

5. Glazyrina, L., Ovsyankyn, V. (2005). Methods of Physical Education of Pre-school Aged Children. Moscow: VLADOS, 176.

6. Komisaryk, M., Chuyko, G. (2013). Theory and Methods of Physical Education of Pre-school Aged Children. Chernivtsi: Books, 484.

7. Minaev, B., Shiyay, B. (2002). Principles of Methods of Physical Education of Schoolchildren. Moscow, 455.

8. Apanasenko, G. (2009). Health Protection of Healthy Persons: Formulation of Problem in Ukraine. Ukrainian Medical Journal, 4 (72), 122–124.

9. Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Buck, M. M. (2005). Instructional Strategies for Secondary School Physical Education. Ohio: McGraw-Hill Higher Education.

10. Zganyayiko, G., Postovalov, V. (2012). Mobile games. Cherkasy, 105.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Конох А. П.
Дата надходження рукопису 05.12.2016*

Bogdanovskiy Igor, Postgraduate student, Department of theory and methodology of physical education and sport, Zaporizhzhya National University, Zhykovsky str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine, 69600
E-mail: nadezhdabg2012@gmail.com

УДК 378.147 (73)

DOI: 10.15587/2519-4984.2016.87359

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

© М. В. Іконнікова

У статті досліджено зміст професійної підготовки філологів у системі вищої освіти США. Розкрито сутність поняття «курикулум» та його типи в американській дидактиці. Розглянуто основні наукові підходи (критеріальний, технологічний, мікрокурукулярний, макрокурукулярний) та принципи, на яких ґрунтується зміст професійної підготовки філологів. Охарактеризовано професійну компетентність та її структуру, проаналізовано професійні компетенції майбутніх філологів

Ключові слова: філолог, професійна підготовка, наукові підходи, зміст, курикулум, професійні компетенції, США

The content features of philologists' professional training in the higher educational system of USA are presented in the article. The author considered the views of American scientists on the essence of notion "curriculum", its types (subject-oriented and profession-oriented). The content of future philologists' professional training was determined on the base of analysis of academic plans of American universities. The main scientific approaches (criteria, technological, micro-curricular and macro-curricular ones) and principles that the philologists' professional training is grounded on are considered. Professional competence and its structure is characterized, professional competences that are formed on the base of defined content of training (node, leader, special ones) are analyzed. The system of disciplines coding in American experience is described and basic cycles of disciplines for future philologists are analyzed

Keywords: philologist, professional training, scientific approaches, curriculum, professional competences, USA

1. Вступ

В умовах сучасного глобалізованого суспільства світова спільнота вимагає від фахівця-філолога глибоких професійних знань і розвинених здібностей, здатності до самовизначення в багатомовному полікультурному середовищі, інноваційного творчого мислення, оперування великими обсягами інформації, володіння методологією формальної та неформальної комунікації. Одним із шляхів підвищення ефективності професійної підготовки таких фахівців є пошук нових підходів з орієнтацією на досвід високорозвинених країн. В аналізованому контексті науково зацікавлення становлять досягнення США, оскільки ця країна має багаторічну історію зародження ступеневої освіти, є центром світової лінгвістики, здобула світове визнання за високі показники щодо професійної підготовки фахівців гуманітарних наук з

філології. Поліаспектне дослідження та об'єктивне вивчення найкращих педагогічних здобутків американського досвіду сприятиме збагаченню наукових поглядів вітчизняних учених новими ідеями щодо трансформації змісту, удосконалення форм, методів і технологій, науково-методичного забезпечення професійної підготовки філологів. Зазначене вище засвідчує актуальність порушеної проблеми.

2. Літературний огляд

Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються дослідження з проблем професійної підготовки філологів у вітчизняному і зарубіжному досвіді. Наукову і практичну цінність мають дослідження американських учених [1–8]. Попри численну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі професійної підготовки фахів-

ців філологічного профілю, наявність сформованої теоретичної бази, що стосується її нормативно-законодавчого, змістового та процесуального компонентів, низка актуальних аспектів дослідження з теорії і практики професійної підготовки філологів у американському досвіді потребує докладнішої інтерпретації.

3. Мета та задачі дослідження.

Мета статті – розкрити змістові засади професійної підготовки майбутніх філологів у системі вищої освіти США.

Для досягнення поставленої мети були вирішені такі задачі:

– здійснено теоретичний аналіз педагогічної літератури з порушеної проблеми; досліджено основні методологічні підходи до структурування змісту професійної підготовки філологів в США;

– з'ясовано структуру професійної компетентності філологів та проаналізовано професійні компетенції.

4. Змістові особливості професійної підготовки філологів в університетах США

У США наука про зміст освіти (curriculum) формувалася переважно як прикладна – на рівні розроблення конкретних цілей, освітніх програм, навчального матеріалу тощо. Курикулум не тільки є визначальним критерієм для організації навчального процесу, а й індикатором можливого прогнозування подальших тенденцій розвитку вищої освіти. У США частіше використовують два визначення цього терміна: у вузькому значенні – курс навчання, навчальний план, освітня програма, у широкому – сукупність навчального матеріалу, планів, програм, цілей та методів навчання, ілюстративного матеріалу, підручників, посібників тощо [9, 10].

Теоретичну цінність мають наукові розвідки щодо трактувань і тлумачення американськими науковцями поняття «курикулум» (понад 100 визначень), визначення його типів, моделей, а також реалізації ідеї курикуляторної дидактики Р. Тейлора в навчально-виховному процесі. Суть курикуляторної дидактики Р. Тейлора полягає у визначенні освітніх цілей, завдань, шляхів організації освітньої діяльності, діагностичного інструментарію для моніторингу досягнення визначених цілей. Науковцем запропоновано етапи розроблення курикулуму, а саме: діагностика потреб; формулювання завдань; відбір та структурування змісту освіти; організація навчання; відбір форм і методів; визначення засобів оцінювання та шляхів здійснення контролю результатів [8].

Сучасні дослідники розглядають курикулум як цілісний процес взаємодії викладача та студента, рух від цілей освіти до її результатів. Закцентуємо увагу на типах курикулуму, які визначені в ASCD Curriculum Handbook, а саме: рекомендований (recommended curriculum) – програма навчання, розроблена експертами з певної галузі; розроблений/прописаний (written curriculum) – програма навчання, розроблена штатом, навчальним закладом, вчителем; супроводжувальний (supported curriculum) – програма навчання, що

забезпечена додатковими навчальними матеріалами: посібниками, підручниками, мультимедійними ресурсами тощо; протестований (tested curriculum) – програма навчання, яка реалізується через тестування на рівні штату, навчального закладу; практично-спрямований (learned curriculum) – програма навчання, яка відображає практичний результат навчання; прихований (hidden curriculum) – програма навчання, яка реалізується у відповідних умовах [3, 11].

Цікавим, на наш погляд, є розуміння курикулуму американським дослідником М. Смітом, який розглядає курикулум у таких аспектах: як основа знань; навчальний продукт; кінцевий результат навчальної діяльності студента; процес засвоєння знань, умінь та навичок; практична діяльність [7]. Фокусуючись на концепті «прихованого курикулуму», автор наголошує на соціальному контексті освіти та її впливі на формування та виховання особистості. Не зважаючи на той факт, що «прихований» курикулум не легітимізований законодавчими актами, він суттєво впливає на ефективність освітнього процесу [4].

Контекстний дискурс-аналіз та контент-аналіз курикулумів вищих освітніх закладів США дав змогу констатувати, що їх можна поділити на два типи: предметно-орієнтовані, що спрямовані на засвоєння значного обсягу фундаментальних знань з наукової галузі, а навички та вміння мають другорядне практичне значення; професійно-орієнтовані, що спрямовані на формування навичок та умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності людини, на розвиток творчих здібностей, критичного та логічного мислення; відрізняються інтегративним змістом, мінімальним обсягом фундаментальних знань.

Детальне вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх філологів показало, що неможливо розглядати проблему змісту навчання без вивчення мети професійної підготовки, її технологічного та науково-методичного забезпечення. У працях американських науковців [2] наукова обґрунтованість мети розглядається «як один із показників ефективності процесу навчання, один із засобів оптимальної побудови змісту освіти». Вивчення цілей та змісту підготовки фахівців-філологів у США свідчить про те, що вони зазнали значних змін наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., пов'язаних із викликами лінгвістичної та інформаційної глобалізації. Наприкінці ХХ століття зміст освіти таких фахівців розглядався фактично як набір знань про історію мови, лінгвістику, мовні студії (мовознавство), літературу, культуру країн світу, фольклор й відповідав когнітивістській концепції вищої освіти. Відповідно до зазначеної концепції у 60-их роках ХХ ст. з'явився *критеріальний підхід* (criteria approach) до визначення цілей і моніторингу результатів навчання. Цей підхід заснований на трьох основних положеннях, які докорінно відрізняють його від інших підходів: акцент на результатах, кожен із яких може розглядатися окремо і в сукупності; діагностичне програмування мети, що дозволяє оцінювати результати; виявлення якісних і кількісних результатів діяльності освітніх установ, розроблення освітніх програм тощо [5]. У рамках

цього підходу навчальний процес був орієнтований насамперед на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання. Прикладне значення цього підходу у процесі підготовки філологів полягає у тому, що в освітньому процесі було запроваджено різні тести: для професійного відбору майбутніх філологів, проміжних і підсумкових тестів, які відображають рівень освіченості випускників. Більшість із цих діагностичних методик досі активно застосовуються у вищих навчальних закладах. *Технологічний підхід* (technological approach) розвивався майже одночасно із критеріальним і полягав у повній керованості навчання, акценті на його цільову орієнтацію. У 80–90-их роках критерієм освіченості фахівця-філолога стає не репродуктивне відтворення знань у вигляді стандартних рішень, а феномен «інтелектуальної ініціативи» як продовження рішення за рамками визначених вимог і залежно від рівня складності проблемної ситуації, що вимагає зміни моделі навчання. Цей підхід вносить корективи щодо уявлення про основні показники рівня професійної підготовки філологів: увага зосереджується на формуванні професійної компетентності, поведінки, професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, а не лише на засвоєнні інформації та знань [12].

Наукові пошуки свідчать, що для відбору компонентів змісту підготовки майбутніх філологів американські університети використовують два підходи: *мікрокурукулярний* (microcurricular) – функціональний і *макрокурукулярний* (macrocurricular) – морфологічний. У першому випадку зміст освіти відбирається стосовно орієнтації щодо функцій складових (предметних знань, прийомів мислення, цінностей) і охоплює когнітивну (фактів, концепцій, інтелектуальних операцій), психомоторну (умінь, перцепції, пам'яті) та афективну (ставлень, оцінок, суджень, рекомендацій щодо переконань і дій студентів) сфери. При морфологічному підході до відбору змісту підготовки філологів змістовими компонентами є навчальні дисципліни чи курси у послідовності їх вивчення студентами. Як стверджують прихильники морфологічного підходу, логічно послідовна схема аналізу й оцінювання галузей знань допомагає викладачам найбільш ефективно і кваліфіковано розробляти освітні програми, досягати поставлених цілей, значно повніше інтегрувати провідні галузі знань у зміст філологічної освіти. Зауважимо, що останнім часом в американській педагогіці спостерігається тенденція до об'єднання морфологічного і функціонального підходів до відбору змісту, відзначається прагнення вчених скласти повну типологію навчальних об'єктів, встановити якісні характеристики навчальної діяльності.

Специфіка формування змісту професійної підготовки філологів полягає у побудові його за *загальнопедагогічними* (свободи вибору, індивідуалізації, гнучкості, доступності, фундаменталізації, наступності, модульності, елективності, міждисциплінарної інтеграції, науковості, зв'язку теорії з практикою), *дидактичними* (активності, діалогізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, усвідомленого навчання, адаптивності, рефлексивної діяльності фахової спрямова-

ності, комунікативної спрямованості, ситуативності, інтегрованого навчання, наочності, проблемного навчання) та *специфічними* (послідовної апроксимації, формування асоціацій, поглибленої мовної концентрації, розмежування лінгвістичних явищ на рівні мови та мовлення, стилістичної диференціації та мінімізації мови культурної варіативності, культурної рефлексії) *принципами*; з урахуванням сучасних тенденцій розвитку філологічної науки; у структуруванні за модулями (обов'язковими та вибірковими) та циклами (загальноосвітньої, соціально-гуманітарної, фундаментальної філологічної, професійно-предметної підготовки) дисциплін.

Відповідно до суспільних та індивідуальних потреб змістовий компонент професійної підготовки філологів спрямований на різні види діяльності: навчально-пізнавальну, творчу, проектну, дослідницьку, що у кінцевому результаті формують професійну компетентність філологів. Більшість складових професійної компетентності та професійних якостей майбутніх філологів формується під час фахової підготовки. Професійна компетентність філолога передбачає наявність знань про мову як культурологічний феномен; володіння науковою термінологією, лінгвістичними засобами перекладу; сформованість компаративних умінь зіставляти мовні та літературні явища, виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; здатність до інтерпретації та аналітичного мислення; сформованість мовної майстерності та комунікації; наявність естетичного та художнього смаку; сформованість академічної та методологічної культури філолога-дослідника; здатність до саморозвитку та самореалізації тощо. Як бачимо, професійна компетентність містить такі компоненти: загальнокультурний, естетичний, лінгвістичний, стратегічний, інформаційний, особистісний, самоосвітній. До структури цих компонентів входить низка професійних компетенцій.

Важливим етапом нашого дослідження стало з'ясування переліку професійних *компетенцій*, якими повинен володіти філолог. Цінним у вирішенні цієї проблеми став науковий доробок американського вченого Д. МакКліленда (D. McClelland) [13], який уже протягом тридцяти років вивчає проблему використання компетентнісного підходу у підготовці фахівців для різних галузей. Вченим було запропоновано піраміду компетенцій фахівця, базовими для якої є ключові компетенції, на основі яких відбувається формування фахових компетенцій. Для філологів такими компетенціями є: ключові (соціальна, загальнокультурна, комунікативна, проектувальна, екологічна, інформаційна, дослідницька, прагматична), лідерські (міжособистісна, управлінська, організаційна, інноваційна, креативна) та фахові (лінгвістична, літературознавча, соціолінгвістична, крос-культурна, перекладацька, аналітична, лінгводидактична, етнографічна, дискурсивна, стратегічна, ілюктивна, аудитивна).

З'ясовано, що серед американських науковців немає одностайної думки щодо змістових характеристик окремих компетенцій. Наприклад, зміст лінгвістичної компетенції обґрунтовується науковцями як

здатність розуміти й продукувати стилістично та граматично правильно оформлені речення за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання; здатність володіти мовою як засобом спілкування та вміння правильно в графічно-орфографічному, лексичному, граматичному і стилістичному аспекті виражати свої думки. На думку Д. Хаймса (D. Hymes), сутність комунікативної компетенції полягає у внутрішньому розумінні ситуаційної доречності. Поділяючи погляди ученого, Дж. Лін (G. Lin) виокремив такі компоненти комунікативної компетенції: граматична і лінгвістична компетенція – знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології, які трансформують лексичні одиниці в осмислене висловлення; соціолінгвістична компетенція – здатність до продукції та рецепції мовленнєвих зразків відповідно до соціокультурного контексту, врахування правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях; дискурсивна компетенція – здатність до побудови цілісних, зв'язкових і логічних висловлень різних функціональних стилів в усному й письмовому мовленні на основі розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; соціокультурна компетенція – знання культурних особливостей носія мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки й етикету й уміння розуміти й адекватно використовувати їх у процесі спілкування [6, 14]. Натомість Л. Бахман переконаний, що структура комунікативної компетенції містить два складники: організаційний (у складі якого об'єднані граматична й дискурсивна компетенції) і прагматичний, що містить соціолінгвістичну компетенцію та ілюквативну (elocution competence) [1]. Інші дослідники (Р. Рубін (R. Rubin)) виділяють як окремий компонент аудитивну компетенцію. Це пов'язане з тим, що нормативне мовлення носія мови має свої психолінгвістичні, соціальні, етнокультурні й лінгвістичні характеристики, які не завжди вдається врахувати в практиці викладання іноземних мов і культур в умовах немовного середовища [15].

Розглянемо детально, як окреслені компетенції, особистісні якості та професійні здібності формуються у процесі професійної підготовки під час вивчення конкретних дисциплін. Наголосимо, що децентралізація в управлінні системою вищої освіти у США дає освітнім закладам певну свободу в розробленні та проектуванні освітніх програм і навчальних планів. Проте, незважаючи на розмаїття таких закладів, спільними рисами навчальних планів та освітніх програм є їх пропорційно збалансована трикомпонентна структура, яка складається з загальноосвітньої, соціально-гуманітарної, фундаментальної філологічної, професійно-предметної підготовки. Зазначимо, що особливе місце у навчальних планів відводиться циклу загальноосвітніх дисциплін, які ще мають назву «вільних мистецтв». Цикл дисциплін соціально-гуманітарної підготовки зазвичай складається з природничих, гуманітарних та соціальних дисциплін, що сфокусовані на предметах суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування. Цикл дисциплін фундаментальної філологічної підготовки передбачає вивчення фахових дисциплін. Цикл дисциплін про-

фесійно-предметної підготовки спрямований на професійну спеціалізацію, що сприяє забезпеченню конкурентоздатності фахівця. Цей цикл складається з таких дисциплін: професійно-орієнтованих (the majors), непрофесійно орієнтованих (the minors), інших академічних дисциплін (other areas of concentration), факультативів, додаткових занять тощо. Якщо професійно-орієнтовані дисципліни, що складають $\frac{1}{4}$ від загального академічного навантаження студентів, спрямовані на засвоєння знань, умінь та навичок зі спеціалізації, то непрофесійно орієнтовані допомагають більш глибокому вивченню та засвоєнню професійно-орієнтованих дисциплін.

На відміну від українських ВНЗ, у США існує система кодування навчальних дисциплін, які розподілено за відповідними рівнями (levels):

– 001–099 – обов'язкові навчальні дисципліни, проте отримані за них кредити не зараховуються до диплому;

– 100–199 – обов'язкові загальноосвітні (соціально-гуманітарні) дисципліни для студентів першого року навчання;

– 200–299 – навчальні дисципліни для студентів другого, третього і четвертого курсів, які успішно засвоїли перший рівень;

– 300–399 – навчальні дисципліни спеціалізації для третього і четвертого року навчання (можливі для відмінників другого курсу);

– 400–499 – навчальні дисципліни для студентів четвертого курсу або студентів, які вже отримали ступінь;

– 500–599 – навчальні дисципліни для студентів випускних курсів або для обдарованих студентів;

– 600–699 – навчальні дисципліни для магістрів.

В окремих університетах існує власна система кодування дисциплін, яка базується на загальноприйнятих правилах, але має додаткове трактування. Наприклад в університеті штату Джорджія (Georgia State University) система кодування має такий вигляд:

– 0001–0099 – навчальні дисципліни для студентів підготовчого курсу;

– 1000–1999 – навчальні дисципліни для студентів першого курсу;

– 2000–2999 – навчальні дисципліни для студентів другого курсу;

– 3000–3999 – навчальні дисципліни для студентів третього курсу;

– 4000–4999 – навчальні дисципліни для студентів четвертого курсу;

– 5000 і вище – навчальні дисципліни для студентів п'ятого курсу [16].

Студент швидко може знайти всю необхідну інформацію та разом із викладачем-консультантом (academic adviser) обрати комплекс відповідних дисциплін.

Грунтовний аналіз навчальних планів професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук з лінгвістики, показав, що цикл загальноосвітніх дисциплін містить такі дисципліни: «Інформатика» (мо

дуль: «Вступ до інформатики»), «Англійська мова» (модуль «Написання твору з англійської мови»); «Математика» (модулі: «Математика за програмою коледжу», «Вступ до математичного моделювання», «Алгебра за програмою коледжу», «Огляд числення», «Підготовка до вивчення числення», «Обчислення однієї змінної», «Багатомірне числення», «Дискретна математика»), «Критичне мислення», «Людське спілкування», «Перспективи порівняльної культури», «Наукові погляди на глобальні проблеми», «Фізика», «Музика», «Загальна психологія», «Основи усного спілкування», «Родина» та ін.; *циклу соціально-гуманітарних дисциплін* – «Світова література», «Британська література», «Американська література», «Християнська література», «Історія руху відновлення», «Вступ до філософії», «Світові релігії», «Західна цивілізація», «Засоби масової інформації», «Культура та суспільство»; «Мистецтво» (модулі: «Огляд мистецтва», «Історія кінофільмів», «Джаз: його походження», «Стилі мистецтва та їх вплив», «Драматична музика епохи Відродження ХХ століття», «Музика», «Вступ до театального мистецтва»). Обов'язкові дисципліни входять до циклів *дисциплін фундаментальної філологічної та професійно-предметної підготовки*. Оскільки університети мають самостійність у визначенні переліку дисциплін, то дисципліни фундаментальної філологічної та професійно-предметної підготовки значно різняться і між ними не завжди витримана диференціальна закономірність. До прикладу, дисципліна «Мова та суспільство» в одному університеті знаходиться у циклі фундаментальної філологічної підготовки, а в іншому у циклі *професійно-предметної підготовки*. Це насамперед пояснюється кореляцією спеціальності та спеціалізації. Загалом таких дисциплін нараховують понад 100. До них належать: «Антропологія», «Вступ до лінгвістики (мовознавства)», «Мова та суспільство», «Оволодіння другою мовою», «Прикладна лінгвістика», «Морфологія», «Синтаксис», «Фонетика», «Фонологія», «Психолінгвістика», «Соціолінгвістика», «Семантика».

Практично навчальний план першого курсу (досить часто першого і другого) є загальним для всіх спеціальностей. На першому курсі студенти вивчають, як правило, загальноосвітні дисципліни, а також вступ до лінгвістики, але є університети в яких загальноосвітні дисципліни вивчаються протягом усіх чотирьох курсів. Деякі університети включають у навчальний план вступні курси. Протягом другого року навчання продовжується вивчення загальноосвітніх дисциплін перерахованих вище. Навчання на третьому курсі безпосередньо пов'язане з вивченням обов'язкових фахових дисциплін, а також додаткових фундаментальних та елективних дисциплін. На вивчення фахових дисциплін витрачається три чверті всього навчального часу. Решта часу йде на вивчення гуманітарних та елективних дисциплін. Курс навчання завершується складанням іспитів з дисциплін або написанням дипломного проекту.

Зазначимо, що в навчальні плани вводяться ті розділи наук, які, на думку профілюючого департаменту, є найбільш необхідними для даної спеціаль-

ності чи спеціалізації. Ось чому обсяг та зміст навчальних курсів одного університету відрізняється від іншого. Наприклад, на дисципліну «Вступ до лінгвістики» в університеті Ешфорд виділяється 3 кредити, університеті штату Джорджія – 4 кредити, а в університеті штату Огайо – 5 кредитів.

Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом освітньої програми та має на меті набуття професійних умінь та навичок. Основні види практик для філологів у вищих навчальних закладах США такі: *First-Year Seminars and Experiences* (семінари першого року навчання та практика), *Common Intellectual Experiences* (загальна навчальна практика), *Learning Communities* (навчальні співтовариства), *Writing-Intensive Courses* (письмові інтенсивні курси), *Collaborative Assignments and Projects* (спільні завдання та проекти), *Research* (дослідження), *Internships* (стажування), *Capstone Courses and Projects* (курси і проекти Capstone).

З'ясовано, що Американська асоціація філології, Міжнародна сертифікаційна рада, Міжнародна асоціація філології, Центри лінгвістики активно співпрацюють з університетами щодо питань узгодження змісту підготовки та професійної діяльності, обґрунтування вимог до якості освітніх програм з філології, розробки механізму фінансового супроводу навчання обдарованих студентів та їх працевлаштування, професійного розвитку науковців, педагогів і студентів, участі в наукових дослідженнях, експериментах тощо.

5. Результати дослідження

За результатами опрацювання оригінальної педагогічної літератури виявлено змістові особливості професійної підготовки філологів у системі вищої освіти США, зокрема: гнучкий механізм формування змісту професійної підготовки з орієнтацією на вимоги та потреби особистості; спрямованість змісту на фундаментальну інтегровану підготовку; рання професіоналізація змісту; узгодження теоретичної і практичної підготовки; урахування у змісті сучасних тенденцій розвитку філологічної науки; структурування за модульним принципом та циклами (загальноосвітньої, соціально-гуманітарної, фундаментальної філологічної, професійно-предметної підготовки). Встановлено, що успішне опанування зазначених циклів дисциплін формує у майбутніх філологів ключові, лідерські та фахові компетенції.

6. Висновки

На підставі вище зазначеного, можна зробити такі висновки: зміст професійної підготовки майбутніх філологів в університетах США ґрунтується на наукових підходах (критеріальний, технологічний, мікрокурукулярний, макрокурукулярний), загальнопедагогічних, дидактичних та специфічних принципах, спрямований на формування ключових, лідерських та фахових компетенцій, структурований відповідно до пізнавальних здібностей та особистісних потреб студентів. Дослідницькі матеріали мають теоретичні і практичну цінність, можуть бути використані в історичних, педагогічних, психологічних, педагогічних, порівняльних дослідженнях. Викорис-

тання представлених у статті наукових відомостей оптимізує розроблення курсів і спецкурсів з педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, спецсеминарів з проблем педагогічних інновацій. Перспективними напрямками дослідження вважаємо обґрунтування процесуальних засад професійної підготовки майбутніх філологів в американському досвіді.

Література

1. Bachman, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* [Text] / L. F. Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 420 p.
2. Bloom, B. S. *Evaluation to Improve Learning* [Text] / B. S. Bloom, G. P. Madaus, J. T. Hastings. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1994. – 356 p.
3. Drake, S. *Integrated Curriculum a Chapter of the ASCD Curriculum Handbook* [Text] / S. Drake. – ASSN for Supervision & Curriculum, 2000. – 105 p.
4. Ginsburg, M. V. *The Hidden Curriculum of the Pre-Service Teacher Education* [Text] / M. V. Ginsburg, R. T. Clift. – New York: Houston, 1998. – 301 p.
5. Goodlad, J. *Curriculum Development* [Text] / J. Goodlad. – Boston: Baker, 2007. – 256 p.
6. Hymes, D. *On Communicative Competence* [Text] / D. Hymes; J. B. Pride, J. Holmes (Eds.) // *Sociolinguistics*. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
7. Smith, M. *Curriculum Theory and Practice* [Text] / M. Smith. – New York: Routledge, 1999. – 201 p.
8. Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* [Text] / R. W. Tyler. – Chicago: University of Chicago Press, 1949. – 128 p.
9. Радіонова, І. О. *Філософія навчального плану та реалії мультикультурного суспільства: філософсько-прагматичний аспект* [Текст] / І. О. Радіонова // *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. – 2001. – № 8. – С. 20–26.
10. Георгеску, Д. *Курикулярна філософія двадцять першого століття: що старого й нового?* [Текст] / Д. Георгеску // *Постметодика*. – 2006. – № 3 (67). – С. 2–17.
11. *ASCD Curriculum Handbook* [Electronic resource]. – Available at: <http://www.ascd.org/>
12. Grant, G. *On Competence: A Critical Analysis of Competence-based Reforms in Higher Education* [Text] / G. Grant, P. Elbow, T. Ewens. – San Francisco: Jossey-Bass, 2006. – 358 p.
13. McClelland, D. C. *Testing for competence rather than for "intelligence"* [Text] / D. C. McClelland // *American Psychologist*. – 1973. – Vol. 28, Issue 1. – P. 1–14. doi: 10.1037/h0034092
14. Lin, G. H. C. *A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies* [Text]: diss. ... doc. of phil. / G. H. C. Lin. – Texas: A&M University, 2007. – 245 p.
15. Rubin, R. *Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument* [Text] / R. B. Rubin // *Communication Education*. – 1982. – Vol. 31, Issue 1. – P. 19–32. doi: 10.1080/03634528209384656

16. *Undergraduate Catalog* [Electronic resource]. – Georgia State University, 2015–2016. – Available at: http://enrollment.gsu.edu/files/2015/03/undergraduate_catalog_2015-2016.pdf

References

1. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 420.
2. Bloom, B. S., Madaus, G. P., Hastings, J. T. (1994). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company, 356.
3. Drake, S. (2000). *Integrated Curriculum a Chapter of the ASCD Curriculum Handbook*. ASSN for Supervision & Curriculum, 105.
4. Ginsburg, M. V., Clift, R. T. (1998). *The Hidden Curriculum of the Pre-Service Teacher Education*. New York: Houston, 301.
5. Goodlad, J. (2007). *Curriculum Development*. Boston: Baker, 256.
6. Hymes, D.; Pride, J. B., Holmes, J. (Eds.) (1972). *On Communicative Competence*. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
7. Smith, M. (1999). *Curriculum Theory and Practice*. New York: Routledge, 201.
8. Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 128.
9. Radionova, I. O. (2001). *Filosofiya navchalnogo planu ta realiyi multykulturnogo suspilstva: filosofsko-pragmatychnyi aspekt* [Philosophy of Syllabi and Realities of Multicultural Society: philosophical and pragmatistical aspect]. *Scientific Bulletin. Series "Philosophy"*, 8, 20–26.
10. Georgesku, D. (2006). *Kurykulyarna filosofiya dvadtsyat pershogo stolittya: shcho novogo y starogo?* [Curriculum Philosophy in the 21 st Century: What is old and new?]. *Postmethodology*, 3 (67), 2–17.
11. *ASCD Curriculum Handbook*. Available at: <http://www.ascd.org/>
12. Grant, G., Elbow, P., Ewens, T. (2006). *On Competence: A Critical Analysis of Competence-based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 358.
13. McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for "intelligence"*. *American Psychologist*, 28 (1), 1–14. doi: 10.1037/h0034092
14. Lin, G. H. C. (2007). *A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies*. Texas: A&M University, 245.
15. Rubin, R. (1982). *Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument*. *Communication Education*, 31 (1), 19–32. doi: 10.1080/03634528209384656
16. *Undergraduate Catalog* (2015–2016). Georgia State University. Available at: http://enrollment.gsu.edu/files/2015/03/undergraduate_catalog_2015-2016.pdf

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук, професор Бідюк Н. М.
Дата надходження рукопису 25.10.2016*

Іконнікова Марина Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземних мов, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016
E-mail: ikonnikova@ukr.net