

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:80](73)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Григоренко Тетяна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-4616-6853

E-mail: tetyana.hryhorenko@udpu.edu.ua

Коваль Валентина, доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0002-7698-3600

E-mail: kovalv61@gmail.com

У статті розкрито особливості американської професійної підготовки вчителів-філологів. Визначено проблемні питання міждисциплінарної підготовки учителів-філологів інтегративного типу для розширення можливостей професійної реалізації на сучасному ринку праці. Вказано на відсутність в США єдиного розуміння поняття модель підготовки педагогів, а також ототожнення концептів моделей і підходів до підготовки учителів-філологів. Окреслено науково-методичні рекомендації для вдосконалення професійної підготовки учителів-філологів в Україні на основі теоретичних, організаційних та дидактичних моделей професійної підготовки в США.

***Ключові слова:** освіта, модель підготовки, вчитель-філолог, альтернативні освітні програми, фахова підготовка, загальноосвітні тенденції.*

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-PHILOLOGISTS IN AMERICAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Grygorenko Tetyana, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Ukrainian language with teaching methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: 0000-0002-4616-6853

E-mail: tetyana.hryhorenko@udpu.edu.ua

Koval Valentyn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Ukrainian language with teaching methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: 0000-0002-7698-3600

E-mail: kovalv61@gmail.com

The article reveals the peculiarities of the American professional training of teachers of philology. The source base is analyzed and the lack of a common understanding of the concept of teacher training model, as well as the identification of concepts of models and approaches to the training of teachers of philology. The problematic issues of interdisciplinary training of teachers-philologists of integrative type for expanding opportunities for professional realization in the modern labor market are identified. The purpose of education and prestige of three types of master's and doctoral schools in American research universities are determined: the school of humanities and natural sciences; vocational schools

of medicine, law and entrepreneurship; school of pedagogical education.

The article considers such models of training of teachers of philology as intuitive, artistic and craft, scientific and applied, reflective, experimental, critical, collaborative, alternative, which allowed to substantiate scientific and methodological recommendations for improving the professional training of teachers of philology: development and introduction of an alternative model of training of teachers-philologists (alternative educational programs); development of mechanisms to stimulate students of philology to research activities; introduction of innovative teaching methods and technologies on the basis of interactivity, facilitation, collaboration, work in an interdisciplinary team, cooperation and constructive socialization; awareness of the need for interdisciplinary knowledge and skills, professional self-development.

It was found that the models of teacher training in the United States have much in common with other countries of the European educational space, and the only model that is purely American is an alternative model of teacher training. Scientific and methodological recommendations for improving the professional training of teachers of philology in Ukraine on the basis of theoretical, organizational and didactic models of professional training in the United States are outlined.

Keywords: *education, training model, teacher-philologist, alternative educational programs, professional training, global trends.*

Становлення сучасної парадигми педагогічної освіти США відбувається в умовах етнолінгвального плюралізму в ключі проліферації методологічно-філософського галузевого поля, мінливої світоглядної картини і суспільної дійсності, гносеологічної поліваріантності, орієнтації на соціокультурний контекст, антропоцентризм. Вибір американського досвіду підготовки вчителів-філологів для компаративного вивчення є логічно об'єктивованим з низки причин: а) професійна підготовка вчителів у США відображає загальноосвітні тенденції і надбання педагогічної освіти, варті екстраполяції на вітчизняну систему вищої освіти; б) етногенеза американської нації; в) освіта – це капітал, який варто примножувати, гарантія соціально-економічного добробуту, політичної захищеності.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють праці, присвячені вивченню тенденцій професійної підготовки педагогів у США, доробок яких є досить вагомим: Н. Бахмат, Н. Бідюк, О. Голотюк, О. Зіноватна, М. Іконнікова, О. Коваленко, В. Корнієнко, С. Кошманова, Н. Мукан, К. Рибачук, Р. Роман, І. Пентіна, О. Стойка, С. Федоренко, С. Шандрук, Л. Черній та ін. Водночас, аналіз наукових і документальних джерел засвідчив, що фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов у США висвітлюється спорадично і не є предметом системного вивчення й узагальнення у вітчизняних розвідках.

У зарубіжному науковому дискурсі вчені (C. Angelelli, R. Blake, B. Bloom, A. Brew, B. Clark, G. Davies, R. Erickson, E. Fosler-Lussier, A. Frankenberg-Garcia, S. Greenhill, J. Hastings, E. Jewell, S. Jones, C. Lai, B. Leaver, L. Lee, R. Lew, W. Lewis, R. Mayer, C. Monikowski, R. Moore, J. Roberts, G. Rees, K. Swan, L. Valli, H. Weisberg, C. Weinstein, J. Willis, E. Winston, M. Wright) концентрують увагу на проблемі міждисциплінарної підготовки учителів-філологів інтегративного типу для розширення можливостей професійної реалізації на сучасному ринку праці, а також створення широкої палітри спеціалізацій на засадах принципу функціональної концентрації та інтеграції.

Мета статті – виявити моделі професійної підготовки учителів-філологів в американському досвіді та обґрунтувати можливості його використання в Україні.

Аналіз джерельної бази виявив відсутність єдиного розуміння поняття модель

підготовки педагогів, а також ототожнення концептів моделей і підходів до підготовки учителів-філологів. Під моделлю підготовки вчителів розуміється сукупність способів або шляхів передачі професійних знань студентам особливості структурно-організаційних форм підготовки, або філософське обґрунтування та раціональне пояснення процесів, зв'язаних із підготовкою вчителів [12, с. 85].

У системі американської вищої освіти галузь знань «Освіта» є професійною, проте, незважаючи на це, педагогічна діяльність має нижчий статус, ніж решта професій [17, с. 28]. Звичайно протиставляються цілі академічної та професійної освіти, проте Г. Джадж зосереджує увагу на трьох типах магістерських і докторських шкіл в американських дослідницьких університетах: 1) школа гуманітарних і природничих наук, яка зосереджена на підготовці докторів філософії та проведенні досліджень на замовлення уряду; 2) професійні школи медицини, права та підприємницької діяльності, здобута в них освіта вважається запорукою кар'єрного росту, престижу та прибутків; 3) школа педагогічної освіти, місце та роль якої у вищій освіті є менш зрозумілою, оскільки від решти професійних шкіл її відрізняють інші освітні цілі студентів: отримати диплом, поліпшити розмір заробітної платні або забезпечити постійну вчительську ліцензію [16, с. 38]. Тому, саме магістерські програми з галузі знань «Освіта» мають особливе призначення в американській ступеневій освіті другого рівня.

Зупинимось детальніше на розгляді моделей підготовки вчителів-філологів.

Інтуїтивна модель. Здійснений аналіз особливостей підготовки вчителів інтуїтивної моделі у США дає підстави для виділення першої основної моделі, що охоплює період приблизно 1920–1950 роки, для позначення якої застосуємо умовну назву «інтуїтивна». Модель характеризується недостатньою теоретичною лінгвістичною та психолого-педагогічною змістовою наповненістю і відсутністю науково-емпіричної обґрунтованості. Основним критерієм визначення ефективності фахової підготовки вчителів-філологів є оволодіння мовою як спеціальністю. Особлива увага сконцентрована на опорі на інтуїцію та практичний досвід із нехтуванням доцільних теоретичних підвалин. За означеної моделі підготовка вчителів-філологів спирається на ідеї та досвід окремих науково-викладацьких спільнот і програм за браком науково-емпіричного фундаменту галузі. Філософсько-епістемологічними засадами моделі є позитивізм, що в освітньому контексті набуває вигляду процесуально-продуктивної парадигми, більше відомої під назвою трансмісійної освітньої моделі.

Найвагомішим внеском у вивчення проблеми категоризації моделей підготовки вчителів-філологів донині залишається класифікація М. Уолліс (1991), у якій представлено три моделі: науково-прикладну (the applied science model), ремісницьку (the craft model) та рефлексивну (the reflective model) [9].

Мистецько-ремісницька модель. Кінець 50-х – початок 60-х років ХХ століття ознаменувався появою на науковій арені прикладної лінгвістики, яка стає невід'ємним компонентом змісту фахової підготовки вчителів-філологів. Тогочасний психолого-педагогічний науковий простір заповнює теорія біхевіоризму. Сукупність впливу теоретичних і практичних напрацювань галузі проявляється в оновленні моделей підготовки вчителів і з появою так званої мистецько-ремісницької моделі (art-craft model) [9], більш популярної у Великобританії або біхевіористичної моделі у США [12, с. 86]. Важливими для цих моделей є формування практичних навичок викладання на основі спостереження за компетентним виконанням професійно-педагогічних завдань

та їхньої імітації, а також закріплення бажаної навички засобами багаторазового повторення. У цей період у вищих навчальних закладах США провідне місце відводиться навчально-педагогічній практиці студентів. Майбутні вчителі-філологи засвоюють «ремесло» у реальних шкільних умовах, розвиваючи необхідні практичні навички. Підготовка вчителів-філологів відбувається на основі практико-орієнтованого підходу.

Науково-прикладна модель (applied science model). Сутність моделі полягає в теоретичному озброєнні майбутніх учителів-філологів професійно-значущими, емпірично обґрунтованими психолого-педагогічними та спеціальними знаннями. Вважається, що професійні знання є достатньою передумовою ефективною фаховою підготовки вчителів-філологів. Одержані в ході навчання знання вчителів-філологів здатні компетентно застосовувати у професійно-педагогічній діяльності, досягаючи високої результативності.

Науково-прикладна модель спирається на трансмісійну парадигму передачі знань. У цей період ведеться активна науково-пошукова робота з визначення ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів, здійснюється експериментально-емпірична робота з перевірки доцільності навчальних форм. Для майбутніх учителів стає важливим ознайомлення із окремими елементами компетентного виконання професійно-значимих завдань [4, с. 40]. Зростанню професійності сприяє поглиблення науково-дослідної роботи в галузях прикладної лінгвістики та інших фахових дисциплін, закладення міцних теоретико-епістемологічних підвалин галузі викладання мови.

Рефлексивна модель. Під впливом філософії гуманізму, конструктивізму та критичної теорії відбуваються подальші трансформаційні процеси у сфері педагогічної освіти, які приводять до відповідного удосконалення підготовки вчителів-філологів. Філософським підґрунтям моделі є постпозитивізм, інтерпретивізм, критицизм, постмодернізм. Трансмісійна парадигма підготовки вчителів поступово відходить на задній план педагогічної освіти, поступаючись місцем колаборативній. Визначальним принципом освітньої системи стає студентоцентризм, який рідше протиставляється авторитарності в освіті та вчителюцентризму, як одній із форм її виявлення. Як ідеологічний фільтр освіти, філософія постмодернізму, просочившись у теоретико-практичні й науково-емпіричні підходи, змусила по-новому осмислити вкорінені освітні традиції, місце й роль особистості, суб'єктів освітніх процесів, характер педагогічної взаємодії, професійно-педагогічні цінності, концептуальні положення галузі та ін. Відтак, студент із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкт, активно взаємодіючи й перетворюючи навчально-професійне середовище, беручи безпосередню участь у керуванні й осмисленні навчального процесу. Проголошені гуманістами ідеали сприяють утвердженню ціннісного ставлення до особистості майбутнього вчителя. У науково-дослідному ракурсі простежується перезавантаження позитивістських підходів епістемологією постпозитивізму, інтерпретивізму й критицизму. Рефлексивна парадигма полягає у критичному аналізі й осмисленні майбутніми й практикуючими вчителями-філологами професійно-педагогічної діяльності.

У рефлексивній моделі підготовки вчителів практичний компонент несе більше навантаження, ніж у попередніх моделях. Навчально-професійна діяльність студентів-філологів включає її активне осмислення, перегляд системи установок і цінностей, критичний аналіз теорії та її зіставлення із набутим практичним досвідом [8]. Студенти зобов'язані брати на себе більшу відповідальність за керування процесом і

результатами навчання, але, водночас, їм надається більше повноважень у порівнянні з попередніми моделями. Змінюється також головне призначення викладачів, які покликані виступати в ролі фасилітаторів навчання, а не його першоджерел.

За рефлексивної моделі учіння педагога розглядається як процес, що триває впродовж життя, тому період навчання в університеті є тільки початком професійного розвитку [13]. Відтак, формування рефлексивного мислення майбутніх учителів-філологів постає абсолютною необхідністю.

Експериментальна модель. У фаховій літературі знаходимо поодинокі випадки виділення моделі, сфокусованої на педагогічному дослідженні. Із зростанням ролі педагогічного дослідження та дослідження дією, у царині педагогічної освіти відбувається поступове переосмислення моделей підготовки вчителів у науково-дослідницькій парадигмі [12; 15]. На передній план професійного становлення й розвитку педагогів висувається підготовка вчителів до здійснення наукового дослідження, що посідає важливе місце у змісті курикулумів. Необхідність означених трансформацій викликана емпірично доведеним усвідомленням важливості залучення майбутніх і працюючих учителів до педагогічного дослідження.

Критична модель. Система педагогічної освіти США перебуває на перехідному етапі, зазнаючи трансформаційних змін, які стосуються моделей фахової підготовки вчителів-філологів. Опрацювання спеціальних джерел свідчить про адаптаційні процеси вищезгаданих моделей підготовки вчителів в умовах поширення критичної педагогіки та теорії соціалконструктивізму. У деяких працях знаходимо виокремлення критичної моделі як концептуально нового утворення [14], що протиставляється рефлексивній та іншим моделям. Водночас, на нашу думку, заявляти про оформлення абсолютно нового системного цілого в освіті зарано: спроби емансипації учасників навчального процесу шляхом поглиблення їхнього усвідомлення щодо реального соціально-політичного стану, акцентування на соціальних несправедливостях є звуженням змісту й мети освіти і не дає достатніх підстав для виділення окремої моделі педагогічної підготовки.

Важливою відмінністю критичної моделі від традиційних є її зорієнтованість на освітніх, соціально-економічних, культурних і політичних проблемах. Центральною місією критичної моделі є викриття домінуючих ідеологій, які наповнюють життя викладачів, майбутніх учителів та учнів [11], осмислення переконань та установок студентів щодо призначення освіти, навчальних інституцій та їхніх протагоністів.

В основу класифікації моделей підготовки вчителів-філологів Р. Дея покладено способи передачі майбутнім учителям професійних знань. Автор виділяє модель учнівства (the apprentice-expert model), раціоналістичну модель (the rationalist model), модель, що засновується на вивченні кейсів (the case studies model), та інтегративну модель (integrative model) [1].

Модель учнівства Р. Дея (2008) має багато спільного із ремісничкою моделлю М. Уолліса (1991), за якою майбутній або початкуючий учитель навчається викладати, спостерігаючи за досвідченим фахівцем і під його супроводом. Нині у педагогічній освіті США набула поширеності практика менторства, спрямована на допомогу вчителю на етапі професійного входження. Як правило, процес триває протягом перших двох років роботи. На нашу думку, цей процес доцільно розмістити саме у межах цієї моделі.

Раціоналістична модель: виконане Р. Деєм дослідження дає підстави стверджувати, що дана модель підготовки вчителів-філологів залишається домінуючою в американських [1, с. 6].

Модель, заснована на вивченні кейсів, використовується в деяких університетах США, включаючи аналіз й обговорення конкретних педагогічних ситуацій або кейсів з метою глибшого розуміння студентами сутності професійно-педагогічної діяльності. Інтегративна модель є квінтесенцією попередніх моделей, яка покликана об'єднати їхні переваги, гармонізуючи теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки. На думку автора, інтегративна модель репрезентує систематичний розвиток професійних знань студентів на основі рефлексивного мислення [1, с. 10].

Колаборативна модель. Найвищою цінністю освітнього є знаннява парадигма, яка передбачає транслявання знань, рухаючись у напрямі від вищого щабля до нижчого, тобто від викладачів до студентів, від учителів до учнів, але не навпаки.

На сучасному етапі реформування освітньої системи США викликало переосмислення усталених підходів до підготовки вчителів і призвело до пошуку альтернатив. Колаборативна модель підготовки вчителів ґрунтується на створенні навчального середовища, в якому індивідуальний професійний розвиток забезпечується засобами співпраці з іншими членами професійної групи (між студентами, викладачами, вчителями й менторами, між освітніми закладами тощо) [2; 10]. Колаборативна модель спрямовується на розвиток здібностей автономного або самокерованого розв'язання навчально-професійних завдань, критичного мислення на основі співпраці та діалогу між членами навчально-професійної спільноти [7]. Професійні знання вибудовуються або конструюються значною мірою завдяки соціальній взаємодії. Навчання відбувається за участю спеціально організованої навчальної команди, до складу якої входять викладачі, директори шкіл, ментори, а також майбутні вчителі. Першочерговою метою означеної програми є гармонізація теоретичних і практичних компонентів підготовки педагогів. Навчання майбутніх учителів відбувається на базі шкіл, де викладачі університету проводять навчальні курси у формі семінарських занять. Викладачі додатково дають показові уроки у класах менторів, яким передують спеціальна теоретична підготовка майбутніх учителів. Подібна форма організації підготовки вчителів здобула широке визнання завдячуючи своїй результативності та продовжує використовуватись у згаданому університеті [5, с. 48–49].

У межах колаборативного підходу в США успішно застосовується практика введення в професію (induction), а також інститут менторства, головною метою яких є сприяння входження у професію молодих педагогів, завдяки чому в країні вдалось зменшити кількість звільнень початкуючих учителів, прискорити процес адаптації їх до професійно-педагогічної діяльності, підвищити рівень мотивації вчителів. Основним позитивом колаборативної моделі є значне зменшення кількості звільнень серед початкуючих педагогічних працівників, а також підвищення їхньої професійної стійкості [3].

На сучасному етапі колаборативна або партнерська модель підготовки вчителів широко застосовується у всіх американських штатах за абсолютно різних соціокультурних умов, якій поступилась своєю популярністю однорічна програма педагогічного інтернату. Названа модель стала інтегральним елементом реформування

шкільної освітньої системи та педагогічної освіти.

Альтернативна модель. Ця модель підготовки вчителів-філологів є суто американським освітнім феноменом, що передбачає можливість працевлаштування за педагогічним фахом, не маючи відповідних кваліфікацій, тобто без диплома про вищу педагогічну освіту. За означеної моделі акцент ставиться на професійних знаннях, якостях і досвіді фахівця у певній галузі знань. Уважається, що їх поєднання дає можливість ефективно ділитись здобутими знаннями із учнівською молоддю. Згідно з епістемологічною позицією, альтернативна модель спирається на трансмісійну парадигму, сутність якої полягає у трансляванні знаннєвої бази від експерта до того, хто навчається, що звужує роль учителя до знавця й транслятора знань.

Завдячуючи альтернативним моделям було заповнено деякі прогалини у кадровому забезпеченні освітньої системи США за рахунок зменшення собівартості навчання та часових затрат. Водночас, обмежене витлумачення інституту вчителювання й шкільництва зумовило зростання низькоякісних, малоєфективних програм підготовки вчителів, призводячи до підготовки недостатньо кваліфікованих учителів для соціально незахищених суспільних верств і збільшило кількість звільнень початкуючих учителів [2, с. 3].

На сучасному етапі в американському науково-педагогічному дискурсі ведуться активні дискусії та спроби трансформування чинних моделей підготовки вчителів-філологів згідно з оновленим розумінням. Становлення й еволюціонування моделей підготовки вчителів-філологів зумовлено лінгвальним і культурним плюралізмом, характерним для американської спільноти, та нинішнім стрімким розвитком теоретико-практичних підходів до фахової підготовки педагогів, порівняно з періодом становлення системи педагогічної освіти у ХХ ст.

Виявлені теоретичні, організаційні й дидактичні моделі професійної підготовки учителів-філологів у США дали змогу обґрунтувати науково-методичні рекомендації для вдосконалення професійної підготовки учителів-філологів в Україні: розроблення й запровадження альтернативної моделі підготовки учителів-філологів (альтернативні освітні програми); розроблення механізмів стимулювання студентів-філологів до науково-дослідницької діяльності; упровадження інноваційних методів і технологій навчання на засадах інтерактивності, фасилітації, колаборативності, роботи в міждисциплінарній команді, співпраці та конструктивної соціалізації; усвідомлення потреби в міждисциплінарних знаннях та уміннях, професійному саморозвитку тощо.

Водночас, представлені класифікації моделей є умовними і штучними, оскільки їхні властивості й риси є не протилежними, а взаємодоповнювальними. Тому твердження про існування моделей у «чистому вигляді» є неправомірним. Моделі підготовки вчителів-філологів у США мають багато спільного з іншими країнами Європейського освітнього простору. Єдиною моделлю, що є суто американським напрацюванням є альтернативна модель підготовки вчителів-філологів. Серед перспектив подальших розвідок виокремлено вивчення моделей професійної підготовки учителів-філологів у країнах Сходу та Азії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *University of Hawaii Working Papers in ESL*. 2008. 2. 1–13.
2. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2006. 57(3). 300–314.

3. Latham N., Mertens S., Hamann K. A Comparison of Teacher Preparation Models and Implications for Teacher Attrition: Evidence from a 14-Year Longitudinal Study. *School-University Partnerships*. 2015. 8(2). 79–89.
4. Richards J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. *Methodology in Language Teaching* J. C. Richards, W. A. Renanyda (Eds.). New York: Cambridge University Press, 2002. Pp. 39–45.
5. Russell T., McPherson S., Martin A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*. 2001. 26(1). Pp. 37–55.
6. Sachs, J. Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2003. 9(2). Pp. 175–186.
7. Sfard A. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*. 1998. 27(2). 4–13.
8. Schön D. *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1987.
9. Wallace M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach. New York: Cambridge University Press, 1991.
10. Musanti S., Pence L. Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly*. 2010. 37(1), 73–89.
11. Cochran-Smith M. Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*. 2006. 2. 181–206.
12. Deyrich M., Stunel K. Language education models: New issues and challenges. *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. J. de D. Martínez Agudo (Ed.). Leiden, the Netherlands: Brill, 2014. P. 83–106.
13. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009.
14. Norton B. Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*. 2005. 17(1). P. 12–17.
15. Kolb A., Kolb D. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 2005. 4(2). P. 193–212.
16. Judge H. American Graduate Schools of Education. A View from Abroad / Harry Judge. New York: Ford Foundation, 1982. 69 p.
17. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998) [монографія]. Львів: Світ, 1999. 488 с.

REFERENCES

1. Day, R. (2008). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 2, 1–13.
2. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
3. Latham, N., Mertens, S. & Hamann, K. (2015). A Comparison of Teacher Preparation Models and Implications for Teacher Attrition: Evidence from a 14-Year Longitudinal Study. *School-University Partnerships*, 8(2), 79–89.
4. Richards, J. C. (2002). Theories of Teaching in Language Teaching. *Methodology in Language Teaching*. J. C. Richards, W. A Renanyda (Eds.). New York: Cambridge University Press. Pp. 39–45.
5. Russell, T., McPherson, S. & Martin, A. (2001). Coherence and Collaboration in Teacher Education Reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37–55.
6. Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(2), 175–186.
7. Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
8. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.
9. Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
10. Musanti, S. & Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73–89.
11. Cochran-Smith, M. (2006). Teacher education and the need for public intellectuals. *The New Educator*, 2,

- 181–206.
12. Deyrich, M. & Stunel, K. (2014). Language education models: New issues and challenges. *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. J. de D. Martinez Agudo (Ed.). Leiden, the Netherlands: Brill. P. 83–106.
 13. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
 14. Norton, B. (2005). Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, 17(1), 12–17.
 15. Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
 16. Judge, H. (1982). *American Graduate Schools of Education. A View from Abroad*. New York: Ford Foundation.
 17. Koshmanova, T. (1999). *Rozvytok pedagogichnoi' osvity u SShA (1960–1998)*. [The Development of Teacher Education in USA (1960–1998)]. L'viv: Svit [in Ukrainian].