

УДК 378.1+372.881.1

ШАНДРУК Світлана Іванівна –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри лінгводидактики та
іноземних мов
Центральноукраїнського
державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: sishandruk@ukr.net

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Компетентнісний підхід до освіти, що останнім часом стає все більш поширеним та претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, яку здійснюють держави і впливові міжнародні організації, посилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що ґрунтуються на наукових знаннях. З огляду на це модернізація сучасної системи освіти повинна супроводжуватися суттєвими змінами в професійній підготовці вчителів, невіддільним складником якої є практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов. Закон України «Про вищу освіту» [1], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [2] з-поміж шляхів реформування змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначають поглиблення практичної спрямованості вузівських програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аксіологічними орієнтаціями американської освітньої системи (M. Cochran-Smith, J. Conant, L. Darling-Hammond, M. Ginsburg, E. Guyton, D. McIntyre, P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal, S. Lytle, D. Ravitch, B. R. Joyce, M. Weil etc.) [6] вважають практичну спрямованість здобуття знань, їх функціональну цінність, можливість практичного застосування для досягнення успіху та забезпечення добробуту. Для українських педагогів науковий інтерес становить досвід американських колег щодо організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема практичного складника підготовки майбутніх учителів.

Встановлено, що з середини 80-х рр. XX ст. важливим складником системи педагогічної освіти США стали школи професійного розвитку (Professional Development Schools (PDSs)) – інноваційні заклади, створені в результаті партнерства між університетами та початковою й середньою школами. Функції PDSs полягають у забезпеченні ґрунтовної професійної підготовки майбутніх учителів шляхом інтенсивного шкільного практичного

досвіду [6].

Нами з'ясовано, що практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних загальноосвітніх закладах. У школі професійного розвитку, оскільки вона є результатом взаємодії університету (осередку теорії) та середньої школи (осередку практики), програму практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов розробляють і впроваджують спільно викладачами університету та вчителями середніх шкіл, що сприяє розв'язанню однієї з найважливіших проблем педагогічної освіти – розриву між теорією та практикою, кампусним та клінічним компонентами програм підготовки вчителів іноземних мов, яку розглянуто в дослідженнях багатьох американських учених (M. Ginsburg, P. Hirst, M. Booth, K. Kitchener, R.A.Mines, T. Sergiovanni, L.S. Shulman etc.) [6].

У вітчизняній педагогічній літературі накопичено значний обсяг знань з теорії та практики освіти закордоном. Низка українських науковців (М. Лещенко, Т. Кошманова, А. Сбруєва, Л. Смірнова та ін.) [3; 4; 5; 6] досліджувала специфіку професійної підготовки вчителів, зокрема клінічний компонент програм підготовки майбутніх учителів. Так, в системному дослідженні розвитку педагогічної освіти в США вітчизняними дослідниками було визначено такі складники клінічного компонента програм підготовки вчителів: партнерське викладання; дзеркальне викладання – записане на відео партнерське викладання; мікровикладання – проведення невеликого фрагмента уроку з групою своїх товаришів для тренування окремих педагогічних умінь; симуляції – спроби розв'язання поставлених педагогічних проблем у змодельованому класі; рефлексивне викладання – проведення коротких уроків для своїх товаришів з колективним аналізом викладання, що завершується роздумом студента-вчителя про результати, яких він досяг у викладанні, а

також осмисленням того, що нового він дізнався про викладання і навчання; використання протокольних матеріалів – перегляд відеозапису певної події в класі, що ілюструє відповідні теоретичні знання; кейс стадіс – комплексне детальне викладення проблемних випадків з реальних ситуацій викладання та навчання, що подаються у формі описових доповідей, подальший їх аналіз і пошук оптимального рішення.

Метою статті є вивчення шляхів модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні із застосування передового світового досвіду, зокрема досвіду США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовку майбутніх учителів іноземних мов в університетах Сполучених Штатів традиційно поділяють на кампусний (теоретичний) та клінічний (практичний) досвід підготовки. Досягнення послідовності та співвідношення кампусного і клінічного досвіду, з одного боку, та педагогічної практики в умовах середньої школи, з іншого, є однією з найбільш актуальних у практичній підготовці майбутніх учителів США. Для проходження педагогічної практики в школах студенти обов'язково повинні набути кампусного лабораторного досвіду, який сприятиме формуванню рефлексивно-критичного ставлення до методів і цілей навчання, а також навчить майбутніх учителів бути вдумливими та активними [6].

