

3. Ytelson, L. B. (1964). *Matematycheskye y kybernetycheskye metody v pedahohyke*. [Mathematical and cybernetic methods are in pedagogics]. Moscow.

4. Krutko, O. (2010). *Chasopys «Radianska shkola» pro prohramovane navchannia v Ukraini v 60-ti roky KhKh stolittia*. [Programmable studies are in Ukraine]. Kyiv.

5. Landa, L. N. (1965). *Alhorytmy y prohramyrovannoe obuchenye*. [Algorithm and programed educating]. Moscow.

6. Liapunov, A. A., Yablonskyi, S. V. (1964). *O teoretycheskykh problemakh kybernetyky*. [Cybernetics, thinking, life]. Moscow.

7. Maier, R. V. (2013). *Kybernetycheskaia pedahohyka: Ymytatsyonnoe modelyrovanye protsessa obucheniya*. [Cybernetic Pedagogy: Simulation of the Learning Process].

8. Rozenberh, N. M. (1966). *Ne yntuytyvnye rekomendatsyy, a nauchno obosnovannyye resheniya*. [Not intuitive recommendations, but scientifically sound decisions]. Moscow.

9. Iablonskyi, A. Ia. (1966). *Obratnaia sviaz v prohrammy rovannom obuchenyy*. [Questions of programmed teaching the Russian language of foreigners]. Kharkov.

10. Berezowski, E. S. (1966). *Trębicki – poperednyk prohramovanoho navchannya*. [Trębicki – a precursor of programmed learning].

11. Berezowski, E., Połturzycki, J. (1975). *Kontrol' ta otsynuyannya v protsesi navchannya doroslykh*. [Control and assessment in the adult education process]. Warszawa.

12. Borko, H. (1969) *Tsyfrovii mashyny v naukovykh doslidzhennyakh*. [Digital in scientific research]. Warszawa.

13. Cardiner, J. (1969). *Prohramovane navchannya ta kibernetychna pedahohika*. [Programmed teaching and cybernetic pedagogy].

14. Dejnarrowicz, Cz., Karwat, T. (1974). *Modeli prohramuvannya v dydaktytsi* [Programming models in didactics]. Warszawa.

15. Denek, K., Gnitecki, J., Kuźniak, I. (1984). *Kontrol' ta otsynuyannya rezul'tativ vyshchoyi osvity*. [Control and evaluation of the results of higher education Kontrola i ocena wynikyw kształcenia w szkole wyższej]. Warszawa.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**КОЛОМІЄЦЬ Олена Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук, інформаційної та архівної справи Центральноукраїнського національного технічного університету.

**Наукові інтереси:** гуманізація та гуманітаризація навчання у ВНЗ; соціальні комунікації.

**БОНДАРЕНКО Ганна Семенівна** – старший викладач кафедри суспільних наук, інформаційної та архівної справи Центральноукраїнського національного технічного університету.

**Наукові інтереси:** філософія освіти, соціальні комунікації.

**ГОЛОВАТА Оксана Олександрівна** – викладач кафедри суспільних наук, інформаційної та архівної справи Центральноукраїнського національного технічного університету.

**Наукові інтереси:** історія педагогіки та соціальні комунікації.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**KOLOMIETS Olena Borisovna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of public sciences, information and archival affair Centralukrainian National Technical University.

**Circle of scientific interests:** humanization and humanization of higher education; social communications.

**BONDARENKO Anna Semenovna** – senior teacher of the department of public sciences, information and archival affair Centralukrainian National Technical University.

**Circle of scientific interests:** philosophy of education, social communications.

**HOLOVATA Oksana Oleksandrovna** – vykladach of the department of public sciences, information and archival affair Centralukrainian National Technical University.

**Circle of scientific interests:** history of pedagogy and social communication.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2020 р.

