для початкової школи навчаються протягом п'яти років [67; 81].

За результатами виконання освітньої програми підготовки вчителів англійської мови для початкової школи здійснюється моніторинг та оцінювання теоретичного та практичного її компонентів. Перевірка теоретичних знань студентів у більшості країн ЄС відбувається на письмових та усних іспитах, координованих на інституційному або державному рівні. Студенти в Данії, Польщі, Франції, Німеччині та прибалтійських країнах складають державні іспити. Мовленнєві навички зазвичай оцінюються додатково під час іспиту [53, с. 374]. Якщо програма додипломної освіти передбачає отримання освітнього ступеня «магістр», майбутні учителі зазвичай пишуть дисертації з педагогіки або зі спеціальності з подальшим їх захистом.

Діяльність студента в різних елементах практичного компонента навчання, як правило, оцінюється і складає частину остаточного результату. Письмові види роботи, що підлягають оцінюванню, можуть включати есе або щоденник, в яких презентовано досвід педагогічної практики у школі, а також детальні плани занять та навчальні матеріали, які студент розробив і використовував під час практики [24, с. 61]. Також такий досвід може бути представлений в усній чи практичній демонстрації. У деяких країнах, зокрема в Австрії, Ірландії, Латвії, Литві, Португалії та Фінляндії, для остаточного оцінювання студент повинен підготувати портфоліо вчителя [40]. Практична діяльність студента зазвичай оцінюється керівником практики із ЗВО і/або вчителем-ментором у вигляді письмового звіту.

Додипломна освіта вчителів англійської мови для основної школи

Вчителів англійської мови для основної школи у країнах ЄС зазвичай готують в університетах, де їхня додипломна освіта здійснюється факультетами освіти (Faculties of Education) і факультетами іноземних мов (Faculties of Foreign Languages), або ж окремими кафедрами в межах факультетів мистецтв, гуманітарних або соціальних наук (Faculties of Arts, Humanities or Social Sciences) [63]. Виключенням із загального правила постає освітня система Франції, де додипломна освіта здійснюється також Університетськими інститутами підготовки вчителів – IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), національними установами, підпорядкованими Міністерству освіти, які співпрацюють з університетами та забезпечують виключно підготовку вчителів [67].

Документом, що засвідчує мінімальну кваліфікацію для можливості

отримання доступу до програм підготовки вчителів в усіх без виключення країнах ЄС, є свідоцтво про отримання загальної середньої освіти [58]. Багато ЗВО, які пропонують бакалаврські програми підготовки майбутніх учителів, організовують для абітурієнтів співбесіди профорієнтаційного характеру з метою перевірки їхньої мотивації та готовності для здобуття кваліфікації вчителя [20, с. 8]. У країнах, де право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти мають лише випускники магістерських програм, студент повинен мати перший освітній ступінь з фаху «Англійська мова», аби отримати можливість навчання в магістратурі. Варто також зазначити, що існує значна конкуренція за місця, що дають можливість отримати додипломну педагогічну освіту у країнах, які не відчувають проблем із кадровим забезпеченням вчителів англійської мови, наприклад у Португалії, Франції, Швеції тощо [81].

В освітніх системах країн ЄС існують різні варіанти організації додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи. Це можуть бути бакалаврські або магістерські програми [30]. У декількох країнах можливі обидві альтернативи залежно від моделі навчання (Австрія, Литва, Хорватія) або ж існує відмінність між підготовкою майбутнього вчителя до роботи у вищому (upper secondary level) чи нижчому (lower secondary level) рівні основної школи (Бельгія, Латвія, Литва) [40]. Детальніше означена інформація представлена у таблиці 2.3. Тривалість додипломної освіти також відрізняється: отримання ОС «бакалавр» і кваліфікації вчителя може тривати від чотирьох до п’яти років, залежно від країни, а ОС «магістр» – від одного до трьох.

Таблиця 2.3

Варіанти додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи

Варіант (освітній ступінь і додаткові кваліфікації)	**Країни**
ОС «бакалавр» з англійської мови та педагогіки	Австрія (паралельна модель), Бельгія, Болгарія, Греція, Данія, Ірландія, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди (паралельна модель), Румунія
ОС «бакалавр» лише з англійської мови	Кіпр
ОС «бакалавр» з англійської мови та ОС «магістр» з педагогіки або ОС «магістр» з англійської мови та педагогіки	Австрія (послідовна модель), Естонія, Італія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди (послідовна модель), Німеччина, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція

На основі означеної інформації та беручи до уваги особливості національних освітніх систем країн ЄС [81] ми дійшли висновку, що в Європі існують різноманітні варіанти додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи, і це знаходить відображення у безлічі кваліфікацій, доступних майбутнім вчителям. Основні, на нашу думку, варіанти додипломної освіти

вчителів наведені в таблиці 3.

Варто відзначити також й інші варіанти, які засвідчують належну кваліфікацію вчителя і дають йому право навчати англійську мову в основній школі. Сюди можна віднести: наявність ОС «бакалавр» і сертифікату вчителя англійської мови, на кшталт TEFL, CELTA, DELTA (Греція, Мальта, Фінляндія), наявність ОС «магістр» і сертифіката вчителя англійської мови (Австрія, Естонія, Словаччина) [41]. Проте такі моделі стосуються радше особливостей працевлаштування вчителів, а не їхньої додипломної освіти, тому постають малопродуктивними в рамках нашого дослідження.

В результаті дослідження вимог в освітніх системах ЄС виявлено, що, на відміну від початкової ланки освіти, в основній школі лише вчителі-спеціалісти мають право навчати англійську мову. В тих країнах, де існує розмежування основної школи на вищу (upper secondary) і нижчу (lower secondary), вимоги до вчителів, що працюють на нижчому рівні, можуть відрізнятися, оскільки навчати англійську мови мають право й ті вчителі, у яких вона є лише спеціалізацією в кваліфікації (Латвія, Литва).

Виконання освітньої програми підготовки вчителів англійської мови для основної школи засвідчується шляхом моніторингу та оцінювання теоретичного та практичного її компонентів. Визначення рівня теоретичних знань студентів у більшості країн ЄС складається з різних типів підсумкової оцінки. У деяких країнах ЗВО вільні у виборі системи оцінювання компетентностей студентів, проте у більшості країн ЄС є чіткі вказівки й вимоги, встановлені національними міністерствами освіти.

Серед основних видів оцінювання виявлено [53, с. 377]:

- усні або письмові іспити з окремих предметів;
- науково-дослідні або рефлексивні письмові проекти;
- захист магістерської дисертації;
- підсумкові усні та письмові іспити;
- підсумкові державні іспити.

До специфічних видів оцінювання можемо віднести такі [40]:

- в Бельгії (Валлонія) від студентів очікується проведення двох публічних лекцій;
- в Румунії студенти складають додатковий іспит наприкінці навчання, який є частиною процесу працевлаштування;
- в Австрії та Угорщині протягом процесу професійної підготовки студенти складають іспити, призначені для перевірки рівня володіння англійською мовою;
- в Ірландії та Швеції студентів оцінюють, враховуючи їхнє відвідування та активну академічну роботу.

Практичний компонент навчання, як правило, оцінюється на основі результатів за підготовлені, проведені й проаналізовані уроки, які укладаються у вигляді письмового звіту керівника практики із ЗВО і вчителя-ментора, що спостерігаємо у Польщі й Португалії. У деяких країнах, зокрема в Австрії, Ірландії, Латвії, Литві та Фінляндії, для остаточного оцінювання студент

повинен підготувати портфоліо вчителя, яке фактично постає звітом студента про практику та слугує певного роду зв'язком між теоретичним та практичним компонентами навчання [81]. В Литві, Нідерландах та Угорщині студенти можуть здійснювати науково-дослідний проект, який стосується конкретного аспекту їхньої практики [74, с. 93–95].

Окрім представлених вище аспектів організації додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової та основної школи у країнах ЄС, вартими уваги, на нашу думку, постають фінансові умови здобуття освіти у ЗВО і реалізація концепції «європейського простору» та «європейськості» в контексті додипломної освіти вчителів.

Фінансові умови здобуття додипломної освіти залежать від країни і часто змінюються. Більшість країн ЄС використовують комбінацію різних видів фінансової підтримки для студентів, що здобувають кваліфікацію вчителя. У семи країнах витрати на здобуття освіти більшості студентам покриває держава [30]. У багатьох країнах створена система надання грантів або позик для покриття витрат на навчання та часткове покриття витрат на проживання. Можливість отримання таких грантів та позик може бути доступною для всіх студентів, або ж може бути пов'язаною з їхніми академічними досягненнями [41]. У деяких країнах ЄС існує практика призначення стипендій. Детальніше означену інформацію представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Характеристика фінансових умов здобуття додипломної освіти майбутніми учителями англійської мови

Фінансові умови	Країни
Відсутність плати за навчання	Данія, Естонія, Словенія, Фінляндія, Франція, Чехія
Гранти	Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Польща, Румунія, Угорщина, Фінляндія, Швеція
Позики	Бельгія, Болгарія, Данія, Естонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Румунія, Словаччина, Фінляндія, Швеція
Часткове звільнення / відтермінування плати	Італія
Стипендії	Болгарія, Іспанія, Латвія, Литва, Румунія, Чехія, Швеція
Стипендії, що частково покривають витрати	Німеччина, Франція

Важливою складовою додипломної освіти вчителів англійської мови, особливо для основної школи, постає реалізація концепції «європейського простору» та «європейськості», яка має багато різних форм і відображається у таких аспектах [43; 59; 85]:

- визнання на національному чи інституційному рівні необхідності відповідати міжнародним академічним стандартам та виконувати

рекомендації Болонської декларації;
- концепція підготовки вчителів у ЗВО;
- мета і зміст навчальних дисциплін;
- розробка курсів, що забезпечують міжнародне визнання кваліфікації вчителя в ЄС;
- участь у програмах академічної мобільності в межах ЄС;
- двосторонні та багатосторонні угоди між країнами та ЗВО;
- розвиток регіональних мереж для підтримки навчання в сусідніх країнах;
- законодавче сприяння вивченню іноземних мов як частина реалізації концепції «європейський простір».

Також встановлено, що більшість країн ЄС, зокрема Австрія, Данія, Латвія, Мальта, Словенія, Фінляндія та ін., включають аспекти міжкультурної або соціокультурної педагогіки в додипломну освіту вчителів англійської мови, які реалізуються або у межах конкретних навчальних дисциплін, або у вигляді загального акценту на таких темах, як міжкультурні стосунки в Європі, освіта меншин, просування мов меншин та рівні можливості для усіх членів суспільства, з метою забезпечення належного рівня готовності вчителів до роботи у полікультурному суспільстві [30].

Таким чином, з'ясовано основні характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови в ЄС, зокрема визначено, що національні міністерства освіти регулюють політику щодо її організації і провадження, здійснено аналіз джерел стосовно мінімального освітнього ступеня та тривалості курсу додипломної освіти, які дають право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти, з'ясовано відмінності між додипломною освітою вчителів англійської мови для початкової та основної / старшої школи.

2.2. Європейський досвід використання інноваційних підходів у процесі неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови

Неперервний професійний розвиток вчителів відіграє важливу роль у системах професійної освіти в країнах ЄС. Головна мета діяльності вчителів англійської мови полягає в тому, аби допомогти своїм учням зрозуміти світ навколо них, щоб спілкуватися через мовні та культурні кордони і відігравати активну роль в оточуючому світі.

Основною причиною неперервного професійного розвитку (НПР) є прагнення самих вчителів до кар'єрного зростання, яке неможливе без систематичного професійного розвитку. Загальновизнаним є той факт, що вчителі повинні приймати все більше і більше відповідальності за свій власний неперервний професійний розвиток, який сприятиме розширенню їхньої професійної компетентності, мовної практики, рівня знань в галузі педагогіки, методики навчання, дидактики, психології, вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) тощо [39]. Хоча ролі вчителів за сучасними підходами до неперервного професійного розвитку змінюються і

вони самі стають автономними «студентами», здатними та мотивованими реагувати на зміни та задовольняти різноманітні потреби своїх учнів, важливою також постає й відповідальність освітніх закладів та органів керівництва освітою у плані реагування на конкретні потреби вчителів у НПР, зокрема поліпшення якості викладання, фактична ситуація в навчальній аудиторії, результати навчання, робота з культурно та мовно неоднорідними класами, соціальні та економічні зміни тощо. В такому розрізі, роботодавець зобов'язаний забезпечувати відповідні умови праці та виділяти достатні ресурси, аби зробити такий континуум професійного розвитку можливим [46].

Існують об'єктивні чинники, які зумовлюють необхідність систематичного професійного розвитку вчителів англійської мови [14, с. 374]:

- використання в аудиторії виключно англійської мови, яке потребує, аби вчителі мали достатню мовну підготовку, тобто високий рівень володіння англійською мовою в усіх аспектах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні й письмі;
- розвиток самостійного навчання, який вимагає, щоб учителі стали радше посередниками, консультантами в навчанні;
- відчутна у багатьох країнах ЄС нестача кваліфікованих учителів англійської мови;
- вимога того, що вчителі повинні орієнтуватися в нових методах і технологіях в галузі методики навчання англійської мови;
- вивчення і розуміння культурних, соціальних, політичних, історичних і економічних реалій країн і регіонів, мова яких вивчається.

Відповідно до означених чинників, предметом НПР вчителів англійської мови є передусім мовна і мовленнєва практика (ті самі говоріння, аудіювання, читання та письмо), країнознавчий, культурний, літературно-науковий аспекти, вміння працювати з сучасними засобами масової інформації, сучасними ІКТ та засобами навчання. Професійна діяльність педагогів вимагає від них вміння пристосовуватися і вдосконалюватися, розширяти спектр знань, умінь і навичок, отриманих під час додипломної освіти.

Реалізація змісту НПР напряму залежить від ефективності та якості форм, методів і засобів неперервного розвитку вчителя. Позитивні кореляції між якістю роботи вчителя та досягненнями учнів, а також між неперервним професійним розвитком вчителів та результатами навчання учнів постають важливими факторами, що пояснюють продуктивність роботи вчителя [31; 78].

Інституції ЄС, зосереджуючись на високоякісному викладанні академічних дисциплін як ключовій передумові високої якості освіти та підготовки учнів, наголошують на суспільному обов'язку школи розвивати у молодих громадян компетентності, необхідні для адаптації до глобалізованих, складних умов, де інновації, ініціатива, творчість, підприємництво та здатність до неперервного навчання так само важливі, як і знання, про що зазначено в резолюціях Ради Європи [12; 69]. Зокрема, особлива увага надається сприянню розвитку компетентності вчителів у формуванні взаємопов'язаних компетентностей та роботі в полікультурному середовищі, а також співпраці з

колегами та батьками.

Попри те, що складність педагогічної професії вимагає неперервного навчання протягом усього життя з метою адаптації до швидких змін, що відбуваються в суспільстві, європейські дослідження професійного розвитку вчителів відзначають, що на сьогоднішній день НПР розглядається у якості професійного обов'язку майже в половині європейських держав, проте на практиці воно є необов'язковим у багатьох з них [39]. Стимулів для заохочення участі в заходах та проектах НПР небагато, проте й покарання за відсутність участі є рідкісними.

Мотиваторами неперервного професійного розвитку вчителів часто постають оплачуваний робочий час на період зайнятості у заходах підвищення кваліфікації та заміни (які, проте, часто не відбуваються з фінансових та організаційних причин), відшкодування витрат вчителів, стимулювання підвищенням зарплати та бонусами, створення умов для кар'єрного зростання, національна політика та освітні кампанії (наприклад, у Швеції). Особливо важливим постає організований план заходів підтримки молодих вчителів у перші роки їхньої кар'єри, тобто у найбільш вимогливий та вирішальний етап розвитку вчителів, проте він передбачається лише у невеликій групі країн ЄС, серед яких Люксембург та Литва, які забезпечують широкий спектр заходів підтримки [38; 70].

Зміст та добір форм НПР вчителів англійської мови часто залежить від етапу кар'єри, на якому знаходяться педагоги. Відповідно, не всі вчителі постійно беруть участь в таких заходах, оскільки мають тенденцію залучатися до неперервного професійного розвитку різними шляхами на різних етапах своєї кар'єри. Згідно останніх досліджень [55; 64], залучення вчителів до НПР залежить від особистих, фінансових та сімейних обставин, освітнього закладу, в якому вони працюють, місцевого органу освіти, а також фінансування з боку уряду кожного окремого року. Крім того, ймовірність участі вчителя у заходах неперервного професійного розвитку значною мірою залежить від його професійної ролі у школі.

На сьогоднішній день дослідники не доходять спільного висновку стосовно того, як неперервний професійний розвиток вчителів може бути планований та ресурсно забезпечений у плані розвитку конкретної школи у конкретний час. Зокрема, Р. Девіс та М. Престон критикують використання одноденних освітніх заходів без будь-якого елемента кумулятивного планування або вигоди для закладу освіти, в якому працює вчитель [32, с. 239]. Такий підхід пояснює професійну ієрархію в школах і перелічує заходи НПР, які школи можуть розглядати на кожному етапі кар'єри вчителя. У певному сенсі це можна вважати еталоном, на основі якого вчителі можуть планувати й оцінювати свій особистий професійний розвиток, про що, зокрема, зазначає С. Грей [47, с. 13–14].

З погляду економічної теорії НПР вчителів розглядається як стратегічний фактор. Останнім часом склалася думка, що в цілому суспільна потреба в неперервному професійному розвитку зростає, причому вона постає

сильнішою, аніж потреба у першій вищій чи професійній освіті. З огляду на означене, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в житті сучасного суспільства зумовлює зміни у традиційних підходах до неперервного професійного розвитку, тому вчителі англійської мови, яка є мовою ІКТ, мають широкий доступ до можливостей для саморозвитку. Серед основних сучасних тенденцій неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в означеному контексті можна виділити такі [1]:

- мікронавчання за допомогою комп'ютера або смартфона (microlearning);
- змішане навчання (blended learning);
- участь в он-лайн конференціях та вебінарах;
- масові відкриті он-лайн курси (MOOCs);
- альтернативна сертифікація (alternative credentialing);
- навчання в межах «особистих навчальних мереж» (personal learning networks) тощо.

ІКТ, вільний доступ до Інтернету та онлайн-технологій зумовили ряд інноваційних змін, що стосуються усіх без виключення членів суспільства, і вчителів зокрема. Проте, інновації не завжди зосереджені навколо технологій, зауважує М. Коннолі, оскільки кожен урок чи сесія є певною мірою унікальними. Будь-який урок ґрунтується на попередніх знаннях і вводить щось нове, тому інноваційними можна вважати різноманітні ідеї і підходи, які дозволяють по-новому та результативно реалізувати зміст освіти [54, с. 8]. На думку Д. Хайєса, в основі освітніх інновацій завжди знаходиться певна зміна, проте така зміна не завжди повинна бути радикальною і всезагальною. Незначні, ситуативно орієнтовані зміни також можуть бути інноваційними, а той факт, що зазвичай зміни вносяться до «чогось традиційного і встановленого», свідчить про те, що інновації є контекстно специфічними, оскільки те, що є «встановленим», відрізняється в різних закладах освіти, регіонах і країнах [50, с. 5]. В будь-якому разі, інновації пропонують нові підходи до певного аспекту викладання навчальної дисципліни для вчителів та перспективи поліпшення результатів навчання для учнів у конкретному контексті.

А. Ніколз дає таке визначення «інновації»: «об'єкт або практика, що сприймається, як нова, особою або групою осіб, яка ініціює поліпшення по відношенню до бажаних цілей, та яка є плановану і продуману» [68, с. 36]. Таке визначення залишається актуальним і зараз, що доводять Дж. Едж і С. Манн, зауважуючи, що нова ідея сама по собі не є інновацією, оскільки «…інновація потребує зосередження на процесі; вона вимагає, аби ми приділяли стільки ж уваги тому, як ми навчаємо, скільки й тому, які теми охоплюються у процесі навчання, або які форми, методи і засоби ми використовуємо» [36, с. 5]. Підтримуючи думку Д. Хайеса, дослідники припускають, що інноваційність певної освітньої діяльності залежить від контексту, в якому вона відбувається.

Надалі будемо орієнтуватись на синтезоване з представлених вище концепцій визначення поняття «інновації» у контексті НПР вчителів, а також на визначення, представлені у працях Н. Наволокової та В. Химинця [6; 15]. Зокрема, під «інновацією» в такому контексті розуміємо «процес створення,

використання в практичній діяльності та поширення нових ідей, форм, методів і засобів, з метою розв'язання педагогічних проблем по-новому, а також поліпшення результатів навчання». Крім того, це визначення базується також на концепції розгляду інновації як складного явища, що складається з трьох ключових фаз [45, с. 22]:

- ініціації (прийняття рішення створювати та / або використовувати інновацію);
- реалізації (спроба впровадження інновації у практику);
- інституціоналізації (прагнення до поширення та сталого використання інновації в освітньому процесі).

Інновації, яких стосується більшість сучасних наукових досліджень та які будуть представлені далі, реалізуються у перших двох фазах. Зокрема, зосередимо увагу на наукових дослідженнях вчителів у процесі освітньої діяльності (teacher research), використанні сучасних веб-технологій (Web 2.0 tools), сучасних підходах до самонавчання, використанні циклу «спостереження – зворотній зв'язок» (observation – feedback cycle). Звісно, використання інноваційних підходів у процесі НПР вчителів англійської мови значно ширше, проте зазначені вище підходи є найактуальнішими на даний час.

Наукові дослідженнях вчителів у процесі освітньої діяльності

Вчителі витрачають більшу частину свого часу на проведення занять в аудиторії, проте неперервний професійний розвиток зазвичай передбачає заходи, які відбуваються поза межами класу або навіть школи, наприклад семінари, лекції, курси та конференції. Звичайно, усі такі види професійного розвитку є продуктивними, однак, на думку С. Борга, залежність виключно від зовнішніх можливостей для професійного розвитку має ряд недоліків, які представлені у таблиці 2.5 [22, с. 23].

Таблиця 2.5

Недоліки зовнішнього підвищення кваліфікації (ПК) вчителів

Нерегулярність	Вчителі не мають можливості регулярно відвідувати зовнішні проекти і заходи ПК
Фінансові витрати	Вчителі або школи, у яких вони працюють, змушені оплачувати участь у проектах і заходах ПК
Порушення освітнього процесу	У зв'язку з відсутністю вчителя в школі, потрібно вносити зміни в розклад занять або організовувати заміни
Загальний характер заходів	Зовнішні заходи та проекти підвищення кваліфікації переважно мають загальний характер і не враховують індивідуальні освітні потреби вчителів
Деконтекстуалізація	Підвищення кваліфікації часто відбувається поза межами «місця професійної діяльності вчителя» – навчальної аудиторії
Рецептивність	Вчителі отримують знання від більш кваліфікованих вчителів або тренерів
Відсутність ініціативи	Вчителі переважно не мають можливості вибору форм та змісту проектів та заходів ПК

Наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності постають альтернативою зовнішньому підвищенню кваліфікації вчителів. Означений тип

неперервного професійного розвитку набуває все більшої популярності серед самих вчителів англійської мови, про що свідчить зростаюча кількість заходів та проектів, що торкаються цієї теми, наприклад школи професійної майстерності Британської Ради (зокрема, в Україні було проведено Літню школу професійної майстерності для вчителів та викладачів англійської мови під егідою МОН України та Британської Ради в Україні у липні 2018 року).

Вчителі англійської мови часто негативно реагують на ідею, що вони можуть використовувати наукове дослідження в навчальній аудиторії у якості власного професійного розвитку. Такі реакції переважно викликані неправильними уявленнями про те, що таке «дослідження», оскільки вчителі часто розглядають його як діяльність, яка є академічною або науково-дослідною (тобто здійснюється для здобуття наукового ступеня або реалізується дослідником з ЗВО або науково-дослідної установи) [26]. Проте, вони також можуть проводити дослідження переважно незначного масштабу, але з якісними характеристиками, для власного професійного розвитку. Наукове дослідження вчителів – передусім планове, системне, цілеспрямоване, емпіричне дослідження, яке оприлюднюється переважно серед колег та має три специфічні характеристики [22, с. 24]:

- воно здійснюється вчителями, тобто вчителі постають дослідниками;
- реалізується у робочому контексті вчителя, а місцем проведення дослідження переважно є навчальна аудиторія;
- його мета полягає в підвищенні якості роботи вчителя; наукове дослідження дозволяє вчителям зрозуміти самих себе, своїх учнів та специфіку власної професійної діяльності, а результати такого самоусвідомлення можуть мати позитивний вплив на роботу закладу освіти, в якому працює вчитель.

Варто зауважити, що інноваційність наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності полягає у тому, що вони спрямовані на самого вчителя і його діяльність у навчальній аудиторії, тобто є певною мірою саморефлексією вчителя, в той час, як діяльність вчителя, який проводить дослідження для отримання чергового освітнього ступеня або який вивчає діяльність та досвід інших учителів, є традиційною та не передбачає інновацій.

Виконання наукового дослідження вчителем складається з ряду компонентів та етапів, проте ці етапи не обов’язково становлять собою лінійний процес. Як зазначає К. Дікіліташ [34, с. 28], окремі етапи наукового дослідження повинні відбуватися в очевидному порядку перед іншими, але фактично більшість з них перебувають у постійній взаємодії протягом усього наукового проекту. Як можна побачити з представленої нижче таблиці (табл. 2.6), наукове дослідження вчителя передбачає цілий ряд взаємопов’язаних етапів, особливо важливими серед них постають початкові етапи підвищення загальної обізнаності, де акцент робиться на ставлення викладачів до досліджень, що є важливим для допомоги вчителям зрозуміти, що таке наукове дослідження у процесі освітньої діяльності і чим воно відрізняється

від традиційних наукових досліджень [29; 75].

Таблиця 2.6

Етапи й компоненти наукового дослідження вчителів

Критичне мислення шляхом рефлексії	Формування уявлення про наукове дослідження вчителя як інструмент неперервного професійного розвитку	Індивідуальні та групові зустрічі з колегами або менторами
	Визначення цілей наукового дослідження	
	Додаткові консультації щодо змісту, методів і форм дослідження	
	Визначення етапів наукового дослідження	
	Формулювання проблеми (об'єкта і предмета) дослідження	
	Постановка дослідницьких питань (research questions)	
	Опрацювання літератури з проблеми дослідження	
	Вибір і розробка тем дослідження	
	Синтез й акумуляція ідей	
	Збір фактичного матеріалу	
	Аналіз зібраного матеріалу	
	Отримання відгуків (feedback) від колег та/або менторів під час семінарів, тренінгів, методичних зібрань тощо	
	Рефлексія щодо одержаних результатів дослідження у розрізі їхньої практичної імплементації	
	Апробація результатів дослідження	
	Публікація результатів дослідження	

З огляду на етапи, представлені у таблиці 2.6, можемо виділити чотири основні процеси, які мають найбільший вплив на якість наукового дослідження вчителів:

- *рефлексія*, оскільки вчителі-дослідники за замовченням постійно розмірковують та аналізують свою роботу в навчальній аудиторії;
- *читання наукової і методичної літератури*, тому що корисно й важливо знати про те, що інші дослідники вже написали про проблеми, які цікавлять вчителів у науковому сенсі;
- *комунікація*, тому що, спілкуючись з колегами щодо своєї наукової діяльності, вчителі можуть отримати корисні відгуки та поради, а також мотивувати інших до участі у своїх власних дослідженнях;
- *співпраця*, оскільки дослідження вчителів будуть ефективнішими, якщо група вчителів працюватиме разом над спільним проектом, радше, ніж дослідження буде виконуватись одним вчителем.

Протягом навчального року вчителі у довільному темпі самостійно, парами або невеликою групою виконують свої дослідницькі завдання. При цьому вони отримують фахову підтримку та консультації від менторів або вчителів-методистів через індивідуальні консультації та групові заняття, якщо у цьому є необхідність. Підтримка наукового дослідження вчителів відбувається також і шляхом отримання відгуків (feedback) від колег та / або менторів під час семінарів, тренінгів, методичних зібрань, а також забезпечення постійного доступу до актуальної наукової та методичної літератури як по тематиці

дослідження, так і по організації його процесу.

Ключовим етапом будь-якого наукового дослідження в освітній діяльності є збір і аналіз фактичного матеріалу. Як зауважує С. Борг [23, с. 63], вчителі повинні збирати дані, що допоможуть їм вивчити проблему, яку вони досліджують. Їм доступні різноманітні стратегії збору фактичного матеріалу, більшість з них носить передусім емпіричний характер, наприклад, ведення журналів, опитування, малюнки та фотографії, відео, спостереження, інтерв'ю, групові дискусії, робота учнів в аудиторії, плани уроків тощо. Одним з ключових аспектів, який повинен впливати на те, які варіанти вчителі використовують, є здійсненність (feasibility), тобто дослідження вчителя повинно мати потенціал для реалізації, оскільки це діяльність, яку вчителі виконують як частину своїх професійних обов'язків. Таким чином, збір фактичного матеріалу має бути максимально інтегрований у рутинну навчальну роботу вчителів, а не реалізовуватись за рахунок додаткового навантаження у вільний від навчальної роботи час [37].

У сучасному науковому педагогічному дискурсі в основному наголошується на численних перевагах наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності [21; 50; 72; 86]. Зокрема, вчителі, які задіяні в наукових дослідженнях, почуваються більш впевненими, мотивованими, автономними та оптимістичними щодо власної освітньої діяльності; вони також відчувають, що у процесі наукового дослідження стають дедалі більш обізнаними і краще розуміють своїх учнів. У випадках, коли дослідження вчителів є спільними, вони також повідомляють про поліпшення стосунків та розширення співпраці з колегами [22].

Таким чином, наукові дослідження вчителів дають багато можливостей для їхнього професійного розвитку, а їхні учні також отримують вигоду від більш якісних і раціональних педагогічних рішень у конкретній практичній ситуації. Водночас, освітні заклади також можуть бути у виграші, якщо в них існує культура наукових досліджень учителів. З чисельних свідчень переваг наукових досліджень у процесі освітньої діяльності можемо зробити висновок, що наукові дослідження вчителів стають все більш вагомим фактором стратегії їхнього неперервного професійного розвитку.

