

УДК 371.15

Маріанна Леврінц

Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці Ференца II

ORCID ID 0000-0002-2206-7113

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/222-232

ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті висвітлюються основні тенденції й підходи до розвитку фахової компетентності здобувачів філолого-педагогічної іншомовної освіти в США. У дослідженні застосовано низку теоретичних методів: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення концептуальних та емпіричних напрацювань. Сучасними тенденціями у формуванні компетентності майбутніх учителів-філологів є надання виняткового значення розвитку іншомовної комунікативної компетентності, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів іноземних мов, імплементація зовнішньої системи звітності, удоцільнення змісту фахової підготовки за рахунок розширення його вузькоспеціальної наповненості й практичної зорієнтованості, наскрізна педагогічна практика, колаборація між учасниками різнорівневих освітніх закладів, менторство та підтримка початкуючих педагогів тощо.

Ключові слова: фахова компетентність, учитель іноземних мов, підготовка вчителів-філологів, стандарти професійної підготовки та розвитку вчителів, США.

Постановка проблеми. Фахова компетентність як стрижень професіоналізму вчителя іноземних мов (ІМ) є суб'єктом прицільної уваги й різнобічного впливу американського науково-педагогічного співтовариства. В умовах викликів лінгвальної глобалізації сучасної освіти й соціуму (Авшенюк, 2015; Кремень, 2013), роль учителя ІМ та його здатність ефективно розвивати іншомовну компетентність виступають на передній план. Зокрема, лінгвістична озброєність розглядається як передумова економічного добробуту нації в глобалізованому просторі США (American Academy, 2017).

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженні тенденцій і підходів до розвитку фахової компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти ми спирались на праці вітчизняних та американських учених, де розглядаються питання запровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутніх учителів ІМ в США (Черній Л.), вищої філологічної освіти США (Бідюк Н., Іконнікова М.), формування професійної компетентності вчителів ІМ (Бігич О., Задунайська Ю, Шовковий В., Шовкова Т.), вплив запровадження вимог до підготовки вчителів-філологів, окреслених у текстах освітніх стандартів США (Garcia P., Glisan E., Liskin-Gasparro J., Medley F., Swender E.), успішний досвід формування фахової компетентності майбутніх учителів ІМ в американських університетах (Huhn C., Moser K.), компетентність та ефективність професійної діяльності педагогів у США (Berliner D., Darling-Hammond L., Korthagen F., Tsui A.) тощо.

Водночас, аналіз вказаних джерел виявив деякі прогалини у вивченні підходів до розвитку компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти, що й вмотивовує необхідність подальших розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є вивчення сучасних тенденцій і підходів до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США.

Методи дослідження: у роботі застосовано низку комплементарних теоретичних методів, а саме аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення концептуальних та емпіричних напрацювань із досліджуваної проблеми, а також аналіз і зіставлення текстів освітніх стандартів професійної підготовки та розвитку вчителів ІМ.

Виклад основного матеріалу. Відповіддю на затребуваність іншомовної освіти американського соціуму стала посилена робота із розроблення нормативної бази, що регламентує процесуально-результативні аспекти вивчення ІМ та підготовки профільного педагогічного корпусу, як наприклад «Стандарти вивчення іноземних мов у XXI столітті» (The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 1996; 1999; 2006) та низки інших, які відображають узагальнене бачення освітянами сутності й композиційних елементів фахової компетентності вчителів-філологів. Рух за стандартно-орієнтовану освіту й педагогічну підготовку виявився однією з найяскравіших тенденцій освітньої системи США. Водночас, за відсутності централізованого органу, що наглядає за виконанням вище окреслених регламентів, осмислення шляхів утілення виголошених у документах засадничих принципів залишається прерогативою закладів освіти і провідних науково-педагогічних діячів.

У контексті нашого дослідження актуальності набуває коло питань, пов'язаних із вивченням підходів до впровадження стандартів і вимог до фахової підготовки й розвитку компетентності вчителів ІМ, а також із виявленням узгодженості між ними. На базі опрацювання документів освітніх стандартів підготовки вчителів ІМ, навчальних програм профільних дисциплін, навчально-методичної та науково-емпіричної літератури з'ясовано, що в освітній царині США відсутнє однорідне витлумачення сутності професійної компетентності вчителів ІМ та її структурних елементів. Очевидною є також неоднозначність у вживанні категоріального апарату досліджуваної проблеми, зокрема стосовно термінів «компетентність» і «компетенція». Англійські лексеми «competence» та «competency» належать до одного семантичного поля, здебільшого вживаючись як синоніми. У формі множини «competencies» позначає композиційний склад компетентності. Тому в нашій роботі послуговатимемося лексемою компетентність і компетентності.

Загалом, серед американських науковців склався певний консенсус щодо компонентів професійної компетентності вчителів ІМ, на розвиток яких спрямовуються зусилля освітньої когорти, основними серед яких є комунікативна компетентність із мовною, мовленнєвою й соціокультурною

підгрупами, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна і дослідницька компетентності.

Орієнтація системи вищої освіти США на узгодження змісту програм підготовки вчителів ІМ із вимогами, регламентованими документами стандартів, уможливив підбити підсумок стосовно характеристик університетських програм, які успішно здійснюють підготовку вчителів-філологів. Так, аналіз звітів 300 програм підготовки вчителів ІМ виявив сформованість на належному рівні знань, умінь і диспозицій у структурі професійної компетентності випускників університетів, представлених у «Стандартах підготовки вчителів ІМ» завдяки таким характеристикам програм:

1) розвиток іншомовної компетентності майбутніх учителів ІМ у всіх сферах комунікації з особливим акцентом на розвитку усної комунікативної компетентності. Вивчення фахових дисциплін на старших курсах здійснюється засобами мови, що вивчається;

2) поточне оцінювання усної іншомовної комунікативної компетентності студентів і надання зворотного зв'язку щодо рівня оволодіння нею у світлі вимог стандартів;

3) обов'язкове вивчення лінгвістичного, культурологічного й літературознавчого змістових компонентів;

4) викладання курсів методики навчання ІМ висококваліфікованими фахівцями;

5) педагогічна практика у школах на основі спостереження, яка передує практиці у викладанні;

6) практика у викладанні під наставництвом досвідченого фахівця, обізнаного із сучасними підходами до навчання ІМ;

7) розповсюджене застосування інформаційних технологій в освітньому процесі ЗВО та цілеспрямоване формування вмінь студентів організовувати навчальний процес із засвоєння ІМ із їхнім використанням;

8) забезпечення студентів можливостями навчатись за кордоном з метою ознайомлення із соціокультурними особливостями іншомовної спільноти (*ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*, 2013, с. 62).

Цінність представляє досвід США у визнанні успішних програм підготовки вчителів ІМ на підставі виконання деяких умов, що виконує стимулювальну функцію. Для прикладу, Керівним комітетом, сформованим членами організацій Національного центру вивчення іноземних мов К-12 (the National K-12 Foreign Language Center) та ACTFL, визначено низку критеріїв, необхідних для номінації на звання «Взірцевої програми» (Exemplary Program), зокрема:

1) профільні курси (наприклад, практичний курс ІМ, література, культура, історія мови тощо) орієнтуються на виконання вимог освітніх стандартів;

2) майбутні вчителі навчаються добирати, адаптовувати, розробляти власноруч і застосовувати технологічно-базовані навчальні матеріали та методи оцінювання навчальної успішності учнів початкової й середньої школи;

3) курси методики викладання ІМ та інтернатура передбачають підготовку до роботи в закладах освіти різного типу й рівнів;

4) у межах програми здійснюється збалансоване вивчення курсів мови, літератури і культури різних регіонів/континентів/народів, які є носіями мови, що вивчається;

5) у програмі застосовуються адекватні методи оцінювання чотирьох мовних навичок у трьох комунікативних модальностях (міжособистісній, інтерпретативній і презентаційній);

6) у програмі прийнята узгоджена система оцінювання іншомовної компетентності на рівні просунутий-нижчий (Advanced-Low) для споріднених мов і середній-вищий (Intermediate-High) для неспоріднених мов, на основі яких студентів допускають до практики викладання або приймають у магістратуру;

7) студентам пропонується інтенсивна мовленнєва підготовка і розвиток іншомовної компетентності або еквівалентна програма занурення (immersion experience), включаючи навчання за кордоном.

Означені критерії виступають у ролі орієнтирів для подальшого удосконалення й осучаснення чинних програм підготовки педагогічних фахівців, узгодження індивідуальних практик ЗВО із національним концептуальним баченням (Medley & Terry, 2006).

Основними тенденціями і підходами до підготовки вчителів ІМ у США, сформованими переважно під дією освітніх стандартів, стали: прицільна увага до розвитку іншомовної усної комунікативної компетентності; практична зорієнтованість змісту підготовки та наскрізна педагогічна практика; посилення контролю за якістю підготовки вчителів ІМ і реалізація зовнішньої звітності (external accountability); розвиток колаборації між освітніми закладами, для прикладу, між школою і університетом; практика менторства й підтримки початкуючих учителів, уточнення змісту підготовки – мова, лінгвістика, лінгводидактика, культура, література; рух за професіоналізацію вчителювання, якому сприяють утвердження стандартів підготовки і професійного розвитку вчителів-філологів (García, 2019, с. 166-168).

Незважаючи на широке розповсюдження синергетичних вимог, які регламентують фахову підготовку вчителів ІМ, та до їхньої компетентності, у країні продовжуються дискусії щодо проблемних моментів педагогічної освіти. Для прикладу, у дослідженні Д. Тедік і К. Волкер (1994; 1995) висвітлюються такі суперечності американської системи підготовки вчителів ІМ:

- фрагментованість та ізольованість між навчанням і учінням, тобто підготовка вчителів-філологів належить до компетенції різних структурних

підрозділів закладів вищої освіти, зокрема кафедр прикладної лінгвістики і кафедр освіти, розподіл зобов'язань між якими є подекуди неузгодженим, що призводить до розпорошення змісту й підходів в організації освітнього процесу;

- суттєвим недоліком є також вивчення мови не в цілісному підході, а її окремих підсистем: фонологічної, морфологічної, синтаксичної, лексичної тощо. Обмеженість такого підходу у вивченні мови виявляється в ігноруванні її ролі як засобу комунікації й соціальної взаємодії. Вивчення мови залишається деконтекстуалізованим, зосереджуючись на формальних аспектах мови, на кшталт граматики;

- надмірна зосередженість на вивченні курсу методики викладання ІМ: традиційно методика викладання ІМ здебільшого присвячується розгляду практичних аспектів професійно-педагогічної діяльності, ігноруючи при цьому теоретико-емпіричні надбання зі споріднених галузей знань. Згідно з міркуваннями окремих авторів, сфокусованість на навчальних прийомах і техніках надає навчальному процесу рис учителицентризму, тоді як у сучасних філософсько-методологічних вимірах пріоритетним є студентоцентризм. Б. Кумарадівелу (2012) також відмічає ознаки переважання традиційної трансмісійної парадигми із провідною роллю викладача у чинних програмах підготовки вчителів ІМ (Kumaradivelu, 2012);

- одним із недоліків освіти вчителів-філологів є розрив між мовою, що вивчається, і культурою носіїв цієї мови. Поряд із засиллям лінгвістичного наповнення змісту університетських програм спостерігається другорядність ролі культурологічної компетентності (Tedick & Walker, 1994; 1995).

Ученими Д. Фрімен і К. Джонсон (1998) підкреслюється розрив між автентичною практикою викладання ІМ у школі і актуальними тенденціями підготовки вчителів у США (Freeman & Johnson, 1998, с. 402). У деяких працях простежується критика на адресу підходів до формування усномовної компетентності, де вказується, що доволі значне число випускників не досягає визначеного рівня їхньої сформованості. Наприклад, у публікації Е. Глісан та ін. (2013) відмічається, що тільки 55 % випускників педагогічних ЗВО оволодівають необхідним рівнем іншомовної мовленнєвої компетентності з-поміж 11 мов згідно визначених стандартами вимог.

Аналіз нормативної й фахової джерельної бази США дає підстави вважати комунікативну компетентність чи не найважливішим елементом професійної компетентності вчителя ІМ, що висвітлено у вимогах до фахової компетентності в текстах стандартів, контроль за сформованістю якої здійснюється засобами поточного оцінювання та у формі спеціалізованих іспитів. Так, у 1979 р. в урядовому звіті «Сила через мудрість» (Strength through wisdom) було зроблено пропозицію про необхідність оцінювання комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ, у відповідь на яку в

країні було запроваджено іспит для перевірки усної комунікативної компетентності «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (*ACTFL Oral Proficiency Interview, OPI*) у 1982р. У США для цих самих цілей застосовується спеціалізований іспит Praxis II, однак він не набув рівнозначного розповсюдження. Іспит OPI отримав широке визнання професійної спільноти й надалі продовжує використовуватись уже майже протягом чотирьох десятиліть як умова отримання ліцензії вчителя ІМ. Зважаючи на значимість впливу іспиту OPI, у країні запроваджуються відповідні підходи до формування змісту курикулумів, навчальних програм, добору методів і форм професійної підготовки вчителів ІМ (Liskin-Gasparro, 2003).

На запит професійно-педагогічної спільноти, складання іспиту OPI є необхідним для отримання диплома про вищу педагогічну освіту за спеціальністю вчитель ІМ у тих закладах освіти, які прагнуть отримати визнання профільних організацій національного рівня, як, наприклад, Національної ради з акредитації педагогічної освіти (*the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE*) та ін. Відповідно, педагогічні ЗВО узгоджують вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю своїх випускників на рівні просунутий-нижчий (*Advanced Low*) для більшості іноземних мов і середній-вищий (*Intermediate High*) для арабської, китайської, японської і корейської мов. Вимоги до рівня оволодіння іншомовною компетентністю було висунуто, зважаючи на результати емпіричних досліджень, присвячених вивченню низки дидактичних умов, включаючи час, необхідний для досягнення означеного рівня, а також з огляду на ступінь спорідненості або віддаленості рідної й іноземної мов (Glisan et al., 2013, с. 266).

Іспит OPI є інструментом вимірювання усної іншомовної компетентності, який проводиться у формі бесіди між екзаменатором і студентом тривалістю 10–30 хв, що перевіряє здатність студента до комунікативної діяльності в реальних обставинах спілкування. Вимірювальна шкала включає 5 рівнів: визначний, вищий, просунутий, середній і пороговий, останні три з яких поділяються на підрівні: високий, середній і низький.

Науковий інтерес становить дослідження Е. Глісан та ін. (2013), здійснене за участю 2881 здобувачів вищої філолого-педагогічної освіти за період з 2006 по 2012 рік, щодо успішності проходження ними процедури оцінювання усної комунікативної компетентності на основі іспиту OPI. Одним із найцінніших і неочікуваних результатів, за словами авторів, стала значна залежність успішності виконання екзаменаційних вимог від програми і закладу освіти, у якому навчаються студенти. Так, успішність слухачів окремих програм сягала від 88 % до 100 %, у той час як було виявлено програми з надзвичайно низьким рівнем показників – 13 %. На підставі одержаних результатів у дослідженні підкреслюється роль власне ЗВО та узгоджених дій викладачів, націлених на розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Серед застосовуваних підходів виділяють неперервне оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, зазначене в навчальній документації університетів, прийняття орієнтирів і цілей тестування іншомовних компетентностей, надання регулярного зворотного зв'язку студентам щодо навчальних результатів, а також створення необхідних умов для розвитку іншомовних умінь як в урочний, так позаурочний час (Glisan et al., 2013, с. 284). Зокрема, вагомою умовою формування іншомовної компетентності слухачів факультетів ІМ є широкі можливості вивчати ІМ у позаурочний час, а також за кордоном.

Узагальнення емпіричних даних численних досліджень дозволяє зробити висновок, що переважна більшість випускників ЗВО педагогічного спрямування досягає визначених у стандартах вимог до сформованості комунікативної компетентності на рівні просунутий (Advance Low) і середній (Intermediate High). Приміром, у дослідженні Е. Свендер та ін. (2007) за участю 3198 слухачів програм філологічного спрямування (2005–2007 рр.) 59,5 % успішно склали іспит OPI на рівні просунутий з першого разу, тоді як за другим разом означеного рівня вдалося досягти ще 38,5 % майбутнім учителям (Swender et al., 2007, с. 29–34).

Опрацювання спеціальних джерел виявило, що поряд із вивченням впливу іспиту OPI на особливості формування комунікативної компетентності студентів-філологів, у фаховій літературі розглядаються педагогічно доцільні форми й підходи до розвитку іншомовної і загальної професійної компетентності. Приміром, у дослідженні К. Мозер (2014) подано аналіз однієї із програм підготовки вчителів ІМ, спільні дії викладацького корпусу якої піднесли її на якісно новий рівень. У вищезгаданому ЗВО відбулися помітні зміни в підходах до навчання студентів та організаційно-змістових особливостях програми внаслідок намагань забезпечити належний рівень сформованості комунікативної компетентності згідно з вимогами іспиту Praxis II, а саме:

- акцент на вимогах до компетентнісного рівня майбутніх учителів згідно з іспитом на знання ІМ Praxis II, забезпечення сприятливих умов для досягнення відповідного рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності;

- оцінювання якості оволодіння іншомовною компетентністю студентів на рівні середній (Intermediate Mid) на третьому курсі, який є передумовою допуску до професійно-педагогічного компонента програми;

- застосовувані підходи й методи навчання ІМ було адаптовано до завдань, що використовуються в іспитах Praxis II та комп'ютеризованій версії OPI;

- до курикулуму університетської програми ввійшли додаткові курси лінгвістики й лінгводидактики, а також було виділено рівнозначну кількість

годин на вивчення практичного курсу ІМ для студентів педагогічного й лінгвістичного спрямування;

– у навчальний план університету також увійшли два додаткові курси методики викладання ІМ, які узгоджені зі шкільною педагогічною практикою;

– налагодження співпраці зі школами для забезпечення студентів можливостями брати участь у спостереженні й практиці у викладанні (Moser, 2014, с. 144).

Як бачимо, нововведення торкнулися підходів до формування іншомовної комунікативної і методичної компетентностей за рахунок розширення навчального змісту, наданні йому практичної спрямованості та зближення із реальним шкільним контекстом. Відтак, професіоналізація навчального середовища ЗВО, висунення вимог і цілей є важливими передумовами формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у США.

Характерними рисами програм підготовки вчителів ІМ, випускники яких демонструють високий рівень сформованості професійної компетентності, згідно з результатами дослідження К. Гун (2012) є:

1) культивування атмосфери оволодіння усним мовленням, де оцінювання рівня оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється на регулярній основі та вживаються необхідні дидактичні заходи щодо підготовки студентів;

2) навчання ІМ здійснюється за інтегрованим підходом, де розвиток іншомовної компетентності і вивчення фахових теоретичних дисциплін відбувається одночасно;

3) тісна співпраця між викладачами різних кафедр, наприклад лінгвістики й педагогіки;

4) забезпечення можливостей для професійного розвитку (Huhn, 2012, с. 144).

Попри загальні схвальні відгуки в літературі звучать поодинокі перестороги щодо впливу підвищення вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ, який відбувається внаслідок запровадження спеціалізованих іспитів, а саме надання переваги альтернативним шляхам отримання педагогічної ліцензії на відміну від традиційних, або, взагалі, відмова від педагогічної кар'єри з огляду на той факт, що студенти, які навчаються не за педагогічним фахом, не зобов'язані складати іспит OPI (Garcia, 2019, с. 169).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На підставі вище представленого, з'ясовано, що основними тенденціями, властивими системі філолого-педагогічної освіти США, є рух за стандартизацію в іншомовній освіті, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів ІМ, акцентування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, оптимізація змісту освітніх програм і

зростання їхньої практичної зорієнтованості тощо. Компонентами професійної компетентності вчителів-філологів, на розвитку яких зосереджена увага американських освітян, є іншомовна комунікативна компетентність, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна й дослідницька компетентності. Результати емпіричних досліджень засвідчують доцільність застосовуваних підходів формування комунікативної компетентності і загальну ефективність функціонування програм підготовки вчителів ІМ з огляду на високі показники успішності з іспиту OPI. Зростання вчительського потенціалу відбувається за рахунок узгодження й імплементації вимог до професійного рівня майбутніх учителів, системи підзвітності й контролю за рівнем розвитку професійної компетентності, які відображені в нормативних документах стандартів. Позитивна роль освітніх стандартів, а також іспиту OPI, розробленого на підставі стандартно-орієнтованих вимог, виявляється у прийнятті адекватних підходів до формування професійної компетентності, в оптимізації методів, форм і засобів підготовки вчителів ІМ у країні, а також у спеціальній підготовці студентів до впровадження стандартів вивчення ІМ у навчальних закладах. Перспективами подальших наукових розвідок є конкретизація дидактичних підходів у формуванні складових фахової компетентності в системі іншомовної філолого-педагогічної освіти США.

ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М. (2012). Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів. *Етика й естетика педагогічної дії*, 3, 123-132 (Avsheniuk, N. M. (2012). Global education as an element of professional development of American and Canadian teachers. *Ethics and Aesthetics of Teaching*, 3, 123-132).
- Кремень, В. Г. (2013). Самоорганізований соціум: парадигма людиноцентризму. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 3-6 (Kremen, V. H. (2013). Self-organized society: paradigm of human-centeredness. *Postgraduate education in Ukraine*, 2, 3-6).
- Шовковий, В., Шовкова, Т. (2019). Формування в майбутніх філологів-германістів рефлексії як компонента компетентності в читанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 117-131 (Shovkovyi, V., Shovkova, T. (2019). Development of reflection of students majoring in German studies as a component of reading competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (87), 117-131).
- American Academy of Arts and Sciences (2017). *America's languages*. Commission of Language Learning. Cambridge, MA: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. Retrieved from: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf>
- García, P., Moser, K., Davis-Wiley, P. (2019). Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*, 52, 165-183.

- Glisan, E. W., Swender, E., Surface, E. A. (2013). Oral proficiency standards and foreign language teacher candidates: Current findings and future research directions. *Foreign Language Annals*, 46, 264-289.
- Huhn, C. (2012). In search of innovation: Research on effective models of foreign language teacher preparation. *Foreign Language Annals*, 45, 163-181.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. NYC, NY: Routledge.
- Liskin-Gasparro, J. E. (2003). The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival. *Foreign Language Annals*, 36, 483-490.
- Medley, F., Terry, R. (2006). New visions in action: A perspective on process and progress. In D. McAlpine, S. Dhonau (Eds.), *Responding to a new vision to teacher development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages: Crown Prints.
- Moser, K. (2014). From praxis to program development. *Foreign Language Annals*, 47, 134-146.
- National Standards. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (SFL)*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Swender, E., Surface, E. A., Hamlyn, H. (2007). *What proficiency testing is telling us about teacher certification candidates*. Presentation at the ACTFL Annual Conference, San Antonio, TX.
- Tedick, D. J., Walker, C. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*, 78, 300-312.

РЕЗЮМЕ

Левринц Марианна. Подходы к развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков в США: общие тенденции.

В статье рассматриваются тенденции и подходы к развитию профессиональной компетентности соискателей филолого-педагогического иноязычного образования в США. В исследовании применен ряд теоретических методов: анализ, синтез, абстрагирование и обобщение концептуальных и эмпирических наработок. Современными тенденциями в формировании компетентности будущих учителей-филологов являются предоставление исключительного значения развитию иноязычной коммуникативной компетентности, усиление контроля за качеством профессиональной подготовки учителей иностранных языков, имплементация внешней системы отчетности, оптимизация содержания профессиональной подготовки за счет расширения его узкоспециальной наполненности и практической ориентированности, ранняя педагогическая практика, коллаборация между участниками разноуровневых образовательных учреждений, менторство и поддержка начинающих педагогов и некоторые др.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель иностранных языков, подготовка учителей-филологов, стандарты профессиональной подготовки и развития учителей, США.

SUMMARY

Levrincs (Lőrincz) Marianna. Approaches to the development of future foreign language teachers' competence in the USA: General tendencies.

In the study the key tendencies and approaches of foreign language teaching candidates' competence development in the USA are discussed. To this end, the following research methods have been used: analysis, synthesis, abstraction, classification,

generalization of conceptual orientations and empirical evidence as gleaned from relevant academic literature. The findings reveal that one of the most prominent tendencies in the preparation of foreign language teaching candidates in the USA is implementation of standards in the sphere of foreign language teaching and teacher education, critical concern over the quality of teacher education and increase of control over its effectiveness, emphasis on the oral proficiency attainment of student-teachers, optimising the content of teacher education programs, early start and extended practical experience in schools etc. The basic constituents of professional competence increasingly addressed in the teacher education research and practice are communicative, cultural, general pedagogic and psychological, methodological, technological and research competencies. The results of empirical studies testify to demonstrable positive effects of communicative competence development methods used in American universities, as shown by numerous studies reporting results of oral proficiency assessment of foreign language teaching candidates at the examination OPI. The research findings indicate that the quality of teacher education is enhanced owing to greater congruence of widely recognized and established normative demands of teacher preparedness, the system of external accountability, as reflected in the relevant documents of educational standards. Implementation of teacher preparation standards, and introduction of the examination OPI have led to gains visible in the spread of adequate approaches of professional competence development in teacher education, optimization of methods, forms and means of language teacher preparation around the country, as well as special training offered to student-teachers enabling them to base their instruction on the principles underlying standards of foreign language learning. Further research is necessary to specify what didactic approaches are used in the American universities aimed at developing professional competence's constituent components.

Key words: professional competence, foreign language teachers, training of teachers-philologists, standards of teachers professional training and development, USA.

УДК 373(091):2-47-025.1(477+4)

Юрій Тарабан

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8895-3751

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/232-247

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВІ ОСНОВИ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ

Дослідження присвячене аналізу організаційних та змістових основ теологічної освіти в університетах Німеччини. Визначено й описано основні особливості організації теологічного навчання в університетах Федеративної Республіки Німеччини. Наведено маловідомі документи, що визначають зміст теологічної освіти в Німеччині з урахуванням релігійних особливостей різних конфесій. Описаний курикулум теологічного факультету. Визначено завдання викладання теології в університетах Німеччини.

На нашу думку, дослідження організаційних та педагогічних особливостей діяльності німецьких теологічних факультетів допомагає використовувати їх елементи у практичній діяльності закладів освіти України. Результати дослідження допомагають визначити окремі практичні рекомендації на майбутнє.