УДК 37.013.74

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-188-105-112

**ЛЕВРІНЦ Маріанна Іванівна** –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

e-mail: marianna@kmf.uz.ua

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ І США**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Розбудова української освітньої системи відбувається у

ракурсі модернізації всіх її ланок, яка розгортається на тлі дихотомічних процесів. З одного боку, стратегічними завданнями

національної освітньої системи визначено інтеграцію у транснаціональну освітологію, врахування передових надбань зарубіжного досвіду з метою її адаптації до викликів глобалізаційних тенденцій в освіті, з іншого – повноцінне оновлення вітчизняної освітньої системи неможливе без осмислення, врахування і примноження її доробку, освітніх традицій, сформованих за неповторних культурно-історичних умов.

Дихотомічні процеси характеризують також прояви впливу лінгвальної глобалізації, де політичний освітній вектор України спрямований на поширення іншомовної освіти, засвоєння англійської мови (Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти). Водночас, в умовах складної соціальної і політичної ситуації, в Україні посилюється тенденція до збереження лінгвальної ідентичності й національної унікальності.

Відтак, сталий розвиток національної освітньої системи слід забезпечувати шляхом урахування діалектичних тенденцій: доцентрових – конвергенція у світовий освітній процес, лінгвістично-глобалізоване середовище і відцентрових – акцентування національно-етнічних освітніх і мовних особливостей. Адекватне врахування означених тенденцій представляється можливим через описово-порівняльне вивчення американської та української національних систем освіти, виявлення спільних і відмінних характеристик з метою виділення окремих елементів прогресивного зарубіжного досвіду задля збагачення ресурсної бази оновлення вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ (іноземних мов).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На підставі бібліографічного аналізу проблеми іншомовної педагогічної освіти виокремлено основні напрями, за якими організовано розвідки у вітчизняному науковому дискурсі, а саме: загальні теоретико-методологічні й методичні основи педагогічної освіти (Дубасенюк О., Гуревич Р., Зязюн І., Кузьмінський А., Лозова В., Пехота О., Радул В., Сисоєва С., Хомич Л.), професійно-педагогічна освіта у вищих навчальних закладах (Богданова І., Дем'яненко Н., Теличко Н., Фрицюк В.), теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів іноземних мов (Безлюдна В., Бігич О., Задорожна І., Костікова І., Морська Л., Ніколаєва С., Тарнопольський Б.), формування професійної

компетентності майбутніх учителів ІМ (Андрейкова І, Баркасі В., Івашнєва С., Маслюк А., Несвірська Т., Сідун М.), розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ (Вовк О., Волченко О., Коноваленко Т.), організація самостійної роботи майбутніх учителів ІМ (Міхно С., Янгельська Н.), використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів ІМ (Маслюк А., Яблокова В.), вивчення прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема системи вищої освіти США (Корнієнко В., Кошманова Т., Мукан Н., Стойка О., Чичук А., Шандрук С.) й підготовки фахівців філологічного спрямування в університетах США (Бідюк Н., Іконнікова М., Кокор М., Пасинкова І., Черній Л.). На підставі аналізу літературних джерел, можна виокремити кілька кіл проблем, які плідно розробляються зарубіжними науковцями: проблема пізнання/когніцій вчителя ІМ (Borg S., Johnson K., Woods D.), індивідуальність учителя-філолога (Clarke M., Crandall J., Christison M.) професійні знання вчителя ІМ (Burns A., Johnston B., Irujo S., Freeman D., Richards, Schulman L.), розвиток рефлексії вчителів ІМ (Bailey F., Farrell T., Wallace M., Korthagen F.), педагогічне дослідження та дослідження дією в іншомовній педагогічній освіті (Barton J., Borg S., Burns A., Cochran-Smith M., Lytle S.), професіоналізм учителя ІМ (Blaber M., Tobash L., Freeman D., Leung C.), учіння вчителя (Britzman D., Johnson K., Wideen M.) та ін. Таким чином, значні напрацювання з розв'язання проблем іншомовної освіти вітчизняних і зарубіжних науковців уможливають виявлення спільностей і відмінностей у підготовці вчителів-філологів в Україні і США.

**Мета статті** полягає у вивченні спільних і відмінних характеристик підготовки вчителів-філологів у системах вищої освіти в Україні і США.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У результаті компаративного аналізу систем підготовки вчителів-філологів у США та Україні виявлено спільні і відмінні риси. Спільними для обох досліджуваних систем іншомовної педагогічної освіти є наступні:

1) система підготовки вчителів ІМ обох країн включає розгалужену мережу різно-типних закладів освіти (університети, коледжі різних форм власності);

2) освіта педагогів-лінгвістів здійснюється за освітніми і науковими програмами на першому (бакалаврському), другому

(магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях, які ведуть до здобуття ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії за умови успішного виконання вимог освітньої програми, а для останнього – за результатами прилюдного захисту дисертації або рівноцінних наукових публікацій. Особам, що виконали умови освітніх програм і пройшли атестацію, видаються відповідні документи – диплом бакалавра, магістра, доктора філософії;

3) іншомовна педагогічна освіта спирається на засади особистісно-орієнтованої, компетентісно-базованої освітньої парадигми; в Україні в активній фазі перебуває перехід від учителецентризму до студентоцентризму;

4) сукупність вимог до якості педагогічної освіти визначається стандартами вищої освіти, які окреслюють результати підготовки у формі обов'язкових компетентностей і рекомендований зміст освітніх програм, сформульований у термінах знань і вмінь, набутих у результаті навчання;

5) обсяги навчального навантаження вимірюються у кредитах трансферу;

6) тривалість навчання становить 4 роки на першому рівні вищої освіти, до двох років на другому рівні і 2–3 роки на третьому рівні;

7) якість освітньої діяльності й освітніх послуг забезпечується системою внутрішнього і зовнішнього незалежного моніторингу. Спільною процедурою встановлення відповідності нормам якості освіти є акредитація, яка проводиться незалежними організаціями. Однак, у США акредитація не є обов'язковою, здійснюючись на добровільній основі;

8) змістовий компонент добирається на підставі стандарту вищої педагогічної освіти з урахуванням компетентностей здобувачів кваліфікації вчитель ІМ;

9) практична підготовка є невід'ємним елементом педагогічної освіти, що включає два основні види: навчальну і практику у викладанні. Її головними засадами є неперервність, послідовність й узгодженість між теоретичною і практичною складовими підготовки;

10) обом системам притаманні деякі спільні ознаки: диверсифікованість й інклюзивність, гуманізація, багатоваріантність, багаторівневність, стандартизація, індивідуалізація, диференціація, інформатизація, фундаменталізація, неперервність і ціложиттєве навчання;

11) принципами вищої педагогічної освіти обох країн є автономія, академічна

свобода і академічна мобільність;

12) обом освітнім системам властивою є популяризація іншомовної освіти на національному рівні, аргументом на користь цього є ухвалення відповідних нормативно-правових документів;

13) спільним стратегічним завданням є підвищення якості освіти, її конкурентноспроможності, доступності шляхом реформування і модернізації. Освіта і людський капітал є основним ресурсом соціально-економічного розвитку в обох країнах [2].

14) модернізація галузі іншомовної освіти через оптимізацію дидактичних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності; відмова від позитивістських пошуків ідеального навчального методу на користь епістемології інтерпретивізму й методичного еkleктицизму, тобто прийняття множини методично адекватних рішень у залежності від контекстуальних показників;

15) поширення концепції конструктивізму в галузі іншомовної освіти, що надає особливого статусу особистості учня/студента, як рівноправного учасника освітнього процесу, що активно залучається до перетворення, конструювання власної системи знань, умінь, переконань та ін.

16) підкреслюється першорядність іншомовної комунікативної компетентності, оцінювання якої здійснюється незалежними центрами тестування;

17) на засадах конструктивізму набули поширеності підходи до навчання ІМ в інтегрованій формі, як наприклад, ІМ для професійних цілей або одночасне вивчення ІМ і фахових дисциплін.

Водночас, у ході порівняльного аналізу були виявлені деякі суттєві і незначні відмінності, зокрема:

1) Національна освітня політика обох країн формується на найвищому державному рівні. В Україні зобов'язання держави перед громадянами щодо гарантування права на освіту, забезпечення сталого розвитку всіх освітніх рівнів, включаючи вищий і післядипломний, відображені в Конституції України (Розділ II, Стаття 53). На основі конституційних положень ухвалюються освітні законодавчі документи. Натомість, у «Кодексі законів США» (United States Code) немає прямого посилання на освітню галузь, крім гарантування прав громадян у соціальній сфері. Проте, федеральний уряд бере безпосередню участь у визначенні освітньо-політичного національного вектора,

приймаючи законодавчі акти й постанови, головним серед яких є Закон «Про вищу освіту». Усі ухвалені урядом рішення відтак включають до «Кодексу законів США».

2) В Україні функціонує єдина система вищої освіти, підсистемою якої є підготовка вчителів ІМ, зважаючи на її централізований менеджмент. Основними державними органами управління є Міністерство освіти і науки України та інші підпорядковані йому відомства. Управління освітою здійснюється МОН та відповідними відомствами державних адміністрацій.

У США, ґрунтуючись на децентралізованості як ключовому принципі регулювання системи вищої освіти, управління належить до компетенції штатів і муніципалітетів. Тому можна стверджувати, що система вищої освіти і стиль управління кожного штату є певною мірою ідіосинкретними. Американські ЗВО наділені різним ступенем автономності управління, варіюючись від частково автономного до автономного або незалежного від уряду штату. В Україні відбувається перехід до автономності управління закладами вищої освіти за умови дотримання чинного законодавства.

Департамент освіти США не наділений повноваженнями здійснювати контроль за системою освіти тією мірою, як МОН України, функції якого є швидше формальними, тоді як реальними повноваженнями володіють штатні департаменти освіти. Однак не всі штати мають повноваження контролювати освітню діяльність ЗВО, обмежуючись дорадницькою функцією. Разом з цим, федеральний уряд США намагається скеровувати освітні процеси згідно з загальнонаціональним освітнім вектором шляхом фінансування. Рівновагу між державною і громадською сферою впливу в управлінні в обох країнах забезпечує діяльність професійних організацій: у США – незалежні професійні об'єднання, а в Україні – подібне завдання постало перед новоствореним Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, яке взаємодіє із Кабінетом Міністрів України, МОН та іншими органами виконавчої влади. В Україні тільки розробляється механізм балансування державного і громадського впливу щодо регулювання системи педагогічної освіти.

3) У США функціонує більша кількість приватних прибуткових ЗВО, де відбувається підготовка вчителів-філологів, ніж в Україні. Переважна більшість програм підготовки

вчителів ІМ розміщена у державних університетах. За статусом коледжі США не поступаються університетам, виконуючи в повному обсязі всі функції, зв'язані із здобуттям вищої освіти, тоді як в Україні коледжі дозволяють здобувати фахову передвищу освіту.

4) Рівні й ступені вищої освіти є тотожними в обох країнах, проте в США є значно більше типів освітніх програм, приміром, прикладного або академічного спрямування, за основною спеціальністю, подвійною основною, комбіновані з основною і додатковою спеціалізацією, подвійного ступеня (дві не пов'язані різногалузеві спеціальності), з правом здійснювати певну освітню діяльність, сертифікатні. В Україні підготовка вчителів ІМ здійснюється за освітньо-професійною і освітньо-науковою програмами із опцією здобуття подвійної спеціальності і спеціалізації. Однак вони поступаються різноманіттям і пропозицією американській практиці підготовки вчителів ІМ. Так, в Україні на другому освітньому рівні (магістерському) відбувається підготовка переважно викладачів ІМ науково-педагогічного спрямування.

5) У США завдяки дієвості принципів автономії, диференціації, диверсифікації і т.ін., що стали нормами вищої освіти, студенти мають змогу обирати освітній заклад, тип освітньої програми і зміст освіти, спираючись на індивідуальні особливості під супроводом особистого консультанта. В Україні також наявна, хоч і вужча, опція навчальних дисциплін (25% від загального обсягу навчального навантаження), однак в реальності типовим освітнім явищем є навчання потоку за ідентичним навчальним планом із незначним відсотком вибіркового предметів.

6) Для американської системи вищої освіти типовою є горизонтальна і вертикальна мобільність студентів завдяки запровадженню кредитно-трансферної системи обліку освітніх досягнень, мережових форм навчання й інших заходів. В Україні також розробляється механізм зарахування кредитів трансферу, що сприятиме зростанню мобільності студентів. Розвитку академічної мобільності сприяє ухвалення «Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України [1]. Наразі в Україні запроваджуються програми міжнародного обміну студентами, проте тільки незначний відсоток студентів

факультетів ІМ мають змогу навчатися у країнах – носіях вивчуваної мови, тоді як американські студенти майже всі проходять стажування в закордонних освітніх програмах.

7) Важливою тенденцією системи вищої освіти США є формування рейтингів на незалежних громадських платформах, що стимулює зростання якості освітніх послуг, ефективності її функціонування, спонукає до звершень у науково-освітній царині та статусність американських ЗВО на міжнародній арені. В Україні подібний досвід є незначним.

8) У США атестація здобувачів вищої педагогічної освіти передбачає складання фахових іспитів, які організуються незалежними професійними організаціями. Атестаційні вимоги варіюються між штатами. Додатково кандидати на педагогічні посади крім процедури первинного ліцензування проходять ліцензування повторно у строки, встановлені штатними департаментами освіти. В Україні аналогічна процедура здійснюється закладом освіти здобувача і не передбачає додаткових іспитів після призначення на педагогічну посаду. Проте в руслі модернізації освітньої галузі в Україні також розпочато атестацію здобувачів вищої освіти незалежними центрами тестування.

9) У США напрацьовано значний досвід укладання й імплементації стандартів вищої та іншомовної освіти, що належить до компетенції кількох фахових організацій, які не підпорядковуються Департаменту освіти США. До укладання нормативних документів стандартів залучаються як науково-освітні діячі, так і практики сфери іншомовної освіти, що сприяє зростанню релевантності текстів стандартів і широкому визнанню їх професійною групою [6]. Натомість в Україні стандарти вищої освіти за спеціальністю філологія було ухвалено лише у 2019 р. для бакалаврського і магістерського освітніх рівнів. Також формування освітніх стандартів регулюється МОН за погодженням з НАЗЯВО. Укладачами стандарту є члени підкомісії зі спеціальності філологія Науково-методичної комісії, до складу якої включено науково-освітню еліту. Шкільних учителів ІМ серед членів підкомісії немає. Водночас, проекти стандартів виносились на громадське обговорення, тому потенційно вчителі-практики також мали нагоду долучитись до формування змісту стандартів.

У США є декілька стандартів підготовки і розвитку вчителів ІМ, розроблених незалежно одна від одної професійними

агенціями. В Україні роботу з розроблення галузевих стандартів підготовки вчителів ІМ ще не розпочато, що є суттєвою прогалиною. У тексті означених стандартів вищої освіти немає жодного посилання на компетентності, зв'язані з особливостями викладання ІМ.

10) У США в стандартах підготовки вчителів-філологів прописано вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здобувачами педагогічної освіти. В українських аналогах документів відсутня конкретизація вимог щодо іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ. У текстах американських стандартів висуваються вимоги до професійної компетентності здобувачів вищої освіти і вчителів-практиків шляхом їхнього структурування на професійно значимі знання, вміння і диспозиції, проте у пунктах стандартів власне терміном компетентність не послуговуються. Однак, у США загальноприйнятим є вживання означеного концепту саме по відношенню до знань, умінь і диспозицій, що й робить правомірним твердження про компетентісно-базовану орієнтацію змісту стандартів. Натомість в українських стандартах вимоги до підготовленості здобувачів філологічної освіти сформульовано у термінах компетентностей і результатів навчання.

11) У США комплектування змісту освітніх програм базоване на вимогах до професійної компетентності здобувачів, визначених релевантними освітніми стандартами, які, втім, носять рекомендаційний характер, що уможливує вільний добір змісту освітніх програм з урахуванням потреб ринку праці, учасників освітнього процесу, прогресу наукового знання та ін. Пропонований репертуар дисциплін є надзвичайно широким, курикулуми освітніх програм значно відрізняються між університетами. У формуванні змістового компонента беруть участь наукові і науково-педагогічні кадри, студенти, а також стейкхолдери. Студенти мають право обирати навіть дисципліни не включені до курикулуму освітньої програми, за якою навчаються.

В Україні зміст освітніх програм є регламентованим, де від 65 до 90 відсотків номенклатури дисциплін, їхній обсяг традиційно нормуються освітнім стандартом. Комплектування змісту освітніх програм відбувається без урахування потреб ринку праці, навчальні плани і програми укладаються з орієнтацією на викладача, що

суперечить студентоцентрованій освітній парадигмі. Технології реалізації змісту не дозволяють здобувати освіту за індивідуальною освітньою траєкторією [3]. Зміст освітніх програм у США є менш навантаженим, ніж в Україні, за рахунок збільшення варіативної частини змісту навчального плану, інтегрованого вивчення ІМ та інших дисциплін, зменшення кількості дисциплін інваріантної частини.

12) Ключовими дисциплінами курикулумів програм підготовки вчителів ІМ у США є практичні курси ІМ та цикл методичних дисциплін. Тенденційним наразі є також акцентування циклу психолого-педагогічних дисциплін. Теоретичні курси лінгвістики вивчаються у значно меншому обсязі, ніж в Україні, хоч їхня кількість також визначається індивідуальними побажаннями студента. В Україні зміст програм підготовки вчителів ІМ є жорстко прив'язаним до теоретичної лінгвістичної складової, спектр якої є спорідненим для більшості ЗВО. Курси психолого-педагогічних дисциплін і методики викладання ІМ також представлені у навчальних планах, але вони поступаються обсягами теоретичній лінгвістиці. Зважаючи на той факт, що стандарт вищої освіти орієнтований на філологічну спеціальність без конкретизації вимог до кваліфікації вчителя ІМ, означена тенденція превалюватиме найближчим часом [4; 5].

13) У США студенти самостійно обирають порядок вивчення дисциплін за встановленими правилами, а також викладачів, урахувавши рівень їхнього професіоналізму або інші критерії, що стимулює здорову конкуренцію в колі професорсько-викладацького складу. В Україні всі студенти потоку одночасно прослуховують дисципліни, включені до навчального плану, не маючи можливості варіювати порядок їхнього вивчення та обирати викладачів. У США в разі невиконання вимог щодо опанування дисципліни студент може повторно її прослухати, не втрачаючи при цьому академічний рік. В Україні, якщо студенту не було зараховано дисципліну, її необхідно повторно вивчити.

14) В Україні основними формами здобуття філолого-педагогічної освіти є очна і заочна, тоді як у США додатково успішно функціонують комбінована та мережева форми. Більше того, найкількіснішими освітніми програмами є саме мережеві. Україна також володіє достатнім теоретичним ресурсом у галузі організації

дистанційно-мережевої форми здобуття освіти, представленим численними дослідженнями кандидатського і докторського рівня. Проте їхнє практичне запровадження відбувається повільними темпами.

15) Ключовою ознакою американської системи підготовки вчителів ІМ є інформатизація і технізація, на яку спираються у розробленні організаційно-змістових основ освітніх програм. Уміння організувати іншомовний освітній процес засобами інформаційних технологій займає важливі позиції в текстах стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів-філологів. Освітній процес із підготовки вчителів ІМ є повністю інформатизованим: у віртуальному середовищі ЗВО розміщується науково-методичне забезпечення всіх компонентів програми (курикулум, довідник для здобувачів іншомовної педагогічної освіти, довідник із педагогічної практики, силабуси до всіх дисциплін, бібліотечні ресурси і т. ін.). Натомість в Україні, попри наявність теоретичної ресурсної бази, інформатизація освітнього процесу запроваджується повільно, не всі студенти володіють компетентностями, необхідними для організації навчальної діяльності засобами інформаційних технологій.

16) В Україні основними методами контролю є усне, письмове опитування, тестування. Напроти, у США поряд із традиційними підходами й методами використовується оцінювання, базоване на виконанні навчально-професійних завдань, представлене різноманітними дидактичними формами, яке спрямовується на практичне застосування теоретичних знань у прикладній сфері, наближеній до майбутньої професії.

17) У США функціонує система підтримки початкуючих педагогів, зокрема, у формі педагогічної інтернатури, під час якої забезпечується адаптація вчителів до умов професійної діяльності й розвитку фахових компетентностей під супроводом ментора. В Україні також планується запровадження педагогічної інтернатури за умови забезпечення відповідної законодавчої бази та інших ресурсів.

18) У США здобувачами магістерського освітнього рівня є, насамперед, особи зі стажем педагогічної роботи, свідомі професійного вибору, поряд із якими навчаються студенти без стажу. Проте в Україні основну масу студентів становлять молоді люди без досвіду роботи, за винятком заочної форми навчання.

19) У США активно розробляються методи оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів ІМ, зокрема базовані на врахуванні приросту навчальних результатів учнів (value-added model) [7], проте в Україні подібний досвід відсутній.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Компаративний аналіз систем підготовки вчителів-філологів в університетах США і України дав змогу виокремити деякі спільні й відмінні риси, які полягають у спільній стратегічній меті, зв'язаній з розбудовою й модернізацією освітньої галузі, примноженні освітнього капіталу як ресурсу сталого соціально-економічного розвитку держав; урахуванні викликів сучасної освітньої і лінгвальної глобалізації; оптимізації освітніх рівнів і мережі освітніх закладів; популяризації іншомовної освіти; затребуваності педагогічних фахівців для галузі іншомовної освіти; рух за стандартизацію в освіті; в опорі на компетентісно-базовані підходи, студентоцентризм; модуляризації змісту й застосуванні кредитно-трансферної накопичувальної системи; реалізації системи підзвітності і контролю за відповідністю нормам якості освіти; структуруванні змісту на підставі вимог, визначених стандартами; удоцільненні практичної підготовки педагогічних фахівців; оптимізації дидактичних підходів у формуванні фахових компетентностей; акцентуванні іншомовної комунікативної компетентності. Перспективи подальших розвідок пов'язуємо з окресленням перспективних шляхів удосконалення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти з урахуванням прогресивного американського досвіду підготовки вчителів-філологів.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Міністерство освіти і науки України. Наказ Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України. від 29 травня 2013 року № 635. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0635729-13>
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. 2013. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Рашкевич Ю. Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм /Ю. Рашкевич. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>

4. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія», 2019. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/z-atverdeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>

5. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія», 2019. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/z-atverdeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>

6. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers, 2013. Retrieved from: [https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013\\_v2015.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/CAEP/ACTFLCAEPStandards2013_v2015.pdf)

7. Darling-Hammond L. Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do/ L. Darling-Hammond //Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality.

#### REFERENCES

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2013). *Nakaz Shchodo zatverdzhennia Prymirnoho polozhennia pro akademichnu mobilnist studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy*. [Ministry of Education and Science of Ukraine. Order Concerning the Approval of the Model Provision on Academic Mobility of Students of Higher Educational Institutions of Ukraine].
2. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku*. (2013) [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021].
3. Rashkevych, Yu. *Rozroblennia osvitynih standartiv ta osvitynih prohram*. [Development of educational standards and educational programs].
4. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 «Filolohiia»*. (2019). [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor) level, field of knowledge 03 Humanities, specialty 035 «Philology»].
5. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: druhyi (mahisterskyi) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 «Filolohiia»*. (2019) [Higher education standard of Ukraine: second (master's) level, field of knowledge 03 Humanities, specialty 035 «Philology»].
6. *Amerykans'ka rada z vykladannya inozemnykh mov (ACTFL). Standarty prohramy ACTFL / CAEP dlya pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov*. (2013). [American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers].
7. Darling-Hammond, L. (2010). *Vyznannya ta rozvytok efektyvnoho navchannya: Shcho slid znaty i robyty politykam*. [Recognizing and Developing

Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do.]. Washington.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**ЛЕВРІНЦ Маріанна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II.

**Наукові інтереси:** теорія та методика підготовки вчителів іноземних мов.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**LEVRINTS (Lórinccz) Marianna** – Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Department of Philology, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

**Circle of scientific interests:** foreign language teacher education research and practice.

*Стаття надійшла до редакції 19.01.2020 р.*

УДК 811.161.2'27

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-188-112-115

**ЛІШТАБА Тетяна Василівна** –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0900>  
e-mail: [tanya@lishtaba.com](mailto:tanya@lishtaba.com)

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ РЕДАГУВАННЯ ТЕКСТІВ  
ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІНИ  
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Сучасний етап функціонування вищої освіти вимагає нових підходів до підготовки конкурентоспроможних фахівців, які набувають упродовж навчання не лише можливості оперувати отриманими знаннями, а й здатні пристосовуватися до потреб сучасного ринку праці. Випускники вищих навчальних закладів повинні виявляти високий рівень теоретичної підготовки, сформований рівень соціальної зрілості, швидко адаптуватися до умов робочого середовища. Майбутній фахівець зобов'язаний уміти постійно розвиватись та самовдосконалюватись, щоб роботодавець був упевнений у його компетентності та професіоналізмі.

Сьогодні в системі вищої освіти відчутна потреба в оновленні змісту мовної підготовки майбутніх педагогів. Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», який вивчається на нефілологічних факультетах як обов'язкова дисципліна, саме й спрямований сформувати таку мовну особистість, яка зуміє використати всі набуті у виші знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері. Оскільки «мовна поведінка вчителя, навички педагогічного спілкування, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами» [1, с. 69].

**Аналіз останніх досліджень і**

**публікацій.** Дослідженню особливостей викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» присвячена значна кількість наукових праць. Проблеми, пов'язані з опануванням фахової мови, вивчали Л. І. Мацько, Л. В. Кравець, Н. В. Бабич, А. С. Токарська, Р. С. Кацавець та ін.; питання спілкування та комунікації досліджували Ф. С. Бацевич, А. П. Коваль, Г. М. Сагач, Ф. І. Хміль та ін. Чималий внесок у розробку курсу зробили й викладачі кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Практика потребує продуктивних методик, спрямованих на формування в студентів мовної та мовленнєвої компетенцій, культури професійного мовлення. Одним із засобів його розвитку є робота на заняттях з текстами, а саме їх переклад та редагування, оскільки саме ці види роботи дають змогу розширити словниковий запас майбутніх фахівців, навчають їх послідовно й аргументовано викладати думку, уникаючи при цьому надмірної інформації.

Переклад як засіб удосконалення фахової комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей уже був предметом нашого аналізу [2].

**Мета статті** – на основі теоретичного та практичного аналізу викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у Центральноукраїнському