На нашу думку в системах педагогічної освіти багатьох країн світу роботу вчителя розглядають як суто практичну діяльність, а найкращий спосіб стати вчителем – це навчатися в процесі роботи під керівництвом досвідчених учителів-професіоналів. За твердженням американських педагогів, у підготовці вчителів іноземних мов постійно спостерігається суперечність між тим, чого і як навчають майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах, і тим, чого від них вимагає сучасна середня школа. Так, педагоги-дослідники (P. E. Holland, P. Clift, M. L. Veal etc.) [9, с. 169–172] зазначають, що у педагогічних закладах студенти часто отримують знання, не пов'язані з реальним контекстом школи, соціально-економічним становищем, етнічним складом учнів, їхніми особливими проблемами, потребами, тому розпочавши професійну діяльність, молоді вчителі іноземних мов роблять висновок, що педагогічні заклади погано готують їх до реалій складного світу середньої школи. Педагоги-дослідники США переконані, що забезпечення якісної підготовки вчителів іноземних мов в університеті можливе лише за умов побудови такої програми, яка б дала

змогу майбутнім учителям іноземних мов оволодіти ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями в органічній єдності та рефлексивним осмисленням досвіду педагогічної діяльності.

З-поміж позитивних характеристик практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школі американські дослідники (M. Cochran-Smith, S. Lytle, K. Howey, N. Zimpher, D. Johnson, R. Johnson, K. Smith, B.R. Joyce, M. Weil, R. J. Martin) [6] указують наявність тісної взаємодії зі шкільним персоналом та учнями, соціалізацію в роль учителя, нагоду реально розглянути педагогічну діяльність як свою майбутню кар'єру, перевірити набуті теоретичні знання на практиці, відчуття студентами більшої впевненості, готовності успішно викладати.

Незважаючи на це, у педагогічній освіті США ще залишається низка проблем, пов'язаних з традиційною педагогічною практикою майбутніх учителів іноземних мов, зокрема існують переконливі свідчення недостатньої ефективності традиційної педагогічної практики в середніх школах. На думку M. Levine спостерігається так званий «ланцюговий ефект» [10, с. 97], який виявляється у тому, що недоліки традиційної практики викладання в школі закріплюються вже на стадії першого практичного досвіду майбутнього вчителя іноземних мов.

З-поміж інших проблем практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школі в умовах традиційних програм найчастіше називають такі: зосередженість практичної підготовки в школі на викладанні предмета спеціалізації; недостатня якість керівництва педагогічною практикою з боку університету та середньої школи; недостатність зв'язку між шкільним практичним досвідом і змістом попередньо вивчених теоретичних курсів з педагогіки, психології та методики викладання фахового предмета; утвердження в педагогічній практиці традиційної форми учнівства й застарілих методів, що створює уявлення про діяльність учителя іноземних мов як про процес передачі певної інформації і здійснення менеджменту в класі, спричиняє ізолюваність вчителя, не готує майбутніх учителів іноземних мов до командної роботи, колегіальної взаємодії, ролі лідерів у школі та громаді; оцінювання результатів педагогічної практики дотепер є предметом суб'єктивного підходу, особистісних та соціальних симпатій її керівників [6].

Ми вважаємо, що значною проблемою педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов є те, що вона не належить до

пріоритетів ні для школи, ні для університету. У більшості шкіл наставництво – це додаток до повного навантаження вчителя. Університетські керівники також мають мало стимулів для проведення високоякісного керівництва педпрактикою через низький статус цієї роботи в університеті. Спостерігається недостатність ресурсів та мотиваційних винагород для високоякісного керівництва педагогічною практикою.

Для шкіл сучасної Америки з їхнім різноманітним расовим, етнічним та соціальним складом учнів потрібен учитель іноземних мов, здатний позитивно сприймати й упроваджувати ідеї мультикультурності. В справжніх професіях від кандидатів вимагається проходження структурованої інтернатури до того, як їх допустять до роботи. Ми також вважаємо, що інтернатура дає змогу відпрацювати здобуті навички, захищає суспільство від невмілих новачків і надає керівництво та підтримку практикам-початківцям. Кваліфікація вчителя іноземних мов як справжнього професіонала-практика передбачає визнання та підтримку його права й обов'язку визначати власні професійні завдання в класі, приймати практичні рішення, брати участь в управлінні школою тощо.

Ми дослідили, що останнім часом зміни в підходах до освіти вчителів іноземних мов є настільки кардинальними, що науковці, які вивчають цей процес, називають його новою моделлю освіти вчителя іноземних мов, революцією в освіті і навіть новою парадигмою підготовки та професійного розвитку вчителів іноземних мов. Енциклопедія освіти (Encyclopedia of Education) [12, с. 2470] пропонує такі основні характеристики нової парадигми професійної підготовки вчителів:

– Основним підходом до підготовки вчителів вважають філософію конструктивізму, унаслідок чого виявляється нове ставлення до майбутніх учителів як до активних учасників процесу власного навчання.

