

УДК 371.3:811.111

DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2020-94-1-134-148>

## ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

**М. І. Леврінц**

ORCID 0000-0002-2206-7113

*У статті висвітлюються особливості практичної складової програм підготовки вчителів-філологів у США на підставі аналізу навчально-методичної джерельної бази, яка забезпечує організацію шкільної педагогічної практики, зокрема навчальні програми педагогічної практики, довідники з педагогічної практики для студентів і навчальні плани програм підготовки вчителів. У дослідженні застосовано методи тематичного аналізу, контент-аналізу і порівняння. Зростання важливості практичної складової освітніх програм супроводжується застосуванням численних заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічних умінь, а саме: зміщення практичного компонента на ранній етап освітніх програм; підвищення вимог до практичної підготовленості майбутніх учителів, що відображено у жорсткій системі моніторингу; оновлення дидактичних підходів в організації практики; сфокусованість освітніх стандартів на практичних умениях й іншомовній компетентності студентів.*

*З'ясовано, що основними дидактичними підходами, які застосовуються під час шкільної педагогічної практики в американських університетах є спостереження (100%), укладання планів-конспектів занять, планування іншомовного освітнього процесу (100%), ведення рефлексивних журналів (86%), супровідні семінарські заняття (64%), укладання портфоліо (57%), опрацювання фахової літератури (57%), самооцінювання (57%), розроблення зразка практики у викладанні (43%), заняття-конференція, в ході якої обговорюється хід педагогічної практики студентом, супервізором й іноді ментором (43%), відвідування й участь у професійних заходах (36%), відеозапис власних уроків (36%), кейс-метод (14%) та ін.*

**Ключові слова:** майбутній учитель, іноземні мови, шкільна педагогічна практика, освітня програма, дидактичні підходи, університет, США.

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Визначальну роль у

професійному становленні педагогічних працівників американські науковці відводять практичному компоненту системи педагогічної освіти, про що свідчить оновлення дидактичних підходів в організації педагогічної практики, зростання її кредитних обсягів, інтенсивності практичної складової програм підготовки вчителів, вимог до практичної підготовленості, способів оцінювання професійної компетентності, розширення інституту менторства шляхом збільшення пропозицій щодо здобуття відповідних кваліфікацій, а також акцентування її вирішального значення у документах освітніх стандартів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Суттєва увага американських науковців у розрізі практичної підготовки звернена на проблеми учіння майбутніх учителів в умовах шкільної педагогічної практики (B. Burke, K. Conroy, F. Korthagen, G. Velez-Rendon), вплив ментора на формування вмій здійснювати професійно-педагогічну діяльність (Y. Delaney, K. Ingersoll), форми, методи і засоби організації шкільної практики в американських університетах (C. Grosse, A. Johnson, M. Sanatulov), вимоги й оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів ІМ (E. Glisan). Водночас, незважаючи на глибoku зацікавленість освітньо-наукової спільноти проблемами практичного компонента системи підготовки вчителів, американські вчені відмічають брак досліджень, спрямованих на вивчення впливу шкільної практики на професійне становлення вчителів, що й умотивовує необхідність подальших розвідок (Cochran-Smith, Fries, 2005).

**Мета статті.** У контексті означеного дослідження доцільно з'ясувати особливості практичної складової програм підготовки вчителів-філологів у США шляхом ознайомлення з фаховою науково-емпіричною літературою, освітніми стандартами та аналізом навчально-методичної джерельної бази.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.** Докладне вивчення порушеної проблеми свідчить, що практична підготовка вчителів ІМ в американських ЗВО здійснюється у трьох напрямках, а саме: під час вивчення профільних дисциплін, як наприклад, лінгводидактичних і практичних мовних курсів, включаючи навчання за кордоном, де остання передбачає іншомовну практику; як окрема організаційна форма – шкільна педагогічна практика; введення у професію (teacher induction) після завершення навчання у системі вищої освіти.

Нині зафіксовано розбіжності у термінологічному полі концепту шкільної педагогічної практики, до синонімічного ряду якого належать польова практика (field experience), клінічна практика (clinical experience),

клінічне викладання (clinical teaching) – фаза, що передує викладанню, викладання студентів (student teaching), практика, що вживається в узагальненому значенні (practicum) та ін.

Польова практика визначається як різноманітні організаційні форми раннього або неперервного навчання майбутніх учителів, які забезпечують їм можливість спостерігати, допомагати, навчати та/або проводити дослідження. Польова практика здійснюється за межами вищого навчального закладу, як наприклад, у школах, громадських центрах або притулках для безпритульних (NCATE, 2008, с. 86). Клінічна практика являє собою практику у викладанні або стажування студентів, що є завершальним етапом, передбачаючи інтенсивну практичну підготовку. Майбутні вчителі занурюються у навчальне середовище, де їм надаються можливості розвивати й застосовувати компетентності у виконанні безпосередніх професійних обов'язків (NCATE, 2008, с. 85). Таким чином, в американській системі педагогічної освіти розрізняють два основні етапи педагогічної практики: польову практику, яка є підготовчою фазою, включаючи спостереження за професійно-педагогічною діяльністю досвідчених педагогів і клінічну практику або практику у викладанні, де майбутній учитель поступово освоює функції вчителя ІМ.

Звернемося до вивчення дидактичних умов організації шкільної педагогічної практики в системі підготовки вчителів ІМ у США, зокрема розглянемо концептуальні ідеї, на які спираються програми іншомовної педагогічної освіти (мета, місія), організаційні особливості, а також дидактичні підходи (методи, прийоми і форми), що застосовуються у шкільній педагогічній практиці. Досягненню визначеної мети сприяло застосування методів тематичного аналізу, контент-аналізу і порівняння. Нами було відібрано і докладно вивчено 14 комплектів документів, що забезпечують організацію шкільної педагогічної практики в американській системі вищої освіти, зокрема навчальні програми педагогічної практики і довідники з педагогічної практики для студентів. Джерелами додаткової інформації стали навчальні плани програм підготовки вчителів-філологів і навчальні програми з методики викладання ІМ.

На підставі опрацювання вищеназваних джерел з'ясовано, що цілі й завдання педагогічної практики підпорядковуються й узгоджуються із стратегічною метою національної системи педагогічної освіти і, зокрема, з місією і метою освітніх програм. Серед основних цілей педагогічної практики є створення умов, за яких студенти отримують нагоду застосовувати теоретичний багаж знань у практичній професійній сфері та поглиблювати професійні знання, вміння й диспозиції. У шкільному середовищі майбутні вчителі вчать співпрацювати й вибудовувати

відносини на засадах колаборації з колегами, учнями, їх батьками, шкільною адміністрацією. Саме у процесі навчально-професійної діяльності студенти набувають більшої впевненості у своїй спроможності відповідати професійним вимогам, відбувається перехід в особистісній площині від студента до вчителя-професіонала (Northern Arizona University, 2018–2019, с. 3). Педагогічна практика слугує для побудови студентами загальної картини реалій професійно-педагогічної діяльності (University of Pittsburgh, 2019, с. 8).

Дані, отримані за результатами вивчення дидактичних підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики в американських ЗВО із застосуванням контент-аналізу, представлені у табл. 1.

Таблиця 1

**Методи і прийоми, які застосовуються під час шкільної педагогічної практики в американських ЗВО**

Методи і прийоми	Показники %
Спостереження	100
План-конспект уроків, планування освітнього процесу	100
Рефлексивний журнал	86
Семінарське заняття, як супровід до педагогічної практики	64
Портфоліо	57
Опрацювання наукової фахової літератури	57
Самооцінювання	57
Зразок практики у викладанні	43
Конференції для обговорення ходу педагогічної практики	43
Професійні заходи	36
Відеозапис власних уроків	36
Кейс-метод	14

Організаційно-навчальні форми, які одержали розповсюдження в американській системі педагогічної освіти під час польової практики (підготовча фаза) і клінічної практики (основна фаза), є спостереження за роботою ментора, супервізора – відповідального викладача університету, які в деяких ЗВО дають показові уроки (Техаський університет в Арлінгтоні), спостереження за роботою однокурсників або інших вчителів, які відзначились особливою професійною довершеністю (Державний університет Сан-Хосе); кооперативні форми педагогічної практики, учасники якої активно обговорюють її хід, проблемні моменти (Day, 2013) та ін.

Практика побудована відповідно до дидактичних принципів наступності і послідовності, де складність завдань зростає згідно з логікою навчально-професійної діяльності. Переважна більшість університетів передбачає на початковому етапі спостереження, роботу з невеликою групою учнів або індивідуальну роботу з одним або двома учнями, планування і проведення частини уроку, допомога ментору у виконанні деяких професійних обов'язків, викладання під супроводом ментора і супервізора, самостійне викладання і виконання всіх функцій учителя ІМ. По закінченню практики студент поступово передає всі повноваження ментору.

Педагогічна практика є наскрізним елементом програм підготовки вчителів у сфері іншомовної освіти, яка розпочинається в деяких університетах на першому або другому курсі бакалаврату, коли студенти спостерігають за іншомовним освітнім процесом у школах. Кожного семестру принаймні одна дисципліна курикулуму передбачає польову практику. Однак основна фаза практики у більшості ЗВО припадає на останній четвертий рік бакалаврату, триваючи протягом року. Восьмий семестр тривалістю 15–16 тижнів здебільшого повністю присвячується шкільній педагогічній практиці. У деяких програмах студенти паралельно вивчають спеціальні курси, в яких розглядаються актуальні проблеми шкільної педагогічної практики і деякі практичні аспекти професійної діяльності вчителя-філолога протягом сьомого і восьмого семестрів. Тематика курсів відповідає організаційно-змістовій логіці польової і клінічної педагогічної практики. Студенти отримують практичні завдання, які необхідно виконати безпосередньо у школі й подати на перевірку у визначені строки. Деякими методами і прийомами, що застосовуються на семінарських заняттях і в ході практики є ведення журналу спостережень (field log, observation journal), опитування менторів, інших шкільних учителів або учнів на визначену тематику, читання фахової літератури і виконання на основі прочитаного письмових видів робіт, написання доповідей, ведення рефлексивних журналів. Усі завдання забезпечуються детальними методичними вказівками з роз'ясненнями щодо їхнього виконання із обов'язковим зазначенням кінцевих термінів подачі (Wichita State University; University of Pittsburgh, 2019; Queens College of the City University of New York; Oral Roberts University; NyUSteihardt; Kennesaw State University; Duquesne University).

Основними методами, які застосовуються у всіх досліджених нами ЗВО, є спостереження і написання планів-конспектів уроків, однак супутні прийоми можуть відрізнятися. Найважливішим методом, відзначеним у всіх проаналізованих нами університетах, є розроблення планів уроків,

формати яких визначаються освітнім контекстом і метою, перевагами ментора або супервізора і т.і. Студенти зобов'язані готувати конспекти до всіх уроків у письмовій формі і подавати їх на перевірку ментору або викладачу ЗВО напередодні занять (University of Pittsburgh, 2019, с. 25). Процедура оцінювання ефективності розробленого конспекту заняття і його імплементування в освітній процес передбачає застосування відповідних інструментів. Приміром, в Індіанському університеті застосовується інструмент «Планування освітнього процесу: розроблення уроку» (Planning for Instruction: Lesson Development), який містить п'ять рубрик: формат плану уроку і кінцеві терміни його здачі; зміст плану уроку; наскільки цікавий урок, яким чином він сприяє формуванню навчальної мотивації?; укладання навчального матеріалу (вимірюється рівень самостійності, креативності й оригінальності роботи студента) (Indiana University of Pennsylvania, 2019–2020, с. 77).

Серед основних методів, які завойовують дедалі більшу популярність, є зразок практики у викладанні (Student Teaching Work Sample) і портфоліо, які студенти укладають у процесі шкільної педагогічної практики. Головною метою зразка практики у викладанні є демонстрація впливу діяльності студента на академічну успішність учнів. З цією метою студент планує тематичний модуль, подає детальний опис навчального процесу і його результатів. До структури завдання входить: опис шкільного контексту й учнів; докладний план тематичного модуля, освітніх цілей, конспектів уроків, навчальних матеріалів і рефлексивних журналів; упровадження модуля в освітній процес, який включає оцінювання викладання ментором, супервізором, самооцінювання та оцінювання уроків учнями; оцінювання навчальної успішності учнів, що охоплює контрольне оцінювання перед початком викладання, поточне оцінювання – принаймні дві роботи, підсумкове оцінювання в усній формі, заключне оцінювання; рефлексія щодо ефективності власної професійної діяльності і план удосконалення професійної компетентності здобувача. Студенти оцінюють успішність досягнення визначених освітніх цілей, розмірковують над сильними і слабкими сторонами викладання, пропонуючи причини і роз'яснення, розробляють план професійного розвитку, намічають цілі професійного самовдосконалення (University of South Carolina, с. 47–49). Зразок практики у викладанні є автентичним методом оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів, базуючись на завданнях, максимально наближених до реальних професійних (Glisan, 2006).

Педагогічно доцільною навчальною формою, яка набула поширення в системі підготовки вчителів ІМ США є портфоліо, а також електронне

портфоліо. За нашими підрахунками, портфоліо укладають у 57% університетів, що ввійшли до вибірки дослідження. Портфоліо представляє собою набір зразків навчально-професійних завдань, виконаних студентом, доповнений завданнями з елементами рефлексії, який задокументує його професійне зростання. Кожний університет визначає перелік праць, які формують зміст портфоліо, однак студенти на власний розсуд можуть додавати інші елементи. Портфоліо подається в університет для оцінювання кілька разів протягом року. Так, в Університеті Північної Арізони до структури портфоліо входить вісім елементів, а саме журнал спостережень, рефлексивний журнал, який студенти заповнюють щотижня, розклад занять, конспекти уроків, навчальна програма з дисципліни, положення освітньої політики в галузі іншомовної освіти, прийнятої у штаті, де розташований освітній заклад, організація освітнього процесу (план, правила та ін., встановлене ментором), робота з батьками учнів, план професійного розвитку з описом наявних в окрузі можливостей для професійного розвитку (Northern Arizona University, 2018–2019, с. 43). У Державному університеті Сан-Хосе композиція портфоліо є більш близькою до дисципліни ІМ. До вище перелічених елементів загального плану студенти додають зразки роботи учнів, есе, унаочнення, приклади застосування інформаційних технологій в іншомовній освіті, перевірені тести учнів, опис цілей навчання та ін. (San José State University, с. 3).

Невід'ємним елементом портфоліо є завдання з елементами рефлексії, де студенти розмірковують над побаченим у ході спостереження за викладанням ментора або над власною педагогічною діяльністю, обґрунтовують доцільність використання обраних навчальних методів, матеріалів, сильних і слабких сторін власного викладання, дають пояснення вибору артефактів, доданих до портфоліо. У багатьох університетах формування портфоліо є обов'язковим, входячи до підсумкової атестації разом із дипломним проектом, фаховими іспитами перед здобуттям диплома про вищу педагогічну освіту (Queens College of the City University of New York, с. 9).

Продуктивною навчальною формою є щотижневі заняття-конференції для встановлення зворотного зв'язку (weekly conference for feedback) під час шкільної педагогічної практики, які проводяться супервізором або, рідше, ментором. Підготовка до конференції передбачає виконання спеціального письмового завдання (conference worksheet). У деяких університетах такі зустрічі між викладачем і студентами відбуваються додатково у формі сесійних занять, спрямованих на професійне зростання (professional development sessions). Цінним є досвід організації вступних курсів для майбутніх учителів, які мають місце до початку педагогічної

практики на четвертому курсі влітку, під час яких студенти ознайомлюються із громадою, школою, колективом учнів, колег (University of Pittsburgh, 2019–2020, с. 11; Oklahoma Christian University, 2019–2020, с. 10; Kennesaw State University; Queens College of the City University of New York; Oral Roberts University).

Конструктивним дидактичним підходом, що широко застосовується в ході педагогічної практики, є ведення рефлексивних журналів (86%). Для прикладу, в Індіанському університеті увага акцентується на ключовій ролі рефлексії у професійному становленні, відтак під час шкільної практики у викладанні студенти кілька тижнів приблизно до середини 8-о семестру зобов'язані робити записи в журналі щоденно, здійснюючи рефлексивний аналіз кожного заняття. Зазначається, що із записами не слід зволікати для отримання максимальної користі від аналізу навчально-професійної діяльності. У журналі студенти розмірковують над успішністю у досягненні виділених цілей занять. Рефлексивні записи і відповідні плани проведених уроків майбутні вчителі-філологи зобов'язані вислати електронною поштою супервізору до 24 години. Із середини семестру студенти роблять щотижневі записи в рефлексивному журналі, обираючи дві проблемні ситуації. Додатково майбутні вчителі-філологи готують рефлексивну доповідь щодо своєї практики у спостереженнях за серією уроків ментора або інших педагогів (Indiana University of Pennsylvania, 2019–2020, с. 54–56, 84–86).

У деяких університетах під час шкільної педагогічної практики студенти опрацьовують фахову наукову літературу, на основі якої виконують завдання в усній або письмовій формі. Приміром, в Індіанському університеті студенти готують письмову доповідь до кожної прочитаної теми. У багатьох програмах робиться відеозапис уроків студентів, який надалі використовується для аналізу, оцінювання, а також для самоаналізу. Так, у Вічтському державному університеті студенти готують відеозапис принаймні п'яти уроків, які використовуються для оцінювання однокурсниками, для самооцінювання (Sanatulow, 2009, с. 73). Важливим навчальним прийомом є формальне й неформальне самооцінювання. В окремих ЗВО самооцінювання враховується у підсумковому балі за педагогічну практику (NyUSteinhardt. Supervised Student Teaching Seminar in L2 K-6, с. 6).

Типовими завданнями, які студенти виконують асистуючи ментору, є оцінювання навчальних результатів учнів, перевірка домашньої роботи, підготовка і перевірка тестів, планування освітнього процесу, спочатку під супроводом ментора, а згодом самостійно, визначення цілей і завдань занять, робота з одним або кількома учнями, організація навчальних



гуртків, управління роботою учнів у парах або групах, робота з обдарованими учнями або з тими, що відстають, організація дискусій, мікрвикладання, обговорення з ментором конспектів уроків, підготовка учнів до конкурсів і олімпіад, ознайомлення із шкільною документацією, відвідування батьківських зборів, участь в організації позакласних заходів і т.і. (Northern Arizona University, 2018–2019; Northern Illinois University; Oral Roberts University; Queens College of the City University of New York; San José State University; University of Pittsburgh, 2019). Під час практики студенти зобов'язані відвідувати професійні заходи, як наприклад, конференції, педради, програми професійного розвитку (staff-development programs), педагогічні семінари й інші позакласні заходи (36%).

Інший важливий аспект педагогічної практики – формування прихильності студентів до майбутньої професійної діяльності, а також пильнування за дотриманням ними професійних етичних норм. Згідно з міркуваннями американських освітян, компетентність є симбіозом професійних знань, умінь і диспозицій, де останні потрактовуються як ціннісне ставлення, прихильність і професійна етика, які визначають поведінку майбутнього вчителя по відношенню до учнів, колег, професійно-педагогічної діяльності й професійного розвитку (NCATE, 2008). Майбутні вчителі повинні працювати над розвитком диспозицій, залучаючись до роботи з колективом учнів і колег. В Університеті Північної Арізони студенти напередодні практики ознайомлюються із офіційним документом – кодексом норм професійної поведінки і ціннісного ставлення до професійної діяльності, яких вони зобов'язуються дотримуватися (Northern Arizona University, 2018–2019, с. 5).

У США вивчення диспозицій майбутніх учителів ІМ здійснюється за допомогою спеціальних інструментів, як наприклад, ставлення студента до польової практики (Teacher Education Field Experience Dispositions Rubric), ставлення студента до роботи з класом (Teacher Education Classroom Dispositions Rubric) (Wichita State University, с. 20). Результати оцінювання диспозицій зараховуються у кінцевому балі за педагогічну практику, відтак процедура не є простою формальністю (Indiana University of Pennsylvania, 2019–2020, с. 65).

Установлення рівня сформованості професійної компетентності після проходження педагогічної практики відбувається на підставі врахування сукупності критеріїв і на засадах концептуальної ідеї неперервності у навчанні педагогічних фахівців. Вимоги до компетентнісного рівня розробляються із урахуванням освітніх стандартів у галузі іншомовної педагогічної освіти. У Нью-Йоркському Університеті Стайнгардт

оцінювання практики у викладанні – довготривалий, полісуб’єктний і поліаспектний колаборативний процес, що базується на рефлексивному й критичному аналізі і не є одномоментним оцінюванням залікового уроку. Відтак, в оцінюванні ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх учителів ураховуються результати спостережень за особливостями виконання студентами навчальних завдань і викладання вчителем-ментором, відповідальним викладачем, а також самооцінювання студента (NyUSteihardt. Student Teaching Handbook, с. 15).

Аналіз документальної бази дає підстави для висновку, що оцінювання педагогічної практики має об’єктивний і суб’єктивний компоненти. Перший включає офіційні стандартизовані форми оцінювання успішності на основі відповідних вимірювальних інструментів. Наприклад, бланк спостереження за роботою майбутнього вчителя в класі (Classroom Observation Feedback Form) (Wichita State University), державне оцінювання професійних знань та практики студентів Пенсильванії (Pennsylvania Statewide Evaluation Form for Student Professional Knowledge and Practice) (University of Pittsburgh, 2019, с. 18). Суб’єктивний компонент моніторингу досягнень полягає у поточному спостереженні супервізором за навчально-професійною діяльністю студентів, за рівнем їхньої зацікавленості, мотивації, відповідальності, пунктуальності і т.і. Офіційно, у Пітсбурзькому університеті процедура моніторингу за педагогічною практикою відбувається наприкінці і посередині кожного семестру. Остаточний бал за педагогічну практику нараховується на підставі обговорення трьох зацікавлених сторін, а саме ментора, супервізора і студента (University of Pittsburgh, 2019, с. 18).

В оцінюванні рівня сформованості практичних умінь здійснювати педагогічну діяльність у вищезгаданому ЗВО враховують чотири категорії компетентностей: планування й підготовка; навчальний процес; атмосфера на уроці; професіоналізм. Студенти добирають зразки навчально-професійної діяльності, які доводять успішність розвитку відповідних компетентностей. Означений підхід базується на оцінюванні якості виконання навчально-професійних завдань (performance-based assessment), який урахує застосування студентом теоретичних знань у професійно-орієнтованій практичній площині. Підсумковий бал виставляється на підставі оцінки, одержаної за спеціалізовані семінарські заняття, якість навчально-професійної діяльності під час практики, професійність поведінки майбутнього вчителя та у стосунках із ментором, супервізором, а також за своєчасність і повноту виконання обов’язкових завдань (University of Pittsburgh, 2019, с. 18–19).

У разі недотримання етичних поведінкових норм або низького рівня виконання навчально-професійних завдань студента можуть відсторонити від практичного компонента освітньої програми або запропонувати план дій з усунення проблемних моментів. Якщо ментор подає офіційну заяву про непридатність студента до виконання функцій учителя ІМ, його позбавляють можливості повторного проходження практики в будь-якому іншому освітньому закладі і, відтак, від можливості здобуття педагогічного фаху (Northern Arizona University, 2018–2019, с. 14–15).

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Розвиток практичних педагогічних умінь є присутнім компонентом професійної компетентності вчителя ІМ, входячи до її триєдиної діалектично-обумовленої структури поряд із професійними знаннями й диспозиціями. Зростання важливості практичної складової освітніх програм супроводжується застосуванням численних заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічних умінь, а саме: зміщення практичного компонента на ранній етап освітніх програм; підвищення вимог до практичної підготовленості майбутніх учителів ІМ, що відображено у жорсткій системі моніторингу; оновлення дидактичних підходів в організації практики; сфокусованість освітніх стандартів на практичних умениях й іншомовній компетентності студентів та ін.

Основними дидактичними формами, які знайшли широке розповсюдження в американських університетах є спостереження, розроблення конспектів уроків, написання рефлексивних журналів, семінарські заняття, як методичний супровід до педагогічної практики, читання фахової літератури, самооцінювання, укладання портфоліо, а також зразка практики у викладанні, конференції – обговорення результатів навчально-професійної діяльності за участю ментора, супервізора і студента, відеозапис власних уроків, відвідування й участь у професійних заходах, кейс-метод (написання статті з описом випадку на основі досвіду викладання) та багато інших.

### Література

1. Cochran-Smith M., Fries K. The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education*. Washington, D.C.: AERA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. Pp. 37–68
2. Day R. Peer Observation and Reflection in the ELT Practicum. *Journal of Language and Literature Education*. 2013. # 8. Pp. 1–8.
3. Duquesne University. School of education. Student teaching handbook for teacher candidates. URL: <https://www.duq.edu/assets/Documents/soe/admin/student-teaching/st-handbook.pdf> (дата звернення: 03.12.2019).

4. Glisan E. Today's Pre-Service Foreign Language Teachers: New Expectations, New Realities for Teacher Preparation Programs. In D. McAlpine & S. Dhonau (Eds.). *Responding to a new vision for teacher development. 2006 report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire, WI: Crown Prints. 2006. Pp. 11–40.
5. Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. Spanish education K-12 student handbook 2019–2020. URL: <https://www.iup.edu › WorkArea › DownloadAsset> (дата звернення: 3.12.2019).
6. Kennesaw State University. Department of Foreign Languages. Student Teaching in Foreign Languages, P-12. URL: [web.cortland.edu › syllabi › s-wilkerson-4480](http://web.cortland.edu › syllabi › s-wilkerson-4480) (дата звернення: 4.12.2019).
7. National Council for the Accreditation of Teacher Education. *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: NCATE, 2008.
8. Northern Arizona University. Teacher Candidate Handbook. 2018–2019. URL: [https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher\\_Candidate\\_Handbook1.pdf](https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher_Candidate_Handbook1.pdf) (дата звернення: 4.12.2019).
9. NyUSteinhardt. Student Teaching Handbook. URL: [www.steinhardt.nyu.edu/art](http://www.steinhardt.nyu.edu/art) (дата звернення: 4.12.2019).
10. NyUSteinhardt. Supervised Student Teaching Seminar in L2 K-6. Supervised Student Teaching Seminar in L2 7-12. URL: [https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/\\_all\\_syl/TESOL/TESOL6.pdf](https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/_all_syl/TESOL/TESOL6.pdf) (дата звернення: 4.12.2019).
11. Oklahoma Christian University. School of Education. Student teaching Handbook 2019-2020. URL: <https://www.oc.edu/uploads/images/documents/Handbook-2019-2020-updated-Sept-2019.pdf> (дата звернення: 7.12.2019).
12. Oral Roberts University. Student Teaching Handbook. <https://oru.edu/academics/coe/Resources-Page-Docs/2017-2018-student-teaching-handbook.pdf> (дата звернення: 7.12.2019).
13. Queens College of the City University of New York. Handbook for Programs in Foreign Language Education. URL: [www.qc.edu/seys](http://www.qc.edu/seys) (дата звернення: 7.12.2019).
14. Sanatulow M. Design, Issues, and Objectives in Foreign Language Field Experiences. In Gascoigne C., Bloom M. (Ed). *Diverse by Design*. Selected Papers from the 2009 Central States Conference. 2009. Pp. 69–84
15. San José State University. College of Humanities and Arts/Department of World Languages and Literatures. Student Teaching. [http://www.sjsu.edu/wll/student\\_resources/syllabi/](http://www.sjsu.edu/wll/student_resources/syllabi/) (дата звернення: 9.12.2019).
16. University of Pittsburgh. Teacher Candidate Handbook. 2019. URL: <http://app.education.pitt.edu/teacherprep/> (дата звернення: 9.12.2019).
17. University of South Carolina. Undergraduate foreign language teacher certification program and MAT in foreign languages handbook. URL: [https://www.sc.edu/study/colleges\\_schools/artsandsciences/dllc/documents/uscugtc\\_handbook.pdf](https://www.sc.edu/study/colleges_schools/artsandsciences/dllc/documents/uscugtc_handbook.pdf) (дата звернення: 9.12.2019).
18. Wichita State University. Teacher Education Student Handbook. URL: [www.wichita.edu/education](http://www.wichita.edu/education) (дата звернення: 9.12.2019).

## References

1. Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education*, 37–68. Washington, D.C.: AERA, Lawrence Erlbaum Associates Publishers (eng).
2. Day, R. (2013). Peer Observation and Reflection in the ELT Practicum. *Journal of Language and Literature Education*, 8, 1–8 (eng).
3. Duquesne University. School of education. *Student teaching handbook for teacher candidates*. Retrieved from <https://www.duq.edu/assets/Documents/soe/admin/student-teaching/st-handbook.pdf> (date of appeal: 3.12.2019) (eng).
4. Glisan, E. (2006). Today's Pre-Service Foreign Language Teachers: New Expectations, New Realities for Teacher Preparation Programs. In D. McAlpine & S. Dhonau (Eds.), *Responding to a new vision for teacher development. 2006 report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 11–40. Eau Claire, WI: Crown Prints (eng).
5. Indiana University of Pennsylvania. Department of Foreign Languages. *Spanish education K-12 student handbook 2019–2020*. Retrieved from <https://www.iup.edu/WorkArea/DownloadAsset> (date of appeal: 3.12.2019) (eng).
6. Kennesaw State University. Department of Foreign Languages. *Student Teaching in Foreign Languages, P-12*. Retrieved from [web.cortland.edu/syllabi/s-wilkerson-4480](http://web.cortland.edu/syllabi/s-wilkerson-4480) (date of appeal: 4.12.2019) (eng).
7. National Council for the Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: NCATE (eng).
8. Northern Arizona University. (2018–2019). *Teacher Candidate Handbook*. Retrieved from [https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher\\_Candidate\\_Handbook1.pdf](https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher_Candidate_Handbook1.pdf) (date of appeal: 4.12.2019) (eng).
9. NyUSteinhardt. *Student Teaching Handbook*. Retrieved from [www.steinhardt.nyu.edu/art](http://www.steinhardt.nyu.edu/art) (date of appeal: 4.12.2019) (eng).
10. NyUSteinhardt. *Supervised Student Teaching Seminar in L2 K-6. Supervised Student Teaching Seminar in L2 7-12*. Retrieved from [https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/\\_all\\_syl/TESOL/TESOL6.pdf](https://research.steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/_all_syl/TESOL/TESOL6.pdf) (date of appeal: 4.12.2019) (eng).
11. Oklahoma Christian University. School of Education. *Student teaching Handbook 2019-2020*. Retrieved from <https://www.oc.edu/uploads/images/documents/Handbook-2019-2020-updated-Sept-2019.pdf> (date of appeal: 7.12.2019) (eng).
12. Oral Roberts University. *Student Teaching Handbook*. Retrieved from <https://oru.edu/academics/coe/Resources-Page-Docs/2017-2018-student-teaching-handbook.pdf> (date of appeal: 7.12.2019) (eng).
13. Queens College of the City University of New York. *Handbook for Programs in Foreign Language Education*. Retrieved from [www.qc.edu/seys](http://www.qc.edu/seys) (date of appeal: 7.12.2019) (eng).

14. Sanatulow, M. (2009). Design, Issues, and Objectives in Foreign Language Field Experiences. In Gascoigne, C., Bloom, M. (Ed), *Diverse by Design*, 69–84. Selected Papers from the 2009 Central States Conference (eng).
15. *San José State University. College of Humanities and Arts/Department of World Languages and Literatures. Student Teaching*. [http://www.sjsu.edu/wll/student\\_resources/syllabi/](http://www.sjsu.edu/wll/student_resources/syllabi/) (date of appeal: 9.12.2019) (eng).
16. *University of Pittsburgh. Teacher Candidate Handbook* (2019). Retrieved from <http://app.education.pitt.edu/teacherprep/> (date of appeal: 9.12.2019) (eng).
17. *University of South Carolina. Undergraduate foreign language teacher certification program and MAT in foreign languages handbook*. Retrieved from [https://www.sc.edu/study/colleges\\_schools/artsandsciences/dllc/documents/uscugtc\\_handbook.pdf](https://www.sc.edu/study/colleges_schools/artsandsciences/dllc/documents/uscugtc_handbook.pdf) (date of appeal: 9.12.2019) (eng).
18. *Wichita State University. Teacher Education Student Handbook*. Retrieved from [www.wichita.edu/education/](http://www.wichita.edu/education/) (date of appeal: 9.12.2019) (eng).

## ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

**М. И. Левринц**

*В статье освещаются особенности практической составляющей программ подготовки учителей-филологов в США на основании анализа учебно-методической литературы, которая обеспечивает организацию школьной педагогической практики, в том числе учебные программы педагогической практики, справочники по педагогической практике для студентов и учебные планы программ подготовки учителей-филологов. В исследовании применены методы тематического анализа, контент-анализа и сравнения. Рост важности практической составляющей образовательных программ сопровождается применением многочисленных мероприятий, направленных на формирование профессионально-педагогических умений, а именно: смещение практического компонента на ранний этап образовательных программ; повышение требований к практической подготовленности будущих учителей, что отражено в жесткой системе мониторинга; обновление дидактических подходов в организации практики; сфокусированность образовательных стандартов на практических умениях и иноязычной компетентности студентов.*

*Установлено, что основными дидактическими подходами, которые применяются в педагогической практике в американских университетах является наблюдение (100%), подготовка планов-конспектов занятий, планирование иноязычного образовательного процесса (100%), рефлексивный журнал (86%), семинарское занятие (64%), портфолио (57%), работа с научно-методической литературой (57%), самооценка (57%), разработка образца практики в преподавании (43%), занятие-конференция, в ходе которого обсуждается ход педагогической практики студентом, супервизором и ментором (43%), посещение*

и участие в профессиональных мероприятиях (36%), видеозапись собственных уроков (36%), кейс-метод (14%) и др.

**Ключевые слова:** будущий учитель, иностранные языки, школьная педагогическая практика, образовательная программа, дидактические подходы, университет, США.

## PRACTICAL PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE US UNIVERSITIES

**M. I. Levrincs (Lőrincz)**

*The paper focuses on the features of the practical component of the US foreign language teacher education programmes based on the analysis of student teaching handbooks, student teaching syllabi and curricula of respective programmes. To this end methods of thematic analysis, content analysis and comparison were applied in the study. The growing importance of the practical component in the US system of language teacher education has brought about the application of numerous didactic measures aimed at the development of teaching competence, such as shifting of the practical component to earlier stages of educational programmes; raising the expectations for student teachers' professional skills, as reflected in external accountability measures; updating didactic approaches in the organization of practicum; emphasizing teaching candidates' practical knowledge and skills in the world languages teacher preparation standards.*

*The findings of the study suggest that the main didactic approaches used during practicum at the US universities are observation (100%), lesson development, planning of the instructional process (100%), keeping reflective journals (86%), accompanying seminars (64%), portfolio (57%), reading of the relevant academic literature (57%), self-assessment (57%), teacher work sample (43%), conferences for feedback or professional development sessions between student teachers and university supervisors (43%), attendance of and participation in professional events (36%), videotaping lessons given by prospective teachers (36%), case study (14%) and others.*

**Key words:** Student teacher, foreign languages, practicum, educational programme, didactic approaches, university, USA.

**Леврінц Маріанна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ракоці Ференца II (м. Берегове, Україна). E-mail: marianna@kmf.uz.ua

**Левринц Марианна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии Закарпатского венгерского института имени Ракоци Ференца (г. Берегово, Украина). E-mail: marianna@kmf.uz.ua

**Levrincs (Lőrincz) Marianna Ivanivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Berehove, Ukraine). E-mail: marianna@kmf.uz.ua