Попри те, що наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності постають доволі інноваційною практикою в багатьох європейських країнах, а також у ряді інших країн, що входять до Болонського процесу, вони мають і ряд проблем та перешкод, що заважають успішній їх реалізації. Зокрема, адміністрації шкіл просять вчителів зосередитися на наукових дослідженнях у вільний від навчальної діяльності час. Враховуючи середнє навантаження вчителя англійської мови в ЄС у кількості 24 годин на тиждень, останнім вкрай важко приділити достатньо якісного часу своїм науковим проектам. Найбільш очевидно ця проблема проявляється на етапах аналізу зібраного фактичного матеріалу та написання звітів і публікацій [61]. У таблиці 2.7 узагальнюємо чинники, які можуть зменшити інтерес та навіть перешкоджати науковим

дослідженням учителів англійської мови [34, с. 29].

Таблиця 2.7

Проблеми та перешкоди у наукових дослідженнях учителів

Недостатність або відсутність фактора	Опис впливу на організацію та зміст наукового дослідження вчителя
Дослідницькі навички	Висока якість наукового дослідження вимагає належного рівня дослідницьких навичок
Мотивація	Вчителям бракує загальної мотивації для виконання наукового дослідження
Навички академічного письма	Написання звітів та публікацій є складним процесом, який потребує належного рівня розвитку навичок академічного письма
Інституційна підтримка	Освітній заклад, в якому працює вчитель, не впроваджує в освітній процес результати наукових досліджень своїх вчителів
Час	Час на проведення наукових досліджень часто не входить до офіційного навантаження вчителя
Фінансове заохочення	Більшість освітніх закладів не мають системи заохочення для своїх вчителів за проведення наукових досліджень
Гнучкість курикулуму	Відсутність можливості інтеграції нових ідей як результату наукових досліджень в навчальний план
Рефлексія	Пасивність адміністрації освітнього закладу щодо забезпечення можливості для критичного розгляду нових практик

Означені чинники повинні бути предметом постійної уваги освітніх політиків та менеджерів, оскільки саме вони часто унеможливлюють якісну реалізацію потенціалу наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності.

Використання сучасних веб-технологій (Web 2.0 tools)

Вчителі, які є достатньою мірою мотивованими та готовими до професійного зростання, але не мають доступу до будь-яких офіційних зовнішніх проектів та заходів підвищення кваліфікації, можуть підвищувати свою фахову компетентність за допомогою сучасних веб-технологій, які працюють на основі вбудованих програм нового покоління (так званих інструментів Web 2.0). Оскільки країни ЄС традиційно посідають провідні місця у світі за кількістю користувачів Інтернету та можливостями доступу до онлайн-ресурсів, такий варіант неперервного професійного розвитку є доволі інноваційним.

Інструменти Web 2.0 постають інтерактивними веб-платформами, передусім – це додатки, блоги та соціальні мережі, й знаходяться на технологічному рівні вище за інструменти Web 1.0, які включають електронну пошту, чати та дискусійні форуми [65]. Сучасні дослідження [19; 60; 79] наголошують на тому, що використання інструментів Web 2.0 може сприяти ефективному вивченню англійської мови; крім того, в інших дослідженнях доведено [17; 27], що використання інтегрованих інструментів Web 2.0 має значний потенціал у процесі навчання англійської мови. У звіті Європейської

Комісії «Learning 2.0: The Impact of Web 2.0» [62] зазначається, що інструменти Web 2.0 можуть бути одним із найдоступніших варіантів професійного розвитку вчителів на особистісному рівні.

Серед основних інструментів Web 2.0 найбільшої уваги заслуговують такі загальнодоступні варіанти, як:

- *електронне портфоліо*;
- *група у Facebook*;
- *веб-сторінка Google*;
- *диск Google (Google Drive)*;
- *SoGoSurvey*;
- *VoiceThread*;
- *SpiderScribe*;
- *Vocaroo*;
- *Glogster*;
- *Storybird*;
- *Wordle*;
- *Kahoot*;
- *Kidblog та ін.*

Перелічені вище інструменти не є вичерпним списком, оскільки зараз існує значна їх кількість, а сталий розвиток веб-технології зумовлює появу нових. З другого боку, у цьому переліку представлено ті інструменти Web 2.0, які, на нашу думку, постають необхідними для неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови. Означений перелік є актуальним за умови наявності у вчителів достатнього рівня мотивації, готовності до використання ІКТ в освітній діяльності та високого рівня сформованості інформаційної компетентності.

Самонавчання (self-access, learner's autonomy)

У багатьох країнах системи самонавчання, а радше самостійного доступу до навчання (self-access), стали звичайним явищем, проте такий інноваційний вид неперервного професійного розвитку переважно притаманний країнам ЄС та іншим добре розвиненим країнам світу, що зумовлено їхнім загальним економічним та соціальним розвитком. Означені системи поступово з'являються і в інших країнах та контекстах, проте, в кожному окремому випадку реалізація такого виду НПР має певні особливості.

Проекти самостійного доступу до навчання забезпечують або підтримують залучення національного педагогічного персоналу з чітким акцентом на підготовці та підвищенні кваліфікації кадрів. Передусім мова йде про самостійний доступ до навчальних ресурсів та створення центрів самонавчання, проте обсяг ресурсів, адміністративне залучення у плані фінансування та організації центрів, а також масштаби охоплення вчителів відрізняються не лише у різних країнах ЄС, а й у різних освітніх закладах однієї країни [49]. У таких проектах, які постають доповненням або заміщенням традиційних заходів підвищення кваліфікації, самостійний доступ до освітніх ресурсів може

прискорити темп навчання та підвищити його рівень, оскільки загалом вчителі, які залучаються до такого виду НПР, готові до взаємодії та навчаються швидше й ефективніше. Самостійний доступ до навчання безперечно підтримує розвиток більш творчих, незалежних вчителів, які «беруть на себе відповідальність за своє навчання» [51, с. 3]. Цей вид НПР дає змогу вчителям задовольняти свої власні потреби та прагнення, працюючи у зручному темпі й додаючи різноманітності своєму навчанню.

Власне ідея організації такого роду самонавчання ґрунтується на засадах «автономності» навчання, оскільки доведено, що людина краще вчиться, якщо сама контролює процес навчання. Особливо важливим це постає для вчителів, які є дорослими людьми зі своїми усталеними поглядами і звичками, проте усі вони мають різні стилі навчання, по-різному реагують на перебування у різних освітніх середовищах, мають різний вік, погляди та інтереси, емоційно реагують по-різному, працюючи з іншими особами та групами [56]. За таких умов автономність постає аргументом для демократизації НПР вчителів, а традиційні зовнішні заходи підвищення кваліфікації та внутрішньошкільні проекти становлять собою лише складові розгалуженої системи індивідуалізованого самостійного навчання. У більшості європейських контекстів центральною частиною такої автономної структури є центр самостійного доступу до навчання, де вчителі можуть самостійно працювати у вільний від роботи час над власним професійним вдосконаленням.

К. Едеш зазначає, що вчителі з позитивним досвідом самостійного доступу до навчання набагато частіше мотивують своїх учнів також використовувати його [35]. Проте, важливим фактором тут постає той факт, наскільки самі вчителі орієнтуються у проблемі автономності у навчальному процесі та яким є їхній власний рівень розвитку інформаційної компетентності, оскільки робота у центрах самостійного доступу до навчання передбачає передусім роботу з різноманітними ІКТ. Іншим важливим фактором успішного самонавчання є достатній рівень розвитку мотивації вчителя, оскільки цей процес майже ніколи не контролюється з боку адміністрації і знаходиться виключно у площині сумління й відповідальності вчителя.

Загалом, самонавчання в широкому сенсі не можна назвати інноваційним видом неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови, проте при переведенні його у площину самостійного доступу до навчання у спеціально обладнаних центрах безумовно таким є і має значні перспективи у більшості країн ЄС.

Цикл «спостереження – зворотній зв'язок»

На думку К. Картью [28], спостереження має важливе значення для підтримки вчителя, а також для його релевантного та сталого розвитку. Фактично, напрям розвитку вчителя важко передбачити, доки не відбудеться оцінка його діяльності в навчальній аудиторії. Така оцінка може бути у формі самооцінки вчителя або спостереження колегами та представниками шкільної адміністрації. Спостереження третьою стороною часто можуть надавати більшої ваги та якості самостійній оцінці вчителя.

Д. Таунсенд зауважує, що більшість систем оцінювання у школі включають як самооцінку, так і оцінку третіми особами, і відбуваються у циклічному форматі. Фактично, спостереження і зворотній зв'язок найчастіше постають частиною циклів оцінювання. Дослідник відзначає, що існує два типи оцінки: модель розвитку персоналу та модель підзвітності [84]. Коли вчителі оцінюються за моделлю підзвітності, особливо якщо оцінка пов'язана з просуванням по службі або підвищенням заробітної плати, вони намагаються представити свої найкращі результати. Уроки плануються і реалізуються таким чином, аби справити враження на спостерігача. Навпаки, коли уроки спостерігаються за моделлю розвитку, вчитель відчуває меншу потребу вразити спостерігача, оскільки відсутній тиск зовнішньої винагороди або невдачі. Оскільки вчителі відчувають себе частиною процесу, вони, швидше за все, експериментуватимуть з новими методами, розвиватимуть свої навички, оскільки усвідомлюють, що якщо це не спрацює або будуть допущені помилки, це не буде коштувати їм їхньої роботи. Розвиток вчителя відбуватиметься лише тоді, коли будуть впроваджені нові стратегії та відбуватимуться зміни у практиці викладання навчальної дисципліни [83, с. 185].

К. Картью вважає, що «повторні або багаторазові спостереження очевидно є більш продуктивними та надають більше інформації» [28]. Водночас К. Постер і Д. Постер стверджують, що перше спостереження має бути більш загальним, а друге – більш конкретним [73].

Д. Таунсенд пропонує здійснювати мінімум два спостереження і обидва повинні бути загальними, проте перше має відбуватись з попередженням вчителя (із зазначенням дати, часу та кількості спостерігачів), а друге, – без попередження. Отриманий в результаті спостережень порівняльний аналіз демонструє, на що вчитель здатний, коли його час, зусилля і думки були якнайбільше реалізовані на уроці (спостереження з попередженням) на противагу повсякденній реальності (спостереження без попередження) [83]. Такий тип організації спостережень виносить на перший план не лише оцінку професійних здібностей і якостей вчителя, а й його мотивацію.

Інноваційною, певною мірою, є організація зустрічей вчителя і спостерігачів перед та після спостереження. Перша зустріч між спостерігачем та вчителем перед спостереженням покликана допомогти створити атмосферу підтримки та взаємної довіри, а також опрацювати очікування й обговорити потенційні результати заняття. Така вступна зустріч може допомогти позбавити вчителів від почуття побоювання спостереження, або й навіть засудження, оскільки сприяє усвідомленню вчителями, що процес спостереження покликаний допомогти і працює в напрямку їхнього професійного зростання і вдосконалення. Попередньо обговорені ідеї спостереження та очікування від нього часто впливають на ставлення вчителів та їхню діяльність на занятті під час спостереження.

Згідно з інноваційною моделлю «спостереження – зворотній зв'язок», останній має бути наданий вчителю якомога швидше. Найоптимальнішим за

таких умов має бути надання відгуку про спостереження протягом сорока восьми годин. Деякі дослідники, зокрема К. Грін та М. Сандерз, вважають, що вчитель повинен отримати копію заповненої форми спостереження перед заключною зустріччю, щоб ознайомитись з нею і підготуватись до обговорення [48].

Д. Таунсенд наголошує, що відгук протягом сорока восьми годин є принциповим зобов'язанням, проте форму спостереження варто було надавати вчителям лише під час самої зустрічі зі спостерігачами, оскільки під час зустрічі вчитель має час прочитати відгук і попросити роз'яснення, якщо це необхідно, перш ніж будь-які коментарі були зроблені спостерігачем. На думку дослідника, це зменшує потенційні непорозуміння, які може спричинити заздалегідь написане слово. Пояснення часто необхідні для вчителів, оскільки без них вони намагаються інтерпретувати ситуації зі своїх власних припущень, які іноді призводять до непорозумінь зі спостерігачами. Для уникнення цього, спостерігач часто запитує думки вчителя про урок ще до того, як розпочинає власний відгук [83, с. 188].

Отже, застосування циклу «спостереження – зворотній зв'язок» може бути інноваційним лише за умови відкритого і розважливого підходу до процесу спостереження, яке повинно обов'язково супроводжуватись попередніми і заключними зустрічами вчителів і спостерігачів, а також усталеною за змістом формою спостереження. Проблемою реалізації такого інноваційного підходу може бути недостатня фахова компетентність спостерігачів, а також наявність «людського фактора», який може впливати на об'єктивність оцінювання діяльності вчителя на занятті.

Представлений вище перелік інноваційних підходів у процесі НПР вчителів англійської мови не є вичерпним і презентує лише найактуальніші, на нашу думку, аспекти означеного процесу в країнах ЄС. Вважаємо, що вивчення досвіду європейських країн у плані інноваційного розвитку НПР вчителів може бути надзвичайно корисним для залучення у практику вітчизняної системи освіти, оскільки надасть змогу українським учителям англійської мови розвивати власну професійну компетентність відповідно до найактуальніших викликів сьогодення.

Таким чином, у розділі представлено стислий аналіз традицій та інновацій у неперервній професійній освіті вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу в розрізі її розвитку, організації та функціонування. Європейський досвід та сучасна практика організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови засвідчують значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення у цій сфері. Вважаємо, що розв'язання поточних проблем системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні повинно здійснюватись на основі виваженої концептуальної стратегії, зокрема і з врахуванням позитивного досвіду інших країн, в тому числі ЄС. З огляду на це, доцільним постає використання окремих аспектів європейського досвіду, що може бути продуктивним у контексті

вдосконалення національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнаутова В. Масові комунікації як культурний феномен глобалізації. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_21/Gileya21/F17.pdf
2. Безперервний професійний розвиток учителів. URL: http://ngschoolteacher.wixsite.com/cpdinsett
3. Бочарникова Т. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 21–25.
4. Гордієнко М. Професійна підготовка дорослих у контексті ціложиттєвого навчання. *Вісник Запорізького національного університету.* Запоріжжя, 2010. № 2(13). С. 151–155.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. Харків: Основа, 2012. 176 с.
7. Закон України «Про вищу освіту». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page5/
8. Калюжна Т. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2013. № 4. С. 32–37.
9. Левченко Т. Концепція неперервної освіти у світовому контексті. URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/2.pdf
10. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv
11. Постригач Н. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 7. С. 31–35.
12. Резолюції Ради Європейського Союзу. URL: https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/1992-1975/#
13. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. № 37. С. 38–42.
14. Ситдикова Г. Особенности системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в России и за рубежом. *Вестник Брянского госуниверситета*. 2016. № 1. С. 373–377.
15. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
16. Шкільний вчитель нового покоління URL: http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett
17. Albion P. Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in*

the Schools. 2008. Vol. 25(3/4). P. 181–198.
18. Anderson P. L., Baker B. K. A case-based curriculum approach to special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*. 1999. Vol. 3(22). P. 92–188.
19. Anwaruddin S. M. Web 2.0 and language learners' motivation: an action research study. *Canadian Journal of Action Research*. 2013. Vol. 14/1. P. 51–68.
20. Biesta G. Evidence-based education: benefits and challenges why «what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*. 2007. Vol. 57, 1. P. 1–22.
21. Borg S. Language teacher research engagement. *Language Teaching*. 2010. Vol. 43(4). P. 391–429.
22. Borg S. Teacher research for professional development. *Innovation in English language teacher education* / Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. New Delhi: British Council, 2015. P. 23–28.
23. Borg S. Teacher research in language teaching: a critical analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. XIII, 253 p.
24. Breathnach D. Reflections on Teaching Practice: exploring the perspectives of student teachers. *Oideas*. 2006. Vol. 52. P. 56–74.
25. Buchberger F. Teacher education in Europe: Diversity versus uniformity. Galton M., Moon B. (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*. London: Fulton, 2004. P. 14–51.
26. Burns A. Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners. New York: Routledge. 2010. 157 p.
27. Bustamante C., Moeller A. J. Exploring the unique case of a professional development program on Web 2.0 technologies for teachers of German. *CALICO Journal*. 2013. Vol. 30/1. P. 18–21.
28. Carthew C. Classroom Observation. *L. Bell (Ed.) Appraising Teachers In Schools: A Practical Guide*. London: Routledge, 1988. P. 43–54.
29. Chapman C., et al., eds. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy. New York: Routledge, 2012. 298 p.
30. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications – European Commission, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
31. Darling Hammond L., Holtzman D. J. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*. 2005. Vol. 13(42). P. 16–17, 20.
32. Davies R., Preston M. An Evaluation of the Impact of Continuing Professional Development on Personal and Professional Lives. *Journal of In-Service Education*. 2002. Vol. 28. № 2. P. 231–255.
33. Denley P., Bishop K. N. The fundamental role of subject matter knowledge in the teaching of science. *School Science Review.* 1997, Vol. 79, P. 65–71.
34. Dikilitas K. Teacher research for instructors / Professional development for English language teachers: perspectives from higher education in Turkey. Ankara: British Council, 2015. P. 27–37.

35. Édes C. Teachers Perceptions of Their Role in Self-Access Language Learning in Two Hungarian Secondary Schools. *UPRT Empirical studies in English applied linguistic*s, 2007. P. 101–121.
36. Edge J., Mann S. (Eds.) Innovations in Pre-Service Education and Training for English Language Teachers. London: British Council, 2013.
37. Elliot J. Action Research for the Educational Change. Philadelphia: Open University Press: Milton Keyness, 1991. 163 p.
38. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the European Commission to the European Parliament. Brussels: European Commission, 2007. 14 p.
39. European Commission. Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset. Ed. Jaap Scheerens. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. 200 p.
40. Eurydice Quality Assurance in Teacher Education in Europe.Retrieved from. 2006. URL: http://www.eurydice.org/
41. Eurypedia – The European Encyclopedia on National Education Systems URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home
42. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103, 6. P. 1013–55.
43. Field J. European Dimensions: Education, Training, and the European Union. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998. 217 p.
44. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report. Bruxelles: Benelux Press (Belgium), 2001. 372 p.
45. Fullan M. The new meaning of educational change (Fourth edition). Abingdon: Routledge, 2007. 89 p.
46. Gassner O. Strategies of Change in Teacher Education. European Views. Conference Proceedings ENTEP/BLK conference. 18–19 January, 2002, Feldkirch, Austria. URL: http://www.pafeldkirch.ac.at/_entep/_texte/paedag200.pdf
47. Gray S. L. An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers. London: Esmee Fairbairn Foundation, 2011. 35 p.
48. Green K., Sanders M. The Teacher Appraisal Book. London: Mary Glasgow Publications Ltd, 1990. 102 p.
49. Haileleul B., Hare P., Yilhal A. Making the Most of Your Self-Access Centre: Paper presented at the 2013 IATEFL. *47th Annual Conference and Exhibition, (April 2013, Liverpool)* / International Association of Teachers of English as a Foreign Language. Liverpool: IATEFL. All Rights Reserved, 2013.
50. Hayes D. Innovations in the continuing professional development of English language teachers. London: British Council, 2014. 325 p.
51. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press,1981. 56 p.
52. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. –

Brussels: European Commission. Diectorate-General for Education and Culture, 2004. September. 74 p.
53. Ingvarson L., Beavis A., Kleinhenz E. Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education.* 2007. Vol. 30, 4. P. 351–81.
54. Innovation in English language teacher education. Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. New Delhi: British Council, 2015. 290 p.
55. Jasper M. Professional development, reflection, and decision-making. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. 264 p.
56. Jones J. F. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal.* 1995. Vol. 49(3). P. 228–234.
57. Key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
58. Key data on Education in Europe. Brussels: Eurydice publications, 2009. 278 p.
59. Korthagen F., Loughran J., Russel T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.
60. Kukulska-Hulme A., Shield L. Are language learning web sites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2006. Vol. 15. P. 349–366.
61. Lankshear C., Knobel M. A handbook for teacher research: from design to implementation. Maidenhead: Open University Press, 2004. 67 p.
62. Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe (2009). URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/learning-20-impact-web-20-innovations-education-and-training-europe
63. Loughran J. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about Teaching. London: Routledge, 2006.
64. Mann S. Learning for a Lifetime. *Professional Manager*. 2004. Vol. 13. № 2. P. 28–29.
65. McLoughlin C., Lee M. Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *Paper presented at the Ascilite Conference* (2007). Singapore: Centre for Educational Development, 2007. P. 664–675.
66. Megginson D., Whitaker V. Continuing professional development. London : Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. 147 p.
67. National education systems. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
68. Nicholls A. Managing educational innovations. London: Allen & Unwin. 1983.
69. OECD. Better Policies for Better Lives. URL: http://www.oecd.org/education/
70. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments*:* First Results from TALIS URL: www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf
71. OECD. Improving School Leadership National background report, Denmark,

2007. 101 p. URL: http://www.oecd.org/edu/schoolleadership
72. Oolbekkink-Marchand H. W., van der Steen J., Nijveldt M. A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*. 2014. Vol. 22(1). P. 122–139.
73. Poster C., Poster D. Teacher Appraisal A Guide To Training. London: Routledge, 1991. 78 p.
74. Poulou M. Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education.* 2007. Vol. 30, 1. P. 91–110.
75. Putnam R. T., Borko H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*. 2000. № 29. P. 4–15.
76. Qiang Z. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1, Issue 2. P. 248–270.
77. Raport o stanie edukacji 2010. URL: http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji2010.html.
78. Rockoff J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *AEA Papers and Proceedings*. 2004. May. P. 247–254.
79. Stevenson M. P., Liu M. Learning a language with Web 2.0: exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *Calico Journal*. 2010. Vol. 27/2. P. 233–259.
80. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report / European Commission /EACEA/ Eurydice, 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 300 p.
81. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies. Eurydice report: Education, Audio visual and Culture Executive Agency, 2015. 134 p.
82. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly and others. URL: p21208.typo3server.info/fileadmin/.../eu_language.../executive_summary_full_en.pdf.
83. Townsend J. The use of observation – feedback cycles as a method of teachers' continuous professional development in the context of TE:ST. *Innovation in English language teacher education. Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar*. New Delhi: British Council, 2015. P. 184–191.
84. Townsend T., Bates R. (eds.) Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. Netherlands: Springer, 2007.
85. Vez J. M. Introducing a European Dimension into EFL teacher education. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 2002. Vol. 25. P. 147–162.
86. Wyatt M. Teachers researching their own practice. *ELT Journal*. 2010. Vol. 65(4). P. 417–425.

РОЗДІЛ 3

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Ольга Комар, викладач

3.1. Історія виникнення та теоретичні засади використання комунікативного підходу до навчання іноземної мови

Процес інтеграції України до європейського простору вищої освіти характеризується змінами в педагогічній теорії і практиці. Зміст освіти збагачується новими знаннями, вміннями, навичками, інформацією, творчим вирішенням проблем педагогіки, акцентуванням на індивідуалізацію навчання. Зокрема, останніми роками особливу увагу звертають на необхідність інтенсифікації роботи щодо запровадження сучасних підходів та технологічних інновацій під час навчання іноземних мов.

В умовах адаптації вітчизняної вищої освіти відповідно до положень Болонської конвенції, сучасних навчальних планів і програм майбутній вчитель іноземної мови має оволодіти високими кваліфікаційними уміннями та навичками загалом, а зміст Рекомендацій Ради Європи щодо мовної освітньої політики передбачає нові вимоги до рівня кваліфікації і підготовки майбутнього вчителя-філолога, який має поєднувати високий рівень мовної компетентності з професійно педагогічною майстерністю і готовністю до використання технологічних інновацій в умовах сучасної освіти.

Вітчизняні та зарубіжні науковці, дискутуючи щодо проблеми формування змісту іншомовної освіти, пропонують власні концепції комунікативної іншомовної освіти. Так, С. Ніколаєва, спираючись на «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» визначає рівні володіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю як результату іншомовної освіти. Автор вважає, що ці документи стали основою для розробки інструктивно-методичних матеріалів з навчання іноземних мов в Україні, але в них більше враховано «зовнішню оболонку» європейських рекомендацій, тому вони потребують уточнення. Концепція спрямована на модернізацію системи міжкультурної іншомовної освіти та створення бази для упорядкування навчально-методичної документації в галузі навчання іноземних мов і культур. Наявність концепції, на думку автора, дозволить розробити науково обґрунтовані стандарти вищої освіти [6, с. 54].

Подібні концепції розроблялися також і за кордоном. Так, зокрема, концепція комунікативної іншомовної освіти має за мету забезпечення на заняттях з іноземної мови індивідуалізованого навчання, сприяння становленню духовності студентів і оволодіння ними іншомовною культурою. Оскільки концепція комунікативної іншомовної освіти базується на формулі «культура

через мову, мова через культуру», то предметом і метою освіти повинна стати іншомовна культура. Сутність концепції полягає у тому, що іншомовна культура є основою іншомовної освіти (пізнавальний, розвивальний, виховний аспект); у пізнавальній діяльності основу складає технологія діалогу культур; у виховному аспекті акцент робиться на моральних орієнтирах; важливим завданням визначено формування мотивації іншомовної освіти. Концепція передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі, які будуються на пізнавальній мотивації та застосуванні проектних методик [32, с. 80].

Саме тому проблема формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання нових підходів в умовах сучасної іншомовної освіти об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки виникненню «нової філософії розумного навчання», в основу якої покладено забезпечення безперервного розвитку компетентностей учасників освітнього процесу засобами технологічних інновацій.

Погоджуючись із думкою А. Анісімової про те, що перспективність розвитку інноваційних підходів та технологій навчання іноземних мов визначає розуміння особливостей розвитку методик навчання, оскільки технологія навчання – це більш високий рівень розвитку методики викладання [1, с. 48], вважаємо за необхідне розглянути і схарактеризувати основні напрями наукових досліджень щодо підходів до навчання іноземних мов, які стали основою для запровадження інноваційних педагогічних технологій навчання іноземних мов у наступних десятиліттях.

Зважаючи на те, що державний стандарт підготовки бакалавра (2004 р.) втратив чинність у 2014 році, а стандарти для ОКР «спеціаліст» і «магістр» з фаху «Філологія. Мова і література (англійська)» в Україні були не розроблені, ВНЗ готували фахівців за старими навчальними планами, дещо модернізуючи їх.

Саме з метою оновлення підходів до викладання та навчання іноземної мови в рамках спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти та науки України «Шкільний учитель нового покоління» було розроблено й апробовано програму для закладів вищої освіти «Методика навчання англійської мови». Програма є інноваційною за своїми принципами, змістом і структурою, створює умови для підготовки вчителів англійської мови нової формації, сприяє розвитку ключових умінь 21-го століття. Цей документ вніс суттєві зміни у реформуванні Нової української школи, відкриває шлях до мотивації особистісно-професійного розвитку та організації підготовки майбутніх учителів англійської мови. В основу створення програми було покладено такі принципи:

1. Методика викладання – ключова дисципліна підготовки майбутніх учителів. Програма викладання методики вважається центральною ланкою підготовки вчителя іноземної мови, і саме вона має поєднати теоретичні принципи та практику навчання. Головним у такому розумінні методики стає застосування знань у конкретних ситуаціях освітнього процесу, а не самі знання. Програма містить характеристику вчителя англійської мови – випускника закладу вищої освіти (ЗВО), ефективна підготовка якого і є основною метою цієї

програми.

2. Викладання англійською мовою. Програма розроблена англійською мовою, і викладання курсу передбачається англійською. Курс методики починається у третьому семестрі, що дозволяє присвятити перший та другий семестри вдосконаленню мовної і мовленнєвої компетентностей студентів, і таким чином підготувати їх до вивчення методики англійською мовою.

3. Різноманітність підходів до навчання. Нині широко визнається, що традиційна лекція не є ефективним прийомом під час викладання будь-якої навчальної дисципліни. Відповідно, ця програма рекомендує низку інтерактивних навчальних підходів, методів та прийомів, як-от: навчання на основі комунікативних завдань, ситуаційні дослідження, симуляції, групові проєкти, розв'язування проблем тощо. Всі ці підходи мають сприяти підвищенню рівня інтерактивності та перетворенню студента на суб'єкт освітнього процесу.

4. Доповнення курсу методики курсами з практики мови. Заняття з практичного курсу англійської мови, які проводяться паралельно з курсом методики, повинні відображати основні інноваційні принципи оновленої програми з методики навчання англійської мови.

5. Стандартизація основних вимог. Кількість годин на курс методики має бути однаковою у всіх ЗВО, що готують учителів, а модулі курсу стандартизовані щодо цілей, результатів учіння та специфікацій оцінювання.

6. Чітка періодизація шкільної практики. Студенти-майбутні вчителі набувають практичного досвіду роботи в школі у три етапи: у третьому та четвертому семестрах як спостерігачі, у п'ятому, шостому та сьомому семестрах як асистенти шкільного вчителя, у восьмому семестрі як практикуючі вчителі, до обов'язків яких входить проведення повноцінних уроків. Кожний етап передбачає наявність міцних зв'язків між курсом методики та практикою в школі (за рахунок виконання спеціально розроблених завдань).

7. Поточне оцінювання протягом курсу. Завдання для оцінювання розроблені таким чином, щоб підкріплювати процес навчання протягом усього курсу. У кожному модулі визначено результати учіння студентів, які перевіряються за допомогою окремих завдань та укладання портфоліо, до складу якого входять два або більше завдань. Підсумкове оцінювання базується як на шкільній практиці, так і на контрольних завданнях курсу.

Враховуючи сучасні потреби суспільства у володінні іноземними мовами на якісно новому рівні, методисти проекту «Шкільний вчитель нового покоління» наголошують на необхідності оновлення змісту методичної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає насамперед розроблення нових стандартів для всіх ОКР. Уряд України і МОН України забезпечили відповідну юридичну основу для сприяння змінам у національній вищій школі і керівництві освітою. Європейські виміри увійшли у контекст національної вищої освіти. В Україні запроваджено європейські ОКР: «бакалавр» і «магістр». Національна політика в галузі мовної освіти зазнала останнім часом значних позитивних змін, проте це недостатньо позначилося на змісті та організації професійно

орієнтованих курсів та визнанні вирішальної ролі методики навчання іноземних мов у підготовці майбутнього вчителя [8, с. 10].

Аналіз досліджень науковців доводить, що проблема навчання іноземних мов не має єдиного напряму наукових пошуків щодо використання сучасних підходів, а представлена декількома, метою кожного з яких є практичне оволодіння учнями, студентами іноземною мовою. Саме для цього і запроваджуються інноваційні підходи, методи та технології навчання.