– Навчання вчителя триває протягом усього професійного життя. Безперервний професійний розвиток має сприяти виробленню нових знань, побудові нової педагогічної теорії та практики, удосконаленню практичної майстерності вчителів.

– Професійний розвиток має відбуватися в школі й пов'язуватись із щоденною діяльністю вчителів та учнів, що сприятиме перетворенню шкіл на спільноти навчання й дослідження, оскільки підвищення

кваліфікації є не тільки тренування вмінь – це процес побудови нової культури всередині школи, процес співпраці, який передбачає значущу взаємодію між учителями, з адміністрацією, батьками та іншими членами спільноти.

З'ясовано, що школи професійного розвитку стали невіддільним складником близько половини програм підготовки вчителів в університетах США. Спрямовані на розвиток кращих методик, школи професійного розвитку стали важливою часткою клінічного компонента університетських програм підготовки вчителів середньої школи США. Педагогічна практика, або як її називають *field experience* (польовий досвід) є вирішальним компонентом підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Заклади підготовки вчителів у США рекомендують студентів до сертифікації або ліцензування тільки за умови закінчення п'ятирічної програми підготовки, яка передбачає річну інтернатуру в школах професійного розвитку [6].

Інтернатура в школі професійного розвитку пропонує можливості спостерігати, практикуватися, пересвідчуватися в дієвості навчальних стратегій та методик викладання іноземних мов, отримувати консультації, відвідувати семінари та рефлексувати з колегами. На нашу думку це допоможе майбутнім учителям іноземних мов краще підготуватися до майбутньої професійної педагогічної діяльності та вдумливо проаналізувати різні методики викладання іноземних мов. Ми також переконані, що робота під керівництвом спеціально підготовлених менторів (учителів-наставників) та організація студентів у групи для проходження практики сприяє створенню позитивної атмосфери, дружньої підтримки та зацікавленості у взаємних успіхах.

Нами досліджено, що з початку діяльності в школах професійного розвитку студенти-практиканти мають змогу приєднатися до багаточисельних професійних спілок та організацій, створюючи альтернативу загальноприйнятій моделі діяльності вчителя іноземних мов – в ізоляції, наодинці зі своїми професійними проблемами. У школах професійного розвитку (*Professional Development Schools* (PDSs)) діють норми професійної співпраці та рефлексивного діалогу, тому майбутні вчителі іноземних мов можуть отримати досвід сприйняття школи як професійної спільноти [6].

Нами визначені переваги університетської програми підготовки вчителів іноземних мов з PDSs-складником:

підтримка шкільного колективу, яка передбачає професійне тренування й спілкування в процесі роботи, підтримку й дружні стосунки у групі студентів-практикантів, визнання та винагороди, впевненість у власній ефективності, відчуття себе частиною шкільної сім'ї тощо. Програми підготовки вчителів іноземних мов з PDSs-компонентом активізують такі сфери педагогічної освіти: використання практик викладання, що сприяють збільшенню взаємодії між студентами-практикантами; використання різноманітних методик викладання іноземних мов; використання інформаційних технологій як інструменту викладання іноземних мов; використання альтернативних форм оцінювання навчання студентів тощо. З'ясовано, що близько 75 % опитаних менторів та університетських викладачів вважають майбутніх учителів іноземних мов, які навчалися за програмами з PDSs-компонентом, готовими розпочати свій перший рік викладання на вищому рівні порівняно зі студентами традиційних програм підготовки вчителів іноземних мов.

Ми вважаємо, що принципова відмінність практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку (PDSs) – це новий підхід до менторингу (наставництва). У традиційній моделі менторингу (шкільний учитель – наставник – керівник педпрактики з університету), шкільний учитель іноземних мов зазвичай не має спеціальної менторської підготовки, а керівник педпрактики з університету має лише віддалене відношення до школи.

Досліджено, що модель менторингу в школі професійного розвитку принципово відрізняється, оскільки наставництво стає командною відповідальністю, а керівник педпрактики з університету – так званим «резидентом» у школі, яка стає його місцем роботи протягом усього періоду практики. Підготовка до ролі наставника стає більш поширеною та інтенсивною, а вчителі частіше розглядають менторинг як можливість підвищення кваліфікації та кар'єрного зростання. Наприклад, в університеті Нью-Мексико, який започаткував партнерство з середніми школами міста Альбукерке, штат Нью-Мексико, учителі-професіонали за програмою резидентури, про яку ми згадували вище, на два роки звільняються від своїх шкільних обов'язків і йдуть працювати керівниками клінічної практики та викладачами кампусних програм підготовки вчителів середньої школи. Шкільний округ Альбукерке виплачує вчителям заробітну

плату в повному обсязі протягом двох років навчання в резидентурі, після чого вони повертаються до професійної діяльності в школу, а на зміну їм відбирають інших учителів. Прикладом тейхаського партнерства є звільнення вчителів-наставників від обов'язків у класі, щоб призначити їх менторами двох інтернів, які викладають у їхніх класах за половину зарплати [6].

У ході дослідження визначено фактори, які вплинули на якість керівництва педпрактикою майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку: спеціальна підготовка вчителів-менторів до практичної діяльності та оцінювання студентів; установа тейхських професійних стосунків між майбутніми вчителями іноземних мов та їхніми наставниками; активізація роботи керівників педпрактики університету.

Нами з'ясовано, що потреба зміцнення зв'язків між університетом та школою в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовила створення посади координатора. Викладачі університетів або аспіранти, які виконують функції координатора, здійснюють зв'язок між школою та коледжем освіти, працюють як рівні партнери зі шкільними вчителями іноземних мов для забезпечення навчання та практичного тренування студентів, які проходять інтернатуру в школах професійного розвитку. Координатор здійснює керівництво усіма інтернами, призначеними в школу, веде курси програми підготовки, які проходять у школі професійного розвитку та організовує заходи з підвищення кваліфікації вчителів школи.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що традиційна модель була менш стресова, вимагала менше зусиль і часу від усіх учасників, однак озброєні знаннями вчителі, які пройшли програму останнім часом, є підтвердженням, що ця модель є найкращим способом професійної підготовки вчителів іноземних мов у США, оскільки вона оптимально поєднує практичний досвід, набутий під керівництвом учителя-ментора протягом подовженої інтернатури, із сучасними теоріями викладання та навчання іноземних мов, які пропонуються в американських університетах.

Центр оновлення освіти (Center for Educational Renewal), що знаходиться в університеті Вашингтона, опублікував працю «Портрети дванадцяти партнерських середніх шкіл старшого рівня в Національній мережі оновлення освіти» [11]. Проаналізувавши спільні риси цих партнерств та програм підготовки вчителів, ми склали узагальнену

характеристику підготовки вчителя середньої школи в таких школах професійного розвитку, що знаходяться в різних штатах Америки. Так, середньостатистична середня школа переважно знаходиться в передмісті великого міста, де проживають різноманітні за расовим складом та соціально-економічним становищем члени спільноти й у ній навчається близько 1200 учнів 9–12 класів. Фінансується школа із коштів штату, із плати за навчання учнів та від декількох регіональних приватних фондаций, які допомагають створювати та підтримувати школи професійного розвитку.

П'ятирічну програму підготовки вчителів середньої школи в університеті щорічно закінчують близько ста молодих учителів. Протягом четвертого та п'ятого років навчання в університеті студенти організовуються в групи для спільного проходження програми професійної підготовки в школах професійного розвитку. Кампусний та клінічний викладацький склад, що відповідає за впровадження програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов, планує її детально. Така спільна робота є можливою завдяки подовженим термінам контрактів для викладачів, що працюють у школі, та вчителів, які беруть участь у програмі підготовки вчителів іноземних мов. Протягом двох тижнів кожного літа та в додаткові дні протягом академічного року відповідальні за програму викладачі університету працюють разом з викладачами клінічної школи. Професор університету та клінічні викладачі керують командою учителів-наставників майбутніх учителів. Кожний член клінічного викладацького складу відповідальний за підсумкове оцінювання інтерна, інші педагоги школи та університету, що входять до команди, роблять свій внесок в оцінювання діяльності інтерна.

Отже, концепція школи професійного розвитку передбачає поєднання теорії практикою педагогічної освіти для обміну інформацією: шкільні вчителі допомагають майбутнім учителям іноземних мов опанувати професію, зі свого боку майбутні вчителі іноземних мов приносять у школу нові ідеї, теорії та методики. Завдяки цьому процесу, що відбувається в PDSs, шкільна практика та підготовка вчителів іноземних мов можуть безперервно розвиватися й покращуватися. Проходження практики (інтернатури) у школі професійного розвитку є центральною частиною університетської програми підготовки вчителів іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Системний підхід до

педагогічної освіти є вирішальним фактором у проведенні реформ американської освіти. Школи професійного розвитку є важливою частиною реформи освітньої системи США, оскільки вони спрямовують свою діяльність на підготовку й підвищення кваліфікації учителів іноземних мов та покращення викладання в середніх школах. Усі ці процеси мають відбуватися водночас і в одному місці – у середній школі. За такого підходу цілі освітньої реформи узгоджують та впроваджують у навчання майбутні вчителі іноземних мов, учителі-початківці, учителі-професіонали та викладачі університетів, тобто усі учасники освітнього процесу.

Проблема співвідношення теорії та практики в системах педагогічної освіти України та Сполучених Штатів виявлялась однаково гостро на різних етапах розвитку цих країн і розв'язувалась кожним соціумом, з огляду на конкретну ситуацію, бачення ролі та місця вчителя іноземних мов в суспільстві та напрями подальшого розвитку. Перспективи подальших досліджень зумовлені тим, що досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у школах професійного розвитку в США є цінним джерелом для вдумливого осмислення і вивчення його позитивних аспектів, що важливо в умовах формування єдиного світового освітнього простору.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. – Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII (Редакція станом на 27.07.2017). – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
2. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013
3. Смірнова Л. Л. Концептуальні основи формування соціокультурної компетентності сучасного вчителя / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 136. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) Кіровоград: Видавець Лисенко В. Ф., 2015. – С. 503–509.
4. Смірнова Л. Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови / Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 410–416.
5. Смірнова Л. Л. Інтегрований підхід як необхідна складова організації процесу іншомовної освіти на немовних факультетах /

Л. Л. Смірнова // Наукові записки. – Випуск 128. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 490–493.

6. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : [монографія] / Світлана Шандрук. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2012. – 496 с.

7. Conant, J. *The Education of the American Teachers* / J. Conant. – New York: McGraw-Hill, 2003. – 400 p.

8. Darling-Hammond, L. *Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for evaluating program outcomes* / L. Darling-Hammond // *Journal of Teacher Education*, 2006. – Vol. 57 (1). – P. 1–19

9. Holland, P. *Linking Preservice and Inservice Supervision Through Professional Inquiry* / P. E. Holland, P. Clift, M.L. Veal // *The 1992 ASCD Yearbook*, 1992. – P.169–182.

10. Levine, M. *Professional practice schools: Building a model* / M. Levine. – Washington: American Federation of Teachers, 1988. – 157 p.

11. *Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal* [електронний ресурс]. – Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>.

12. Villegas-Reimers, E. *Teacher Preparation, International Perspective* / E. Villegas-Reimers // *Encyclopedia of Education*, 2nd edition. – Vol. 7. – New York: Macmillan, 2003. – P. 2470–2475.

REFERENCES

1. *Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. [elektronnyi resurs]. – Verhovna Rada Ukrainy; Zakon vid 01.07.2014 № 1556-VII (Redaktsiya stanom na 27.07.2017). – Rezhym dostupu: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

2. *Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25.06.2013 p. № 344/2013 «Pro Natsionalnu strategiyu rozvytku osvity v Ukrainy na period do 2021 roku»*. [elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

3. Smirnova L. L. (2015). *Kontseptualni osnovy formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentnosti suchasnogo vchytelya*. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 136. – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

4. Smirnova L.L. (2015). *Metodychni aspekty formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentnosti*

maibutniogo vchytelya inozemnyh mov. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 104 (2). – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

5. Smirnova L. L. (2014). *Integrovanyi pidhid yak neobhidna skladova organizatsii protsesu inshomovnoii osvity na nemovnyh fakultetah*. [Naukovy Zapysky. – Vypusk 28. – Seriya: Filologichni nauky (movoznavstvo)]. Kirovograd.

6. Shandruk S. (2012). *Tendentsii profesiyinyi pidgotovky vchyteliv u USA: [monografiya]*. Kirovograd: Imeksc LTD.

7. Conant, J. (2003). *The Education of the American Teachers*. – New York: McGraw-Hill.

8. Darling-Hammond, L. (2006) *Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for evaluating program outcomes*. [Journal of Teacher Education].

9. Holland, P. (1992). *Linking Preservice and Inservice Supervision Through Professional Inquiry*. [The 1992 ASCD Yearbook].

10. Levine, M. (1988). *Professional practice schools: Building a model*. – Washington: American Federation of Teachers.

11. *Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal*. [elektronnyi resurs]. – Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Rezhym dostupu: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>.

12. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Preparation, International Perspective*. [Encyclopedia of Education, 2nd edition]. – New York: Macmillan

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШАНДРУК Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHANDRUK Svitlana Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Linguodidactics and Foreign Languages of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional education, comparative pedagogy.

Дата надходження рукопису 12. 11. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул.