

11. <http://www.uottawa.ca/associations/csict/princi-e.htm> – Загол. з екрана. – Мова англ.
12. Woodsworth J. W. Teaching the history of translation / Judith Weisz Woodsworth // Teaching translation and interpreting 3: new horizons. – papers from the third language international conference, (Elsinore, Denmark 9-11 June, 1995) / eds. C. Dollerup, L. Appel. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1996. – Vol. 16. – P. 9 – 14.
13. Woodsworth J. W. Translation in North America / Judith Weisz Woodsworth // The Oxford guide to literature in English translation. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – P. 84 – 86.

УДК 378.126 (73)

М. М. КОКОР

### СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

*Розглянуто сучасні моделі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням (ІМПС) на досвіді вищої школи США. Охарактеризовано та випрацьовано основні критерії класифікації моделей підготовки майбутніх викладачів ІМПС. Велика увага приділена вивченню досвіду навчально-практичного аспекту підготовки майбутнього фахівця. Виявлено основні напрями подальших досліджень та адаптації до умов вищої школи України.*

**Ключові слова:** модель підготовки викладача, іноземні мови за професійним спрямуванням, рефлексія, дистанційна форма навчання, інтегрована, тренінгова, раціональна модель підготовки викладачів іноземних мов, ступенева освіта.

М. М. КОКОР

### СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

*Рассмотрены современные модели подготовки будущих преподавателей иностранных языков профессиональной направленности (ИЯПН) на опыте высшей школы США. Даны характеристики и выработаны основные критерии классификации моделей подготовки будущих преподавателей ИЯПН. Большое внимание уделено изучению опыта учебно-практического аспекта подготовки специалиста. Вывявлены основные направления дальнейших исследований и адаптации к условиям высшей школы Украины.*

**Ключевые слова:** модель подготовки преподавателя, иностранные языки профессионального направления, рефлексия, дистанционная форма обучения, интегрированная, тренинговая, рациональная модель подготовки преподавателей ИЯ, ступенчатое образование

М. М. КОКОР

### CURRENT MODELS OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHER PREPARATION PROGRAMS IN THE USA

*The article deals with the current models of LSP teacher preparation in American higher education institutions with great attention being paid to practical aspects of teacher training. In the course of research the criteria for the classification in the LSP teacher training sphere have been elaborated based on the analysis of quality characteristics of different teacher training models in USA. Furthermore the key areas for further research and adaptation to higher education conditions in Ukraine have been identified in this paper.*

**Keywords:** model of teacher training, foreign languages for specific purposes, reflection, distance learning, integrated, training, rational model of foreign language teacher education, degree education

Із входженням України всвітовий та європейський освітній простір для багатьох випусників українських ВНЗ відкриваються нові перспективи працевлаштування чи наукової роботи за кордоном. Однак дуже часто на заваді цим можливостям перед майбутніми фахівцями

гостро постають нові виклики, головний з яких – недостатній рівень іншомовної фахово-орієнтованої підготовки випусників ВНЗ у різних галузях.

Актуальність дослідження зумовлена не тільки браком професіоналів у галузі ІМПС, а й певною мірою, відсутністю програм підготовки таких фахівців в Україні. З огляду на очевидні недоліки у сучасній вітчизняній системі підготовки викладачів іноземних мов, виникає потреба в дослідженні існуючих моделей такої підготовки за кордоном, зокрема в США. У цьому контексті аналіз підходів та шляхів реалізації такої підготовки фахівців у США може стати важливим теоретичним та практичним надбанням для його адаптації до умов української системи підготовки викладачів ІМПС.

Серед американських та українських дослідників проблемами педагогічної підготовки у системі вищої освіти США займаються Е. Спалдінг, К. Клека, С. Оделл, Дж. Ванг, Е. Лін, А. О'Доннелл, Дж. Рів, Дж. Сміт, Л. Хілл, А. Стремел, В. Фу, Т. Кошманова та ін. Проблемам підготовки викладачів іноземних мов у цій країні присвячено дослідження Дж. Крендалл, Р. Дей, М. Воллас, С. Гроссе, Дж. Вот, М. Лонг, І. Ушінські, Б. Лаффор, М. Бернс, О. Русанова, Н. Мукан, Л. Черній, І. Самойлюкевич та інші науковці. Викладання у сфері ІМПС і підходи до неї, систему підготовки викладачів ІМПС у США досліджують П. Мастер, Дж. Свейлз, А. Хонігсфелд, В. Джірукакіс, Д. Белчер, М. Волш, А. Коган та ін.

**Мета статті** полягає в аналізі сучасних моделей підготовки викладачів ІМПС в університетах США, розробці авторської класифікації цих моделей та здійснення пошуку шляхів адаптації американського досвіду до умов вищої школи України.

В основі ефективної професійної діяльності викладачів різних сфер лежить їх якісна підготовка [8]. Розглядаючи та аналізуючи поняття якості здійснення професійної педагогічної діяльності, Дж. Ванг, Е. Лін, Е. Спалдінг, К. Клека, С. Оделл визначають три важливі чинники впливу на формування викладача-професіонала: 1) когнітивний (професійна підготовка, моделі підготовки, професійні знання, навички, уміння, сформована готовність до здійснення професійної діяльності); 2) діяльнісний (попередній професійний і життєвий досвід, професійна діяльність та розвиток, особистість викладача); 3) результативність (оцінка професійної діяльності через вимірювання результатів на виході) [8, с. 331]. Професійна діяльність викладача є тоді ефективною, коли вона безпосередньо впливає на набуття студентами знань, навичок та умінь, які допоможуть в майбутньому сформуванню відповідальних та свідомих громадян, здатних до активної участі у процесі побудови справедливого та рівноправного суспільства [8, с. 333]. Модель підготовки викладачів іноземних мов, на думку Дж. Крендалл [2], – це мікрокосмос у структурі загальної педагогічної підготовки фахівців, тому що багато моделей та практичних підходів до здійснення підготовки у сфері іноземної мови базуються на концептуальних засадах власне загальної підготовки викладачів.

Дослідження програм підготовки викладачів у США показало, що в американській освітній системі немає єдиної схваленої концепції педагогічної підготовки, навпаки, організаційні та змістові особливості програм підготовки за визначенням Дж. Ванг, нагадують частинки калейдоскопу [8, с. 333]. Вони, відповідно, відображають академічні та адміністративні традиції певного ВНЗ і педагогічний досвід його професорсько-викладацького складу, репрезентуючи різні моделі підготовки фахівців [8]. За визначенням М. Бернс, модель підготовки майбутнього викладача – це цілісна структурована система процесу навчальної діяльності студента, яка використовує різні форми (дистанційне, стаціонарне навчання) та методи у цьому процесі з метою передання знань [1, с. 5]. Р. Дей під поняттям «модель підготовки» розуміє підхід до підготовки майбутнього викладача англійської мови, який характеризує шляхи та способи презентації і передання знань [3]. Базуючись на теоретичних дослідженнях П. Мастера, К. Кеннеді, Р. Дея, М. Волласа, Дж. Крендалла інших вчених, а також на аналізі сучасних програм підготовки викладачів ІМПС у США, встановлено, що підходи, які використовуються у такій підготовці загалом відображають теоретичні засади підготовки майбутніх вчителів англійської мови як іноземної в університетах України.

Здійснений ретроспективний аналіз підходів до підготовки викладачів англійської мови за професійним спрямуванням у США та світі продемонстрував еволюцію та різні напрямки розвитку галузі, що мали вплив на сучасні моделі підготовки викладачів ІМПС. У ході дослідження виявлено такі характерні для історичних моделей риси, як коротка тривалість

курсів підготовки, велика увага теоретичним дослідженням та сфері прикладної лінгвістики, вузька спеціалізація у сфері фахово-орієнтованих дисциплін, цільова аудиторія – викладачі англійської мови як іноземної знабутим педагогічним досвідом [2; 3; 4; 5; 7].

Не менш важливим для дослідження моделей підготовки викладачів ІМПС є розмежування понять «англійська мова за професійним спрямуванням» та «іноземні мови за професійним спрямуванням». Популярність англійської як іноземної зумовлена багатьма чинниками, серед яких політичне та економічне домінування в світі США, Великої Британії, Канади та Австралії, глобалізаційні процеси, які вимагають пошуку компромісних шляхів налагодження комунікації та засобів її реалізації. У США попит на вивчення інших іноземних мов, окрім англійської, залишається невеликим. Цей факт зумовив появу досліджень у галузі АМПС (П. Мастер, Т. Дадлі-Еванс, Х. Віддовсон, Т. Хатчінсон, А. Вотерс, П. Стрівенс, Дж. Свейлз, Р. Говард) на відміну від сфери інших іноземних мов за професійним спрямуванням.

Сучасні дослідження у сфері ІМПС [2; 3; 7] та моделей підготовки викладачів ІМПС/АМПСопираються на класифікацію моделей підготовки викладачів іноземних мов, створену М. Волласом. Він, зокрема, виокремив такі моделі в підготовці викладача ІМ: тренінгові (apprenticeship or craft model), теоретичну (applied science model) та рефлексивну (reflective).

Вивчення сучасного стану програм підготовки викладачів англійської мови як іноземної на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра у 57 університетах США, здійснених Р. Деєм у 2008 р., дало можливість здійснити актуальний аналіз і визначити наступні моделі: тренінгова (apprentice-expert model); раціональна (rationalist model); проектна (case studies model); інтегрована модель (integrative model) [3, с. 2].

Дослідниця підготовки вчителів іноземних мов у розвинутих країнах (США, Австралія, Канада, Нова Зеландія, Франція, Німеччина, Велика Британія, Австралія тощо) на сучасному етапі П. Муссе в своїй класифікації виокремлює традиційні (академічні) та сучасні (інноваційні) моделі підготовки [6]. Традиційні, на думку вченої, спрямовані на підготовку вчителя, здатного передати знання, навички та вміння, тобто інформацію, але не на пошук шляхів застосування цих знань у практиці. Сучасні моделі підготовки роблять наголос на освіті протягом життя та її практичності, дієвості знань, необхідності рефлексії у навчанні та професійній діяльності [2; 3; 6]. П. Муссе вважає що, дистанційне навчання є однією з інноваційних форм організації навчального процесу, який здійснюється шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки викладачів іноземних мов. Як відомо, інформаційні технології – галузь, що швидко розвивається і вимагає нових підходів до її застосування в освітній сфері [6].

П. Муссе, П. Мастер, Т. Дадлі-Еванс, Дж. Крендалл, Дж. Гуттнер та інші науковці виявили, що моделі підготовки фахівців різних сфер відображають певні особливості, властиві тій чи іншій освітній системі: науково-педагогічні традиції та підходи в освіті, структура, історія та напрям діяльності університетів.

Здійснення наукового аналізу передбачає узагальнення та класифікацію даних, тому важливим завданням у процесі дослідження було встановити критерії класифікації сучасних моделей підготовки викладачів ІМПС у США. Визначення критеріїв відбувалося на основі аналізу якісних змістових та організаційних показників функціонування сучасних моделей такої підготовки. До критеріїв змістового характеру підготовки віднесено теоретичні підходи, інші критерії базувалися на аналізі форм підготовки (стаціонарна/дистанційна), форм сертифікації (ОКХ «магістр», «бакалавр», сертифікат) і видів підготовки (професійна підготовка/перепідготовка). На основі здійсненого аналізу розроблено авторську класифікацію моделей підготовки викладачів ІМПС у США, подану в таблиці 1.

У США традиційні моделі підготовки викладачів ІМПС здійснюються кафедрами прикладної лінгвістики, педагогіки та сучасних іноземних мов [2]. За формою навчання ці програми поділяються на стаціонарні та дистанційні (онлайн), які зараз дуже популярні серед користувачів Інтернету. Прихильники традиційних, стаціонарних програм (Дж. Крендалл, П. Мастер, Р. Дей, К. Кеннеді та ін.) дотримуються думки, що ці моделі здатні краще забезпечити класичну професійну та педагогічну підготовку фахівця. Адже стаціонарна програма має незаперечні переваги, зокрема такі: безпосередній контакт викладача із студентом; заняття відбуваються згідно з розкладом, що дисциплінує студента; викладач може ефективніше оцінювати результати теоретичної та практичної навчальної діяльності студента.

М. Бернс, дослідниця дистанційних моделей педагогічної підготовки вважає, що дистанційна форма дає невичерпні можливості для підготовки фахівців, і, в першу чергу, забезпечує автономність навчання (студент може обирати час навчання зручний для нього) [1].

Таблиця 1  
Класифікація моделей підготовки викладачів ІМП/АМП/У США

Назва вишого навчального закладу	Форма навчання	Форма сертифікації	Вид підготовки	Концептуальний підхід
Університет Північної Кароліни	стаціонарна	Ступенева (магістр), сертифікатна	професійна/перекваліфікація	інтегрований
Державний університет Айова	стаціонарна	Ступенева (магістр, доктор)	професійна	раціональний
Університет Перд'ю Індіана	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Державний університет Сан-Хосе	стаціонарна	Ступенева (магістр), сертифікатна	професійна/підвищення кваліфікації	інтегрований
Організація вчителів англійської мови як іноземної (TESOL)	дистанційна	Ступенева (магістр)	професійна, підвищення кваліфікації	інтегрований, тренінговий
Інститут англійської мови (AEL)	дистанційна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Міжнародний інститут підготовки викладачів англійської мови як іноземної (TEFL)	дистанційна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	тренінговий
Університет Південної Кароліни	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Пенсильванії	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Мемфіса	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Перд'ю	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Міжнародний університет Флориди	стаціонарна	Сертифікатна	підвищення кваліфікації	раціональний
Університет Джорджтауна	стаціонарна	Ступенева (магістр)	професійна	раціональний

У сфері АМПС як стаціонарні, так і дистанційні форми навчання пропонують короткотривалі програми перепідготовки академічні (ступеневі) програми. На думку Р. Дея, короткотривалі програми не відображають змістової сутності поняття «модель», тому учений розглядає їх лише як вузькоспеціалізовані курси у структурі програми підготовки фахівців ІМПС. За метою здійснення підготовки фахівців програми підготовки викладачів ІМПС можна поділити на професійні (pre-service або initial) та програми перекваліфікації/підвищення кваліфікації (in-service or continuing). Перші спрямовані на класичну академічну підготовку майбутніх викладачів ІМПС та враховують різною мірою теоретичний і практичний аспекти, тоді як метою інших є допомогти викладачам іноземних мов з набутим педагогічним та професійним досвідом у процесі перекваліфікації чи підвищенні існуючого фахового рівня. Важливість останніх полягає в тому, що вони служать одним з інструментів у процесі реалізації принципу освіти впродовж життя [2; 3; 4; 6]. Після закінчення стаціонарних академічних програм студенти отримують кваліфікацію магістра з напрямку підготовки «Іноземна мова» (MA), «Прикладна лінгвістика» чи «Педагогіка» (MSc, MEd) та мають можливість продовжувати наукове дослідження на здобуття наукового ступеня доктора. Короткотермінові програми після закінчення підготовки передбачають лише отримання сертифіката, який може задовольняти вимоги приватних освітніх та бізнес структур щодо професійності викладачів ІМПС.

За основу нашої класифікації моделей підготовки майбутніх викладачів АМПС/ІМПС взято дослідження сучасних моделей підготовки викладачів англійської мови Р. Дея [3]. За підходами до організації навчальної діяльності програми підготовки майбутніх викладачів АМПС/ІМПС можна поділити на раціональні, тренінгові та інтегровані. Прикладом раціональної моделі є програма підготовки магістрів у галузі прикладної лінгвістики із спрямуванням на АМПС в Державному університеті штату Айова. Основний акцент у таких моделях робиться на теоретичній підготовці, яка розглядає викладання не як педагогічний процес, а як теоретичну сукупність знань, вмінь і навичок [3]. Серед переваг цього підходу ґрунтовна теоретична лінгвістична та педагогічна підготовка, яка передбачає набуття майбутніми викладачами АМПС фахових та загальнопедагогічних знань. Проте головними недоліками цієї моделі підготовки є: 1) брак практичної імплементації теоретичних знань; 2) обмежені можливості для практичного набуття вмінь та навичок щодо здійснення педагогічної діяльності (мізерні навчальні години, відведені на педагогічну практику). Як зазначають Р. Дей і М. Воллас, раціональні моделі в основному реалізуються кафедрами прикладної лінгвістики в університетах США і більше спрямовані на залучення майбутніх викладачів до здійснення дослідницької діяльності та здобуття наукового ступеня [7; 3]. Аналіз навчальної програми підготовки викладачів АМПС кафедри прикладної лінгвістики Державного університету штату Айова виявив, що на педагогічну практику, виділяється 48 годин в семестр (3 кредити), тоді як цикл професійно лінгвістичних дисциплін (наукові теорії та підходи у галузі іноземних мов, прикладна лінгвістика, граматики англійської мови, соціолінгвістика, навчання за допомогою комп'ютера, аналіз дискурсу і т. д.) становить 432 години [11].

На відміну від раціональних моделей, в основі тренінгових, на думку М. Волласа [7], лежить набуття студентами емпіричних знань, тобто набуття професійних знань, вмінь та навичок через безпосереднє практичне застосування. Ці програми використовують найстаріший підхід до професійної педагогічної підготовки – діяльнісний, переважно є короткотерміновими – тривалістю від кількох тижнів, до кількох місяців чи року. Вони здійснюються як стаціонарно в академічних установах літніми школами університетів та коледжів, так і дистанційно різними освітніми центрами підвищення кваліфікації викладачів при університетах (Центр консультаційних послуг в освіті, Інститут англійської мови університету Орегон, Центр міжкультурної комунікації університету Індіани та інші). Майбутніх викладачів АМПС у таких моделях переважно готують за сертифікованою програмою TESOL, де основний акцент ставиться на набуття загальних та спеціальних педагогічних знань, вмінь та навичок у процесі навчання. Їхня мета – за стислі терміни підготувати фахівця до здійснення професійної діяльності, використовуючи підхід, що передбачає навчання дією (learning by doing). З цією метою застосовуються методи та форми організації навчальної діяльності студентів, які спрямовані на забезпечення практичного навчання через дослідницьке учіння, а саме: майстерні, майстер-класи, кейс-стадіс, метод проектів тощо.

Педагогічне спостереження з метою наслідування досвідченого викладача АМПС/ІМПС як рольової моделі використовується у тренінгових моделях як один із підходів до підготовки майбутніх викладачів ІМПС. Хоча серед переваг тренінгових моделей – швидка і дієва підготовка викладачів ІМПС, очевидними їх недоліками є: 1) брак теоретичних знань з циклу лінгвістичних та загальнопедагогічних дисциплін, що впливає на подальший розвиток професіоналізму викладача та його вміння аналізувати різні педагогічні ситуації; 2) пасивна роль студента-спостерігача, що не сприяє розвитку автономності навчання, креативності, пошуку нового у процесі формування особистості професіонала [7]. З огляду на це ми погоджуємося із Р. Дейєм, Дж. Крендалл, М. Волласом, що ці програми не можна назвати моделями, адже вони не охоплюють підготовку викладачів як цілісну структуру, а лише її практичний компонент.

Модель інтегрованого підходу до підготовки майбутніх викладачів АМ, яка інкорпорує теорію та практику у процесі навчання, визначена дослідниками сфери АМПС та АМ, однією з найбільш ефективних [3; 2; 5]. За визначенням Р. Дея, інтегрована модель – це системний підхід до професійної підготовки викладача ІМ, який забезпечує набуття фахових, загальнопедагогічних, спеціальнопедагогічних та інших знань через різні форми та способи організації навчальної діяльності, включно із компонентом практичної рефлексії [3, с. 10]. На думку М. Волласа, рефлексія у процесі діяльності викладача – основа для формування професійної компетентності, а також вона є частиною циклічного процесу набуття практичних навичок [7, с. 12–13]. Рефлексивна модель підготовки має очевидні переваги для процесу розвитку професіонала, його самовдосконалення, самопізнання, оскільки спрямована на реалізацію принципу безперервної освіти. Під поняттям «практика рефлексії» Р. Дей розуміє критичний аналіз теоретичних та емпіричних знань у процесі діяльності, тобто рефлексію в дії. Використання практики рефлексії, як одного з наскрізних елементів підготовки викладачів ІМПС в інтегрованій моделі, допомагає майбутнім викладачам ІМПС консолідувати різні види знань, які вони отримують у процесі навчання, і таким чином сформувати філософські основи теоретичного та практичного підходу до викладання іноземної мови [3, с. 11].

Одним із прикладів інтегрованої моделі підготовки викладачів АМПС у США є програма підготовки, що здійснюється кафедрою англійської філології Державного університету Сан-Хосе. На нашу думку, це найбільш вдала теоретично обґрунтована програма професійної підготовки майбутніх викладачів АМПС у США, концептуальна засада якої – інтеграція теорії та практики у процесі професійної підготовки. В основі моделі, запропонованої П. Мастером, почесним професором Державного Університету Сан-Хосе, лежить програма підготовки викладачів англійської як іноземної (TESOL) із спеціалізацією АМПС. Ця модель включає блок теоретичних дисциплін як лінгвістичного, загально та спеціальнопедагогічного циклу (вступ до АМПС, історія та розвиток, основні підвиди АМПС, аналіз навчальних потреб, лінгвістика, прикладна лінгвістика, методика викладання іноземної мови тощо) так і практичного блоку, де студенти мають змогу здійснювати навчальну педагогічну практику у реальній професійно або академічно-спрямованій ситуації.

Характерними рисами цієї моделі підготовки є спрямованість на набуття практичних навичок викладання через аналіз професійного дискурсу різних галузей (медицина, юриспунденція, економіка тощо), аналізу навчальних потреб студентів у певному локальному середовищі, розробку навчально-методичної літератури, використання методу педагогічного спостереження за професійною діяльністю практикуючих викладачів АМПС у процесі навчання та педагогічної практики у співпраці із ними. Інтегрована модель ступеневої підготовки майбутніх викладачів передбачає здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра, а також отримання сертифіката за умови навчання на сертифікатній програмі перепідготовки викладачів англійської мови як іноземної.

Дистанційні програми підготовки викладачів АМПС пропонуються багатьма університетами та освітніми центрами США, серед яких ACE, ICC, TESOL, IATEFL, AEI та ін. Незважаючи на те, що в основному – це короткотривалі програми, які, начебто, не здатні реалізувати модель цілісної та інтегрованої підготовки викладачів ІМПС, увагу заслуговують цікаві моделі організації навчальної діяльності майбутніх викладачів.

У своєму дослідженні моделей дистанційної підготовки майбутніх викладачів М. Бернс, зокрема, виділяє наступні: 1) навчання за допомогою кореспонденції; 2) аудіо засобів; 3) відео засобів; 4) комп'ютера та мультимедійних засобів [1, с. 10]. Кожна з цих моделей підготовки має свої переваги та недоліки, проте головне у дистанційних програмах – це концептуальні засади здійснення самої підготовки. Як стверджує М. Бернс, за останні десятиліття філософія дистанційної освіти змінилася із статичної моделі на динамічну, де основний наголос здійснюється на навчальні потреби студентів, взаємодію «студент – викладач», особливості навчального середовища. Бурхливий розвиток технологій сприяв появі нових більш ефективних шляхів та способів реалізації «освіти на відстані», стираючи саме поняття «відстані» і трансформуючи процес взаємодії «викладач-студент» із звичного «інструктування» у співпрацю [1, с. 151].

Підготовка майбутніх викладачів ІМПС здійснюється переважно через CIBER центри, метою яких є надавати освітні послуги у сфері іноземних мов за професійним спрямуванням. Аналіз досліджень виявив, що ці центри фінансуються державним департаментом США, велику увагу приділяють підвищенню кваліфікації викладачів ІМПС та виділяють кошти на організацію тренінгових програм. Найчастіше формами організації підвищення кваліфікації є практичні майстерні (workshops), семінари, конференції, літні школи. Наприклад, CIBER центр Університету Пенсильванії пропонує кількатижневу програму, метою якої – навчити викладачів іноземної мови практичних навичок викладання з акцентом на професійний контекст.

Змістовий компонент охоплює і інтегрує два аспекти підготовки – теоретичний і практичний. Теоретичний знайомить майбутніх викладачів ІМПС з основами ділової комунікації та методично-педагогічними особливостями застосування ІМПС у навчальному середовищі. Навчання відбувається у процесі парного викладання викладачами кафедри сучасних іноземних мов та фахівцями ділового адміністрування, і яке використовує такі педагогічні технології, як проектну, дослідницьку та групову організації навчання. Цикл фаховоорієнтованих (бізнес) дисциплін охоплює основи менеджменту ризиків, написання маркетингового плану, ведення переговорів тощо. Лінгвістично-педагогічний аспект підготовки таких програм спрямований на розвиток знань про теорію навчання іноземної мови, підходи до її викладання ІМ, формування організаційно-методичних навичок, що реалізуються у практичній розробці навчального плану, ознайомленні з формами і методами організації навчальної діяльності студентів ІМПС, особливостями викладання у різних навчальних середовищах й ін. Ця програма є цікавою як для практикуючих викладачів ІМПС, так і для дослідників цієї галузі.

Серед інших програм підготовки, що існують при CIBER центрах, є програми в Університеті Мемфіса та Міжнародному університеті Флориди. Ці тренінгові моделі підготовки викладачів ІМПС, які пропонують однотижневі програми підвищення кваліфікації викладачів ІМПС. Університет Мемфіса організовує ці програми на постійній основі у формі дискусій та «круглих столів», куди запрошуються визначні науковці галузі ІМПС, – такі, як М. Дойл, Б. Фрайер, Р. Рассел, С. Лорін-Сакко та ін. Міжнародний університет Флориди організовує програми підвищення кваліфікації викладачів ІМПС із сильним практичним компонентом підготовки у сфері іспанської ділової мови. Ця тренінгова модель спрямована на перекваліфікацію практикуючих викладачів іспанської і дає їм змогу набути основи теоретичних знань у сфері викладання ІМПС та інтегрувати набутий досвід з новим досвідом викладання ІМПС безпосередньо у культурному та професійному середовищі в Іспанії.

На відміну від попередніх моделей, факультет іноземних мов та лінгвістики Університету Джорджтаун пропонує раціональну (теоретичну) модель, яка спрямована на ґрунтовну лінгвістичну підготовку майбутніх викладачів німецької мови з можливістю здійснення наукового дослідження у сфері німецької мови за професійним спрямуванням (НМПС). Недоліками цієї моделі підготовки викладачів НМПС є слабкий компонент практичної організаційно-методичної та спеціальної педагогічної підготовки. Ця програма підготовки викладачів НМПС призначена для майбутніх науковців та дослідників сфери ІМПС, які прагнуть здобути науковий ступінь доктора [10].

Проаналізувавши моделі підготовки майбутніх викладачів ІМПС та АМПС у США можемо зробити висновок, що вказана підготовка здійснюється на основі трьох типів моделей:

раціональної, тренінгової та інтегрованої. Раціональна та інтегрована моделі підготовки здійснюються на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра; тренінгова є сертифікатною програмою перекваліфікації чи підвищення кваліфікації практикуючих викладачів ІМПС. За формою організації навчального процесу всі перелічені моделі функціонують як стаціонарно, так і дистанційно. У ході дослідження встановлено, що професійна підготовка викладачів у сфері АМПС є більш розвинутою, гнучкою і здатною до адаптації до сучасних реалій та вимог у процесі підготовки фахівців у США і, відповідно, здійснюється на кращому рівні, ніж у сфері інших іноземних мов.

Приклад застосування інтегрованої моделі, на нашу думку, є нині одним з ефективних підходів до здійснення підготовки майбутніх викладачів ІМПС.

Перспективу подальших досліджень бачимо в аналізі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов кафедрами іноземної філології у ВНЗ України для пошуку шляхів адаптації інтегрованої моделі до українських реалій вищої школи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Burns M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods / M. Burns. – Washington: Education Development Center Inc., 2011. – 327 p.
2. Crandall J. Language Teacher Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://userpages.umbc.edu/~crandall/Language\\_Teacher\\_Education.pdf](http://userpages.umbc.edu/~crandall/Language_Teacher_Education.pdf). – Загол. з екрана. – Мова англ.
3. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education // University of Hawai'i Working Papers in ESL, Vol. 2, 2008/R. Day. – University of Hawaii, 2008. – P. 1–13.
4. Kennedy C. Innovating for a change: teacher development and innovation. // ELT Journal, V.41 (3) / C. Kennedy. – Oxford University Press, 1987. – P.163–170.
5. Master P. ESP teacher education in the USA / Howard R., Brown G. // Teacher Education for LSP/ P. Master. – Frankfurt Lodge: Multilingual Matters Ltd., 1997. – P. 22–40.
6. Musset P. Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects // OECD Education Working Papers, N 48/Musset P. – OECD Publishing, 2010. – 50 p.
7. Wallace M.J. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach/ M. Wallace. – Cambridge: CUP, 1991. – 180p.
8. Wang J., Lin E., Spalding E., Klecka C. L. and Odell S. J. Quality Teaching and Teacher Education: A Kaleidoscope of Notions // Journal of Teacher Education, Issue 62 (4), 2011. – P. 331 – 338.
9. San Jose State University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.sjsu.edu/linguistics/programs/tesol/ma\\_esp/](http://www.sjsu.edu/linguistics/programs/tesol/ma_esp/). – Загол. з екрана. – Мова англ.
10. Georgetown University. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www1.georgetown.edu/departments/german/programs/undergraduate/>. – Загол. з екрана. – Мова англ. University of Iowa. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.public.iastate.edu/~apling/MA\\_homepage.html](http://www.public.iastate.edu/~apling/MA_homepage.html). – Загол. з екрана. – Мова англ.

УДК 378.633.848:37.014.53 (71)

Н. Є. ЖОРНЯК

### ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТУРИСТСЬКИХ ФАХІВЦІВ КАНАДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ

*Розглянуто досвід формування полікультурної складової професійної підготовки туристських фахівців Канади та можливості його використання в Україні. Виявлено основні принципи практичної реалізації полікультурної складової професійної діяльності таких фахівців у Канаді та обґрунтовано напрями їхнього використання у системі вищої освіти України. Визначено, в яких видах туристської діяльності є полікультурна складова та які з них найбільш затребувані в Канаді. Проаналізовано, як реалізується принцип доступності у туристській підготовці в Канаді, досліджено особливості розробки і впровадження національних стандартів спеціальності. Охарактеризовано основні форми та методи формування полікультурної складової туристської професійної підготовки.*