З'ясовано, що одним із напрямів розвитку досліджуваної проблеми став комунікативний підхід до навчання іноземних мов, основне завдання якого полягало у тому, щоб сформувати стійкі навички іншомовного мовлення. Так, І. Бім в своїй публікації «Обучение иностранным языкам – поиск новых путей» наголошує на необхідності організації такого способу навчання іноземної мови, яке передбачає впорядковану і систематизовану організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, студентів в умовно змодельованих ситуаціях спілкування [2, с. 24]. Розробкою моделей комунікативного навчання іноземних мов займалися зарубіжні науковці (К. Брумфіт, Дж. Річардс, В. Літлвуд, Г. Стерн, М. Мортон, Д. Хаймз) [22; 36; 29; 38; 30; 27]. Навчання іноземної мови відповідно до комунікативного підходу передбачало формування в учнів умінь практично використовувати мовленнєві знання у комунікативних ситуаціях іншомовного спілкування. Використання комунікативно-орієнтованих завдань у процесі навчання іноземних мов забезпечувало створення комунікативно-навчальних ситуацій, наближених до реальних умов. Прибічники комунікативно спрямованого навчання розглядали процес оволодіння мовою як такий, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок, необхідних учням, студентам для здійснення іншомовної комунікації.

Іншомовне спілкування під час занять іноземної мови сприяло підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, спонукало до участі в діалогах та дискусіях, мало інформаційне навантаження, виконувало навчальну функцію та мало евристичний характер [19]. Варто відмітити, що розроблена науковцями концепції реалізації комунікативного підходу у навчанні іноземних мов передбачала розвиток соціальної, професійної, управлінської та психологічної функцій навчання. Було доведено, що систематичне використання комунікативно спрямованих завдань під час навчання сприяє адаптації особистості до соціальної реальності, формуванню умінь і навичок учнів до продуктивної співпраці в умовах сучасного суспільства. У дослідженні проблем запровадження комунікативного підходу до навчання мови вагомий доробок становлять наукові дослідження Д. Філіпса. Учений наголошував на необхідності переходу від традиційних підходів до навчання іноземних мов, в основу яких покладено вивчення граматики і перекладні методи до комунікативно-спрямованих, що ґрунтуються на використанні іноземної мови як засобу спілкування [35, с. 12].

У дослідженні проблем комунікативно спрямованого навчання у галузі іншомовної освіти вагомий доробок становлять праці І. Біма [2] та Є. Пасова [16, с. 87], у яких розроблено концепцію комунікативного підходу до навчання

іноземних мов та сформульовано принципи комунікативно-орієнтованого навчання. Зазначимо, що визначені Є. Пасовим принципи комунікативного підходу до навчання значно збагатили теорію навчання іноземних мов. Так, організацію навчання, у процесі якого відбувається інтерактивна іншомовна комунікативна взаємодія учнів, студентів визначає принцип мовленнєво-розумової активності особистості. З метою забезпечення нероздільності мови й мислення у процесі розвитку навичок іншомовного спілкування учений радив здійснювати активізацію мовленнєвої та розумової діяльності учнів, студентів. Відповідно до принципу мовленнєво-розумової активності особистості студента, комунікативно спрямоване навчання ґрунтується на засадах проблемності. Тобто у процесі навчання іноземної мови необхідно використовувати проблемні ситуації, що стимулюють розумову діяльність учнів, студентів та викликають бажання висловлювати свою думку іноземною мовою, брати участь у обговоренні проблемних питань, пропонувати варіанти вирішення проблемних завдань тощо. Згідно з визначеним автором принципом комунікативно-спрямованого навчання іноземної мови, мовленнєвий матеріал необхідно добирати, враховуючи комунікативну цінність у контексті його використання носіями мови. Саме це, на думку автора, може стимулювати не «зовнішню», а «внутрішню активність» учнів, студентів коли вони задіяні у процесі спілкування, не вимовляючи слова вголос [16, с. 120].

Стрижневим принципом комунікативного підходу до навчання Є. Пасов визначає принцип індивідуалізації, який сприяє формуванню стійкої мотивації до вивчення іноземної мови. Обґрунтовуючи зазначений принцип, автор зазначає, що навчання завжди має індивідуальний характер, суб'єктні та особистісні властивості. Важливість індивідуального підходу у процесі навчання виокремлює і Г. Рогова, особливо наголошуючи на його виключному значенні саме для процесу навчання іноземної мови [17, с. 46].

Ефективність відбору та організацію засобів мовленнєвого спілкування передбачає, за визначенням Є. Пасова, принцип функціональності. Визначаючи ситуацію одиницею організації процесу навчання іншомовної комунікації, педагог виокремлює серед названих принципів і принцип ситуативності, дотримання якого у процесі викладання іноземної мови забезпечує репрезентацію мовленнєвого матеріалу, формування комунікативних навичок, виховує такі важливі якості особистості, необхідні сучасним фахівцям, як цілеспрямованість, комунікабельність, здатність до трудової і суспільної діяльності тощо [16, с. 121].

Успішність реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов зумовлює принцип новизни, який стосується усіх дидактичних аспектів організації навчання (зміст навчання, форми, методи, прийоми навчання тощо). Втілення принципу новизни у процесі викладання іноземної мови сприяє формуванню стійких інтересів до навчання, комунікативних навичок, розвиток комунікативної функції креативного мислення, а також продуктивних умінь учнів, студентів [16, с. 123].

Отже, заслуга Є. Пасова у розробці проблеми використання комунікативного

підходу до навчання іноземних мов полягала у тому, що він сформулював і обґрунтував основні принципи комунікативного навчання, які сприяли вихованню і розвитку особистості людини, здатної до іншомовної комунікації у сучасному суспільстві.

Осучаснення освітньої системи, досягнення в галузі теорії та практики навчання іноземних мов ставлять перед освітньою системою України необхідність оновлення змісту та методів застосування інноваційних підходів до викладання іноземної мови. Необхідна зміна підходів до викладання, зміна форм та методів на більш ефективні і зрозумілі для сприйняття сучасною молоддю. Постійне вивчення правил, читання текстів та робота з підручниками, які до того ж іноді ще більш ускладнюють процес навчання – ніяк не сприяє ефективному оволодінню комунікативною компетентністю [14, с. 192].

Кожний етап розвитку методики викладання іноземних мов і як науки, і як педагогічної практики характеризується домінуванням того чи іншого підходу до їх навчання і найбільш передової практичної організації навчального процесу.

Наразі, найбільшої популярності в сучасній методиці викладання іноземної мови набуває комунікативний підхід. Зауважимо, що комунікативний підхід до навчання англійської мови був представлений в 1960-х роках британськими та американськими вченими, щоб підвищити ефективність розвитку комунікативних навичок тих, хто вивчає мову.

Упродовж декількох років з моменту зародження цей підхід до навчання завоював провідні позиції в західноєвропейській і американській методології. Перша хвиля «комунікативної революції» базувалася на ідеї про групування одиниць мови згідно з їх комунікативною функцією («мовленнєвим актом»): вибачення, прохання, порада тощо. Виявити пряму залежність між мовою і функцією вдавалося нечасто, оскільки одна й та сама функція може бути виражена декількома мовними засобами. Однак ті одиниці мови, в яких пряме відношення може бути встановлене (напр., англ. do you mind if I + pr. simple як прохання про дозвіл), відбиралися за домовленістю для використання у навчальних цілях. Такі одиниці мови були названі «зразками» (exponent). Набір «зразків», що охоплює діапазон від офіційного до неформального стилів, може бути співвіднесений з будь-якою мовною функцією. Студентів навчали таких «зразків» переважно без граматичного аналізу. На цьому етапі розвитку комунікативного підходу ще не було запропоновано якогось певного методу навчання іноземної мови, тому на заняттях продовжували користуватися вправами на кшталт «послухайте і повторіть», «прослухайте і продовжіть». Відтак, різного роду «вправляння» (drills) лишалися основним засобом навчання.

Друга хвиля «комунікативної революції» виникла в кінці 70-х рр. і була поширена переважно у Великобританії. Основним її принципом був розподіл роботи в класі на види діяльності щодо правильності мовлення (accuracy) і щодо його плинності (fluency). Метою першого було заучування нових одиниць мови (граматичних зразків, функціональних моделей, лексики і т. ін.), другий орієнтувався на використання вивченого матеріалу в мовленні, закликаючи студентів до вільної дискусії. Основним принципом усіх комунікативних завдань

на цьому етапі була «інформаційна прогалина» [23]. Прикладом завдання, спрямованого на навчання правильності мовлення, з використанням «інформаційної прогалини» може слугувати «комунікативний дрілл», коли студенти розпитують один одного про свої щоденні справи (контрольоване використання теперішнього часу). Прикладом завдання для навчання плинності мовлення з використанням «інформаційної прогалини» є вільна дискусія, коли студенти обговорюють реальну проблему.

Ще одним різновидом «комунікативної революції» може слугувати теорія навчання мови, розроблена американським ученими, згідно з якою учні засвоюють (acquire) іноземну мову, якщо вони «дотримуються дієти істинної комунікації», тобто засвоюють іноземну мову так, як діти засвоюють рідну. Проблема лінгводидактики, на думку науковця, полягає у тому, що згідно з її приписами учні вивчають (learn) мову, оскільки їх «годують вправами» [28, с. 247]. Методисти, що несвідоме «засвоєння» глибше і краще за свідоме «вивчення». «Істинна комунікація» на їх заняттях забезпечується за рахунок практично повної відмови від свідомого вивчення мови.

Саме такий тип навчання називали «сильним» різновидом комунікативного навчання. Кузнєцова зауважує, що таких різновидів є два – «сильний» і «слабкий». «Слабка» версія, що стала популярною у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. минулого століття, робить акцент на підготовці студентів до використання виучуваної мови в комунікативних цілях і, відповідно, намагається ввести відповідні види діяльності у процес її викладання. «Сильна» версія комунікативного навчання висуває ідею про те, що мова засвоюється через комунікацію, відтак, постає питання не лише про активацію наявних, але пасивних знань мови, а про стимулювання розвитку мовної системи як такої [28, с. 250]. Інакше кажучи, якщо перший варіант може бути коротко схарактеризований «учитися, щоб використовувати», то другий – «використовувати, щоб учитися».

З того часу в зарубіжній лінгводидактиці виник цілий ряд змішаних моделей, заснованих на «вивченні – засвоєнні». Така змішана модель, на думку Чарльза Лове, виявляється найпопулярнішою на цей час, оскільки студент постійно оперує обома процесами – вивченням і засвоєнням, при цьому кожен з них поперемінно превалює. Окрім цього, західні науковці в цей період розвитку лінгводидактики дотримуються думки про те, що викладач не може впливати на те, як, у якій послідовності і з якою інтенсивністю ці механізми використовуються їхніми студентами.

В основі теорії комунікативного підходу є функціональний погляд на мову, тобто сам процес навчання є комунікативним.

Основними рушійними принципами комунікативного підходу є наступні:

– Потреби студентів мають першочергове значення; навчальна програма повинна базуватися на потребах та інтересах студентів; навчальні матеріали повинні відповідати потребам їх спілкування.
– Помилки в певній мірі ігноруються; інші студенти та викладачі ігнорують помилки під час практичних занять. Інакше кажучи,

помилки сприймаються як природний результат розвитку комунікативних навичок.

– Говоріння має переважати над іншими видами діяльності. Навички усного мовлення повинні бути інтегровані з самого початку вивчення мови. Для досягнення цієї мети студенти повинні працювати над дискурсом або над сегментарними ознаками (вище ніж на рівні речення) [39, с. 50].
– Свобода і точність розглядаються як додаткові принципи, що лежать в основі комунікативного підходу. Іноді вільне володіння мовою може мати більше значення, ніж граматична точність, щоб навчитися вміло користуватися мовою на практиці [22, с. 32].
– Використання мови реального спілкування є дуже важливим. Необхідно використовувати автентичну мову та матеріали. Варто уникати застарілих текстів, а матеріали для навчання та практики мови повинні співвідноситись із повсякденним життям студентів, будучи сучасними та актуальними.
– Функції важливіші ніж форми. Тобто важливо навчитися правильно використовувати функції деяких форм і зважати на те, що одна функція може мати багато різних форм під час комунікативної діяльності.
– З точки зору методології, основна увага зосереджується на повідомленні, здатності розуміти його значення під час передачі та використанні на іноземній мові [28, с. 44]. Отже, комунікативні завдання, в основі яких лежить повідомлення або значення суттєво допоможуть у вивченні іноземної мови.
– Викладач повинен мати можливість вільно володіти мовою, яку він викладає, виконуючи обов’язки консультанта або тьютора.
– Використання рідної мови слід максимально уникати і вживати лише зрідка.
– Співпраця на занятті є обов’язковою, студенти повинні мати добре налагоджені відносини між собою. Студентам слід регулярно працювати в групах або в парах під час роботи над перекладом для узгодження та обміну інформацією.
– Соціальний контекст комунікативної події має важливе значення для надання сенсу висловлюванням [31, с. 60].
– Викладач повинен сприяти використанню студентами рольової діяльності або елементів драматизації, щоб корегувати їх навички володіння іноземною мовою в різних соціальних контекстах та стежити за труднощами, що їх можуть спіткати [29].
– Метою вивчення іноземної мови є розвиток комунікативної компетентності.
– Необхідно досягти певного рівня володіння іноземною мовою.
– Студенти повинні вчитися згуртованості та узгодженості дій.
– Потрібно надавати студентам можливість висловити свої ідеї та думки.
– Використовуються ідіоми та повсякденна лексика, сленгові вирази.

Тобто, надається перевага мові, яка є реальною формою комунікації між людьми [33, с. 138].

- Діяльності у класі, які передбачають реальне спілкування, сприяють навчанню мови. Комунікативний підхід навчання іноземної мови спрямовує будь-яку діяльність на залучення студентів до аутентичного спілкування.
- Навчальна діяльність, в якій мова використовується для здійснення значущих завдань, безсумнівно, сприятиме її вивченню.
- Аудиторні заняття повинні забезпечувати всім студентам можливості для відтворення ситуацій, близьких до реального життя, і забезпечити можливості спілкування в реальному світі. Основний акцент спрямовується на такі заходи, як творчі рольові ігри, імітації, драматизація, опитування, проекти, діалоги, нариси, що виробляють спонтанність та імпровізацію спілкування – а не лише повторення та тренування окремих фраз [28, с. 78].
- Викладачам слід спочатку дати своїм студентам можливість спілкуватися, а потім вже оцінювати правильність та точність їх висловлювань.
- Відповідно до комунікативного підходу, головна перевага у процесі вивчення мови та у процесі комунікації надається студентам, роль викладача – посередницька (диригента, посередника, тьютора, організатора, спостерігача) [23, с. 35].

Як бачимо, комунікативний підхід до викладання іноземної мови можна визначити як сукупність принципів, що стосуються цілей викладання мови, способів вивчення мови, видів навчальних занять, які найкраще сприяють навчанню, а також ролі вчителів та учнів у класі.

Комунікативне навчання мови визначає розвиток комунікативної компетентності студентів, створюючи навчальний процес на основі взаємодії іноземною мовою, так щоб в перспективі учасники могли вільно і граматично правильно спілкуватися.

Значення терміна «комунікативна компетентність» можна зрозуміти, порівнявши його з поняттям граматичної компетентності. Граматична компетентність відноситься до знань з мови, завдяки яким ми можемо будувати речення мовою, що ми вивчаємо. Це стосується знань основних складових речення (наприклад, частин мови, часів, фраз, зворотів) та способів побудови речень. В основі чималої кількості книг з практичної граматики лежить саме граматична компетентність, відповідно до якої автори представляють правило на одній сторінці, і вправи для практики використання правила на іншій сторінці. Одиницею аналізу та практики зазвичай є речення. Хоча граматична компетентність є важливим аспектом вивчення мови, оскільки вона лише допомагає освоїти правила побудови речень на одній мові, це все ще не дає можливості використовувати мову для успішного змістовного спілкування.

Комунікативна компетентність включає в себе наступні аспекти знання мови:

- Знання, як використовувати мову для реалізації широкого спектру цілей і функцій.
- Знання, як змінювати використання мови відповідно до оточення та учасників спілкування (наприклад, знаючи, коли користуватися формальним та неформальним варіантом мови або коли доцільніше висловитися у письмовій формі, а не усно).
- Знання як відтворювати та розуміти різні типи текстів (наприклад, розповіді, доповіді, інтерв'ю, бесіди).
- Знання про те, як підтримувати спілкування, незважаючи на обмеження у рівні володіння мовою (наприклад, через використання різноманітних комунікативних прийомів) [4, с. 237].

Таким чином, комунікативний підхід до навчання мови розвиває комунікативні здібності студентів, розглядаючи аспекти комунікативної компетентності, тобто реалізацію конкретних загальних понять, або шляхом створення умов для студентів пізнати іноземну мову через спілкування. Згодом, студенти визначають структурну систему мови в процесі комунікації, мають змогу перевірити та активізувати інертні знання мовної системи на практиці.

Активному обговоренню поняття «комунікативна компетентність» у 70-ті та 80-ті роки послідували створення та популяризація деяких моделей розвитку комунікативної компетентності.

Однією з найпопулярніших моделей розвитку комунікативної компетентності вважається «модель Кенела і Суейна». Ця модель включає в себе такі компоненти: 1. Граматична компетентність (володіння граматичними правилами), 2. Соціолінгвістична компетентність (володіння соціокультурними нормами), 3. Дискурсна компетентність (здатність поєднувати граматичні форми зі значеннями для побудови правильних речень) і 4. Стратегічна компетентність (здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії, аби сприяти спілкуванню та мінімалізації непорозумінь) [23, с. 33].

Іншу дуже популярну модель створив Л. Бахман. Ця модель включає два компонента володіння мовою: 1. Знання про мову. 2. Метакогнітивні стратегії. Перший компонент – знання про мову – поділяється на дві частини: організаторські знання і прагматичні знання. Організаторські знання включають знання граматики, фонетики, орфографії і також знання текстових норм, правильної побудови тексту. Прагматичні знання представляють собою володіння лексикою, різними функціями мови і вміння вживати різні висловлювання у відповідних ситуаціях мовлення. Другий компонент володіння мовою – метакогнітивні стратегії – передбачає, наприклад, уміння оцінити ситуацію мовлення та успіх спілкування в даній ситуації. В реальній ситуації спілкування всі перераховані компоненти пов'язані один з одним [7, с. 105].

Комунікативний підхід розширив поняття «володіння мовою»: це не лише володіння граматичними правилами, але і знання культури, норм та правил спілкування, вміння використовувати лексику в правильному контексті. Головна ідея комунікативного підходу – це спроба наблизити процес навчання до реального спілкування [19, с. 259]. Під час вивчення мов потрібно враховувати

наступні моменти: виокремлення різних мовленнєвих реплік; мовленнєва інтенція співрозмовників (здатність усвідомлювати інтенцію та мотиви співрозмовника); комунікативна компетентність (вміння правильно використовувати мову як інструмент реального спілкування).

З початком впровадження комунікативного підходу, поступово змінюється формат традиційних занять з іноземної мови, де головний акцент спрямовувався на оволодіння елементами граматики та практики через заплановані види діяльностей, такі як заучування діалогів та виконання тренувальних вправ. Тепер, відповідно до комунікативного підходу навчання, широко та успішно впроваджується парна та групова робота, проектна та ігрова види діяльності.

Нові види класної діяльності відповідно до комунікативного підходу передбачають нові ролі вчителя та учнів у процесі навчання мови. Кооперативний підхід до навчання змінює попередній індивідуалістичний. Таким чином, студенти уважно слухають своїх однолітків у групових та парних видах роботи, а не опираються лише на вчителя, як на модель спілкування. Вони повинні бути відповідальними за своє навчання, а вчитель лише полегшуватиме подачу матеріалу та виконуватиме роль наставника та посередника у навчальному процесі [10, с. 92].

Розрізняють два типи організації процесу вивчення мови: непряме та пряме (цілenаправлене) навчання.

1. Пряме навчання являє собою свідоме і цілеспрямоване прагнення опанувати певний мовний матеріал. Цей вид навчання властивий більшості шкільним видам діяльності.

2. Непряме навчання стає все більш популярним на уроках англійської мови, перетворюючи їх на комунікативні. Основою цього типу навчальної діяльності є максимальне наближення навколишнього середовища до автентичного, через використання автентичних матеріалів з метою полегшення процесу навчання.

Тим не менш, існує декілька аргументів щодо певної слабкої ефективності непрямогого навчання. Дослідники дійшли висновку, що немає безперечного підтвердження гіпотези, що вивчення мови відбудеться без проблем, якщо ті, хто вивчають мову, просто зосереджуватимуться на змісті. Тобто просто плавного введення нерідної (іноземної) мови у поєднанні з комунікативною практикою недостатньо,і такі необхідні процеси навчання, як зосередження на формі або різновид тренування мовних зразків під керівництвом вчителя будуть доречними. Таким чином, реальною проблемою є максимізація поєднання прямого та непрямого навчання [21].

Формати прямого-непрямого навчання іноземної мови включають три основних принципи:

1) Фокус на формі та формуванні інструкції (основна увага зосереджена підході, орієнтованому на значенні, а також формальних/структурних аспектах іноземної мови, які визначають точність та актуальність);
2) Вільне володіння та автоматизм є важливими (правильне використання лінгвістичної форми, що сприяє комунікативній

продуктивності);

3) Шаблонність мови (кожна людина, яка вивчає англійську мову, повинна накопичувати знання тисяч або десятків тисяч мовних одиниць, окремих фраз, безперервно і старанно практикувати їх використання у мові та на письмі). Важливо пам'ятати, що компетентність у володінні мовними зразками (шаблонами) веде до вільного й автоматизованого мовлення.

Зміни підходу до навчання передбачає і зміну навчальної програми. Прихильники та дослідники комунікативного підходу за кордоном запропонували наступні:

- Навчальна програма повинна базуватися на розвитку чотирьох навичок: читання, письма, аудіювання та говоріння, які у свою чергу діляться на мікронавички. Наприклад, навички аудіювання можна описати представленням наступних мікронавичок: вміння визначати ключові слова у розмові; здатність визначити тему, ставлення співрозмовників до теми; навички відбору головної інформації в тексті; розвиток навичок говоріння з різною швидкістю [12, с. 36].
- Робоча навчальна програма побудована відповідно до функцій, які учень повинен бути в змозі виконувати англійською мовою (вираження симпатії та антипатії, висловлення вибачень,представлення когось та надання пояснень). Комунікативну компетентність можна визначити за виконанням функцій, необхідних для спілкування в широкому діапазоні ситуацій. Умовно, навчальна програма створювалась на основі змісту та понять, якими повинен оперувати учень та завдань і заходів, які проводяться в класі [13, с. 37].

Процес формування комунікативної компетентності учнів відбувається впродовж трьох основних етапів: рецептивного; рецептивно-репродуктивного; продуктивного. Вказані етапи характеризуються тісним зв’язком мовного та мовленнєвого аспектів комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні учнів. Відповідно до визначених етапів, на основі досліджень науковців, необхідним є розробка відповідної системи вправ для формування комунікативної компетентності учнів у майбутній професійній діяльності.

Поняття «вправа» у методиці навчання іноземних мов трактують як спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння цільовою компетентністю – іншомовною комунікативною компетентністю або її компонентами [11, с. 27]. Вправи мають чітку структуру, що відповідає фазовій структурі мовленнєвої діяльності. Так, до обов’язкових структурних компонентів вправи належать: завдання-інструкція для виконання, зразок-модель виконання (факультативний компонент), виконання, контроль виконання вправи викладачем, самоконтроль або взаємоконтроль, який здійснюють студенти [6, с. 147]. Згадану систему утворюють три групи: ознайомлюючі, репродуктивні та продуктивні вправи. У всіх представлених групах переважають вправи таких типів: рецептивні, репродуктивні умовно-комунікативні, продуктивні умовно-комунікативні,

продуктивні комунікативні.

Методистами доведено, що ефективне формування комунікативної компетентності в майбутній професійній діяльності студентів доцільно організовувати послідовно у три етапи:

- рецептивний, на якому відбувається ознайомлення студентів з лексичною та граматичною структурою мови, мовленнєвими зразками, текстами різних жанрів;
- рецептивно-репродуктивний, на якому відбувається формування у студентів рецептивних та репродуктивних лексичних навичок, створення власної системи лексичних знань й усвідомлення процесу формування своєї комунікативної компетентності; формування навичок розпізнавання і вживання лексичних одиниць у власних висловлюваннях;
- продуктивний, на якому відбувається формування і розвиток вмінь формулювання й оформлення власних висловлювань, забезпечення їх цілісності, зв'язності, завершеності, розвиток компенсаторних вмінь передавання інформації в умовах дефіциту мовних засобів із використанням прийомів перефразування, формулювання складних висловлювань за допомогою простіших мовних засобів [11, с. 156].

Значну роль у забезпеченні ефективності впровадження комунікативного підходу до навчання іноземної мови та формування комунікативної компетентності студентів, і слів Дж. Річардса, відіграє використання алгоритму колективної підготовки, який вдало поєднує передбачені навчальною і робочою програмами навчання іноземних мов форми організації навчання (практичні аудиторні заняття і самостійна робота), методи навчання, відповідні прийоми і техніки, передбачає застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, залучає відповідні рівні автономії студента та способи управління викладачем навчальною діяльністю студента у процесі самостійної роботи [36, с. 45].

В основі алгоритму колективної підготовки до будь-яких видів комунікативної діяльності лежить практика колективного створення студентами макетів-розробок та індивідуального написання зразків власних текстів-висловлювань, зокрема послідовне відпрацювання студентами відповідних прийомів на усіх обґрунтованих вище етапах формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні з використанням методів вирішення проблем під час аудиторної роботи під керівництвом викладача, а також під час самостійної позааудиторної роботи [7, с. 159].

Самостійну роботу, на основі досліджень О. Ізмайлової, розглядаємо як процес безперервної освіти і засіб індивідуалізації процесу навчання у формі індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності,в основі якої лежить партнерський тип взаємодії викладача зі студентами. В такий спосіб самостійна робота характеризується вищим рівнем активності пізнавальних процесів і виконує функцію засобу підвищення результативності навчання та підготовки студентів до самоосвіти й, відповідно, подальшого саморозвитку [9, с. 69].

Досліджуючи значення комунікативного підходу під час формування мовленнєвої компетентності в професійній діяльності, обираючи вид самостійної роботи, опираємось на класифікацію О. Тарнопольського, укладену за видами мовленнєвої діяльності і аспектами мови. Згадана класифікація передбачає самостійну роботу з читання, аудіювання, говоріння і письма, а також з оволодіння лексичним, граматичним і фонетичним матеріалом [19].

Завдання підвищення рівня самостійності студентів і ролі їх самостійної навчальної діяльності при оволодінні іноземною мовою випливає з концепції автономії тих, що навчаються, і автономного чи так званого самокерованого навчання [22, с. 257]. Таким чином, у процесі самостійної роботи студентів актуалізуються різні рівні автономії з відповідним способом управління викладачем самостійною роботою студентів, а саме: жорстким способом управління за часткової автономії, відносно жорстким способом управління за напівавтономії, відносно гнучким способом управління за частково-залежної автономії та гнучким способом управління за повної автономії. Рівень автономії студента у ЗВО залежить від моделі педагогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності – викладача і студента [26, с. 53].

Вибір характеру управління залежить від багатьох чинників: мети та цілей навчання, рівня сформованості у студентів цільової компетентності та її компонентів, мотиваційної готовності студентів до самостійної роботи, сформованості вмінь самостійної навчальної діяльності, досвіду самостійної роботи, змісту самостійної роботи, обґрунтованості відбору навчального матеріалу для самостійної роботи [35, с. 12]. Тому від початкових етапів формування мовленнєвої компетентності в професійній діяльності майбутніх вчителів жорстке управління може поєднуватися з відносно жорстким і навіть гнучким відповідно до перелічених чинників. У процесі оволодіння студентами мовленнєвими вміннями і навичками навчальної діяльності характер управління викладачем самостійною роботою студентів змінюється: жорстке управління переходить у відносно жорстке, відносно гнучке, а далі – й у гнучке [35, с. 9].

Так, на рецептивному етапі формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх вчителів іноземної мови відбувається ознайомлення студентів з вправами, текстами – еталонними зразками, лексичними одиницями з певної тематики, спрямованими на тренування певного виду діяльності.

На рецептивно-репродуктивному етапі формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх вчителів іноземної мови застосовується метод мозкового штурму, у процесі якого створюється позитивний мікроклімат, обирається модератор (або його роль виконує викладач), який генерує й фіксує усі висловлені учасниками групи ідеї. Надалі у процесі групового обговорення студенти висловлюють власне бачення шляхів вирішення поставленого завдання, здійснюють творчий аналіз зафіксованих ідей з метою пошуку конструктивного розв'язання проблеми й виконання комунікативного завдання. На основі результатів проведеного

мозкового штурму відпрацьовується планування, колективна організація і структурування висловлювань у малих групах (3–4 учні).

На продуктивному етапі формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх вчителів іноземної мови відбувається створення студентами чорнового варіанту тексту у малій групі з використанням прийому колективного письма, який передбачає, що кожен студент, працюючи у мікрогрупі, відповідає за написання певної частини тексту спільного письмового завдання в межах комунікативних ситуацій професійно орієнтованого спілкування. Потім усі учасники групи беруть участь у колективному компонуванні створеного тексту [13, с. 36]. З метою економії аудиторного навчального часу, такі спільні завдання іноді виконуються в рамках самостійної роботи студентів в дистанційному режимі з використанням комп'ютерних та Інтернет технологій (зокрема онлайн-чатів, форумів, соціальних мереж, соціальних освітніх платформ) [5, с. 130].

Рівні автономії студентів (з поступовим підвищенням від напівавтономії до умовно повної автономії [7, с. 154]) та способи управління викладачем навчальною діяльності студентів (від відносно жорсткого до гнучкого) на цьому етапі великою мірою залежить від рівня сформованості компонентів комунікативної компетентності майбутніх вчителів й характеру взаємодії учасників навчального процесу: суб'єктно-об'єктного, суб'єктно-суб'єктного, об'єктно-суб'єктного чи повністю суб'єктного. Суб'єктно-об'єктна взаємодія співвідноситься з частковою автономією студентів й жорстким характером управління викладачем навчальною діяльністю студентів у процесі самостійної роботи, що передбачає визначення викладачем виду та змісту самостійної роботи студентів, регламентацію й моніторинг їх дій, забезпечення студентів супровідними матеріалами і ключами для виконання самостійної роботи, систематичний контроль з боку викладача. Суб'єктно-суб'єктна взаємодія співвідноситься з напівавтономією й відносно жорстким характером управління викладачем навчальною діяльністю студентів у процесі самостійної роботи, що передбачає спільне визначення студентами з викладачем цілей самостійної роботи, окреслення етапів, стратегій і тактик досягнення визначених цілей за опосередкованого керівництва викладачем процесу самостійної роботи студентів, проте кожному студенту забезпечується можливість вибору власних шляхів досягнення окремих цілей із переліку визначених у співпраці з викладачем цілей. Об'єктно-суб'єктна взаємодія співвідноситься з частково-залежною автономією й відносно гнучким характером управління викладачем навчальною діяльністю студентів у процесі самостійної роботи, що передбачає зменшення впливу викладача, зниження рівня їх зовнішньої залежності, зокрема самостійне визначення індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів реалізації визначених у співпраці з викладачем цілей самостійної роботи та опосередкований контроль викладачем результатів самостійної роботи студентів. Проте, усе згадане відбувається за умови збереження безпосереднього контакту із викладачем, що реалізується через спільне із викладачем визначення цілей самостійної роботи та можливість консультацій з викладачем. Суб'єктна

взаємодія співвідноситься з умовно повною автономією й гнучким характером управління викладачем навчальною діяльністю студентів у процесі самостійної роботи, що передбачає постановку цілей і визначення шляхів їх досягнення самими студентами [7, с. 159].

Оскільки ми розглядаємо автономію в умовах навчання у ЗВО, яка, окрім самостійного визначення цілей навчання, способів їх досягнення, прийомів і технік навчання, відбору матеріалу, визначення індивідуальної траєкторії навчання, його темпу, самоконтролю, самокорекції та самооцінювання, передбачає ще й самостійне визначення цілей навчання з урахуванням вимог навчальної програми і робочої програми навчальної дисципліни, навчальних інтересів і потреб студентів, а також можливість консультування з викладачем, можемо вести мову лише про умовно повну автономію студентів в рамках їх самостійної роботи у процесі формування комунікативної компетентності в професійній діяльності [7, с. 187].

У процесі самостійної роботи студентам повинна бути забезпечена можливість проведення самоконтролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу [9, с. 70]. Так, студенти здійснюють критичний аналіз попередньо створеного варіанту мовленнєвого зразка спершу самостійно, у межах малої групи, користуючись списком презентованих викладачем критеріїв оцінювання.

Перелік запропонованих критеріїв оцінювання мовленнєвого зразка з урахуванням його лексичного оформлення, виведений на основі аналізу праць Д. Нунана та К. Кандліна [33, с. 22]:

- логіка й послідовність викладу, наявність з'єднувальних елементів між частинами тексту на рівні речень в абзацах та змістових абзацах: сполучників сурядності та підрядності, вставних слів;
- відповідність стилю висловлювання комунікативній меті, комунікативній ситуації та обраному жанру;
- коректне лексичне оформлення висловлювання: правильність вживання лексичних одиниць, демонстрація достатнього словникового запасу для досягнення комунікативної мети у певній комунікативній ситуації відповідно до обраного стилю та жанру;
- демонстрація коректного вживання граматичних структур, окрім невеликої кількості незначних помилок, що не заважають розумінню змісту висловлювання.

Самооцінювання як одна із форм зворотного зв'язку, під час якого студент є критиком власної роботи, є нормативним процесом, під час якого студент виявляє сильні та слабкі сторони своєї доповіді й намагається їх виправити. Дослідження науковців доводять, що за дотримання належних умов, а саме: розуміння студентом комунікативного завдання, відповідного рівня сформованості лексичних навичок, наявності чітких критеріїв оцінювання мовленнєвого зразка, самооцінювання [13, с. 37] сприяє підвищенню ефективності процесу формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх вчителів іноземних мов.

Згодом відбувається обмін і критичний аналіз мовленнєвих зразків

студентів між малими групами. У процесі колективної взаємоперевірки студенти, аналізують та критикують роботу студентів іншої групи, послуговуючись тим же списком критеріїв, що у цьому випадку слугуватиме списком критеріїв для взаємооцінювання колективних зразків студентів.

Далі на продуктивному етапі формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, після попереднього самооцінювання й взаємооцінювання колективних зразків, відбувається індивідуальне написання фінальних варіантів власних висловлювань, що відповідає тому ж комунікативному завданню. З урахуванням критичних зауважень, володіючи комплексом сформованих знань, умінь і навичок, студенти самостійно створюють фінальні варіанти власних доповідей, остаточне оцінювання яких здійснює викладач [9, с. 71].

Окрім мозкового штурму, використання технічних засобів (комп'ютерів) та інформаційно-комунікаційних технологій (онлайн-чатів, форумів, електронних платформ, соціальних мереж) сприяє впровадженню комунікативного підходу у навчальний процес, є специфічним способом занурення у комунікативні ситуації професійно орієнтованого спілкування.

Як зазначає О. Биконя, одним із завдань комп'ютерної лінгводидактики є визначення засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють формуванню іншомовної компетентності у письмі, розвитку автономії, продуктивності та творчості у процесі самостійної роботи [3, с. 214].

Інтерактивність полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови активної взаємодії студентів та викладача у режимі діалогу, дії. Студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Створення комфортних умов інтерактивного навчання надає студентові відчуття своєї успішності та інтелектуальної спроможності [5, с. 348].

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє учасникам навчального процесу здійснювати навчальну взаємодію асинхронно та синхронно в часі, у зручний час, у зручному місці та темпі. Сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують підтримання оперативного суб'єкт-суб'єктного і суб'єкт-об'єктного зворотнього зв'язку з іншими студентами, викладачем за допомогою електронного обміну навчальними матеріалами [5, с. 86]. Завдяки швидкій реакції в інформаційно-навчальному середовищі відбуваються навчально-розвивальні впливи між суб'єктами взаємодії (викладач-студент, студент-студент, група студентів).

Соціальні мережі виступають ідеальним «віртуальним майданчиком» для організації групової чи колективної роботи. Адже обговорення, розпочаті під час занять в навчальній аудиторії, можуть бути продовжені в соціальній мережі, що забезпечує ретельніше засвоєння матеріалу [26, с. 45].

Мережеві засоби інформаційно-комунікаційних технологій (онлайн-чат, форуми), мультимедійні комп'ютери сприяють розвитку у студентів творчого та критичного мислення. На відміну від навчального матеріалу на паперових носіях інформації, якість сприйняття студентами інформації у віртуальному навчальному середовищі набагато вища. Особливості контенту, оформлення

віртуального середовища створюють студентам умови для розкриття творчого потенціалу, розвитку аналітичного ставлення до об'єктів у процесі створення як побутових, так і професійно-орієнтованих мовленнєвих зразків. Відтак, мережеві засоби інформаційно-комунікаційних технологій стають чудовими «віртуальними майданчиками» для занурення студентів у комунікативні ситуації професійно орієнтованого спілкування. Необхідно зауважити, що виконання завдань, робота у малих групах, обговорення певних моментів за допомогою онлайн-чатів, форумів стимулюють майбутніх фахівців до активної навчально-пізнавальної діяльності в процесі створення власних навчальних текстів професійно-орієнтованого спілкування.

Результативний компонент моделі формування комунікативної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні відображає безпосередній зв'язок з цільово-методологічним компонентом моделі, зокрема її метою, оскільки забезпечується сформованістю у студентів системи відповідних знань, умінь і навичок, що є компонентами іншомовної компетентності та її розвиток до автономного рівня. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [6, с. 23], європейський навчальний простір, відповідно до аналізу навчальних потреб студентів, адекватно покривають 6 рівнів володіння іноземною мовою: інтродуктивний, середній, рубіжний, просунутий, автономний, глобального володіння.

Кожен із зазначених рівнів характеризується [6, с. 158]:

- певним ступенем сформованості комунікативних навичок і вмінь, а також характером ситуацій спілкування, у яких реалізуються ці навички і вміння, їх складністю; певним ступенем розвитку здатності адаптуватися до новизни ситуацій спілкування;
- якістю мовленнєвого висловлювання, яке продукується чи сприймається в аспекті рівня складності, обсягу, реалізації комунікативного наміру, відбору мовних засобів, новизни, мовних труднощів, застосування компенсаторних стратегій;
- варіативністю цілей і способів спілкування, а також доцільністю використання тих чи інших мовних і мовленнєвих засобів;
- нормативністю мовленнєвого, зокрема лексичного оформлення тексту щодо правильності і доцільності використання мовних і мовленнєвих засобів, точності передачі чи сприйняття інформації, а також відповідності мовних і мовленнєвих засобів конкретним ситуаціям спілкування;
- швидкістю виконання комунікативного завдання в конкретній ситуації спілкування, впевненістю у коректності відбору мовних і мовленнєвих засобів, наявністю чи відсутністю повторів;
- ступенем самостійності у процесі реалізації спілкування, який виявляється у відсутності необхідності допомоги, а також ініціативності користувача іноземної мови.

В. Мартон називає такі особливості комунікативного підходу до навчання іноземної мови, представлені на практиці:

1. Більша частина заняття має на меті розвиток навичок мовлення. Часто вправляння в інших навичках (читання тексту, слухання запису) є лише підготовкою до вправ на розвиток мовлення.

2. Більшість вправ, орієнтованих на говоріння, передбачає спонтанне використання мови, аби студенти були творчими і виражали свої справжні думки, засновані на тому, що вони вже знають про мову. Шаблонне повторювання записаного тексту не має місце в даному методі.

3. В аудиторії використовується в основному мова, яка вивчається. Іноземна мова вживається для вираження команд, пояснення тощо. Іноді для того, щоб краще зрозуміти, використовується рідна мова, але відхід від іноземної мови розглядається як виняток, а не правило.

4. Вправи, що використовуються в класі зосереджені на передачі інформації, вираженні значення, а не мовної форми.

5. Навчання граматиці відбувається як би «між іншим». Немає свідомого пояснення граматичних правил, не практикуються вправи, які стосуються традиційних тестів [30, с. 35].

6. Граматичні помилки не виправляються вчителем. Якщо семантична інформація зрозуміла, то помилки ігноруються. Якщо ж ні, то викладач виправляє студента за допомогою розширення. Наприклад, коли на питання What did you have for breakfast? студент відповідає I have cornflakes, викладач повторює відповідь, в той же час розширюючи і вживаючи правильну форму: Oh, I see, you had cornflakes.

7. Відповідно до комунікативного підходу змінюється традиційна роль учителя. Вчитель або викладач уже не центральна особа, єдиний постачальник інформації. Вчитель є помічником, чия роль полягає у виборі теми, вправ для розвитку розмовної мови, допомозі і слідкуванні за процесом оволодіння іноземною мовою.

8. У зв’язку зі зміною ролі вчителя, заняття в аудиторії часто проводяться в парах і малих групах.

9. Типовими комунікативними вправами, що використовуються на заняттях, є вправи, в яких учасники навчального процесу повинні подолати інформаційний розрив, а не вирішити подану вчителем проблему. Наприклад, студенти отримують справжній розклад руху, карти, і їхнє завдання полягає у визначенні найкращого способу дістатися до певного місця за певний час.

10. Під час виконання комунікативних вправ, студент часто використовує комунікативні стратегії. Він може описати те, що хоче сказати, передати значення слова за допомогою жестів або просто запитати вчителя. Учитель (викладач) не лише оцінює вживання студентами комунікативних стратегій, але й свідомо заохочує до їх використання [30, с. 38].

Таким чином, з впровадженням комунікативного підходу у процес навчання мови викладачі почали відмовлятися від традиційних форматів уроків, де основна увага була зосереджена на оволодінні різними елементами граматики та фонетики за допомогою контрольованих завдань, таких як запам’ятовування діалогів та тренувальних вправ, а розпочали курс на активне використання

парних видів діяльності, рольових ігор, роботи в групах та проектних завдань.

Типи занять у класі, організовані відповідно до комунікативного підходу, також передбачають нові ролі у класі для викладачів та студентів. Тепер учні повинні брати участь у завданнях, які базуються на кооперативному, а не на індивідуалістичному підході до навчання. Студенти повинні слухати своїх однолітків під час роботи у групах чи парах, а не покладатися лише на приклад вчителя. Таким чином, студенти беруть на себе відповідальність за власне навчання, а вчителі тепер виконують лише роль фасилітатора та наставника. Замість того, щоб бути моделлю правильної вимови та письма, і повністю нести відповідальність за помилки студентів, викладач спонукає їх самостійно побачити власні помилки та усвідомити персональну причетність кожного до належного вивчення мови [12, с. 35].

На сьогоднішній день, під час планування занять відповідно до комунікативного підходу, граматика вже не є відправною точкою. Окрім зазначеного граматичного та лексичного матеріалу, який потрібно освоїти студентам, нова навчальна програма повинна обов'язково визначати наступні аспекти використання мови, з метою розвитку їх комунікативної компетентності [15, с. 18]:

1. Детально розглянути цілі, для чого студент бажає вивчати мову; наприклад, використовуючи англійську для ділових операцій, в готельній індустрії або для подорожей.
2. Інформація про середовище (оточення), де студенти використовуватимуть вивчену мову; наприклад, в офісі, на літаку або в магазині.
3. Соціально визначена роль тих, хто навчаються та ролі їхніх співрозмовників; наприклад, як мандрівник, як продавець, який спілкується з клієнтами, або як студент у навчальному закладі.
4. Комунікативні події, в яких братимуть участь студенти: повсякденні ситуації, професійна ситуація, академічні ситуації тощо; наприклад, здійснюючи телефонні дзвінки, підтримуючи повсякденну бесіду або беручи участь у нараді.
5. Мовні функції, тобто, наскільки студент володіє мовою; наприклад, виступаючи з доповіддю, даючи пояснення або описуючи плани.
6. Поняття, теми, які студенти матимуть можливість обговорювати; наприклад, відпочинок, фінанси, історія, релігія.
7. Навички, що забезпечують цілісність дискурсу: дискурс і риторичні навички; наприклад, переказ історій, представлення бізнес-презентації.
8. Різноманітні варіанти англійської мови, такі як американська, австралійська або британська англійська, а також рівні розмовної та письмової мови, які студенти повинні будуть досягти.
9. Граматичний запас, який потрібно буде опанувати.
10. Лексичний словник, який необхідно буде вивчити.

Традиційна навчальна програма вивчення мови зазвичай охоплює лексичний та граматичний матеріал, складові якого студенти повинні опанувати, відповідно до рівня (від початкового до високого). Кілька нових типів програм були запропоновані прихильниками комунікативного підходу. Навчальна

програма, яка базується на навичках (читання, письма, аудіювання та говоріння) і розбиває кожну навичку на складові мікронавички. Наприклад, майстерність аудіювання може бути додатково представлена у розрізі таких мікронавичок: розпізнавання ключових слів у розмовах; визначення теми бесіди; визначення ставлення ораторів до теми; визначення часу, відведеного на висловлювання; наслідування мови з різною швидкістю; визначення ключової інформації в уривку [17, с. 267].

Функціональна навчальна програма: організовується відповідно до функцій, які повинен зуміти виконати студент англійською мовою, наприклад, висловлювати симпатії та неприязнь, вибачатися та приймати вибачення, представляти когось та давати пояснення. Комунікативна компетентність, в даному випадку, розглядається як сукупність функцій, необхідних для спілкування в широкому спектрі ситуацій. Лексичні та граматичні складові відбираються відповідно до запропонованої функції. Послідовність дій під час заняття використовується для представлення та тренування функції. Функціональні навчальні програми часто використовувалися як основи курсів для розвитку навичок говоріння та аудіювання [17, с. 268].

Понятійна навчальна програма базується на змісті та поняттях, які учень повинен вміти висловити та створенні завдань та заходів, які студенти повинні виконувати в аудиторії [17, с. 268].

3.2. Основні умови та критерії ефективної організації комунікативного навчання майбутніми вчителями іноземної мови

З моменту появи комунікативного підходу, вчителі та педагоги-науковці прагнули знайти шляхи розвитку класної діяльності, що відображає принципи комунікативної методики.

Однією з цілей комунікативного підходу до навчання англійської мови полягає в тому, щоб розвивати навички вільного володіння мовою. Вільне володіння – це природне використання мови, яке відбувається, коли студент бере участь у змістовній взаємодії зі співрозмовником та підтримує зрозумілу і тривалу бесіду, незважаючи на обмеження у власній комунікативній компетентності. Свобода у володінні мовою розвивається шляхом створення різних видів діяльності у класі, в процесі яких студенти повинні обговорювати різні поняття, вибудовувати різні стратегії комунікації, виправляти помилки та працювати над уникненням комунікативних невдач. Тренування біглого (вільного) спілкування часто порівнюють з тренуванням точності (коректності) використання мови, яке зосереджується на створенні коректних прикладів використання мови [25, с. 112].

Різницю між різновидами діяльності, які зосереджені на вільному володінні мовою, та тими, які зосереджені на точності мови, можна розмежувати наступним чином.

Діяльності, спрямовані на вільне володіння мовою:

- Передають процес природного використання мови.

- Зосереджуються лише на досягненні комунікації.
- Передбачають конструктивне використання мови.
- Передбачають використання комунікаційних стратегій.
- Виробляють мову, яка може бути не передбачуваною.
- Намагаються пов’язати використання мови з контекстом [36, с. 55].

Діяльності, спрямовані на точність (коректність) мови:

- Відображають використання мови в класі.
- Зосереджуються на формуванні правильних прикладів використання мови.
- Надають можливість використання мови поза контекстом.
- Пропонують правильне використання окремих невеликих зразків мови.
- Не вимагають змістовного спілкування.
- Передбачають контроль у виборі мовних зразків [36, с. 57].

Під час розробки різних видів діяльності, спрямованих на досягнення вільного володіння та точності (правильності) використання мови, викладачі активно використовують парну та групову роботу.

Наприклад, група студентів зі змішаними мовними навичками виконує рольову гру, в якій вони повинні дотримуватись певних ролей та осіб, визначених їм на сигнальних картках. Студенти успішно імпровізують іноземною мовою, хоча вони і обмежені вказаною ситуацією та персонажами. Для прикладу, вдалою буде ситуація, де вчитель та учень розігрують діалог, в якому покупець повертає бракований товар, який він придбав в універмазі. Продавець запитує про проблему і обіцяє відшкодувати клієнту вартість покупки або замінити товар. У групах студенти тепер намагаються відтворити діалог, використовуючи мовні звороти на свій розсуд. Їх завдання – відтворити ситуацію, що відбулася, не змінюючи зміст (суть), але не обов’язково використовуючи таку ж лексику. Згодом, вони виступають зі своїми діалогами перед аудиторією.

З метою досягнення правильності використання мови, студенти практикують діалоги. Діалоги містять приклади спаду інтонації у Wh-запитаннях (спеціальних запитаннях). Клас організований групами з трьох, двох студентів, що розігрують діалог, а третій грає роль наставника. Наставник перевіряє, чи інші використовують правильний зразок інтонації та виправляє їх, якщо виникає така необхідність. Студенти змінюють свої ролі між тими, хто розігрує діалог та тими, хто контролює. Учитель рухається по колу, слухаючи діалоги в групах та вносить свої корективи [25, с. 106].

Студенти у групах з трьох або чотирьох осіб виконують вправи на граматику, вживання минулого часу і теперішнього доконаного, з яким вчитель їх попередньо вже ознайомив і вживання якого вони відпрацьовували. Разом студенти вирішують, яка граматична форма правильна, і групи по черзі зачитують свої відповіді.

Вчителям бажано використовувати однакову кількість завдань на розвиток навичок вільного володіння мови та правильності вживання мови, а також дотримуватись правильності мови з метою сприяння вільному володінню мовою.

Завдання на правильність вживання мови можуть проводитися до або після вправ, спрямованих на вільне володіння англійської мови. Наприклад, на підставі успішного виконання студентами завдань спрямованих на вільне володіння мовою, вчитель може визначити необхідні завдання на точність використання мови аби усунути граматичні та фонетичні проблеми, які педагог помітив, під час виконання студентами попередніх завдань. Під час виконання завдань спрямованих на вільне володіння мовою, основна увага приділяється отриманню знань через використання будь-яких наявних комунікативних ресурсів. Це часто спричиняє залежність від словникової та комунікаційної стратегій, а також мало мотивує студентів до правильного використання граматичних структур або правильної вимови. Таким чином, вправи, спрямовані на вільне володіння мовою потребують додаткової уваги з боку вчителя з точки зору підготовки студентів до виконання завдань цього напрямку або подальшої діяльності, яка забезпечує зворотний зв'язок після її реалізації [12, с. 39].

У свою чергу, вправи на тренування діалогів, граматичних структур та вимови не лише не зникли з підручників та класних матеріалів, а є потужною сполучною ланкою між вправами, спрямованими на розвиток навичок вільного володіння мовою та тренування правильності мови.

Змінилася і динаміка проведення класних занять. Колективні завдання, залучення студентів до кожного виду діяльності займає більшу частку заняття аніж розповідь вчителя. Спільні парні та групові види роботи дали студентам більше можливостей для вільного володіння мовою.

Дж. Річардс запропонував класифікувати практичні завдання відповідно до комунікативного підходу до навчання мови за трьома різними видами – механічними, понятійними та комунікативними завданнями [36, с. 122].

Механічні практичні завдання вимагають контрольованої діяльності, яку студенти можуть успішно виконувати, не обов'язково розуміючи мову (лексику), яку використовують. Прикладами такого виду діяльності можуть бути вправи на повторення та заміну, призначених для відпрацювання певних граматичних або інших структур.

Понятійні практичні завдання стосуються діяльності, в якій ще існує мовний контроль, але лише в тих випадках, коли студентам потрібно обирати поняття під час виконання завдань. Наприклад, для того, щоб практикувати використання понять для опису місця розташування, студентам може бути надана карта вулиць з різними будівлями, визначеними в різних місцях. Їм також надається список прийменників, таких як, across from, on the corner of, near, on, next to та зразки запитань, на як вони мають дати відповіді ("Where is the book shop? Where is the café?"). Практика вправляння тут дуже важлива, тому що учасники зобов'язані надавати інформацію про розташування різних об'єктів на карті.

Комунікативні практичні завдання стосуються діяльностей, в яких наголошується на використанні мови в межах контексту реального спілкування, і відбувається обмін реальною інформацією, тому мова, що використовується не є передбачуваною. Наприклад, студентам, можливо, доведеться намалювати

карту свого району і відповісти на запитання щодо розташування різних місць (наприклад, найближчої автобусної зупинки, найближчого кафе тощо).

Чимало навчальних підручників та посібників, створених за комунікативною методикою, представляють вправи для студентів послідовно, починаючи від механічної, понятійної і згодом комунікативної діяльності.

Досить вдалий приклад поєднання усіх трьох типів вправ запропонував Ч. Сенді та Дж. Річардс. Наприклад, вправи на тренування використання граматичних структур, на їх думку, повинні включають наступні етапи [36, с. 135]:

- Доповніть подані речення своєю інформацією, додайте більше деталей. Потім порівняйте з товаришем.

e.g. One of the most inspiring people I've ever known is …

One of the most inspiring people I've ever known is my Math teacher. She encourages students to think rather than just memorize formulas and rules.

The most successful individual I know is …

The youngest person who I consider to be a hero is …

- Використайте найвищий ступінь порівняння поданих прикметників та опишіть людей, яких ви знаєте (5 речень).

Brave honest interesting smart generous inspiring kind

- Робота в групах. Обговоріть речення, які ви записали під час виконання попередніх вправ. Задайте один одному наступні запитання.

A. My next-door neighbor is the bravest person I've ever met.

B. What did your neighbor do, exactly?

A. She's a firefighter, and once she saved a child from a burning building …

Якщо студенти читають та практикують вголос граматичний матеріал, це і є прикладом виконання механічного практичного завдання. Вправи на підстановку та доповнення описом можна віднести до понятійного завдання, оскільки студенти завершують його власною інформацією. Остання вправа є прикладом комунікативного практичного завдання, оскільки це є прикладом відкритої дискусійної діяльності.

Характеристика вправ з поєднанням механічної, понятійної та комунікативної видів діяльності дуже подібна до характеристики, яку запропонував Г. Літлвуд, об'єднавши діяльність у два види [29]:

1. Перед комунікативна діяльність (структурні та частково комунікативні завдання).
2. Комунікативна діяльність (функціональні комунікативні та соціальні інтерактивні завдання).

Функціональні комунікативні завдання вимагають від студентів використання їхніх мовних ресурсів для подолання інформаційного непорозуміння або вирішення проблеми. Соціальні інтерактивні завдання вимагають особливої уваги до контексту і ролі людей, що задіяні у ньому, ознайомитися з такими поняттями, як формальні та неформальні варіанти мови.

Важливим аспектом спілкування відповідно до комунікативного підходу навчання мови є поняття інформаційного пропуску. Це стосується того, що в

реальному спілкуванні люди зазвичай спілкуються, щоб отримати інформацію, якою вони не володіють. Це явище відоме як інформаційний пропуск. Більш живе спілкування, ймовірно, відбувається в аудиторії, якщо студенти виходять за межі тематики мовних форм та застосовують свої мовні та комунікативні ресурси для отримання інформації. Таким чином, вони можуть розробити доступні лексичні, граматичні та комунікаційні стратегії для виконання завдання. Наступні вправи використовують комунікативний принцип інформаційних пропусків [24, с. 75]:

– Студенти розділені на пари A-B. Вчитель комплектує два набори малюнків. Один набір (для студентів A) містить зображення групи людей. Інший набір (для студентів B) містить такі ж малюнки, але вони містять ряд незначних відмінностей від A-малюнків. Студенти повинні не підглядаючи задавати запитання, щоб з'ясувати, скільки відмінностей існує між двома зображеннями.

– Студенти практикують рольову гру в парах. Один учасник отримує інформацію, яку він/вона повинні розіграти на картці-опорі. Вони розігрують діалог, не дивлячись на картки-підказки один одного.

Багато комунікативно спрямованих видів діяльності ґрунтуються на технології «ажурна пилка» (принципі інформаційного розриву). Як правило, колектив ділиться на групи, і кожній групі надається частина інформації, якою вона повинна доповнити запропоноване завдання. Усі разом вони повинні співвіднести частини, щоб утворити єдине ціле. Таким чином, учасники використовують свої мовні ресурси, щоб чітко та зрозуміло оперувати ними, і таким чином брати участь у практичній комунікації. Вчитель вмикає запис, на якому три учасника з різними точками зору висловлюють свою думку стосовно певної теми. Вчитель готує три різні завдання з аудіювання, одне з яких є спрямоване на кожного з трьох ораторів. Студенти діляться на три групи, і кожна група слухає та робить записи по кожній з доповідей. Потім, студенти переміщуються в іншу групу таким чином, щоб кожна наступна складалась з представників усіх трьох початкових груп і дискутують з приводу отриманої інформації [12, с. 45].

Іншими видами діяльності з використанням комунікативного підходу є:

– вправи на вирішення завдань: головоломки, ігри, картографічне читання та інші види класних завдань, в яких основна увага приділяється використанню мовних ресурсів для виконання завдання;
– вправи з метою збору інформації: студентські опитування, інтерв'ю та пошуки, в яких студенти повинні використовувати свої мовні ресурси для збору інформації;
– вправи, спрямовані на обмін думками: діяльність, впродовж якої студенти порівнюють цінності, думки чи переконання один одного;
– вправи, спрямовані на передачу інформації: студенти отримують інформацію, представлену в одній формі, і переповідають її в іншій формі. Наприклад, вони можуть прочитати інструкції про те, як дістатися з пункту A до пункту B, а потім малюють карту, що показує послідовність, або вони можуть читати інформацію про предмет, а

потім представити її у вигляді графіку;

– вправи спрямовані на дії: це передбачає виведення частини нової інформації з наданої інформації на основі висновків, практичних міркувань тощо. Наприклад, розробка графіку роботи викладача на основі розкладу занять у різних класів;
– рольові ігри: діяльність, впродовж якої студентам визначають ролі та імпровізують сцени або обмін на основі наданої інформації або підказок [37, с. 105].

Більшість вищезгаданих заходів реалізуються за рахунок їх виконання учасниками парами або невеликими групами. За допомогою організації діяльності таким чином, студенти отримають ряд переваг:

1. Вони можуть навчитися,сприймаючи на слух мову, яку чують від інших учасників групи.
2. Студенти будуть активніше спілкуватися у групі, ніж під час взаємодії лише з учителем.
3. Їх рівень мотивації зростатиме.
4. Учасники матимуть більше можливостей розвивати навички вільного володіння мовою.

Усі навчальні та класні матеріали сьогодні, містять різноманітні вправи, спрямовані на використання в малих групах. Оскільки заняття з іноземної мови відповідно до комунікативного підходу визначається як підготовка до виживання в реальному світі, і оскільки реальне спілкування є визначальною характеристикою комунікативного підходу, проблема, яка потребує вирішення це взаємозв’язок між діяльністю в класі та реальним життям. Педагоги стверджують, що діяльність в аудиторії повинна, наскільки це можливо, відображати реальний світ і матеріали, які використовуються мають знаходити практичне застосування в реальному спілкуванні. Г. Відовсан стверджував: «Діяльність в аудиторії повинна бути паралельною реальному світу» [39, с. 58]. Оскільки мова є інструментом комунікації, методи та матеріали повинні зосереджуватися на повідомленні, а не на середовищі. Саме це підтверджує переваги використання автентичних матеріалів: вони надають інформацію про культуру країни, мова якої вивчається; забезпечують експозицію реальної мови; більше відображають потреби студентів; підтримують більш творчий підхід до викладання.

Всі ці комунікативні вправи цікаві та інтерактивні. Більше того, вони дають можливість мовного вправляння в ситуаціях, близьких до реальних, заснованих на передачі змісту й актуальні для самих студентів, так як стосуються їх самих. У той же час вони менш складні. Аналізуючи заняття з іноземної мови в деяких українських школах, можна зробити висновок, що часто навчальний процес обмежується засвоєнням й автоматизацією поданої в підручниках граматики і лексики, або опануванням навичками правильної вимови [24, с. 78].

Однак, окрім знань різних підсистем мови та здатності їх грамотно використовувати, учасник навчального процесу також повинен володіти

мовленнєвою компетентністю, тобто здатністю створювати різні типи усної та письмової мови, в яких речення між собою граматично та логічно правильно пов'язані. Ця компетентність дозволяє також вправно розпочинати, підтримувати та завершувати розмову в типових повсякденних ситуаціях. Знання мови включає в себе і соціолінгвістичну компетентність, яку можна визначити як здатність до диференціації мови і добір відповідних мовних засобів так, щоб вони добре підходили до ситуації та знання обов'язкових в даній спільноті соціокультурних норм. Іншими словами, навіть відмінне знання граматики і лексики та досконала вимова можуть бути недостатніми для досягнення комунікативної мети, якщо мовні засоби, що використовуються, будуть дуже неформальні, а вживання певного слова сприйматиметься як ознака неповаги до співрозмовника [15, с. 18].

Щоб використовувати комунікативні вправи на всіх мовних рівнях, Г. Стерн пропонує наступні критерії для оцінки складності використання комунікативних вправ [38, с. 47] (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Критерії оцінки складності використання комунікативних вправ за Г. Стерном

№	Критерії оцінювання	Характеристика вправ
1.	Критерій передбачуваності – непередбачуваності.	Автентичне мовлення відрізняється з точки зору передбачуваності. Звичайні розмови, наприклад, привітання, побажання, або різні ввічливі форми, як правило, стереотипні. Завдяки цьому мова, що використовується, в деякій мірі передбачувана. Результатом є те, що мова стандартних висловів простіша і, отже, її можна вивчити вже на ранніх етапах навчання. Із зростанням мовної компетентності студентів, введені комунікативні вправи повинні мати різний ступінь передбачуваності, і, таким чином, характеризуватимуться більшою непередбачуваністю мовлення

2.	Критерій сприйняття – продукування.	Реальна мовна комунікація включає в себе одночасне користування рецептивними і продуктивними навичками: слухати і відповідати, писати і читати. Проте, загальновідомо, що навички, орієнтовані на отримання інформації, розглядаються як простіші, ніж говоріння чи письмо. У зв'язку з цим, на ранніх етапах вивчення мови слід приділяти більше уваги тим вправам, в яких продуктивні навички зводяться до мінімуму. Хорошим прикладом можуть стати комунікативні вправи типу «отримання та виконання команд». У цих вправах учасник навчального процесу демонструє розуміння, виконуючи дії (малюючи) тощо.
3.	Критерій тривалості висловлювання	Комунікативні вправи, які вимагають від учнів тривалого говоріння, складніші. Туди ж відноситься і довгий текст для прослуховування. Таким чином, рекомендується, щоб на ранніх стадіях вивчення мови вчителі (викладачі) використовували короткі записи і вправи, які вимагають від учня (студента) коротких висловлювань.
4.	Критерій підтримки контексту	Комунікативні вправи, які включені до контексту, простіші. Наприклад, легше слухати команду і малювати, ніж малювати, вислухавши всі інструкції. Відповідно до цього, комунікативні вправи з опорою на візуальні засоби, легше виконати, ніж ті, які ґрунтуються виключно на усній інформації.
5.	Критерій мовної складності переказування змісту	Складність змісту може базуватись на виборі студентом невідомої лексики і граматичних структур. В записаному тексті труднощі збільшуються за рахунок прослуховування більш ніж одного голосу, в тексті для читання, в зв'язку з необхідністю інтерпретувати зміст тексту, читання «між рядків». З метою зниження мовної складності переказування змісту, варто уникати комунікативних вправ, в основі яких є тексти, до яких студенти не є мовно підготовлені.
6.	Критерій знання змісту	Комунікативні вправи, які розроблені на основі відомих для студентів понять, є доступнішими для розв'язання, аніж ті, які стосуються зовсім нових тематичних розділів.
7.	Критерій зрозумілості переказу	Легше зрозуміти і виконати комунікативні вправи, якщо вони ґрунтуються на виразних записах або розбірливо написаному тексті. Іноді навіть відома форма переказу змісту може істотно полегшити виконання завдання і позитивно налаштувати учасників навчального процесу, збільшуючи їх шанси на належне виконання.
8.	Критерій усунення стресу	Виконання комунікативних вправ ускладнюється в стресових ситуаціях, фізичного або психічного дискомфорту, ворожості. Позитивна атмосфера на основі взаємного визнання, розуміння і внутрішнього спокою сприяє ефективності комунікативного заняття. Варто пам'ятати про емоційні чинники навчання, перш ніж приймати рішення щодо використання комунікативних вправ.

Для належної організації навчальної діяльності, необхідно створити потужну навчально-методичну платформу (основу). Методисти виділяють наступні *умови успішної реалізації комунікативного підходу до навчання іноземної мови*: 1) комунікативна (практична) спрямованість процесу вивчення

мови; 2) функціональний підхід до відбору та подачі мовного матеріалу; 3) ситуативно-тематична презентація мовного матеріалу; 4) виділення декількох етапів навчання і концентричне розташування навчального матеріалу; 5) вивчення лексики и морфології на синтаксичній основі; 6) врахування країнознавчого аспекта в процесі навчання; 7) врахування рідної мови тих, хто навчається [37, с. 25].

Перша умова комунікативного навчання – це практична спрямованість навчального процесу. Ми вважаємо, що ця умова є найголовнішою, оскільки решта базуються на ній та певною мірою залежать від неї. Практична спрямованість навчання, з одного боку, вказує на цілі навчання, тобто вміння спілкуватися іноземною мовою, а з іншого боку, – повністю супроводжує процес досягнення цих цілей. Важливо підкреслити, що цілі визначаються не лише індивідуальними інтересами студентів, а і їхніми потребами, і соціальним замовленням суспільства.

Отже, будь-яке мовне явище слід вивчати не ізольовано, а в тексті, в реченні, в контексті. Усі вправи повинні бути максимально наближені до реального спілкування.

Друга умова – це функціональний підхід до відбору та подачі матеріалу. Відповідно до нього, всі мовленнєві явища (наприклад, граматику) розглядають з точки зору їхнього місця в структурі мови, їхньої важливості для розуміння повідомлення. К. Морроу вважає, що на занятті слід завжди відштовхуватись від конкретних цілей навчання. Іншими словами, вчителю завжди потрібно знати, що є корисним для спілкування англійською мовою, тому мовний та лексичний матеріал повинен відбиратися з урахуванням його комунікативної значущості [28, с. 62]. Традиційна граматика являє собою загальну класифікацію мовних явищ, а функціональний підхід враховує їх комунікативну значущість, продуктивність і частотність. Спочатку навчають необхідним для спілкування правилам граматики та певному запасу лексики. Так само представляється і мовний матеріал під час навчання за комунікативним підходом. Однак слід звернути увагу на те, що негативним моментом у такій подачі мовного матеріалу є розбіжність та поділ, що заважають студентам розглянути впорядковану та загальноприйняту систему мови. На думку методистів, цю проблему можна вирішити за допомогою спеціальних етапів систематизованого спілкування. Завдання етапів – це «побудова цілого» із вивчених раніше відносно ізольованих один від одного мовленнєвих факторів. Відповідно, під час навчання студенти оволодівають важливими для спілкування комунікативними одиницями і дізнаються про лексико-граматичну структуру мови. Ми розділяємо думку вище згаданих авторів, що узагальнення і систематизація декількох граматичних явищ допомагають зберігати в пам’яті основні аспекти мови. Під час спілкування іноземною мовою також необхідно знати можливості та обмеження певних взаємозв’язків в межах мовної системи. Саме тому, ми вважаємо недоцільним відмовлятися від системного і систематизованого навчання граматики, а навпаки, слід вважати рівень володіння граматикою одним з важливих аспектів комунікативної компетентності.

Реальне спілкування зазвичай пов'язане з конкретними життєвими ситуаціями, тому під час навчання англійської мови як іноземної важливою умовою є ситуативно-тематична подача мовного матеріалу. Мова використовується у звичних ситуаціях спілкування. Таким чином, під час навчання мовленнєвий та мовний матеріал формується ситуативно, імітуючи реальну комунікацію. Навчальний матеріал розділяють на різні теми, серед яких перші 20–30 тем входять до усіх підручників з англійської мови вже на початковому етапі. Такими темами є, наприклад, «Meeting new people», «At the shop», «Transport», кожна з яких складається з окремих комунікативних ситуацій. Наприклад, знайомство може відбуватися на роботі, на вечірці чи на вулиці. Характер діалогів змінюється залежно від соціальних ролей усіх учасників. Вважається, що навчання, що витікає з комунікативних ситуацій, є особливо успішним під час оволодіння навичками усного мовлення. До кожної теми необхідно включити деякі важливі дієслова, слова і вирази, граматичні моделі. Деякі фрази, можуть пропонуватися як нові для вивчення, а деякі – як готові блоки для запам'ятовування, без граматичного пояснення. Концентричне розташування матеріалу виступає четвертою необхідною умовою для реалізації комунікативного навчання іноземних мов. Комунікативність навчання передбачає розподіл навчального матеріалу за декількома замкнутими циклами (концентрами). Кожен концентр являє собою комунікативне ціле, організоване таким чином, аби студенти могли спілкуватися, задавати запитання, читати тексти певних типів. Студенти отримують в кожному концентрі матеріал, достатній для побудови комунікації в окремій сфері спілкування. Разом з ситуативно-тематичною презентацією навчального матеріалу концентричний принцип висвітлення інформації робить можливим повторення граматичних явищ у процесі навчання. Послідовність навчального та мовного матеріалу забезпечує перехід «від легкого до складного», «від вивченого до нового»і, таким чином, розвиток умінь і навичок студентів як по спіралі. З принципом концентризма пов'язане виокремлення етапів навчання. В основному виділяють три етапи: початковий, середній (тривалий) і вищий [37, с. 57].

П'ята умова комунікативного навчання – вивчення лексики та морфології на синтаксичній основі. Відповідно, речення представлене мінімальною функціонуючою одиницею спілкування. За цією умовою, вивчаються граматичні явища мови, вживання різних видів дієслів, і тому студентам дуже важливо оволодіти вмінням будувати правильно речення. Думки методистів щодо речень як головної одиниці спікування різняться. Наприклад, в статті «Directions in the teaching of discourse» Г. Відовсан вважає, що викладачі іноземних мов занадто концентруются на вивченні речень, коли потрібно більше акцентувати увагу на контекст речення, на контекст спілкування. У вправах часто існує «псевдоконтекст» і в них використовують діалоги, як фон для важливого речення [38, с. 57]. Кандлін у своїй статті «The status of pedagogical grammars» [24, с. 79] вважає, що якщо у навчанні уся увага концентрується на побудові речень, то це не відповідає цілі, так як в реальному спілкуванні усі висловлювання та речення існують не ізольовано, а в контексті. На думку Відовсана, потрібно забути про

навчання на синтаксичній основі та почати навчати комбінуванню речень, або ж – навчати дискурсу [39, с. 59]. Ці судження є обґрунтованими, так як часто вправи з іноземної мови, наприклад діалоги і вправи «запитання-відповідь», здаються штучними, абстрактними. Однак з думкою Відовсана про те, що навчання на синтаксичній основі слід забути, ми не можемо погодитися. Нам здається очевидним, що особливо на початковому етапі навчання іноземних мов важливо, аби спочатку тих, хто навчається, навчили будувати речення і лише потім комбінувати їх в єдиний цілісний текст.

Популярне на Заході поняття конструктивізму, пов'язане з навчанням лексики та морфології на синтаксичній основі, часто також пов’язують з комунікативністю. Але, конструктивізм – це не метод навчання, а скоріш за все теорія пізнання. Відповідно до конструктивізму, навчання є процесом, у якому студент будує свої думки і судження про світ в інтерактивній співпраці з оточуючим середовищем, тобто він сам вивчає, думає і робить висновки. Отож, завдання вчителя – це надання студентам можливості висловлювати свої власні погляди і підтримувати їх в цьому процесі. Відповідно до конструктивізу, навчання завжди тісно пов’язане з попередніми засвоєними поняттями тих, хто навчається та навколишнім світом [31, с. 63]. Спільним для комунікативності та конструктивізму є те, що навчання лексики та морфології повинно розпочинатися на прикладі речення як мінімальної функціональної одиниці спілкування. Починаючи з найпростішого речення, можна починати будувати складніші. Наприклад, She is reading now. She is reading a book now. She is reading an interesting book now. Можна також дати учням (студентам) слово, з яким вони потім складуть різні речення. Таким чином, працюючи з реченнями, студенти розвивають уміння та навички використання різних мовних засобів за звичних для них умов. Також ті, хто навчаються, невимушено вчать лексику і знайомляться з різними граматичними формами та їх застосуванні в реченнях. Однак слід зазначити, що окремо,речення не є комунікативним. Труднощі в роботі з реченнями – це те, як пов’язати окремі речення з реальною комунікацією, таким чином, щоб ситуації та фрази не виглядали штучними.

Останньою умовою реалізації комунікативного підходу є урахування країнознавчого аспекту в процесі навчання мови. Це пов'язано, насамперед, з комунікативною спрямованістю навчання англійської мови як іноземної. На думку багатьох досвідчених викладачів та методистів, під час навчання іноземної мови необхідно давати мінімум відомостей про історію, економіку та культуру країни, мова якої вивчається. Однак іноді, тим хто навчається, важко спілкуватися повноцінно і адекватно, якщо вони не розуміють значення слів у різних мовних зразках і не знають, про що йдеться, коли тема розмови стосується історії країни або культурних побутових традицій народу [28, с. 63].

Хоча існує безліч переваг використання комунікативного підходу, наявні і деякі проблеми, пов’язані з його ефективним використанням. А саме, комунікативний підхід до навчання мови, часто має тенденцію інтерпретуватися як: якщо вчитель розуміє учня, комунікація є правильною. Складність полягає в тому, що цей вчитель, у більшості випадків, також

не є носієм мови і тому розуміє учень навіть з допущеними ним помилками,внаслідок впливу першої мови. Але носії мови, яка вивчається, мають інше бачення, тому можуть неправильно зрозуміти сказане не носієм мови. Ці спостереження показують, що застосування комунікативного підходу на практиці потребує додаткових досліджень та обговорень.

Саме тому, для досягнення позитивних результатів у навчанні учнів, слід надати точні рекомендації щодо належного впровадження комунікативного підходу на заняттях англійської мови для конкретних цілей. Серед них [34, с. 41]:

1. Використовувати мову, яка вивчається, максимально, навіть під час надання методичних рекомендацій. Чим більше учні чують мову на слух, тим краще, оскільки збільшується можливість сприйняття мови, і збільшуються переваги навчання для учнів.
2. Бути прикладом для ваших учнів. Не очікуйте, що учні використовуватимуть лише англійську мову на занятті, якщо Ви, як їх наставник, не використовуватимете її постійно і послідовно в навчальній діяльності.
3. Мотивувати своїх учнів; озвучувати головні аргументи для вивчення та використання іноземної мови зараз та описувати їм перспективи майбутньої професії, пов’язані з мовою.
4. Давати чіткі інструкції.
5. Розвивати пропорційно чотири традиційні навички – аудіювання, читання, говоріння та письма.
6. Організовувати максимальну взаємодію між учасниками навчального процесу, адже саме активна академічна робота на уроках іноземної мови позитивно впливає на учнів та покращує рівень володіння мовою.

Враховуючи вищезгадані рекомендації, аудиторна діяльність повинна включати принаймні деякі з наступних відмінних ознак [34, с. 44]:

- підвищення комунікативної компетентності учнів через поєднання знань з граматики та комунікативних навичок. Граматичні правила вивчаються не окремо, а навпаки – під час виконання комунікативного завдання, виникає необхідність пригадати чи вивчити окремі елементи з граматики.
- стимулювання спілкування та обговорення окремих питань за допомогою таких завдань як рольова гра, вирішення групових, парних завдань або обмін інформацією.
- створення можливості для індуктивного та дедуктивного вивчення граматики.
- використання навчальних матеріалів відповідно до інтересів учнів, які можуть бути корисними у майбутній професійній сфері та повсякденному житті.
- використання автентичних матеріалів (аудіовізуальних або письмових) для стимулювання уваги і забезпечення моделі реального, живого спілкування.

Як бачимо, сучасна іншомовна освіта майбутніх учителів іноземних мов зорієнтована на формування творчої особистості, здатної до творчого мислення на основі високого рівня володіння іноземною мовою як засобу спілкування в сфері професійної комунікації. До ефективних напрямів використання прогресивного досвіду навчання мови з використанням комунікативного підходу відносимо використання таких педагогічних стратегій як: інтеграція репродуктивних методів навчання й творчої діяльності (поповнення словникового запасу й ділові ігри; робота з довідковою літературою й пошукова самостійна робота; мовні вправи й аналіз конкретних ситуацій тощо); поєднання модульного і проблемного навчання; використання когнітивних стратегій іншомовної освіти та міжкультурної спрямованості процесу спілкування (залучення студентів до осмислення особливостей світогляду, ціннісних орієнтирів носіїв мови з метою пошуку оптимальної стратегії спілкування); запровадження моделі іншомовної освіти, що дає можливість конкретизувати соціальну, професійну та наукову активність особистості студента; посилення позааудиторної роботи з іншомовної освіти (професійно орієнтовані заходи англійською мовою, робота гуртків та клубів іноземною мовою). А також використання інтенсивних методів; перцептивних методів (відеометоду, зустрічей з викладачами з різних країн); моделювання систем відносин, що характерні для педагогічної діяльності (імітація професійних проблем й протиріч); застосування методів трансляції соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти (запрошення носіїв мови, участь у міжнародних проектах).

Результат вищої іншомовної освіти майбутніх учителів іноземної мови формулюється через поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність», що забезпечується вибором оптимального підходу, відповідною організацією різних видів діяльності і створенням оптимальної організації технологічних умов в освітньому процесі. Іншомовна комунікативна компетентність входить до групи затребуваних навичок XXI століття, передбачає уміння вирішувати професійні завдання: визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації партнера, вибирати адекватні стратегії комунікації, бути готовим до осмисленої зміни власної мовної поведінки. Ми погоджуємося з існуючими думками, що іншомовна комунікативна компетентність розглядається як здатність індивіда здійснювати комунікативну діяльність іноземною мовами з урахуванням особливостей професійної діяльності [5, с. 348].

Важливим щодо формування іншомовної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є визначені на початку XXI століття шість аспектів іншомовної компетентності вчителя іноземної мови закладу вищої освіти: комунікативний – готовність до комунікації в широкому і вузькому сенсі, включаючи володіння рідною та іноземною мовою (лінгвістична компетентність), готовність до соціальної (міжособистісної) взаємодії (аспект соціально-професіональної компетентності); когнітивний-обумовлений рівнем інтелектуального розвитку, володіння базовим тезаурусом і загально практичними фреймами; технічний – володіння методикою викладання, а також методами роботи з професійно-важливою інформацією; лінгвокраїнознавчий –

сформованість культурологічної картини світу; професійно-дискурсивний – розширення картини світу за рахунок вузькоспеціальної обізнаності; мотиваційний – вмотивованість до педагогічної діяльності і самовдосконалення (розвитку всіх аспектів професіональної компетентності) [17, с. 268].

Нову спрямованість іншомовної освіти при вдосконаленні методики викладання англійської мови у закладах вищої освіти визначають поняттям «соціалізація», але не в загальноприйнятому значенні (стратегії), а в плані змісту і мети занять англійської мови за новими спеціальностями (тактики), що дозволить забезпечити соціальну адаптацію фахівця до умов праці. Для розвитку студента як активного суб'єкта професійної та повсякденної діяльності, здатного «ефективно працювати в міжнародному діловому контексті», сучасні вітчизняні вчені пропонують використовувати компетентнісний та комунікативний підходи в іншомовній освіті [5, с. 376]. Тому кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність майбутніх учителів іноземної мови, яка являє собою сукупність окремих компетентностей і дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації на іноземній мові в допустимих видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості [5, с. 358].

Важливою ідеєю іншомовної освіти середини XX – початку XXI століття, що може бути використана у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в сучасній Україні – це використання нових стратегій навчання. Оцінювання ефективності та якості навчальних стратегій носить комплексний характер, вимагає різноманітності інструментів, цілий спектр процедур моніторингу, спрямованих на виявлення та обговорення результатів навчання, активності студентів: анкети для студентів з формулюванням релевантних питань; оцінки та звіти; щоденники студентів із записами спостережень, портфоліо [6, с. 39].

Реалізація комунікативних стратегій навчання передбачає все різноманіття моделей мовної поведінки, воно охоплює динаміку бесід, взаємодію в групах, в публічній і професійно-орієнтованій комунікації. Мета навчання – навчити розуміти, прогнозувати і контролювати успіх чи невдачі в особистих, професійних або громадських контактах [5, с. 78].

На комунікативних освітніх стратегіях ґрунтуються програми навчання іноземним мовам, курси міжособистісного розвитку, педагогічне спілкування тощо. Залежно від сфери комунікації в навчальних програмах використовуються різні моделі навчання [6, с. 35]. Стратегії активного навчання є сукупністю педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу, який спеціальними засобами створює такі умови, які б мотивували студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти, майбутніх вчителів іноземної мови на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної підготовки. Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід активно

використовувати сучасні підходи до навчання іноземних мов та розробляти нові методологічні підходи і визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні, зарубіжні вчені та педагоги-практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анісімова А. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Донецьк: РВВ ДНУ, 2010. 326 с.
2. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам – поиск новых путей. Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 22–28.
3. Биконя О. Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: монографія. Чернігів: ЧНТУ, 2015. 432 с.
4. Бориско Н. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 261 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
8. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра / наук. ред. С. Шаленко, кол. розробн.: О. Бевз, А. Гембарук, О. Гончарова, О. Заболотна, О. Змієвська, Л. Калініна, І. Каминін, Т. Коноваленко, І. Романишин, І. Самойлюкевич, О. Таран, Н. Тучина, К. Худик. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
9. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти.* 2010. № 17. С. 66–72.
10. Оніщук І. Умови ефективного засвоєння англомовного граматичного матеріалу студентами закладів вищої освіти України. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти:* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: НАУ, 2018. С. 212–213.
11. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. 165 с.
12. Китайгородская Т. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва: Высшая школа, 1982. 62 с.
13. Кокнова Т. А. Педагогічні засоби та принципи формування професійних якостей у майбутніх перекладачів. 2008. С. 36–39.
14. Крючков Г. В. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. *Педагогічна преса.* 2002. № 1–2.

15. Миролюбов А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам. *Стандарты и мониторинг в образовании.* 2004. № 2. С. 17–18.
16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Рус. яз., 1989. 276 с.
17. Рогова Г. В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке. *Иностранные языки в школе.* 1977. № 5. С. 46.
18. Русанова О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи:* зб. наук. пр. / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів, 2012. Ч. 1. С. 267–269.
19. Тарнопольский О. Б., Выселко А. Д. Понятие иноязычного погружения и возможности его внедрения в обучении английскому языку для профессиональных целей. URL: https://www.sworld.com.ua/simpoz3/52.pdf.
20. Турунен Н. К вопросу о лингводидактическом аспекте межкультурного общения и коммуникативного поведения. *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей* / под ред. Мустайоки А. и др. СПБ: Златоуст, 2010. С. 252–263.
21. Ankitaben A. Desai Characteristics and Principles of Communicative Language Teaching. *International Journal of Research inhumanities & Soc. Sciences.* Vol. 3, Issue 7, (2015). ISSN:(P) 2347-5404.
22. Brumfit, C. J., Johnson K. The Linguistic Background. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Ed. by Brumfit, C. J., Johnson K. Oxford University Press: Oxford, 1979. P. 1–46.
23. Canale M., Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competence. The *construct validation of test of communicative competence* / A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds), 1981. P. 31–36.
24. Candlin, C. N. The status of pedagogical grammars. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Ed. by Brumfit C. J., Johnson, K. Oxford University Press: Oxford, 1979. P. 72–81.
25. Firiady M. Communicative language teaching through speaking activities designed in a textbook. *Language and Language Teaching Journal,* Vol. 21, No 1, 2018. P. 104–113 URL: http://dx.doi.org/10.24071/llt.2018.210111
26. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning: Pergamon Press, 1979. 53 p.
27. Hymes, D. H. On Communicative Competence. *Sociolinguistics.* Ed. by Bride J. B., Holmes, Janet. Penguin: Harmondsworth, 1971. P. 269–293.
28. Kuznetsova E. Evolution of Foreign Language Teaching Methods. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* Vol. 6(6), 2015, P. 246–253. URL: http://dx. doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s1p246
29. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189 p.
30. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. Cambridge University Press: Cambridge, 1981.

31. Marton W. Methods in English Language Teaching. *Frameworks and Options, Prentice Hall International,* 1988. P. 38–39.
32. Morrow, Keith. Principles of communicative methodology. *Communication in the Classroom.* Ed. by Johnson, Keith, Morrow, Keith. Longman: Essex, 1981. P. 59–66.
33. Nunan, D. Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal,* 41(2), 1987. P. 136–145. URL: http://dx.doi.org/10.1093/elt/41.2.136
34. Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. & González, P. The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: A Case of Students in the Amazon Region of Ecuador. *Colomb. Appl. Linguist. J.,* 18(2), 2016. P. 39–48. URL: http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.10018
35. Philips D. Language in Schools. From Complacency to Conviction. CILT. 1988. P. 12.
36. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2001. 171 p.
37. Shevchenko, M. (2015). Communicative Approach to Teaching English at Technical Universities. *Advanced Education: Collection of Scientific Works.* 3(1), P. 101–107.
38. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford Univ. Press. 1996, 582 p.; Tarone E., Yule G. Focus on the Learner. Oxford Univ. Press. 1996. 106 p.
39. Widdowson, H. G. 1979. Directions in the teaching of discourse. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Ed. by Brumfit, C. J., Johnson K. Oxford University Press: Oxford, P. 49–60.

РОЗДІЛ 4

ЗМІНА ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У США

Світлана Шумаєва, канд. пед. наук, доцент

4.1. Етапи становлення інклюзивної освіти у США

Процес становлення інклюзивної освіти у США історично пройшов декілька етапів, для кожного з яких характернанизка економічних, соціальних, освітніх, політичних та інших викликів. Хоч перші школи для осіб з особливими освітніми потребами (для учнів з вадами слуху і зору) виникли у США ще на початку XIX століття, проте навіть із внесенням поправок до законодавств вони були виключені із системи загальної шкільної освіти. *1960-ті роки* вважаються роками *сегрегації* (лат. segregatio – відокремлення) – різновид дискримінації, що полягає у фактичному чи юридичному відокремленні в межах одного суспільства тих суспільних груп, які вирізняються за расовими, гендерними, соціальними, релігійними, мовними чи іншими ознаками, та в подальшому законодавчому обмеженні їхніх прав і *марґіналізації осіб з особливими освітніми потребами* [1]. Саме після 60-х років у країні починається рух за громадянські права, наслідком активного втручання якого стає надання спеціальних умов дітям, які мали труднощі в навчанні. Хочу рапорті Конгресу, що набув чинності 1966 року, зазначено, що лише третина американських дітей з особливими потребами отримувала належні спеціальні освітні умови [2]. Цей факт змусив батьків дітей з особливими потребами зорганізуватися і вимагати покращення умов для своїх дітей [3].

1962 року психолог Кірк увів у науковий обіг поняття «особливі освітні потреби» (learning disability) [4]. Використання запропонованого термінаоголило проблему нехтування потребами людей з вадами в освітній галузі. Спершу Кірк використовував термін для пояснення багатьох діагнозів, що вражають мову, слух, комунікацію. Він дефінував його як затримку розвитку, розлад одного чи більше процесів, пов’язаних із говорінням, мовленням, читанням, вимовою, письмом чи арифметичними здібностями в результаті можливої церебральної дисфункції, але не в результаті психічних розладів, втрати чутливості, культурних чи освітніх або виховних факторів. Відповідно, Кірк установив, що розлад – це не одне конкретне поняття, а часто сукупність розладів, згрупованих під одним широким терміном. Протягом 60–70 років XX століття педагогічна спільнота сприйняла термін, оскільки він задовольняв і батьків, івчителів [4].

Наступний етап умовно можна назвати *нормалізацією*, і припадає він на період з 1968 року по 1975 рік минулого століття, коли з’явилася необхідність виокремлювати учнів з некритичними розладами слуху, зору або емоційно нестабільних, які також були позбавлені належних умов у системі тогочасної освіти. Очевидно, через відсутність ґрунтовних досліджень у цій галузі школи не

могли задовольнити потреби учнів з вадами [5, с. 580]. Через це групи батьків та захисників добивалися підтримки спеціальних освітніх умов і нарешті отримали їх в Актіпро особливі освітні потреби 1969 року. Проте до набуття чинності Акту про освіту людей з фізичними або розумовими вадами (the Education of the Handicapped Actof 1970), ухваленого 1970 року і який зазвичай називають Публічним законом 91-230 (Public Law 91-230), федеральний закон не надавав підтримки учням з особливими освітніми потребами. Тому 70-ті роки XX ст. ознаменувалися кількома гучними судовими позивами, у яких обстоювалося право на освіту людей з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальної освіти. Ці позови спровокували необхідність прийняття відповідних законодавчих кроків. Як результат, 1975 року було ухвалено Державний Закон (Individuals with Disabilites Education Act), відомий як Акт 94-142. До моменту оприлюднення акт уже обговорили на Конгресі США на рівні федерального закону і норм фінансового впровадження. Цей документ містив вказівки до визначенняособливих навчальних потреб (specific learning disability (SLD)), зокрема визначав їх як розлади одного чи більше базовихпсихічних процесів, пов'язаних з розумінням чи використанням мови, мовленням чи письмом, що може проявити себе в ускладненні слухати, говорити, читати, думати, писати, промовляти чи робити математичні розрахунки, включаючи такі наслідки, якнездатність відчувати, травма мозку, мінімальні мозкові дисфункції, дислексія або втрата мови (Codeof Federal Regulations § 300.7 (c) (10)). Відповідно до цього Акту, «неповносправними дітьми вважаються ті, яких визнали розумово відсталими, глухими, які недочувають, які мають порушення мови, порушення зору, емоційно-вольові проблеми, ортопедичні вади, іншіпроблеми зі здоров'ям, сліпоглухі, які мають численні комплексні дефекти або специфічні порушення здатності до научуваності і які через ці порушення потребують спеціальної освіти та відповідних послуг» [6, с. 260]. За даними американських учених К. Полловей, Л. Колберг (K. Polloway, L. Kolberg), складні когнітивні порушення діагностовано майже в 1 % дітей [7, с. 263].

Після ухвалення цього закону, що надавав неповносправним дітям основні гарантії на здобуття освіти в «середовищі з мінімальними обмеженнями», безкоштовні та адекватні освітні послуги, правове забезпечення навчання, справедливе оцінювання та навчання за індивідуальним навчальним планом, у країні почали активно впроваджувати систему інтегрованого та інклюзивного навчання. Цей новий етап характеризується пошуком відповідей на питання: як найкраще організувати навчальний процес, щоб він максимально задовольняв потреби учнів з відхиленням у навчанні? Дехто з педагогів вважав, що такі учні краще почувалися б в окремих навчальних середовищах, тоді як Федеральний уряд наполягав на тому, що учні з особливими освітніми потребами мають перебувати в *найменш обмежувальному середовищі* (the Least Restrictive Environment (LRE)). Цей термін означає, що учні з особливими освітніми потребами повинні навчатися в настільки інклюзивному середовищі, наскільки це можливо для задоволення їхніх потреб. Принцип побудови інклюзивних умов для учнів, отже,мав базуватися на бажанні створити школи, які б відповідали

усім потребам цих учнів:утворити класи для учнів з та без відхилень у навчанні, які здобуватимуть освіту разом. На той час спеціальні навчальні курси розробляли незалежно від основних, вони мали на меті виокремлювати особливих учнів навіть фізично, у межах школи. Навіть нині багато парафіяльних шкіл пропонують спеціальні навчальні курси, які проводять у трейлерах, за межами території шкіл, щоб відповідати регуляторній політиці федеральних резервів [8]. 1968 року Дюн (Dunn) у статті «Special education for the mildly retarded: Is much of it justified?» закликав змінити ставлення до відокремлення класів [9, с. 5–22]. Він стверджував, що створення окремих класів для дітей з особливими потребами було ідеєю вчителів, які бажали відокремити некерованих, проблемних учнів. Пізніше дослідники Мак Мілан, Семсі Гербер (Mac Millan, Semmes & Gerber) зазначили, що висловлення Дюна стали іскровим розрядомв ідеології спеціальної освіти і дали потужний поштовх до змін у цій галузі [10, с. 472].

Дебати про інклюзію особливих дітей закінчилися з ухваленням Акту про навчання дітей з особливими освітніми потребами (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), у якому зазначено, що діти з особливими потребами мають навчатися в найменш обмежувальному середовищі (the least restrictive environment, LRE), тобто діти з особливими потребами в максимально можливий спосіб мають навчатися разом зі своїми однолітками, у яких немає труднощів у навчанні.

Ідеєю залучення неповносправних учнів до освітнього середовища пронизаний наступний етап, що отримав назву *освітній мейнстримінг* (1975–1983 рр.). Протягом 70–80-х років минулого століття ця умова стала загальноприйнятою для всіх американських шкіл. Вона поширювалася навіть на тих учителів, які до цього не мали подібної практики. Хоч до ухвалення Акту деякі школи і намагалися не відокремлювати учнів з особливими потребами від їхніх однолітків під час проведення фізичної культури та інших занять гуманітарного циклу, як свідчать дослідження, більшість особливих дітей майже повний день знаходилися в ізоляції. Перед учителями та адміністрацією постала низка питань, на які потрібно були знайти конструктивні відповіді. По-перше, необхідно було з’ясувати, як правильно вводити ключові терміни в дію, оскільки вони були доступні в ужитку лише теоретично і не мали чітких директив, як і коли діти з особливими потребами мають почати навчатися у звичайних класах. Закон дозволяв навчатися дітям з особливими потребами окремо тільки тоді, коли вони не могли отримати необхідної підтримки і сервісу у звичайних класах. Наступна проблема була пов’язана з інтерпретацією та запровадженням у практику терміна «інклюзія». Малося на увазі, чи не є термін «найменш обмежувальне середовище» дуже розмитим з точки зору закону, щоб дозволити округам на свій розсуд вирішувати, чи є той чи той клас придатним для учня, оскільки запропонований термін носив радше рекомендаційний характер (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2010). Проблему ускладнювалой те, що в деяких випадках спостерігалася тенденція до визнання шкільними округами наявності в дитини певних труднощів у навчанні з метою

зменшення платні за навчання чи її транспортування до приватних чи спеціалізованих шкіл [11, с. 221], за рахунок чого, відповідно до федерального мандату, могли бути зменшені видатки на навчання загалом.

Наступний етап – (1983–2004 рр.) отримав назву *інклюзивне навчання* і характеризувавсяспільним навчанням осіб з особливими потребами з однолітками зізвичайним розвитком.Інклюзивна форма навчання – спосіб організації навчальної діяльності, що передбачає роботу вчителя з учнями різного рівня психофізичного розвитку в умовах аудиторного і позааудиторного навчання. Учитель працює окремо з учнем з особливими потребами і водночас може навчати групу учнів зізвичайним розвитком, застосовуючи інклюзивні моделі навчання [12, с. 161–176]. Ухвалений 1990 року Федеральний Закон про освіту осіб з ООП (IDEA), де вперше поняття «дитина з інвалідністю» було замінене на «дитина з особливими освітніми потребами», та затверджений 1995 року Акт про навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали нормативно-правовою основою для реформування системи освіти неповносправних і впровадження інклюзивного навчання в масових школах США. Ці документи законодавчо визначають шість принципів надання інклюзивних послуг, до яких належать: безоплатне здобуття освіти відповідного рівня; належне оцінювання можливостей і досягнень дитини; розробка індивідуального навчального плану; створення сприятливого освітнього середовища; участь батьків в ухваленні рішень; процесуальні гарантії.

Рух за інклюзивну освіту посилився після проведення конференції у Джомтьєні (Таїланд). У результаті обговорень доповідей конференції було встановлено, що суть інклюзивної освіти полягає в наданні всім дітям можливості реалізувати своє право на освіту [13]. Всесвітня організація ЮНЕСКО визначає інклюзивну освіту як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [14].

Починаючи з 2004 року і дотепер, у США діє *змішана система навчання* – комплексна інклюзивна освітня система. Саме ця сучасна теорія стала філософією інклюзивного навчання, оскільки визнає та враховує відмінності між людьми за будь-якою ознакою і зорієнтована на задоволення потреб, що мають різне підґрунтя та виникли за різних обставин. Інтелектуальні можливості навчання визначаються із застосуванням стандартних тестів інтелекту, найчастіше це тести Стенфорда-Біне, де показник IQ, який дорівнює 70, є межею між нормою та недостатністю [15, с. 11]. Система проведення національного тестування як основної форми визначення навчальних досягнень учнів, дає змогу використовувати індивідуалізовані програмні плани як основу при навчанні дітей з особливостями розвитку в інклюзивних умовах, компетентно вирішувати питання здобуття освіти особами з особливостями розвитку. Утім, навіть за таких умов проблеми інклюзивного навчання залишаються складними та неоднозначними.

Питання, пов’язані з термінологією та класифікацією вад навчання,

різноманітністю поглядів щодо їх визначень мають особливе і вирішальне знвчення. Відповідно до федерального визначення, термін «особливі освітні потреби у навчанні» включає в себе чотири загальні концепції:

- розмаїтість освітніх потреб;
- внутрішню нейробіологічну природу походження;
- значну розбіжність між навчальним потенціалом і академічними досягненнями;
- неврахування культурних, освітніх, економічних та інших чинників. Розглянемо ці концепції відповідно до лінгвістичних засад методики викладання іноземних мов.

Так, сучасне федеральне визначення терміну «особливі освітні потреби» певною мірою приводить вчителів іноземних мов у тупий кут, оскільки воно не пояснює його окремо з лінгвістичної точки зору, а розглядає разом з умінням слухати, розмовляти, читати, писати, мислити, робити математичні обрахунки тощо. На додачу, несхожість (розбіжність у розвитку) учнів розглядається як одне ціле із вадами навчання, що ще більше ускладнює можливість чітко їх розмежовувати [16, с. 112].

Дослідження показали, що учнів з аутизмом, семантично-прагматичними відхиленнями і затримкою мовлення часто розглядають разом із учнями, які мають проблеми із комунікативними навичками. Як результат, відсутність чіткості у визначеннях призводить до змішування та заміщення однієї вади іншою. Окрім того, учні можуть мати не одну, а кілька вад одночасно, що ще більше ускладнює роботу вчителя.

Філмор і Сноу у своїй роботі припускаються думки про те, що вчителі зобов’язані якнайкраще володіти знаннями як усної, так і писемної мови у неформальному, формальному та академічному контекстах. Задля використання відповідних лінгвістичних матеріалів з навчальною метою, вчителі повинні допомагати учням використовувати аспекти мови невідривно від вивчення інших навчальних дисциплін [17]. Вони повинні допомагати учням усвідомлювати, як мова функціонує у різноманітних методах комунікації на рівні всіх предметів. Такий підхід вимагає від вчителя підготовки ще задовго до початку роботи в класі, оскільки вимагає від нього опанування багатьох вмінь: спілкуватися, навчати, оцінювати. Крім того, вчитель повинен мати міцний багаж знань та стати агентом соціалізації. За умови необхідності впровадження спеціального навчального плану, майбутні вчителі повинні пройти спеціальну підготовку, яка охоплює мовне та культурне різноманіття, соціолінгвістику у лінгвістично різноманітному середовищі, розвиток мови, тощо, невідривно від вивчення іноземної мови.

Вчені виділяють ряд факторів, які, на їх думку, суттєво впливають на здатність учня сприймати мову.

Нейробіологічний фактор

Цей фактор найбільш вивчений з точки зору читання [18, с. 12]. У той час, як нейробіологічні фактори лише почали вивчатися і були зроблені перші спроби дати їм визначення, паралельно почала розвиватися теорія лінгвістики, тобто як

саме люди сприймають мову. Так, у 1962 році Кірк робить спробу дати визначення «особливі освітні потреби» з когнітивної точки зору. Оскільки дослідження в цій галузі продовжували розвиватися, визначення почали розглядати і внутрішні причини, такі як генетика, а не зовнішні, – середовище, як вважалося раніше. Так, у своїй роботі Ліон зазначає, що ризик у дитини мати проблеми з читанням зростає у вісім разів у разі, якщо хтось із його близьких родичів вже стикався з такою проблемою раніше [19, с. 43]. А якщо генетичні фактори поєднувалися з факторами середовища, в якому знаходилася дитина, то такий ризик зростав ще у кілька разів.

Термін «набуті вади (порушення) мови» (developmental language disorders) охоплює декілька різноманітних вад. До прикладу, Вільям стверджував, що цей термін охоплює три інші терміни, які можуть бути пояснені з нейробіологічної точки зору:

- специфічні мовні вади (specific language impairment (SLI)), притаманні дітям, у яких є проблеми з говорінням;
- проблеми, пов’язані з вивченням мови (language-learning disability (LLD)), притаманні школярам, у яких є проблеми як з усною, такі і писемною мовою;
- та мовні відхилення language learning impairment (LLI), притаманні учням, які мають проблеми у емоційній та поведінковій сфері [20, с. 23].

Він також наполягає на тому, що через поведінкові відхилення SLI та LLI, нейробіологічне підґрунтя розладу має локальний, а не розсіяний характер. Іншими словами, якщо зона ураження локальна, тобто задіває лише певну частину мозку, то і ефект від такого ураження є локальним. Наприклад, якщо ураження стосується зони, що відповідає за мову, зони мозку, пов’язані з лінгвістичними процесами, можуть також бути значною мірою пошкоджені. З іншого боку, якщо стан є дифузивним або розсіяним, як у випадку з бактеріальним ураженням різних зон кори головного мозку (вражаючи інші зони), розлад може вразити не лише ділянки мозку, що відповідають за сприйняття мови, а ще за лінгвістичні процеси. Він також висуває гіпотезу, що локалізація ушкоджень у корі головного мозку впливає на здатність сприймати мову.

У 2002 році Паркінсон (Parkinson, G. M.) дослідив, що діти з локальною епілепсією мали на 30 % більше шансів страждати від мовних розладів, аніж від інших розладів. Окрім того, лінгвістична вада розглядалася як субкортикальна втрата мови (афазія), дифузійна нейробіологічна проблема, що має субкортикальну структуру і відіграє роль у фонологічній, морфологічній, синтаксичній і семантичній здатності відтворювати мову.

Майбутні вчителі іноземних мов не зобов’язані володіти цими знаннями, але основна маса вчителів, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми проблемами принаймні повинні бути ознайомлені з дослідженнями, що стосуються стратегій роботи з учнями даної категорії.

Існують і інші функціональні дослідження (Functional imaging studies

(FMRI)), які відтворюють більш чітку картину того, як мовні процеси відбуваються у мозку і які конкретні зони спричинюють проблеми. Вони можуть відображати більшу метаболічну діяльність, що пов'язана з процесами розуміння та відтворення мови, включаючи семантичні аспекти. Чапман вказує на існування проблеми, пов'язаної з когнітивним нейропсихологічним підходом [21, с. 432–441]. Він вважає, що ця варіативність в процесі інформаційного навчання може призводити до певного компромісу.

Припускається, що такі аспекти як сприйняття зображень, функціональні відображення та потенціал мозку, які лише починають досліджуватися, принесуть відповіді на питання, пов'язані з фізіологічним впливом на здатність засвоювати навчальний матеріал. Але поки що зв'язок цих досліджень з реальною допомогою вчителям є дуже незначним. Із нещодавніх досліджень можна навести приклад опитування про існування критичного періоду сприйняття мови. Стаплетон (Stapleton, P.) висловлює думку про те, що мозок дитини, що читає, має набагато більшу перевагу ніж мозок дитини, яка слухає. Ця галузь досліджень залишається ще досить молодою і має багато прогалин, проте вже чітко зрозуміло, що вона має визначальний вплив на вивчення іноземних мов та методики викладання [22, с. 11].

Розбіжності між навчальним потенціалом і академічними досягненнями

Початкова критика Акту про навчання дітей з особливими освітніми потребами 1975 року була пов'язана з тим, що він не забезпечував належних критеріїв для визначення дітей, які їх мали [23, с. 510–515]. Тому Офіс Освіти Сполучених Штатів (the United States Office of Education) розробив більш детальні критерії і на сьогоднішній день Департамент Освіти Сполучених Штатів визначає його наступним чином: якщо результати IQ тесту учня принаймні на 30 балів перевищують його результат з тесту з перевірки навчальних досягнень, то такий учень має особливі освітні потреби. Обговорення доцільності і правдивості такого критерію набула широкого обговорення впродовж 1960-х років, коли тест IQ вважався головним показником індивідуальних навчальних можливостей. В наш час такий підхід підданий критиці, тому що цей метод не дозволяє школам ідентифікувати дітей, які мають особливі потреби у навчанні у початковій школі, а інформація, зібрана після здачі IQ теста та теста на визначення навчальних досягнень не може визначити специфічних освітніх потреб кожної окремо взятої дитини
[24, с. 279–296]. Це пояснюється тим, що діти не мають змоги пройти таке тестування до того, як відхилення почнуть проявлятися, хоча своєчасне їх виявлення могло б значно допомогти у вирішенні цілої низки проблем.

Кавальє і Форнесс (Kavale, K., & Forness, S.) проводили дослідження на предмет існування емпірично правильного визначення та критеріїв діагностування особливих освітніх потреб. Вони дійшли висновку, що визначення терміну «особливі освітні потреби» залежить від класифікації учнів відповідно до розбіжностей між можливостями і досягненнями [25, с. 75].

Інші науковці досліджували питання правової оцінки використання IQ тесту як єдиного методу визначення особливих освітніх потреб. Так, приміром,

Торндайк (Thorndike, R. L.) стверджував, що результат IQ тесту відображає значення поточних досягнень, а не потенційного розвитку [26, с. 451–476]. А Рейнольдс схилявся до думки, що розбіжність у результатах IQ тесту і тесту на визначення навчальних досягнень має психологічну, статистичну та концептуальну проблему, що робить їхні порівняння недоречними [27, с. 267].

Основне заперечення використання результатів IQ тесту для визначення досягнень розбіжностей полягає у плутанині між класифікацією учнів, які мають низькі показники досягнень і тому потребують особливих освітніх умов і тих, хто просто вчиться нижче своїх можливостей. В результаті використання такої моделі оцінки, стверджує Ліон, зміщується фокус із самого поняття навчання. Вона відображає орієнтацію спеціальної освіти і надає більшого значення федеральним інструкціям, ніж позитивним навчальним досягненням [28, с. 267–268].

На сьогодні існують і інші, альтернативні підходи щодо класифікації. Один із них має назву «*відповідь на втручання*» (RTI). Ця модель дозволяє по іншому визначати учнів з особливими освітніми потребами. Вона спрямована на визначення в учнів рівня ризику дефіциту і передбачає відстеження розумових та академічних показників учня і забезпечення його чіткими інструкціями як досягти успіху. Вона також перекладає головну відповідальність за навчання особливих дітей із вчителів із спеціальною освітою на звичайних вчителів (хоча раніше спостерігалася зворотна тенденція). Але сучасна зміна парадигми допомагає використовувати більш інклюзивні аспекти навчання, а не просто покладати відповідальності за них на особливі відділи в рамках шкіл. Так, зараз вчителі іноземних мов мають змогу навчати дітей з особливими потребами, використовуючи потенціал спеціально обладнаних класів, а не спеціальних вчителів. Тому програми підготовки вчителів повинні бути спрямовані на вміння використовувати різні моделі оцінювання освітніх потреб учнів, в тому числі і альтернативні.

Модель RTI складається з багатьох щаблів, які окреслюють специфічні види втручання, отримані через моніторинг досягнень учнів. Перед тим, як оцінити учнів на певному рівні, вчителі отримують інструкції, в яких враховуються потреби кожного учня. Далі йде щабель 1, який передбачає врахування попередніх результатів досягнень всіх учнів. Для учнів, у яких відзначили певні труднощі на першому шаблі, складають клопотання про спеціальне втручання впродовж процесу моніторингу для надання їм додаткового часу – це щабель 2. Так, наприклад, моніторинг навичок читання учня може відбуватися впродовж восьми тижнів. Якщо до кінця цього терміну учень показав успішний результат, він знову повертається на щабель 1. В іншому випадку він переходить на щабель 3, який передбачає клопотання про спеціальне втручання для тих учнів, які не справилися на щаблі 2 і надання їм екстра додаткового часу. Якщо і до завершення 3 щаблю учень не показує успіху, проводиться спеціальний екзамен, який включає весь матеріал за певний курс. Результати цього екзамену можуть вказати на необхідність консультації зі спеціалістами для виявлення інших можливих вад.

Вчителі іноземних мов, які активно долучаються до моделі RTI, повинні чітко розуміти, які показники доречно збирати і які при цьому методи навчання використовувати. Проте, варто зазначити, що не всі школи використовують цю модель у своїй роботі. Інші, ті, хто не бачать потреби у діагностуванні дітей перед розподілом їх у класи, використовують модель, яка називається «*критерії виключення*». Ця модель ставить під сумнів необхідність надання учневі особливих освітніх потреб без уточнення причин. Так, тестування може бути проведене для визначення особливих біологічних проблем, з якими дитина може стикнутися до то, як у неї виявлять розбіжності в досягненнях, які мають відношення до особливих освітніх потреб. Елементом виключення в цій класифікації є виключення, що стосується швидше того, якими ці діти не є, а не того, якими вони є.

На думку Ліона (Lyon, G. R.) цей підхід є невдалий з трьох причин: по-перше, ідентифікація учнів, яка базується лише на критерії виключення, ставить під сумнів прозорість самого критерію. По-друге, визнання виключення незначною мірою впливає на розуміння особливих потреб в цілому. І по-третє, такий підхід значною мірою нехтує факторами, які мають безпосередній вплив на когнітивні і лінгвістичні навички, які в подальшому провокують «навчальний дефіцит» [29, с. 31]. Проте, використання цієї моделі може бути доречним, приміром, у випадку, коли мова йде про виявлення одного або більше проявів аутизму. Так, відповідно до Адміністративного кодексу штату Нью Джерсі, аутизм розглядається як проникаюча вада, яка має визначальний вплив на вербальну і невербальну комунікацію і соціальну взаємодію і негативно впливає на навчальні досягнення учнів. Інші характеристики торкаються сенсорних аспектів, постійного повторення, стереотипічної поведінки і неприйняття змін у звичному для них середовищі чи щоденних справах. Здатності і поведінка учнів з аутизмом дуже відрізняються між собою. У цю категорію не входять учні, негативні наслідки у навчанні яких не пов’язані з емоційною нестабільністю. За законом дитину вважають аутистом, якщо після трьох років навчання у неї відмічаються усі існуючі прояви аутизму і якщо цей діагноз підтверджують дипломовані спеціалісти з логопедії та психотерапії [30, с. 166–179].

Лебланк, Річардсон та Бьорнз (Leblanc, Richardson, & Burns) визначають спектр аутизму як відхилення, яке має нейробіологічну основу [31, с. 47]. Четверте видання Діагностичного та статистичного довідника психічних розладів (DSM-IV) Американської психіатричної асоціації за 2000 рік визначає п’ять відхилень, пов’язаних із спектром аутизму: аутистичні відхилення (autistic disorder), проникаючі, точно не встановлені відхилення у стадії розвитку (pervasive developmental disorder-not otherwise specified), фізичні відхилення Ретта (Rett’s disorder), та дитячі не інтегративні відхилення (childhood disintegrative disorder). П’яте видання Діагностичного та статистичного довідника психічних розладів (DSM-IV) Американської психіатричної асоціації за 2013 рік змінює критерії щодо класифікації учнів з проявами спектру аутизму: відмічається, що учні, у яких явно виражені вищезгадані симптоми повинні діагностуватися як аутисти, проте, учні, які мають дефіцит соціальної

комунікації, але не мають вищезгаданих проявів, визначаються як ті, які мають соціально-комунікативні відхилення (DSM-V, 2013). Раніше вважалося, що спектр аутизму – це розлад, який зустрічається досить рідко, проте, Центр контролю та запобігання захворюванням (the Center for Disease Control and Prevention (CDC)) у 2014 році відзначив, що 1 із 68 учнів, які знаходяться у мультикультурному середовищі, має прояви спектру аутизму. Цей показник на 30 % перевищує дані, отримані за 2012 рік. Характерною рисою для учнів із спектром аутизму є труднощі, пов'язані із засвоєнням рідної мови. Вони, як правило, розуміють буквенне значення слів і граматичні конструкції, однак мають проблеми із зоровим і слуховим сприйняттям мови та розумінням контексту висловлювання (pragmatics of language). Такі відхилення найчастіше спостерігаються в учнів у соціальних ситуаціях, пов'язаних з вивченням іноземних мов. Хоча більшість учнів зі спектром аутизму достатньо легко засвоюють мову на механічному рівні, рольові ігри та спілкування з однолітками викликають у них панічний страх [32, с. 429–462]. Таким чином стає зрозумілим, що не існує єдиного чіткого визначення поняття «особливі освітні потреби». А відтак концепція спеціальної освіти зараз перебуває у стані суперечок між науковцями і політиками, оскільки намагання класифікувати учнів, які вимагають особливих освітніх потреб і надалі зазнають поразки.

В останні роки термін «труднощі, пов'язані з вивченням іноземних мов» (FLLD) використовується науковцями для позначення особливих відхилень, які раніше не розглядалися у Акті про навчання дітей з особливими освітніми потребами (IDEA, 2004). Існують розходження у поглядах науковців щодо того, чи існують відхилення, пов'язані виключно з вивченням іноземних мов чи вони прослідковуються впродовж вивчення всіх навчальних дисциплін. Дослідники Ху, Рід і Стенфілд (Hu, Reed, Stansfield) наполягають на тому, що такі унікальні відхилення існують і Тест на володіння сучасною іноземною мовою (Modern Language Aptitude Test (Carroll & Sapon, 1959) доцільно використовувати з метою визначення таких відхилень [33, с. 172–185]. Попри те, що дослідники Спаркс і Ганчоу (Sparks & Ganschow) спочатку виступали за те, що такі особливі відхилення мають місце, у 2009 році Спаркс висловив думку, що вживання відповідного терміну було передчасним і некоректним. Переглянувши свої початкові погляди, він вніс поправку, в якій заперечує існування особливих відхилень, які притаманні саме вивченню іноземних мов, оскільки вивчення мови відбувається у середовищі, в якому навчаються як найсильніші, так і найслабші учні і визначити ці унікальні особливості можна лише дуже умовно [34, с. 10]. Спаркс (Sparks, R.) стверджує, що плутанина понять «труднощі, пов'язані з вивченням іноземних мов», так само як і поняття «особливі потреби у вивченні іноземних» мов демонструє відсутність логічно послідовних, зрозумілих та емпірично обґрунтованих визначень на додаток до відсутності критеріїв їх вимірювання. Із початку 1990-х Спаркс проводив емпіричні дослідження, які ставлять під сумнів припущення про зв'язок між особливими освітніми потребами і вивченням іноземних мов. Він висуває дослідницькі питання на кшталт:

1. Чи мають учні з особливими освітніми потребами, які вивчають іноземні мови, нижчі показники когнітивних здібностей, порівняно з тими, хто не вивчає іноземні мови?

2. Чи виявили в учнів з особливими освітніми потребами, які вивчають іноземні мови, однакові невідповідності досягнень IQ між їхніми досягненнями у вивченні іноземних мов і вивченням рідної мови?

3. Чи порівнювалися результати учнів, які були звільнений від вивчення іноземних мов або пройшли курс іноземних мов не успішно, але показали когнітивні здібності та успіхи у вивченні рідної мови і тих, хто має особливі освітні потреби, але успішно пройшли курс іноземних мов? і стверджує, що жодної відповіді на ці питання немає [35].

Крім того, Спаркс вказує на три основні проблеми, з якими можна стикнутися при ідентифікації та оцінюванні учнів, які демонструють проблеми при вивчення іноземних мов. По-перше, невідповідність результатів IQ тесту і Тесту на володіння сучасною іноземною мовою не може належним чином передбачити, чи будуть у школярів проблеми з вивченням іноземних мов. По-друге, невідповідність результатів тесту на IQ та Тесту на володіння сучасною іноземною мовою не повинна розглядатися як діагностичний критерій відхилення при вивченні іноземних мов. Нарешті, низький результат Тесту на володіння сучасною іноземною мовою не означає, що учень не може вивчити іноземну мову або не повинен записатися на курс іноземної мови.

Розглянемо, як вищезгадані підходи реалізовуються на практиці державних шкіл штату Нью Джерсі. Так, у державних школах Нью Джерсі після впровадження освітнього законодавства вивчення іноземних мов здійснюється протягом всього терміну навчання (від початкової до старшої школи). Шкільний закон для початкової школи вимагає виконання стандартів навчального плану (Core Curriculum Content Standards) з семи дисциплін, в тому числі і іноземних мов, вивчення яких підпорядковане директивам Американської ради вчителів іноземних мов (American Council of Teachers of Foreign Languages (ACTFL, 2012), а для середньої школи обов'язковою умовою отримання сертифікату про закінчення є проходження однорічного курсу іноземних мов, який включає вивчення п'яти кредитів (New Jersey Department of Education, 2005). Для підтвердження рівня володіння іноземною мовою студенти повинні здати усний екзамен або шкільний округ може обрати інший спосіб оцінювання знань, передбачений державним департаментом освіти. Окрім того, обов'язковою умовою для школи є створення спеціалізованої програми для індивідуальної роботи зі студентами, що мають особливі освітні потреби. Індивідуальна навчальна програма (Individualized Education Program (IEP)) та План 504 (Section 504 document) (детальніша інформація про їх відмінності подана далі) – два основних документа, які регулюють процес навчання дітей з особливими освітніми потребами на державному рівні. Ці документи містять чіткі директиви щодо того, якими знаннями повинен оволодіти учень, щоб отримати сертифікат. Хоча ці документи і передбачають звільнення від вивчення чи спрощення програми, останнім часом спостерігається тенденція до того, що

особлива категорія дітей обирає саме вивчення іноземних мов, а їхні батьки хочуть бути запевненими, що рівень викладання для їхніх дітей відповідатиме всім вимогам, які передбачені для вступу у коледжі. Така ситуація вимагає від вчителів іноземних мов володіння інклюзивними методиками викладання для особливої категорії дітей. План 504 створений з метою захисту прав людей з обмеженими можливостями і не оцінюються за Центральним стандартним тестом CST. Вчителі, які працюють у цьому напрямку, юридично зобов'язані надати можливості учням займатися за основним навчальним планом округу, але в модифікованій формі. Обидва документи є легальними і мають ключове значення в першу чергу для вчителів, адміністрації, шкільних округів з тим, щоб їхні дії стали узгодженими в усіх напрямках. Проте, між цими документами існує ряд розбіжностей, аналіз яких приводимо нижче.

Різниця між Індивідуальним планом навчання та Планом 504

І Індивідуальний план навчання (Individualized Education Programs (IEPs)) і План 504 (504 plan) пропонують формальну допомогу учням середньої школи, які мають проблеми з навчанням. Вони мають і спільні і відмінні характеристики.

	IEP	504 Plan
Базові відмінності	План, розроблений для дітей з особливими освітніми потребами	План, розроблений з метою забезпечення підтримки та усунення бар'єрів для дітей, які мають певні труднощі у навчанні
Як діє?	Забезпечує індивідуальне спеціальне навчання і всі пов'язані з цим сервіси для забезпечення усіх особистих потреб учнів. Цей сервіс безкоштовний для батьків.	Забезпечує всі сервіси і необхідні зміни в навчальному середовищі з метою надання учням з особливими освітніми потребами займатися разом зі своїми однолітками. Цей сервіс безкоштовний для батьків.
Яким законам відповідають?	Акт про осіб з особливими освітніми потребами (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)). Це спеціальний освітній федеральний закон для дітей з особливими освітніми потребами.	Секція 504 Акту про реабілітацію 1097 року (Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973) Це федеральний закон про цивільні права, що передбачає усунення дискримінації дітей, які мають особливі освітні потреби.

	IEP	504 Plan
Кому надається?	Існують дві вимоги для отримання дозволу на навчання за індивідуальним планом: 1. Дитина повинна мати одне або більше із 13 встановлених захворювань, прописаних в Акті про осіб з індивідуальними освітніми потребами (IDEA). Закон передбачає наявність таких захворювань, як аутизм, дефіцит уваги, гіперактивність, тощо. Ці захворювання повинні бути причинами, які унеможливлюють навчання дитини за загальним навчальним планом і потребують спеціальних інструкцій задля досягнення дитиною успіхів у навчальній діяльності.	Існують дві вимоги для отримання дозволу на навчання за планом 504: 1. Дитина може мати будь-яке відхилення У секції 504 прописані всі можливі труднощі, з якими дитина може стикнутися в школі. Ці труднощі унеможливлюють навчання за загальним навчальним планом. Секція 504 містить ширше тлумачення особливих освітніх потреб, ніж індивідуальний план навчання. Вона стосується будь якої здатності, пов'язаної з навчанням (засвоєння матеріалу, читання, комунікації, мислення). Тому учні, які не отримують дозвіл на навчання з індивідуальним планом навчання, можуть претендувати на отримання плану 504.
Незалежне навчальне оцінювання	Сім'ї можуть звернутися до шкільного округа з проханням самостійно оплатити незалежного експерта з метою оцінювання навчальних можливостей (independent educational evaluation (IEE)), проте, їм може бути відмовлено або результати оцінювання можуть бути не прийняті до уваги.	Сім'ям не дозволяється звертатися з проханням про проведення незалежного навчального оцінювання, проте вони можуть самостійно оплатити роботу зовнішнього експерта.
Хто встановлює правила?	Існують чіткі юридичні вимоги щодо учасників команди, яка призначає індивідуальний план навчання, до якої входять: батьки або опікуни, принаймні один вчитель загального навчання, принаймні один вчитель спеціального навчання, шкільний психолог або інший спеціаліст, який	Правила для надання плану 504 не такі суворі. До команди, яка може призначити план 504 входять люди, які тісно знають дитину і при цьому розуміють оціночні дані та спеціальні потреби, які необхідні тій чи іншій дитині. Це батьки або опікуни, вчитель загального навчання та

	IEP	504 Plan
	може дати оцінку результатам, представник округа та органи влади, що відповідають за надання спеціального сервісу. За можливих певних нюансів, команда у повному обсязі повинна бути представлена на засіданні.	вчитель спеціального навчання, директор школи.
Зміст	Індивідуальний план навчання визначає навчальні цілі і окреслює сервіси, які може надати школа. Це прописано в документі. Цей документ визначає поточний рівень академічних і функціональних досягнень учнів, навчальні цілі на рік, план відслідковування учнівських досягнень, основні та додаткові сервіси, які може дитина отримати протягом року, часові межі (коли, як часто, впродовж якого часу можна отримати ці сервіси), будь-які зміни чи модифікації в начальному середовищі, план здачі стандартизованих тестів та залучення до навчальної та поза навчальної діяльності.	Не існує чіткого стандарту Плану 504, це не прописаний документ, який, зазвичай, передбачає надання спеціальних пристосувань, підтримки чи послуг для дітей, що їх потребують із зазначенням відповідальних за виконання осіб.
Попередження	У разі, коли школа хоче змінити надання певних послуг, батьків попередньо повідомляють про це у письмовій формі. Це називається «попередні письмові попередження». У разі необхідності проводять додаткові зібрання комісії.	У разі, коли школа хоче змінити надання певних послуг, батьків попередньо усно або в письмовій формі оповіщають про це.
Надання згоди	Батьки чи опікуни повинні надати письмову згоду на проведення школою експертної оцінки щодо надання їх дітям індивідуального плану навчання.	Батьки чи опікуни повинні надати письмову згоду на проведення шкільним округом експертної оцінки щодо надання їх дітям Плану 504.

	IEP	504 Plan
Частота проведення експертної оцінки	Комісія з надання експертної оцінки засідає принаймні раз на рік. Дитина, яка отримала дозвіл на навчання за індивідуальним планом, переатестовується що три роки.	Правила можуть змінюватися залежно від штату, але зазвичай комісія з надання експертної оцінки засідає раз на рік, що три роки, або за нагальної потреби проходить переатестація учнів.
Вирішення спірних питань	Акт про осіб з особливими освітніми потребами передбачає надання сім'ям декількох варіантів вирішення спірних питань: • Посередництво • Подання скарги про невдоволення перебігом справи • Цивільний позов • Державна скарга • Позов	Секція 504 передбачає надання сім'ям декілька варіантів вирішення спірних питань: • Посередництво • Альтернативне вирішення спорів • Незалежне слухання справи • Скарга на Управління з питань цивільних прав (OCR) • Позов
Вартість	Учні отримують підтримку безкоштовно, а державна отримує додаткове фінансування від держави на надання індивідуального плану навчання.	Учні отримують підтримку безкоштовно. Штати не отримують додаткового фінансування від держави для надання учням Плану 504, крім того, федеральний уряд може відхилити фінансування будь-яких програм, які не відповідають прямому закону про обслуговування дітей з обмеженими можливостями. Кошти, виділені державою на індивідуальний план навчання не можуть бути використані на покриття витрат, пов'язаних з планом 504.

4.2. Моделі підготовки вчителів іноземних мов та вчителів спеціальної освіти

Важливим аспектом в ефективному запровадженні інклюзивної освіти у США є підготовка фахівця-професіонала. Аналіз літературних джерел дає змогу дослідити, що історично і загальна вища, і педагогічна освіта в США розвивалася в п'ять етапів: 1606–1776 рр. – відкриття коледжів, які готували здебільшого священиків; 1777–1862 рр. – секуляризація вищої школи; 1863–1900 рр. – організація університетів; 1901–1950 рр. – поява і розвиток дворічних коледжів; 1951 р. – до теперішнього часу – перебудова системи вищої освіти з урахуванням науково-технічного прогресу. Основною формою підготовки вчителів у той час були педагогічні коледжі [36, с. 63]. Нині існує ціла низка варіантів отримання сертифіката вчителя мови у початковій або середній школі США. Але типові традиційні моделі підготовки вчителів іноземних мов вимагають виконання додаткових умов. Майбутні вчителі, зазвичай, захищають курсову роботу, яка передбачає лінгвістичні та методологічні аспекти. До завершення програми підготовки майбутні кандидати працюють з практикуючими вчителями, щоб отримати досвід планування та проведення уроків. Три традиційні програми підготовки сучасного вчителя передбачають:

– чотирирічну бакалаврську програму на факультеті гуманітарних (чи природничих) наук, з річною спеціалізацією на педагогічному факультеті, яка закінчується семестровою практикою;
– чотирирічну бакалаврську програму, яка концентрується виключно на вивченні мови, якій передує однорічна магістерська програма з дворічною спеціалізацією на педагогічному факультеті з обов'язковим проходженням практики;
– шестирічну програму, яка включає магістерську та бакалаврську програми і додатково оплачену однорічну програму шкільної інтернатури [37, с. 32].

Інструкції щодо отримання диплому та проходження практики регулюються Державним департаментом освіти. За даними Національного центру статистики в освіті, інституції педагогічної освіти США складаються з 1206 педагогічних шкіл, коледжів, факультетів чи департаментів, які розташовані у 78 % чотирирічних коледжів і університетах США. Освітню програму бакалавра пропонують 401 підрозділ педагогічної освіти (коледжі, відділення факультетів), які щорічно випускають 13 % вчителів для початкових і середніх шкіл. Магістерські програми акредитовано в 562 вищих педагогічних школах, коледжах та на факультетах педагогічної освіти університетів. Щорічно їх закінчують 54 % вчителів. 228 структурних підрозділів університетів пропонують програми підготовки докторів у галузі освіти [38].

Особливістю підготовки вчителів у США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Так, ступінь бакалавра дає можливість викладати в початковій та середній школі основні дисципліни, а ступень магістра-викладати у старшій школі (10–12 класи) однієї або кількості суміжних дисциплін. За

рекомендацією Національної комісії з питань навчання (1996) більш посилено вимоги до академічної й професійної підготовки. Зараз отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній або середній школі можна лише за умови завершення курсу магістерської підготовки. Треба зазначити, що проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним фактором щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Proffessional Tearcher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит [39].

Проте, дослідник Левін (Levine) стверджує, що не існує типової програми підготовки вчителів в чистому вигляді, як і не існує програми підготовки вчителів іноземних мов, але є загальні програми підготовки вчителів [40]. Підготовка до роботи в школі значною мірою залежить від місцевих та державних органів управління і вимоги щодо вчительського сертифікату також різняться. Попри існуючі різноманітні підходи до підготовки вчителів іноземних мов, державний уряд намагається їх певною мірою стандартизувати та уніфікувати. Як результат, було створено більш врегульоване середовище з метою покращання загальної підготовки майбутніх вчителів за рахунок підвищення стандартів підготовки відповідно до ліцензійних вимог. Як приклад можна навести Нові професійні стандарти для вчителів і шкільних лідерів штату Нью Джерсі [41, с. 37–48]. Стандарти допомагають краще зрозуміти вимоги, які ставить держава щодо підготовки всіх вчителів. Вони включають такі елементи як: міцні знання з дисципліни; розвиток людських якостей врахування несхожості і різноманітності учнів; навчальне планування та стратегії; навчальне середовище; врахування особливих освітніх потреб учнів; засоби передачі інформації; співпраця та партнерство; професійний розвиток.

Варто зазначити, підготовка вчителів іноземних мов у цьому штаті регламентується Стандартом центрального навчального плану 7.1 (New Jersey Core Curriculum Content Standards for World Languages 7.1). Основними компетенціями, якими повинен володіти кожен учень є: знання англійської та іноземних мов на рівні, достатньому вести бесіду, розуміти та інтерпретувати розмовну та письмову мову, вміти презентувати інформацію, висловлювати власні думки та ідеї та розуміти культуру інших народів. В процесі вивчення мови учні повинні навчитися встановлювати контакти з представниками інших народів, порівнювати мову і культуру рідної мови з культурними традиціями народів, мови яких вивчаються, брати участь у роботі місцевих та світових організацій та громад. Тривалість університетської підготовки за цими стандартами можуть значно відрізнятися в залежності від університету. Крім того, ці стандарти можуть зазнавати де яких змін залежно від нагальних потреб.

У своїх дослідженнях Купер, Ландж і Сімс (Cooper, Lange, Sims) звітують про те, вчителі-початківці часто виявляють незадоволення рівнем їхньої підготовки, і хотіли б, щоб більше уваги приділялося інструкціям щодо ведення ефективного класного менеджменту та покращенню наставництва під час проходження практики [42, с. 297–310; 43, с. 115–122]. Пірсон і Чаммберз (Pearson & Chambers) зауважують, що майбутні вчителі іноземних мов вцілому позитивно налаштовані щодо проведення інклюзивних практик, проте, як кажуть студенти, вони часто виявляються не підготовленими до них. Дослідники пояснюють це тим, що підготовка вчителя і спеціальна освіта – це складна комбінація, яка допоки не має простих, готових протоколів впровадження [44, с. 22].

Водночас здійснюється пошук альтернативних моделей підготовки вчителя. Такими, наприкінці 90-х років XX століття, стали: «практикуючий учитель» (articulated teacher) як нова модель педагогічної освіти, за якої студенти займаються два роки замість одного і 80 % часу підготовки проводять у шкільному середовищі; «кваліфікований учитель», за якою студентам з мінімум двома закінченими роками навчання у вищому навчальному закладі дозволялося працювати у школі з подальшим індивідуальним навчанням; модель «дипломований учитель» або ліцензований учитель (licensed teacher) [45, с. 38–40].

Історично юридична відповідальність за освіту покладена на штати. На думку Дж. Спрінга, централізація варіюється від штату до штату і залежить від політичного клімату й управління [46, с. 19–20]. Основним джерелом законів про освіту є конституції штатів. Конкретні питання освіти регулюються законами (статутами), приймаються законодавчими органами штатів та містять детальні вимоги відносно підготовки вчителів, прийому їх на роботу, а також формують освітню політику в оцінюванні якості професійної підготовки вчителів [47, с. 499].

Майже всі штати керуються вимогами якості професійної підготовки вчителів середньої школи: кандидат на педагогічну посаду у всіх штатах має бути сертифікований відповідно до стандартів, зафіксованих в нормах і законах штатів; вимогою 46 штатів є складання спеціального письмового сертифікованого іспиту; після здобуття вчительського сертифікату штату до зарахування на постійну посаду законодавчо передбачено випробувальний термін від двох до п’яти років, в багатьох штатах зі щорічною й поточною атестацією [48].

Управління якістю післядипломної підготовки вчителів середніх шкіл здійснюється на федеральному, регіональному та місцевому рівнях. Кожен рівень характеризується сукупністю взаємозв’язків (взаємодії) системи педагогічної освіти та суспільства, сукупністю внутрішньо системних компонентів та стосунків між ними, показниками якості та спеціалізованими ланками для реалізації управлінських функцій, оцінкою та контролем їх виконання.

На федеральному рівні виділяються суб’єкти, які функціонують і

здійснюють управлінську діяльність в національному масштабі: Департамент Освіти США, ряд неурядових організацій (агентств), Американська Федерація Вчителів (American Federation of Teachers) (AFT), Американська Асоціація Коледжів Педагогічної Освіти (American Association of Colleges for Teacher Education) (AACTE), Американська Педагогічна Асоціація (The Association of American Educators) (AAE), Рада з Акредитації Педагогічної Освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE), Національний Комітет Професійних Педагогічних Стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS) тощо.

Згідно з прийнятим у 1994 році Конгресом США закону «Мета 2000: Закон про Американську Освіту» (Goals 2000: Education American Act) в структурі Департаменту Освіти США починають функціонувати ряд нових установ: Управління з Планування, Оцінки й Вдосконалення Освітньої Політики (Office of Planning, Evaluation and Policy Development US Department of Education), Управління менеджменту (Office of Management), Інститут Педагогічних Досліджень (Institute of Education Sciences) тощо. Департамент Освіти США як федеральний орган освіти здійснює виконання завдань із забезпечення якості підготовки вчительських кадрів на національному рівні: виконання статистичних заходів, вимір і оцінку якості педагогічної освіти, організацію й проведення досліджень в галузі педагогіки, розподіл федеральних фондів для програм науково-дослідної діяльності університетів і коледжів тощо.

Професійні освітні організації з управління та моніторингу якості професійної підготовки вчителів середньої школи Фі Дельта Каппа (Phi Delta Kappa Professional Education Association) (PDK), Асоціація Розвитку Освітніх Програм (Program Development Education Association) (PDEA); Асоціація Сучасних Мов (Modern Language Association) (MLA) тощо, регулярно проводять дослідження, на підставі яких визначається рівень якості професійної підготовки вчителів та його відповідність вимогам сучасної школи. Результати досліджень дозволяють корегувати й складати програми підготовки вчителів та підвищення їх кваліфікації. Дані програми використовують адміністративні органи штатів, університети, коледжі та факультети педагогічної освіти. Забезпечення якості професійної підготовки вчителів середньої школи на регіональному рівні здійснюється департаментами освіти штатів, шкільними округами, регіональними інститутами акредитації, сертифікації та ліцензування тощо.

Департаменти освіти штатів розробляють рекомендації з об'єму й змісту освіти у ЗВО, стандарти педагогічної освіти, видають ліцензії для роботи в шкільних установах, надають консультаційні послуги місцевим органам освіти, визначають додаткові іспити для тих, хто бажає працювати в школах тощо. Для виявлення відповідності професійним стандартам вчителів-початківців середньої школи деякі штати використовують спеціальні тести, розроблені Службою Тестування Освіти (Educational Testing Service – ETS) – Praxis Series або Професійна Атестація Вчителів-початківців (Proffesional Assessment for Beginning Teachers). Ці тести мають триступеневий набір ліцензійних іспитів: перший рівень – це комп’ютеризований тест основних академічних навиків

читання, письма та математики; другий рівень – письмовий тест з фактичного знання предмету й основ педагогіки; третій рівень – оцінка викладання за допомогою спостережень та співбесіди. Praxis Series пропонують оцінки кожної стадії кар'єри вчителя-початківця, від вступу на педагогічні факультети до реальної роботи в класі. Praxis I оцінює навики читання, письма й математики необхідні вчителям незалежно від класу й предмету, який викладається. Praxis II оцінює знання предмету, який викладає кандидат. Praxis III оцінює педагогічну майстерність в класі. Тести Praxis Series регулюють доступ в педагогічну професію для вчителів-початківців, контролюються штатом та є обов'язковими для ліцензування.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів на муніципальному рівні здійснює Місцевий відділ освіти (Board of Education) або Департамент освіти міста (City Department of Education). Наприклад, Департамент Освіти міста Нью-Йорк (The New York City Department of Education) (NYCDE) керує найбільшою системою державних шкіл в США (близько 1700 шкіл, з них 369 нових шкіл побудовано після 2002 року). Під керівництвом департаменту працює 75 000 вчителів та навчається 1100 000 учнів. Щорічний бюджет організації складає 24 мільярди доларів США [49, с. 154–161]. З метою забезпечення якості освіти та професійної підготовки вчителів державних шкіл, NYCDE регулярно збирає та аналізує дані успішності учнів, які є основним чинником оцінювання професійної діяльності вчителів. Так, місія Офісу Післяшкільної Готовності (Office of Postsecondary Readiness) (OPSR) полягає в тому, щоб упевнитись, що в кожного учня на достатньому рівні сформовані знання, навики та компетенції, щоб закінчити середню школу та успішно розпочати свій післяшкільний шлях відповідно власним інтересам та потребам.

Щоб відповідати високим стандартам та вимогам штату Нью-Йорк, NYCDE пропонує вчителям середніх шкіл програми підвищення кваліфікації, консультації та інформаційну підтримку. Офіс Курікулуму, Стандартів та Академічної Роботи (Office of Curriculum, Standards, and Academic Engagement) підтримує інноваційні ініціативи вчителів, збираючи та розповсюджуючи матеріали досліджень та найкращих практичних методик. OCSAE забезпечує ресурсами, які допомагають вчителям Нью-Йорка впроваджувати на своїх уроках інноваційні методики та передовий досвід своїх колег зі штату та за його межами. Підрозділ Шкільної Підтримки та Методики Викладання (Division of School Support + Instruction) (DSSI) займається вчителями-початківцями (new teacher) за програмою наставництва (Mentoring). Вчителі зі стажем викладацької роботи менше двох років співпрацюють зі шкільним ментором на протязі одного року. Ментор допомагає у щоденному плануванні, відвідує заняття та спілкується з учителем-початківцем для рефлексії його викладацької діяльності. Робота з ментором фіксується онлайн в Системі Контролю Ментора (Mentor Tracking System) (MTS). В кінці року MTS документація відсилається Відділом Кадрів (Division of Human Resources) у департамент освіти штату. Оцінка Суперінтенданта Результатів Роботи з Ментором (Superintendent Verification of Mentoring Experience) важливий документ для проходження професійної

сертифікації. Кожні 5 років вчитель державної середньої школи повинен пройти курси підвищення кваліфікації обсягом 175 годин. А вчителіпочатківці середньої школи на початку навчального року повинні пройти кластерні настановні курси (Cluster Orientation) та настановні курси з особливостей шкільної роботи [50, с. 184–194].

У роботі І. Гудледа «Кращі вчителі для наших національних шкіл» (Better teachers for our nation's schools) стверджується, що якість підготовки вчителів повинна базуватися на наступних основних критеріях: розуміння поняття громадянства; володіння інтелектуальним потенціалом; володіння педагогічними знаннями; розуміння загального призначення шкільного навчання [51, с. 375–381].

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (Center for the Study of Teaching and Policy) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів та університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [52, с. 17]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден, аналізуючи проведене дослідження, стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

Оскільки загальні програми підготовки вчителів зазнають постійних змін, програми підготовки спеціальних педагогів також змінюються і удосконалюються. Важко знайти емпіричне дослідження, яке б досліджувало безпосередню підготовку спеціальних педагогів. У своїх працях дослідники Браунел, Росс, Колон і Маккалум (Brownell, Ross, Colón & McCallum (2003)) на основі здійснених ними опитувань роблять висновок про те, що підготовка спеціальних педагогів не є добре злагодженим процесом. Проте, вони вирізняють особливі характеристики, які містять всі моделі програм підготовки. До них належать, зокрема, створення умов для:

- отримання достатньої практики;
- балансу теорії і практики;
- співпраці представників університетів та шкіл;
- можливостей для розширення освітніх програм;
- зосередження на проблемах інклюзії та культурного різноманіття учнів [53, с. 379–393].

Ці спільні характеристики були виявлені в результаті аналізу традиційних сертифікованих університетських програм. У 2001, 2002, 2003 та 2004 роках були проведені дослідження Аналіз шкіл та персоналу та Повторна підготовка вчителів (Schools and Staffing Survey (SASS) та Teacher Follow-Up Survey (TFS)) щодо підготовки майбутніх спеціальних педагогів та вчителів, які щойно отримали вчительські сертифікати. На привеликий подив дослідників було

виявлено, що підготовка 1/3 опитаних вчителів складалася з менш, ніж 10 недільного курсу і вони, вчителі, вважали свою підготовку недостатньою для подальшої роботи.

Як відповідь на дефіцит спеціальних вчителів, різні університети пропонують альтернативні пілотні програми, які відрізняються від традиційної моделі підготовки вчителів. Прикладом такої може стати Інтервенційна програма підготовки спеціалістів, розроблена Державним університетом Райт, що в штаті Огайо. За цією програмою адміністрації шкіл дозволяють вчителям працювати за тимчасовими сертифікатами або наймати їх як довгострокових сумісників з обов'язковою умовою отримання сертифікату за інтервенційною програмою в найкоротші терміни.

Схожий тренд в галузі загальної та спеціальної підготовки вчителів – це заміна стандартів підготовки майбутніх вчителів, які в останній час фокусують увагу на необхідності здійснення більш ґрунтовної підготовки та проходженні навчальної практики. Так, Національна Рада з акредитації освітніх коледжів (National Council for Accreditation of Colleges of Education (NCATE)) наголошує на тому, що програми підготовки майбутніх вчителів повинна забезпечувати рамки, які б дозволили вчителям більш чітко розуміти суть педагогічних знань. Університетські програми, які дотримуються стандартів NCATE, містять більш інтегрований вміст знань і торкаються більшою мірою співпраці спеціальних та загальних педагогів. Такі програми зосереджені на командному навчанні, колективному навчанні та спільному навчанні, кожна з яких передбачає однакову відповідальність спеціального та загального педагога на уроці. Але, дослідник Маккензі припускає, що навіть попри те, що більшість моделей підготовки спеціальних педагогів і передбачає тісну співпрацю цих педагогів, на практиці ж така модель не завжди спрацьовує. Дві моделі, одна з яких – один навчає – інший допомагає, а інша – один навчає – інший асистує, що ставлять педагогів у різні позиції щодо роботи у класі, доводять це. Існування подвійних стандартів щодо ролей вчителів він пояснює як відсутністю структурованої підготовки, яку отримує педагог, так і розмитістю методів співпраці вчителів. Він вважає неправильною думку про те, що два вчителя, які працюють в парі, це завжди гарний результат, оскільки в процесі роботи між вчителями може постати ще цілий ряд запитань і проблем [54, с. 247–254].

Інші приклади варіацій співпраці вчителів є такі: один навчає, інший-підтримує вчителя, вчителі працюють паралельно, кожен вчитель має свою ділянку навчальної роботи, один навчає, інший – наставляє. Існують і мішані програми, які спрямовані на організацію спільної роботи вчителя іноземних мов та спеціального педагога на заняттях з іноземної мови.

Стратегічні та методологічні моделі підготовки вчителів

Питання стратегій і методик вивчення мови завжди перебувало у полі зору американських педагогів, зазнаючи при цьому значних змін. Так, раніше при навчанні перекладу увага, головним чином, зосереджувалася на його точності з рідної мови на іноземну. Проте, згодом, акцент змістився в бік комунікативності [55, с. 144–158]. При вивченні іноземних мов американські фахівці

використовують різні моделі. Так, Крашеном (Krashen) була запропонована модель, яка спочатку мала назву Моніторингова модель, потім автор змінив назву на Установочну, а згодом і на Модель доступності [56]. Відповідно до моделі велика увага надається інтелектуальним процесам, що відповідають за вивчення мови. Модель Доступності Крашена базується на теорії вивчення мови на рівні підсвідомості, а не є усвідомленим вивченням. Сформована ієрархічна граматична структура є результатом всестороннього впливу на учня. Автор розглядає свою модель як лінійний процес, який не лише встановлює причинно-наслідкові відносини між впливом і засвоєнням, а і стверджує, що граматична структура мови засвоюється в певному порядку, зводячись таким чином до засвоєння. Хатч та Лонг абсолютно не згодні з моделлю Крашена на основі установок, відповідно до якої учні спочатку вивчають структури, а потім використовують їх у розмовній мові, вони, навпаки, впевнені, що спочатку учні вчаться організовувати розмову, взаємодіяти вербально, і лише потім вирішують для себе, які синтаксичні структури вживати. Було виявлено, що в ході розмови між носієм і не носієм мови виникає більше модифікацій інтерактивності, ніж в установках, які пропонує лише носій мови. Ларсен Фріман і Лонг довели, що інтерактивний метод є більш ефективним, оскільки задіює і внутрішні фактори, і
фактори навколишнього мовного середовища. Як опозиційна, вважається і соціокультурна теорія, запропонована Виготським [57, с. 127–130], відповідно до якої вивчення іноземних мов є соціально обумовленим процесом. Мова є культурним артефактом, який виступає посередником у соціальній та психологічній діяльності.

Оксфордський словник 1990 року визначає термін «стратегії вивчення мови» як специфічні дії, які використовує учень з метою легшого, кращого, швидшого засвоєння нових мовних ситуацій. А видання цього словника за 2003 рік пропонує додавати специфічні інклюзивні стратегії під час вивчення іноземних мов. Ці стратегії умовно можна поділити на 6 основних категорій, до яких належать: пам’ять, когнітивне мислення, компенсувальна поведінка, метакогнітитвне мислення, емоційна і соціальна поведінка. Враховуючи ці категорії вчитель може ефективно навчити іноземній мові і дітей, які не мають навчальних труднощів і ти, хто такі труднощі виявив. Проте, спеціальних досліджень, які б допомогли майбутнім вчителям іноземних мов зрозуміти різницю між поняттями «труднощі у засвоєнні» і «труднощі сприйняття мови», проведено не було. А якщо така тематика і має місце, то вона стосується скоріше теоретичної сторони питання, а не практичної. Як зазначають Кейс і Тейлор, навіть теоретично майбутні вчителі не знають конкретно, якими знаннями, що стосуються вимови, синтаксису, семантики вони повинні володіти, щоб мати змогу розрізняти, приміром, артикуляційні розлади у дітей [58, с. 65–108]. Відпрацювання зразків вимови, їх синтаксичні і семантичні особливості, зазвичай, є обов’язковою практикою вивчення будь якої мови, на які, як правило, відводиться чимала частина часу підготовки майбутніх вчителів, проте їх не вчать працювати з дітьми, які можуть не вимовляти, плутати, спотворювати або

додавати певні звуки мови, так само, як і не вчать як правильно підтримувати таких дітей. Отже, як бачимо, незважаючи на те, що концептуалізація інклюзивної освіти стає все більш складною, фокус все ще залишається на учневі, який має певні освітні потреби, а не на повній картині інклюзивної освіти [59, с. 575–582].

Рамки програм підготовки майбутніх вчителів загальної та спеціальної освіти

Марлін Пугач (університет Вісконсин) та Лінда П. Блантон (Міжнародний університет Флориди) здійснили спробу охарактеризувати існуючі рамки програм підготовки майбутніх вчителів загальної та спеціальної освіти в американських університетах та представити на обговорення типові моделі підготовки вчителів та можливі шляхи співпраці, за якою спеціальна освіта набуває ознак системності. Рамки передбачали аналіз моделей трьох спільних програм та п'яти деменційних програм. В процесі роботи були проаналізовані три моделі співпраці (розрізнення, інтеграції та злиття) та п'ять дименційних програмних характеристик (відповідність навчальній програмі, співпрацю на рівні факультету, рівень навчальної підготовки, виконання завдань порт фоліо та партнерство з середньою школою). Ця рамкає є корисною в плані порівняння підходів до підготовки вчителів та визначення співвідношеня між підготовкою вчителів іноземних мов та підготовкою спеціальних педагогів. Розглянемо безпосередньо кожну з моделей. Першою є модель розрізнення і вона передбачає дуже незначний зв'язок між підготовкою вчителів іноземних мов та підготовкою спеціальних педагогів. До того ж, досвід підготовки майбутніх вчителів не має нічого спільного з програмою спеціальної та загальної освіти. Медель розрізнення передбачає, що майбутні вчителі іноземних мов повинні пройти курс, запропонований відділом спеціальної освіти, при цьому майбутнім вчителя спеціальної освіти буде представлена можливість пройти курс загальної освіти. Проте в жодному разі не йдеться про те, що між адміністраціями двох факультетів передбачена тісна співпраця. Зазвичай, факультети університету, який сповідує таку модель, працюють незалежно один від одного, вони не організовують спільних зустрічей, так би мовити виключають існування один одного. Хоча модель розрізнення і передбачає включення в навчальну програму для майбутніх вчителів нових курсів чи тем, проте, вони скоріше мають статус «за потреби», ніж «запланована інтеграція». Ця модель найменше із трьох існуючих передбачає співпрацю. Інша справа з моделлю інтеграції, яка передбачає узгодженість дій між програмами загальної та спеціальної підготовки, оскільки навчальний план представлений темами, які доповнюють одна одну, сповідуючи спільну мету – надати майбутнім вчителям ґрунтовні знання та навички, необхідні для роботи з різним контингентом учнів. Така модель має характеристики чіткого уявлення про співпрацю, де кожен із учасників навчального процесу готовий надати експертну оцінку один одному. Модель передбачає часті спільні зустрічі членів факультетів з метою колективного обговорення підходів та шляхів співпраці між ними. Багато питань, що виносяться на обговорення, стосуються навчального плану та проведення

навчальної практики майбутніх вчителів. За такої інтегрованої програми майбутні вчителі мають змогу отримати сертифікат вчителя іноземної мови разом із сертифікатом вчителя спеціальної освіти. Користуючись можливістю на практиці ознайомитися з особливістю роботи з дітьми з освітніми потребами, майбутні вчителі мають змогу прийняти для себе рішення чи готові вони в подальшому працювати з такою когортою дітей. Якщо так, то вони можуть додатково обрати програму спеціальної освіти і по закінченню мати у сертифікаті запис про те, що вони мають право працювати і як вчителі іноземних мов, і як спеціальні педагоги.

Найбільш продуктивною у плані співпраці, на думку Пугач і Блантон, є модель злиття, оскільки навчальний план для майбутніх вчителів загальної і спеціальної освіти є практично однаковим. По закінченню університетської програми майбутні вчителі отримують дипломи, які дають право бути і загальними і спеціальними педагогами. Проте, мінус цієї моделі полягає в тому, що за таким дипломом відсутня демаркаційна різниця між вчителем з певного предмета і педагога спеціальної освіти. Теретично, майбутні вчителі, які навчалися за цією моделлю, можуть однаково займати ці посади, проте практично важко досягти цієї мети, оскільки вона передбачає кропітку і рутинну співпрацю адміністрацій обох факультетів. На відміну від моделі інтегрування, модель злиття вимагає виконання всіх вимог, передбачених навчальним планом обох спеціальностей, що стає можливим лише за умови всесторонньої та обопільної підтримки майбутнього вчителя з боку адміністрацій обох факультетів. Хоча науковці Пугач і Блантон відмічають, що модель злиття передбачає підготовку педагогів до роботи з дітьми з легкими та помірними відхиленнями, оскільки програма підготовки таких педагогів обмежена у часі. Грунтовна програма підготовки педагогів до роботи з дітьми зі спектром важких фізичних та емоційних відхилень наразі ще розробляється. За словами науковців Пугач і Блантон, вибір моделі підготовки залежить від багатьох факторів: матеріальних ресурсів, федеральної і державної політики та філософського підходу окремо взятого навчального закладу, в якому здійснюють підготовку педагогів [60].

Моделі Пугач і Блантон також передбачають більш ширші характеристики, що беруться до уваги при виборі програм підготовки вчителів тим, чи іншим навчальним закладом. До таких належать п’ять дименційних програмних характеристик, які визначають, за якою саме моделлю здійснюватиметься підготовка. Перша з них – це відповідність навчальній програмі, яка передбачає не лише рівень співпраці між факультетами загальної і спеціальної освіти, але і врахування всіх компонентів навчального плану для майбутніх вчителів, який забезпечує і мультикультурну підготовку, і філософські та теоретичні основи педагогіки, тощо. Тобто, відповідність навчальній програмі у кінцевому підсумку має відповідати на питання: Якими знаннями та навичками повинен володіти випускник, опанувавши цю навчальну програму? Наступна характеристика – співпраця на рівні факультету, яка передбачає не просто часті зустрічі адміністрацій факультетів з метою обговорення нагальних питань, а і

обговорення результатів спільної роботи. Рівень навчальної підготовки – третя дименційна характеристика, яка визначає рівень, яким повинен володіти майбутній випускник, щоб здійснювати практичну роботу в школі. До речі сказати, що цей рівень може значно варіюватися залежно від навчальної програми, за якою здійснювалася підготовка, так і від самого навчального закладу. Четверта дименційна характеристика – виконання завдань порт фоліо і стандартів, що використовуються для визначення знань, умінь і навичок майбутніх випускників, які, між іншим, також варіюються від програми до програми, від штату до штату. І остання характеристика – партнерство з середньою школою. Ця характеристика передбачає визначення концептуальних підходів до співпраці між коледжами, університетами і партнерськими середніми школами. Однією з умов такої співпраці є проходження навчальної практики на базі цих партнерських шкіл з подальшим захистом курсових робіт.

Отже, рамкові дименційні характеристики, описані Пугач і Блантон на основі аналізу співпраці спеціальної та загальної підготовки педагогів, беруться за основу при співвіднесенні їх до певної моделі програм підготовки майбутніх вчителів [60].

Дослідження показало, що достатньої кількості наукових розробок, які стосуються підготовки загальних і спеціальних педагогів наразі не існує. Незважаючи на зростаючу кількість дітей з особливими освітніми потребами, які обирають вивчення іноземних мов, вчитель щоразу на свій розсуд приймає рішення щодо створення відповідних умов і модифікацій проведення занять. Хоча інклюзивна практика навчання в державних школах Нью Джерсі має місце при вивченні всіх дисциплін, вивчення саме іноземних дітьми з особливими освітніми потребами, на наш погляд, має ще багато прогалин. Це, в першу чергу, пояснюється тим, що попри те, що вчителі іноземних мов повинні знати як правильно організувати навчальний процес, вони мають бути обізнаними з цілим спектром проблем, які можуть мати діти, що навчаються у їхньому класі. З метою створення максимально комфортних умов для діяльності і вчителя, і дітей, адміністрації навчальних закладів намагаються залучити до роботи на уроці додаткового спеціального педагога, проте, іноді і такі методи не дають позитивних результатів, оскільки вчителі попередньо не навчені працювати у парі. Оскільки такий метод підтримки вчителя у класі лише починає набирати обертів в американських школах, на обох вчителів покладається велика відповідальність у тому, що стосується розуміння методології проведення занять, особливої ролі кожного з них та чіткого усвідомлення готовності до роботи з такою категорією дітей. Таким чином стає більш зрозумілим, на які аспекти університетської підготовки майбутніх вчителів слід загострювати увагу для того, щоб вчителі, які приходять до інклюзивного класу, відчували сформовані навички для такої роботи.

Підготовка вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливим освітніми потребами у штаті Нью Джерсі

В одному із приватних, середньому за розміром університеті, що охоплює студентський загал у 4000 на рівні бакалавру та 1800 студентів – аспірантів,

розташованому в Центральній частині Нью Джерсі (назва не подається з міркувань збереження конфіденційності) в осінньому семестрі 2011 року було здійснено пілотне дослідження, автором якого став Девід Г. Грір. Факультет освіти пропонує майбутнім вчителям іноземних мов можливість отримати подвійний диплом, який дозволяє працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Бажаючі отримати таку подвійну підготовку попередньо проходять спеціальні курси, щоб запевнитися, що вони здатні задовольнити всі вимоги отримання подвійного диплома. До речі сказати, цей університет єдиний, хто в Нью Джерсі пропонує диплом подібного зразка. Для отримання висновків дослідження використовувався метод інтерв'ювання і стосувався він здебільшого декана факультету та професора факультету іноземних мов та спеціальної освіти. Завданням пілотного проекту було дослідити шляхи впровадження повної університетської програми, яка готує майбутніх вчителів іноземних (іспанської та китайської) мов до роботи з дітьми з різноманітними можливостями, в тому числі і з дітьми з особливими потребами. Зазвичай, програма подвійного диплома передбачає послідовне засвоєння двох окремих навчальних програм з подальшим проходженням практики з обох спеціальностей. Спочатку студенти обирають основну спеціальність, за якою навчатимуться, а потім можуть обрати як додаток до диплома або педагог по роботі з дітьми з особливими потребами, або вчитель англійської мови як іноземної.

Для дослідження було винесено три основних питання:

1. Як навчальна програма готує майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
2. Які шляхи співпраці факультету іноземних мов та спеціальної освіти щодо підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
3. Як державна, федеральна та місцева політика впливає на формування дизайну університетських програм?

Інтерв'ю з учасниками проводилося одноразово, в напівофіційній манері. Для обробки даних використовувалася авторитетна програма аналізатора Text Analysis Markup System (TAMS).

В результаті дослідження було виявлено розбіжності між заявленою на веб-сторінці університетською програмою підготовки вчителів іноземних мов і реальною практикою її реалізації. По-перше, щодо позиції адміністрації університету та обох факультетів щодо їх співпраці, то вона є доволі чіткою, проте на самій програмі ця підтримка не відображена. По-друге, відчувається реальна нестача часу на ґрунтовну підготовку фахівців з подвійної спеціальності. Факультет освіти університету Нью Джерсі пропонує програму підготовки вчителів, що має обмежену кількість кредитних годин на вивчення конкретних тем. Адміністрація університету повинна запропонувати 30-годинну капсулу підготовки вчителів та курси державної підтримки, що ознайомлюють студентів з базовими темами 100-рівневого курсу , а також 300-рівневий курс злиття спеціальної освіти та мовної освіти, що містять теми,

пов’язані з підготовкою до роботи з дітьми з особливими потребами, який узгоджується з 30-годинною капсулою, проте містить оглядові теми щодо роботи з особливими дітьми, які вивчають іноземну мову. Зміст курсу також повинен узгоджуватися з директивами Національної Ради з Акредитації щодо підготовки вчителів (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)), яка вимагає обов’язкове включення оглядового курсу для отримання акредитації. На думку автора дослідження, такий розподіл кредитних годин не сприяє ґрунтовній підготовці майбутніх вчителів до роботи з особливими дітьми в загальноосвітніх школах. Ще один висновок, який робить автор, стосується трирівневої співпраці (адміністрація університету – факультет іноземних мов і спеціальної освіти – партнерські загальноосвітні школи), на які робиться акцент при плануванні курсів. Ця співпраця формується завдяки ідеології та політиці університетських професорів та адміністрації і спрямована головним чином на практичні навички застосування набутих знань майбутніми фахівцями. І останній висновок, який робить автор, стосується того, що більшість студентів відчували постійний тиск з боку адміністрації у тому, щоб набрати якомога більше теоретичних та практичних тем, що стосуються роботи з особливими дітьми. Проблему ускладнює той факт, що на ряду з великим обсягом інформації, якою повинен оволодіти студент, годин на їх вивчення відведено в обмаль. Проте, як зазначає автор, представлений пілотний проект не висвітлює повної комплексної проблеми підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки він був обмежений в кількості учасників та в об’ємі завдань, що ставив автор для розв’язання.

Після закінчення пілотного проекту, автор продовжив дослідницьку роботу і приступив до аналізу конкретної навчальної програми, результати якого лягли в основу його дворічного дисертаційного дослідження. Для збору інформації автор використовував різноманітні методи, такі як споглядання, інтерв’ю, аудіо-візуальні записи, аналіз архівних документів, тощо. Перед науковцем стояло три основних питання, на які він повинен був знайти відповіді:

1. Як майбутні вчителі іноземних мов демонструють розуміння педагогічних принципів та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
2. Яка освітня політика адміністрації університету, професорів та партнерських шкіл щодо підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?
3. Як самі випускники програми оцінюють власний рівень підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

Полігоном дослідження став факультет освіти того ж університету, проте з метою розширення меж дослідження, до уваги бралися всі причетні програми підготовки майбутніх вчителів та партнерські школи, в яких проходили стажування випускники програм. Перша з шкіл – державна, розташована на півдні Нью Джерсі, нараховує 1400 учнів, кожен з яких для отримання сертифікату про середню освіту зобов’язаний пройти 5-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 14. Друга середня школа –

державна, розташована на півночі Нью Джерсі, нараховує близько 900 учнів, кожен з яких, як і в попередній школі, для отримання сертифікату про середню освіту зобов'язаний пройти 5-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 19. Третя середня школа – приватна, розташована в центральній частині Нью Джерсі, нараховує близько 700 учнів, кожен з яких для отримання сертифікату про середню освіту зобов'язаний пройти 3-кредитний курс вивчення іноземних мов. Середня кількість учнів у класі – 7. Шкільний округ, до якого входить наступна державна середня школа, практично єдиний, який працевлаштовує випускників університету, в якому проводилося дослідження. Округ нараховує близько 11 000 учнів, що навчаються в 7 школах. Для отримання сертифікату про середню освіту кожен учень зобов'язаний пройти 1-річний курс вивчення іноземних мов.

Учасниками дослідження стали 9 членів адміністрації університету, 4 студенти університету, які на момент дослідження проходили програму підготовки вчителів та їх координатори, 4 випускника університету. Крім того, в дослідженні брали участь дистанційні учасники, які проходили програму підготовки вчителів в університеті, але залучалися принагідно для обговорення певних питань. Троє із студентів погодилися на відвідування їхніх занять при проходженні практики, причому одне відвідування було заплановане на початок її проходження, а інше – на заключному етапі проходження практики. Всі учасники погодилися дати три інтерв'ю – одне перед початком проходження практики, другу – безпосередньо під час, третє – по завершенню проходження практики. Їх координатори також погодилися дати два інтерв'ю – одне до початку, інше – по завершенню практики, проте один із координаторів не мав змоги зробити це двічі. Варто зазначити, що хоча не всі студенти займалися за програмою подвійного диплома, всі вони могли висловити свою думку с приводу першого дослідницького питання: як майбутні вчителі іноземних мов демонструють розуміння педагогічних принципів та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки незважаючи на їх диплом, всі вони коли-небудь у своїй практиці стикатимуться з такою категорією дітей. Оскільки перша учасниця, навчалася за програмою вчитель іспанської мови та вчитель спеціальної освіти, за нею були закріплені два куратора, проте спостереження здійснювалося лише на заняттях з іспанської і інтерв'ю давала лише координатор з іспанської мови, яка працювала в школі Лафайєт вчителем іспанської мови для дітей з особливими освітніми потребами більше 20 років. Це був курс іспанської мови A1 та B1, які вивчалися впродовж першого року навчання, був модифікований під спеціальні потреби учнів і передбачав методи вивчення розмовної мови більше, ніж писемної. Друга учасниця проходила програму лише іспанської мови, оскільки вчасно не зрозуміла інформацію про можливість додаткового спеціального запису в дипломі. Її координатор працювала в школі Чемблі протягом 7 років після того, як опанувала альтернативну програму сертифікації на вчителя іспанської мови. Третя учасниця свідомо обрала програму підготовки вчителя лише китайської мови, без додаткового спеціального запису в дипломі, оскільки була іноземною студенткою,

обмеженою в часі для завершення вивчення обраної програми навчання. Вона навчалася на програмі китайська мова рівня 1, 2 і 3 для учнів середнього і старшого шкільного віку. Під час проходження практики вона не стикалася з учнями, які потребували особливих освітніх умов. Четверта, остання учасниця навчалася в університеті на вчителя іспанської мови і була єдиною з чотирьох учасниць, хто відмовився від відвідування її уроків під час проходження практики, оскільки, за її словами, вона відчувала дискомфорт при присутності незнайомих людей на занятті. Її координатор викладала іспанську мову з 1 по 4 рівень у середній школі впродовж 10 років.

Для обробки відповідей на друге запитання експерименту: яка освітня політика адміністрації університету, професорів та партнерських шкіл щодо підготовки майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, були залучені і інші учасники, як от адміністрація університету, викладачі, члени факультету, директори шкіл. Проте оскільки вони виконували різні ролі, то й природа їх взаємодії зі студентами враховувалася ситуативно.

Двоє з опитуваних учасниць закінчили університет восени 2012 року і працювали на момент експерименту у середніх школах Нью Джерсі, дві інших закінчили університет у 2011 році і мали дипломи вчителів іспанської мови. На практиці всі вони мали справу з дітьми, які або займалися за Індивідуальним планом навчання, або за Планом 504.

Проведення інтерв'ю були заплановані на кінець семестру з метою відслідковування зміни в розумінні понять «робота з дітьми з особливими освітніми потребами». Перше інтерв'ю з майбутніми вчителями було проведено до початку їхньої практики в школі і стосувався, перш за все, їхніх очікувань, як вони уявляли собі цей досвід та їх розуміння готовності до такого виду роботи. Друге інтерв'ю проводилося приблизно в середині практики і стосувалося їх поглядів на те, яким повинен бути педагог і труднощів, з якими стикнулися вони, працюючи з такими учнями. Третє інтерв'ю проводилося по завершенню практики і стосувалося їх загального враження від роботи і оцінювання рівня їх готовності до такого роду роботи. Інтерв'ювання допоміжних вчителів проводилося двічі і мало на меті з'ясувати їх ролі в процесі роботи в класі. Перше інтерв'ю проводилося до початку проходження практики і стосувалося можливих варіантів їх співпраці зі студентами на заняттях з іноземної мови для дітей з особливими потребами, друге інтерв'ю проводилося після проходження практики і мало на меті встановити, чи допомогло проходження практики майбутнім вчителям набути потрібного досвіду роботи з особливими дітьми. Інтерв'ювання адміністрації та професорсько-викладацького складу відбувалося іншим чином, враховуючи факт зайнятості опитуваних. Впродовж перебігу експерименту було задіяно два види спостережень: в процесі проходження студентами університетського курсу та в процесі проходження ними практики в школі. З метою кращого розуміння шляхів залучення майбутніх вчителів до роботи з особливими дітьми під час вивчення іноземних мов, автор зробив два різних спостереження з відео та аудіо записом на носіях та власними нотатками,

перше – під час пасивної практики, друге – під час активної, в кінці семестру. Перед кожним спостереженням автор проводив невеличку бесіду зі студентом та його наставником-вчителем на предмет мети та завдань уроку. Після спостереження також була проведена бесіда на предмет того, чого вдалося досягнути на уроці чи обговорення будь-яких питань, які виникли в ході проведення уроку.

Спочатку дані були зібрані з веб-сайту університету, де містився опис програми курсу подвійного диплома – вчитель іспанської мови та спеціальний вчитель, потім була опрацьована навчальна програма, за якою мала здійснюватися така підготовка і на останок, були проаналізовані два обов'язкових підручника, які кожен студент, який планував пройти курс Загальної освіти 101, повинен був опрацювати. Ці підручники розроблені спеціально для вчителів іноземних мов, які працюватимуть з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, були проаналізовані документи Департаменту освіти Нью Джерсі, які містили стандарти для вчителів та шкільних лідерів. Так, щоб зрозуміти, як адміністрація університету приймає рішення про дизайн програми, був проаналізований Професійний стандарт для вчителів та шкільних лідерів штату Нью Джерсі (2004). Це допомогло визначити найбільш видимі, ґрунтовні категорії значень, визначені учасниками впродовж дослідження. Вірогідність встановлених результатів підтверджується тим фактом, що дослідження проводилося впродовж двох років, починаючи з червня 2011 року і закінчуючи весняним семестром 2013 року. Збір даних із різноманітних джерел також є підставою для вірогідності висновків, оскільки були проаналізовані програми і державні регулюючі документи стосовно процесу сертифікації вчителів, проведені інтерв'ю з представниками університету, а також спостереження як за роботою майбутніх вчителів під час проходження практики у школі, так і після їх працевлаштування, а також зібрані дані, представлені нещодавніми випускниками, які на момент проводження дослідження проходили навчання щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Після проведення дослідження та викладення його на папері, учасники мали змогу ознайомитися з ними і внести, за потреби, корективи чи уточнення. Проте, дослідження мало і певні обмеження, які стосувалися, в першу чергу обмеженою кількістю програм підготовки, кількістю опитаних осіб, кількістю відвіданих занять, неможливістю отримання відео фіксації уроків (через брак дозволу), певною поведінкою учнів на уроці за присутності незнайомих осіб, і на останок, результати співбесіди, що проводилася серед майбутніх вчителів перед початком їх роботи в школі, не дали вичерпної відповіді на питання щодо оцінки особливих потреб учнів і розробці їх особливих підходів для забезпечення потреб цих учнів, а також в їх розумінні межі між труднощами у навчанні і реальною потребою учнів навчатися за Індивідуальним планом навчання чи Планом 504.

Далі автор пропонує основні висновки, до яких він дійшов в результаті своїх спостережень.

1. В результаті дослідження було встановлено, що розуміння опитаних

учасників щодо суті роботи зі студентами з особливими потребами змінювалося впродовж експерименту, що можна пов'язати як з власними особистими переживаннями, так і з особливим впливом вчителя-наставника.

2. Університетська програма підготовки вчителів покликана готувати майбутніх вчителів в рамках обмеженої кількості годин відповідно до умов отримання диплома Державного департаменту освіти. Керуючись регуляторними документами штату Нью Джерсі та виходячи з обмеженої кількості годин, адміністрація та викладачі університету намагаються втиснути в програму підготовки майбутніх вчителів якомога більше тем до початку їх практики в школі. Поте, як зазначили самі студенти, вони не відчули належної університетської підготовки до роботи з дітьми з особливими потребами, або у випадку зіткнення з такими учнями у класі, не знали, де брати необхідні ресурси.

3. Підготовка студентів за Загальною програмою 101 (Gen Ed 101), яка покликана ознайомити з основними випадками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, не надає належної підготовки, на противагу від програми подвійного диплома, яка надає ґрунтовну підготовку, що завершується захистом диплома та проходженням педагогічної практики в школі. Студенти, які займаються за програмою подвійного диплома, мають змогу отримати знання з двох програм, порівнювати їх та модифікувати їх під конкретні випадки, з якими вони стикаються під час проходження практики під керівництвом вчителів-наставників.

4. Хоч Професійний стандарт для вчителів та шкільних лідерів штату Нью Джерсі (New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders (2004)) і передбачає, що по завершенню програми студенти повинні володіти знаннями, уміннями і навичками, передбаченими десятьма різноманітними галузями знань, включаючи і роботу з дітьми з особливими потребами, проте, за словами студентів-випускників, готовність до роботи з такою категорією учнів вони відчули лише після працевлаштування і в процесі спільної роботи з вчителями-наставниками. А ті студенти, які не мали у своїх класах учнів, які потребували особливих умов, взагалі не отримали практичних навичок такої роботи [59].

Отже, наставництво – потужний інструмент, що допомагає майбутнім вчителям сформувати навички роботи в інклюзивних класах, лише програма подвійного диплома здатна адекватно підготувати майбутніх вчителів іноземних мов до роботи з дітьми з особливими потребами, лише особистий досвід та взаєморозуміння між вчителем іноземних мов та спеціальним вчителем може стати запорукою максимально комфортної та плідної для дітей з особливими освітніми потребами атмосфери в класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Основні підходи до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. URL: http://inkluzivnaosvita.blogspot.com/p/blog-page_4.htmlVikipediya (дата звернення: 26.03.2021).
2. Verstegen, D. Fiscal provisions of theindividualswithdisabilities education act: Historical overview. PaloAlto, CA: American Institutes for Research, Center for Special Education Finance, 1994.

3. Mosher, E. K., Hastings, A. H., & Wagoner, J. L. Pursuing equal opportunity: School politics and the new activists. NewYork, NY: ERIC Clearing house on Urban Education, Teachers College, Columbia University, 1979.
4. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. Rethinking learning disabilities. In Rethinking special education for a new century. C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.) Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, 2001.
5. Harr, J. J., Parrish, T., & Chambers, J. 32: Special Education. In H. F. Laddand E. B. Fiske (Eds.), *Handbook of research in education finance and policy*, NewYork, NY: Routledge, 2008. P. 573–591.
6. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 256 с.
7. Lepofsky, M. D. A report card on the Charter's Guarantee of Equality to Personswith Disabilities After 10 Year – What Progress? What prospects? *National Journal of Constitutional Law.* 1998. Vol. 7. Pp. 263–431.
8. Russo, C., Massucci, J., Osborne, A., & Cattaro, G. Catholic schools and special education: A reference guide. Washington, DC: National Catholic Educational Association, 2002.
9. Dunn, L. M. Special education for the mildly retarded: Is much of it justified? 1968. 35 p.
10. MacMillan, D. L., Semmel, M. L., & Gerber, M. M. The social context of Dunn: The nandnow. *The Journal of Special Education,* 1994. Pp. 466–480.
11. Kolbe, T., McLaughlin, M. J., & Mason, L. M. Special education funding in New Jersey: A policy analysis. Retrieved from Education Law Center, 2007. P. 221.
12. Reed, D., & Stansfield, C. Using the modern language aptitudetest to identify a foreign language learning disability: Is it ethical? *Language Assessment Quarterly,* 2004. Vol. 1. Pp. 161–176.
13. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. URL: http://ussf.kiev.ua/iearticles/73/ (дата звернення: 11.04.2020).
14. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. Вип. 66. С. 108–116. URL: http://education-inclusive.com/shho-take-nklyuziya/http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf (дата звернення: 11.04.2020).
15. Chapman, R. S. Children's language learning: An interactionist perspective. In R. Paul (Ed.). Language disorders from a developmental perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 11.
16. Fillmore, L. W., & Snow, C. E. What teachers need to know about language. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved November 07, 2010. URL:http://www.cal.org/ericcll/teachers/teachers.pdfFillmore&Snow (Last accessed: 20.08.2020).
17. Kavale, K., & Forness, S. The science of learning disabilities. San Diego, CA: College Hill Press, 1985. P. 112.

18. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. Rethinking learning disabilities. In Rethinking special education for a new century. C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.) Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, 2001. P. 12.
19. Williams, D. L. Developmental language disorders: Language, learning, and the brain. San Diego: Plural Publishing, 2010. P. 43.
20. Chapman, R.S. Children's language learning: An interactionist perspective. In R. Paul (Ed.). Language disorders from a developmental perspective Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2007. Pp. 1–53.
21. Stapleton, P. Language teaching research: Promoting a more interdisciplinary approach. *ELT Journal,* 2014. 68(4). Pp. 432–441.
22. Williams, D. L. Developmental language disorders: Language, learning, and the brain. San Diego: Plural Publishing, 2010. P. 11.
23. Reschly, D. J. LD identification: Primary intervention, secondary intervention, and then what? *Journal of Learning Disabilities,* 2005. 38(6). Pp. 510–515.
24. Kavale, K., & Forness, S. History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education,* 2000. 5. Pp. 279–296.
25. Thorndike, R. L. The concepts of over and under-achievement. New York, NY: Columbia University Bureau of Publications, 1963. P. 75.
26. Reynolds, C. R. Critical measurement issues in learning disabilities. *Journal of Special Education,* 1984. 18. Pp. 451–476.
27. Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olson, R. Rethinking learning disabilities. In Rethinking special education for a new century. C. E. Finn, A. J. Rotherham & C. R. Hokanson (Eds.) Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation and the Progressive Policy Institute, 2001. P. 267.
28. Ross, A. D. Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders. New York, NY: McGraw-Hill, 1976. Pp. 267–268.
29. New Jersey Department of Education (2004). New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders. Retrieved April 17, 2010. p. 31. URL: http://www.state.nj.us/education/profdev/profstand/standards.pdf (Last accessed: 27.09.2020).
30. Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence based practices. *Teacher Education and Special Education,* 2009. 32(2). Pp. 166–179.
31. North West Special Education Needs Regional Partnership Children with autism: Strategies for accessing the curriculum: Modern Foreign Languages. London: Department for Education and Skills (North West Special Education Needs Regional Partnership, 2004. P. 47.
32. Hu, C. Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language Learning,* 2003. 53. Pp. 429–462.
33. Sparks, R. and Ganschow, L. Teachers' perceptions of students' native language

skills and affective characteristics. *Journal of Educational Research,* 1996. Pp. 172–185.
34. Sparks, R. If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of "foreign language learning disability." *Foreign Language Annals,* 2009. 42(1), P. 10.
35. Шанскова Т. І. Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в США URL: http://eprints.zu.edu.ua/20459/1/avt_Shanskova.pdf (дата звернення: 30.10.2020).
36. Bott-VanHouten, J., Hoyt-Oukada, K., & Scow, V. New directions in the preparation of foreign language teachers. Position paper, *National Council of State Supervisors of Foreign Languages,* 2003. P. 63.
37. Roth D, Swail W. S. Certification and Teacher Preparation in the United States / David Roth and Watson Scott Swail Washington, DC: PREL, 2000. P. 32.
38. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне. URL: http://lib.iitta.gov.ua/706154/1/%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%90%20%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення: 30.10.2020).
39. Levine, A. Educating school teachers: The Education schools project, 2006. Report No 2. URL: http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf (Last accessed: 26.09.2020).
40. New Jersey Department of Education New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders, 2004. April 17, Pp. 9–18. URL: http://www.state.nj.us/education/profdev/profstand/standards.pdf. (Last accessed: 25.09.2020).
41. Cooper, T. C. How foreign language teachers in Georgia evaluate their professional preparation: A call to action. Foreign Language Annals, 2004. Pp. 37–48.
42. Lange, D. L., & Sims, W. R. Minnesota foreign language teachers' perceptions of their professional preparedness. *The Modern Language Journal,* 1990. 74. Pp. 297–310.
43. Pearson, S. & Chambers, G. A successful recipe? Aspects of the initial training of secondary teachers of foreign languages. *Support for Learning*, 2005. 20(3), Pp. 115–122.
44. Young J. Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* 2004. V. 32. P. 22.
45. Spring, J. Conflicts of Interests. McGraw-Hill Companies, Inc., 1998. Pp. 38–40.
46. Алферов, Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом. М., 1997. 126 с.
47. Valente, W. D. Education Law: Public and Private I W. D. Valente. St. Paul (Mo), 1985. Vol. 2. P. 499.
48. The New York City Department of Education. URL: http://schools.nyc.gov/AboutUs/default.htm (Last accessed: 03.10.2020).
49. Шандрук С. Забезпечення якості професійної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти США. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.*

Вип. 102. С. 154–161.
50. Goodlad, Y. J. Better teachers for our nation’s schools. *Phi Delta Kappa,* 1990. Vol. 72(3). Pp. 184–194.
51. Шандрук С. Зміст професійної підготовки вчителів в університетах США. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 112. С. 375–381.
52. Brownell, M. T., Ross, D. R., Colón, E. P., & McCallum, C. L. Critical features of special education teacher preparation: A comparison with exemplary practices in general teacher education. (COPSSE Document Number RS-4). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education, 2003. P. 17.
53. McKenzie, R. G. A national survey of pre-service preparation for collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 2009. 32. Pp. 379–393.
54. Griffiths, C., & Parr, J. M. Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal,* 2001. 55(3). Pp. 247–254.
55. Krashen, S. Some issues relating to the Monitor Model. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (Eds.) Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Washington: TESOL, 1977. Pp. 144–158.
56. Vygotsky, L. S. Thought and language. Cambridge, MA: Massachusetts Institution of Technology Press, 1986. URL: https://openaccess.leidenuniv.nl/ bitstream/handle/1887/10384/7_703_061.pdf (Last accessed: 30.10.2020).
57. Case, R. E., & Taylor, S. S. Language difference or learning disability?: Answers from a linguistic perspective. *The Clearing House*, 2005. January/February. Pp. 127–130.
58. Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education,* 2006. 30. Pp. 65–108.
59. Pugach, M. C., & Blanton, L. PA framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2009. 25. Pp. 575–582.
60. David G. World language teacher preparation and special education: a case study. URL: https://www.google.com/search?q=59.+David+G.+World+language+teacher +preparation+and+special+education%3A+a+case+study&oq=59.%09David+G. +World+language+teacher+preparation+and+special+education%3A+a+case+stu dy&aqs=chrome..69i57.1651j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (Last accessed: 30.10.2020).

Наукове видання

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Колективна монографія

За заг. ред. І. О. Білецької

Друкується в авторській редакції

Умань : Видавництво Візаві, 2021

Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Комп'ютерна верстка: *М. Г. Сбруєв*

Здано в набір 20.09.2014 р. Підписано до друку 27.10.2014 р. Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр. Папір офсет. Ум. друк. арк. 25,4. Обл.-вид. арк. 27,2. Тираж 300 прим. Вид №79.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка