http://ma123.ru **ЦИТИСЭ** № 3 (45) 2025 **ISSN** 2409-7616

© О.И. Сидоренко, В.О. Зинченко

Научная статья
УДК 378.126

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.И. Сидоренко, В.О. Зинченко

Сидоренко Оксана Игоревна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия.
ORCID: 0000-0001-5419-4988
sidorenko.oksana88@mail.ru

Зинченко Виктория Олеговна,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия.
ORCID: 0000-0002-4469-525X
metelskayvika@mail.ru

Аннотация. *На основании анализа общественных запросов, научно-практических наработок и собственного опыта педагогической деятельности в статье выделены ключевые проблемы в методической подготовке будущих учителей иностранного языка в системе отечественного высшего образования. Это определяет цель исследования – изучение и критическое осмысление опыта других стран с целью выявления успешных наработок методической подготовки будущих учителей иностранного языка и возможности их адаптации в отечественной системе педагогического образования. Методологическую основу исследования составили ценностно-смысловой, культурологический, профессионально-ориентированный подходы, а также методы анализа, синтеза и обобщения полученной информации. Это позволило переосмыслить позитивные зарубежные практики методической подготовки будущих учителей иностранного языка с возможностью их адаптации и использования с учетом новых задач подготовки учителя иностранного языка в Российской Федерации. Изучение ключевых направлений методической подготовки будущих учителей иностранного языка в ряде стран (Германия, Великобритания, Китай, США) позволило выявить тенденции, на которых основывается педагогическая и, в частности, методическая подготовка учителя. К эффективным образовательным практикам относим: непрерывное изучение методики преподавания иностранных языков на всех этапах профессиональной подготовки, системный практико-ориентированный подход (интеграция теории и практики с начала обучения), тьюторское сопровождение с его переформатированием в отечественной системе в наставничество, мультикультурный подход, расширенная академическая мобильность. Авторами охарактеризованы механизмы адаптации и использования выделенных зарубежных подходов*

к методической подготовке будущих учителей иностранного языка в отечественной системы высшего педагогического образования. Акцентируется внимание на необходимости использования тех методических приемов, которые обеспечат формирование методической и межкультурной коммуникативной компетентности учителя в тесной их взаимосвязи с опорой на отечественные культуру и духовно-нравственные ценности.

Ключевые слова: *будущие учителя иностранного языка, методическая подготовка, практико-ориентированный подход, тьюторское сопровождение, академическая мобильность, мультикультурный подход.*

Библиографическая ссылка: *Сидоренко О.И., Зинченко В.О. Зарубежный опыт методической подготовки будущих учителей иностранного языка // ЦИТИСЭ. 2025. № 3. С. 327-339.*

Research Full Article
UDC 378.126

METHODOLOGICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: INTERNATIONAL PERSPECTIVES

O.I. Sidorenko, V.O. Zinchenko

Oksana I. Sidorenko,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of theory and practice of translation department, Luhansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-5419-4988
sidorenko.oksana88@mail.ru

Victoria O. Zinchenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research Work, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-4469-525X
metelskayvika@mail.ru

Abstract. *Based on an analysis of public demand, existing scientific and practical research, and the author's own pedagogical experience, this article identifies key challenges in the methodological training of pre-service foreign language teachers within Russian higher education system. This analysis underpins the study's primary objective: to examine and critically assess international best practices in methodological training for foreign language teachers, with the aim of identifying successful strategies that could be adapted to the Russian pedagogical context. The study's methodological framework integrates value-semantic, cultural, and profession-oriented approaches, alongside analytical, synthetic, and generalization techniques. This approach facilitates a critical reevaluation of effective foreign practices in methodological training, assessing*

their potential for adaptation in light of the evolving demands placed on foreign language teachers in Russian Federation. An examination of methodological training models in selected countries (Germany, Great Britain, China, and the United States) revealed several key trends in pedagogical and methodological preparation. Among the most effective practices are: continuous training in foreign language teaching methodologies across all stages of professional development; systematic, practice-oriented approach that integrates theory and practice from the outset; tutor support systems (reconceptualized as mentoring in the domestic context); a multicultural approach to language education; enhanced academic mobility programs. The authors propose mechanisms for adapting these international approaches to the Russian system of higher pedagogical education. Special emphasis is placed on selecting methodological strategies that foster the development of teachers' methodological and intercultural communicative competence, while maintaining strong connections to Russian cultural, spiritual, and moral values.

Keywords: *pre-service foreign language teachers, methodological training, practice-oriented approach, tutor support, academic mobility, intercultural approach.*

For citation: *Sidorenko O.I., Zinchenko V.O. Methodological training of foreign language teachers: international perspectives. CITISE, 2025, no. 3, pp. 327-339.*

Введение.

Влияние глобальных политических, экономических и технологических изменений, создание новых форматов межгосударственного взаимодействия, необходимость расширения числа участников межкультурной и межъязыковой коммуникации актуализировали проблему модернизации подготовки будущих учителей иностранного языка, которые, на основе обширных знаний о мире, навыков и умений взаимодействия с людьми разных культур и стран, использования новых образовательных технологий, смогут обеспечить качественно иной уровень обучения иностранному языку. В данном контексте особую значимость приобретает методическая подготовка – как ядро профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Именно данный аспект в наибольшей степени испытывает влияние глобальных образовательных тенденций и трансформаций образовательной политики.

Стоит согласиться с мнением Е.Л. Ерохиной и М.Р. Савовой, что новые целевые установки в языковой подготовке требуют интеграции апробированного временем отечественного опыта, лучших международных практик, эффективных инновациях в науке и образовании[1]. Несмотря на значительную изученность зарубежного опыта иноязычного обучения, достижения зарубежной педагогики в области методической подготовки будущих учителей иностранного языка представляют значительный научно-практический интерес и требуют своего переосмысления.

Литературный обзор.

На сегодняшний день в Российской Федерации подготовка будущих учителей иностранного языка проводится по таким направлениям подготовки, как: 44.03.01 «Педагогическое образование (Иностранный язык)»; 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Иностранный язык и второй предмет)»; 45.03.01 «Филология (Зарубежная филология)»; 43.05.02 «Лингвистика». Стоит отметить, что психолого-педагогическая подготовка по направлению «Педагогическое образование» гораздо шире,

[1]Ерохина Е. Л., Савова М. Р. Пилотный проект в высшем образовании: судьба речеведческих дисциплин // Риторика в социокультурном пространстве современной России: Материалы XXVII Международной научно-практической конференции, Москва, 01–02 февраля 2024 года. - Москва: ООО "Языки народов мира", 2024. - С. 213–221.

чем по направлениям «Филология» и «Лингвистика», приводя в последующем у учителей с таким образованием к множеству затруднений в ходе педагогической деятельности. Поэтому подготовка будущих учителей иностранного языка является активно обсуждаемой темой в дискурсе образовательной политики. Особенно значимыми являются исследования российских ученых, посвященные реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования (Е.Л. Ерохина и М.Р. Савова[1], Л.А. Трубина, О.М. Мишланова [8]). Исследователи указывают, что следование западным подходам в образовании, без их критического осмысления, привело к отсутствию сформулированной национальной идеи подготовки специалистов. Сегодня требуется внедрение новых моделей подготовки с учетом национальных интересов, достижений отечественной педагогики, новейших тенденций социального и технологического развития страны [9].

Анализ качества профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (О.В. Афанасьева [1], О.Н. Игна [4], Л.А. Милованова, А.С. Караваева [5], А.Н. Шамов, С.В. Чернышов [11] и др.) подтверждает, что главными проблемами являются недостаточный уровень методической подготовки выпускников и их психологическая неготовность к работе в школе. Также отмечается, что несформированность единого содержания федерального образовательного «ядра» в области психолого-педагогической подготовки в рамках направления «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (Иностранный язык) приводит к существенным отличиям в профессиональной подготовке учителей иностранного языка[2].

Среди проблем методической подготовки будущих учителей иностранных языков О.Н. Игна также выделяет невозможность полноценного раскрытия всех методических аспектов будущей профессиональной педагогической деятельности в силу недостаточного объема дисциплины «Методика обучения иностранному языку»; многообразия пособий по методике обучения иностранным языкам и отсутствие единого общепринятого; отсутствия преемственности в изучении педагогики и методики и др. [4].

Согласимся с О.В. Афанасьевой, что повышение качества методической подготовки будущих учителей иностранного языка требует обеспечения ее практико-ориентированного характера и разработки единого УМК по методической подготовке данной категории специалистов, а также единых подходов в целом к психолого-педагогической подготовке будущих учителей иностранного языка, независимо от выбранного ими при обучении направления подготовки [1]. О необходимости обеспечения «единства образовательного пространства подготовки педагогов» также указывается и в приоритетах пилотного проекта [8].

По мнению Л.А. Миловановой и А.С. Караваевой, в рамках профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка следует уделять особое внимание практической направленности профессиональной подготовки, профессионализации процесса иноязычной подготовки данной категории специалистов посредством решения профессионально ориентированных задач, а также особенностям формирования профессиональной компетентности учителя в условиях цифровизации [5].

Мы также разделяем позицию исследователей А. Н. Шамова и С. В. Чернышова о необходимости создания отечественного учебного пособия по практике иноязычной речи для педагогических вузов, несмотря на бесспорную аутентичность и лингвистическую адекватность существующих зарубежных пособий [11]. Именно такой подход, по нашему мнению, даст возможность интегрировать в обучение национально-культурный компонент,

[2] Лубков А. В., Трубина Л. А. Ценностный вектор современного педагогического образования // Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В. П. Борисенкова, М. Л. Левицкого; отв. ред. О. В. Гукаленко. - М.: МАКС Пресс, 2023. - 544 с.

укрепляя традиционные духовно-нравственные ценности, способствуя развитию гражданской идентичности и сохраняя преемственность отечественных образовательных традиций.

Что касается предметно-методической подготовки будущих учителей иностранного языка, она представлена следующими дисциплинами для получения практики использования иностранного языка и формирования межкультурной коммуникативной компетентности: «Практика устной и письменной речи», «Практической грамматикой/фонетикой иностранного языка», «Лингвострановедение», «Методика преподавания иностранных языков», «Межкультурная коммуникация» в разных ее вариациях и др. Следует также подчеркнуть, что на сегодняшний день в учебных планах по всем вышеуказанным направлениям подготовки учителя иностранного языка превалирует общекультурный компонент – изучение иноязычной культуры вместо формирования собственных национально-культурных ценностей[3]. Однако, в будущем система образования в РФ нацелена на возвращение к традиционным российским ценностям, а также на расширение количества изучаемых иностранных языков в силу геополитических изменений и процессов глобализации, «на усиление значимости продвижения русского языка и российской культуры за рубежом»[1].

В этом контексте интересен опыт взаимодействия с рядом дружественных стран в подготовке будущих учителей иностранного языка. Так, с целью интеграции международного и межкультурного измерений в образовательные программы, а также подготовки обучающихся к работе в условиях расширения межгосударственного взаимодействия отдельными вузами Российской Федерации используются инструменты академической мобильности. Обучение за границей будущие учителя иностранных языков проходят в рамках программ по обмену с университетами-партнерами таких стран, как: Китай (Вэйнаньский педагогический университет, Шэньсийский педагогический университет, Северо-восточный педагогический университет), Казахстан (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва), Белоруссия (Белорусский государственный университет), Вьетнам (Ханойский университет) и др. Благодаря этому российские вузы готовят специалистов, которые способны успешно работать в условиях формирующейся многополярности.

Однако важно учитывать зарубежный опыт подготовки будущих учителей иностранного языка и в других странах, в том числе и недружественных, прежде всего, чтобы сформировать у учителя способность посредством грамотно выстроенных методик обучения иностранному языку противостоять агрессивной политики Запада по насаждению подрастающему поколению чуждой нам культуры.

Исследованиями моделей и особенностей подготовки будущих учителей иностранного языка за рубежом занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как: Е.В. Гладейчук [2], Е.С. Жигалова [3], Ч. Си [6], И.А. Тагунова и О.И. Долгая [7], Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева [9], Н.Ю. Шапошникова, Е.В. Бережнова [12], E. Hofmann, E. Mavhunga, T. Bohl, F. Maringe, D. Diekmann [13], W. Wang, L. Feng [15], A.T. Yale [16] и др. Проводимый ими анализ направлен на рассмотрение организационно-практических и методических аспектов подготовки учителей иностранного языка. Так, специфика подготовки учителей в Великобритании, основанная на тьюторском сопровождении обучающихся, подтверждает свою эффективность и результативность за более чем два столетия своего существования [9; 12; 16]. Ключевым элементом подготовки учителей иностранного языка в Западной Европе является практико-ориентированность, а именно интеграция теории и

[3] Сидоренко О. И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий обучения: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. … канд. пед. наук. Луганск, 2023. - 293 с.

практики с самого начала обучения [2; 7]. Благодаря системности и непрерывности педагогической практики происходит плавное погружение молодых специалистов в профессиональную деятельность, минимизируя шок в начале самостоятельной работы в школе. Немаловажным является распространённая за рубежом практика академической мобильности, которая позволяет будущим учителям иностранного языка получать практические знания непосредственно в иной языковой среде [6; 10]. Ключевым в подготовке будущих учителей иностранного языка является культурологический подход, который широко реализуется на практике в американской образовательной системе [3]. Такой подход обеспечивает подготовку будущих учителей иностранного языка, способных эффективно работать в условиях поликультурного общества, в том числе продвигая ценности американского образа жизни и доминирования США в геополитическом пространстве.

В свете задач продвижения в глобальном пространстве ценностей российской культуры и русского языка в частности, создания национальной системы профессиональной подготовки граждан, необходимости совершенствования, прежде всего, методической подготовки будущих учителей иностранного языка, выделенные нами достижения зарубежной образовательной практики, хотя и общеизвестны, однако требуют в современных реалиях своего переосмысления [3; 9; 12].

Методология и методы исследования.

В качестве методологической базы исследования выступают: ценностно-смысловой, культурологический, профессионально-ориентированный подходы в образовании. В основе ценностно-смыслового подхода лежит обучение с целью укрепления приоритетных целей страны и традиционных российских духовно-нравственных ценностей[2]. Ведь именно на личность и ее гражданскую позицию возложена ответственность за развитие любой цивилизации, а также сохранение и передачу ее культурного, исторического и научного наследия следующим поколениям. Культурологический подход основывается на передачи культурного контекста для лучшего усвоения иностранного языка. Изучение языка и культуры, а также особенностей коммуникации на иностранном языке должны быть неразрывно связаны с целью формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетентности. Профессионально ориентированный подход в образовании основан на «понимании профессии учителя как миссии» [8], а также готовности будущего учителя иностранного языка работать в условиях непрерывной модернизации системы образования под влиянием научно-технических достижений.

В качестве методов исследования были применены: контент анализ отечественных и зарубежных нормативно-правовых документов в области образования; анализ научных публикаций по проблеме подготовки будущих учителей иностранного языка; сравнительный анализ для выявления основных тенденций и передовых практик в методической подготовке учителя иностранного языка в отдельных странах мира; а также методы синтеза и обобщения полученной информации.

Результаты исследования и их обсуждение.

В ходе научного анализа профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в Германии, в качестве основы для совершенствования методической подготовки данных специалистов в отечественной практике выделяем практико-ориентированность немецкой системы педагогического образования. При поступлении в университет будущему учителю иностранных языков необходимо предъявить помимо школьного аттестата и сертификата о сдаче языкового теста еще и свидетельство о прохождении 10-недельной школьной практики в качестве ассистента учителя, подтверждая таким образом осознанность своего профессионального выбора.

Изучение методик преподавания иностранного языка начинается в вузах Германии уже на первом курсе: студенты проходят общую подготовку (педагогика начальной и основной школы, введение в дидактику иностранного языка, этика, и др.). На втором курсе

они изучают методику преподавания дисциплин общей подготовки. На третьем курсе происходит изучение методики преподавания профилирующего предмета. Теория непрерывно подкрепляется практикой: ознакомительной и педагогической. Ознакомительная практики (4 недели) проходит в разных типах школ, что позволяет систематизировать общую педагогическую и методическую подготовки, ознакомиться с профессиональной деятельностью каждого типа образовательных организаций и выбрать предпочтительный для будущей профессиональной деятельности. По итогам набранных в процессе ознакомительной практики баллов студенты распределяются в разные типы школы для формирования в ходе педагогической практики всех необходимых для работы в таких общеобразовательных организациях компетенций. На 4 курсе изучаются педагогическое мастерство, специальные курсы по методике преподавания языкознания, образовательно-воспитательному процессу и другие, с последующим закреплением в ходе педагогической практикой. В ходе практики на 5 курсе будущие учителя используют компетенции, приобретенные в процессе освоения теоретико-практической базы методики преподавания как по основной, так и по дополнительной специализациям. Но и на этом практический аспект подготовки будущих учителей иностранных языков не заканчивается. После получения диплома магистра будущий учитель проходит подготовительную службу от 1 до 2 лет, направленную на самостоятельную организацию учебного процесса (проведение открытых уроков, посещение других уроков и т.д.) [2].

Сравнивая профессиональную подготовку будущих учителей иностранного языка в России и Германии, мы пришли к выводу, что немецкая система наиболее совершенствована в практическом плане, поскольку формируется двухэтапным образованием (школьным и академическим), а также непрерывной многолетней педагогической практикой с акцентом на методику обучения и воспитания. Такая продолжительная педагогическая практика помогает будущим специалистам определиться с типом школы для будущей профессии, улучшить методическую подготовку, необходимую для работы в конкретном типе общеобразовательной организации. Примечательно, что немецкая система образования поддерживает эмпирические исследовательские проекты по профессиональному развитию будущих учителей, в основе которых актуальные (инновационные) темы педагогического образования. Полученные и получившие одобрение результаты исследований будущие учителя иностранного языка имеют право использовать на занятия.

Что касается подготовки педагогических кадров в Великобритании, то ее ключевым преимуществом считаем тьюторское сопровождение будущих педагогов, планирующих свое индивидуальное развитие. В системе высшего образования Великобритании планирование индивидуального развития (Personal Development Planning) входит в рабочую нагрузку преподавателей университетов и является связующим звеном между студентом и академическим сообществом [9; 12]. Данный подход существует в Великобритании на протяжении многих веков и является наиболее эффективным в повышении качества образования в Великобритании. На сегодняшний день тьюторские консультации занимают до 90% учебного времени в Оксфорде и до 75% в Кембридже. Среди форм и видов тьюторской деятельности исследователь А.Т. Йейл выделяет следующие: в формате личной или учебной помощи при личных встречах (индивидуальное тьюторство, академическая подготовка, тьюторинг проблемных ситуаций), в формате онлайн-тьюторства [16]. В системе высшего образования сегодня в основном используют онлайн-тьюторство, построенное на цифровых технологиях. Особого внимания заслуживает Оксфордская модель тьюторства, которая совмещает в себе не только воспитательные функции, но и по большей части образовательные. Так, будущим учителям иностранного языка оказывается помощь в построении индивидуального учебного плана, мотивации на высокие академические достижения, подготовке к сдаче экзаменов [9].

Для совершенствования методической подготовки будущих учителей иностранного

языка в Российской Федерации тьютерство может быть переведено в формат наставничества с индивидуальным консультированием педагогами высшей школы будущих учителей иностранного языка после прохождениями ими практик, что позволит провести всестороннее и личностно ориентирование оценивание их первого педагогического опыта, сделать коррекцию методической подготовки, как в плане ликвидации пробелов, так и развития тех методических приемов, которые конкретному студенту позволили добиться положительных результатов в обучении школьников иностранному языку. Однако такой переход требует существенных изменений в построении учебной нагрузки преподавателя, перевода наставничества из ряда общественной нагрузки (не всегда добровольной) в оплачиваемые часы и конкретные показатели результативности работы педагога.

Вслед за Н.Ю. Шапошниковой и Е.В. Бережновой, считаем, что в целом тьюторское сопровождение может качественно улучшить систему подготовки в российских вузах будущих учителей иностранного языка [12]. Опыт Великобритании показывает, что благодаря внедрению тьюторского сопровождения будет возможным персонализировать обучение, оказывая будущим педагогам помощь – от выбора курсов, стажировки, до исследовательских проектов; повысить мотивацию студентов благодаря поддержки в профессиональном самоопределении и развитии ключевых компетенций, проектируя их индивидуальные образовательные маршруты.

На сегодняшний день в России также существует практика исследований с зарубежными коллегами при подготовке будущих учителей, которая включает в себя: создание международных образовательных программ (магистерская программа с международным участием «Теория и практика преподавания иностранного языка в школе» в СПбПУ) и международных лабораторий для изучения языковых контактов (Linguistic Convergence Laboratory); конференции и совместные исследования, объединяющие российских и иностранных участников для обсуждения вопросов лингвистики и преподавания языков; публикации и монографии совместно с зарубежными учеными; программы академической мобильности. Особенную важность для нашего исследования приобретает академическая мобильность студентов, ведь современная система подготовки учителей иностранных языков требует обязательного внедрения международного компонента. Такая интеграция придает образовательному процессу глобальное измерение научной, образовательной и педагогической деятельности, что в конечном итоге формирует высококонкурентных специалистов международного уровня.

Несмотря на то, что в России активно развиваются международные исследовательские инициативы в области подготовки будущих учителей иностранного языка, однако, они доступны преимущественно крупным педагогическим вузам и вузам с сильным международным партнерством.

Стоит отметить, что Китай является лидером по академической мобильности студентов, готовящихся стать учителями иностранных языков. Так, в Китае существует Китайский Стипендиальный Совет (CSC), который предлагает программы по взаимному обмену, включая педагогов. Примечательно, что в Китае существуют совместные программы с российскими вузами по подготовке будущих учителей иностранного языка (Томский государственный педагогический университет и Муданьцзянский педагогический университет, Цзилиньский университет иностранных языков; Дальневосточный федеральный университет и Хэйлунцзянский университет и др.), где российские студенты учатся 1–2 года в Китае, что важно для языковой и методической подготовке, поскольку обучение иностранному языку в значительной мере связано с особенностями этого языка и культурой речи конкретной страны.

Погружение в языковую среду и освоение методики преподавания обеспечивают краткосрочные стажировки и семестровые обмены; участие в культурных мероприятиях, способствующих укреплению межкультурных навыков. Считается, что к 2030 году

количество студентов, обучающихся за рубежом превысит 9 млн, считая Китай приоритетной страной [10].

Отметим, что в рамках проекта «Приоритет 2030» одним из ключевых направлений является расширение международного сотрудничества и академической мобильности с акцентом на практико-ориентированные программы. Ожидается, что реализация этого проекта в целом повысит конкурентоспособность российского образования. Тем не менее, реализация данного проекта зависит от конкретного университета и его партнерских соглашений. Поэтому считаем, что академическая мобильность должна стать доступной практикой для всех педагогических вузов Российской Федерации, которые занимаются подготовкой будущих учителей иностранных языков. Для этого необходимо на государственном уровне урегулировать требования к аккредитации программ подготовки будущих учителей иностранного языка в России и за рубежом, механизмы признания дипломов; снизить требования к участникам обмена по владению иностранным языков до уровня B1/B2, а также снизить стоимости обучения для студентов по программам обмена, частично компенсируя разницу за счет государственных субсидий или принятия государственных программ подготовки таких специалистов.

Говоря о совершенствовании подготовки будущих учителей иностранного языка отметим и преимущества мультикультурного подхода подготовки будущих учителей иностранного языка в США, что соответствует целевым установкам американской системы профессионального образования «на решение проблем развития знаний о глобальных проблемах, языках и межкультурных навыках, ценностях гражданства и сотрудничества для эффективного взаимодействия во взаимозависимом мире»[4].

Поскольку данные установки направлены на продвижение американских ценностей и политики доминирования в мире, то начиная с 1959 г. система образования США предоставляет колледжам и университетам множество ресурсов для интернационализации подготовки будущих учителей (международные центры, грантовую поддержку и т.д.). На протяжении многих лет международные учебные центры играют значительную роль в обучении студентов языкам, международным и региональным исследованиям. В последние годы Американский совет высшего образования (ACE) повсеместно внедряет «интернационализацию» в университеты и колледжи по всей стране. Данная влиятельная некоммерческая организация в сфере высшего образования США определяет интернационализацию как «процесс внедрения межкультурного и международного измерения в функции преподавания, обучения, исследований и обслуживания высшего образования» [14].

На сегодняшний день в американских университетах и колледжах на основе мультикультурного подхода реализуются следующие программы и проекты подготовки будущих учителей иностранного языка:

1) программа “Culturally Sustaining Pedagogy” (Культурно-поддерживающая педагогика) в Педагогическом колледже Колумбийского университета направлена на помощь студентам в сохранении собственной культурной идентичности в процессе обучения. Так, обучающиеся разрабатывают учебные планы, которые включают их родные языки (например, испанский в классах с латиноамериканскими детьми);

2) программа “Open Pedagogy” (Открытая педагогика) в Техасском университете: обучающиеся создают учебные материалы с учетом культурного контекста;

3) курс “Culturally Responsive Teaching for Multilingual Learners” («Обучение с учетом культурных особенностей для многоязычных учащихся») в Калифорнийском университете – будущие учителя изучают методы адаптации материалов для работы с

[4]Longview Foundation. Teacher preparation for the global age: The imperative for change. Retrieved May 25, 2014. URL: http://www.longviewfdn.org/files/44.pdf (Дата обращения: 05.07.2025).

детьми-мигрантами;

4) цифровая программа “Multicultural EdTech” («Мультикультурные технологии образования») в Стэнфордском университете – на основе платформы “Flipgrid” студенты создают культурные видеодневники и симуляторы в виртуальной реальности, посвященные межкультурным ситуациям;

5) проект “Cultural Identity Portfolios” (Портфолио культурной самобытности) в Мичиганском университете – обучающиеся исследуют свои культурные корни и представляют их через творческие проекты.

В отличие от российской модели подготовки будущих педагогов с традиционным акцентом на теоретические знания (изучение дисциплин «Культурология», «Межкультурная коммуникация» и пр.), американская модель использует практико-ориентированные методы, технологические инновации, позволяя будущим учителям иностранного языка овладеть методика ненавязчивого внедрения английского языка и американской культуры в мировоззрение представителей других культур. В данной связи считаем целесообразным детально изучить данные методические приемы с целью использования их после соответствующей адаптации в работе по культурной адаптации возрастающего в России числа мигрантов, продвижению в других странах русского языка и российской культуры, а также собственно изучению нашими гражданами иностранных языков и подготовке учителей иностранного языка. По нашему мнению, анализа заслуживают кейсами по культурной адаптации, симуляторы в виртуальной реальности для межкультурного взаимодействия, стажировки в мультикультурных школах.

Стоит отметить, что несмотря на риски размытия культурной составляющей при погружении в мультикультурализм и конфликты идентичностей, важным является интеграция элементов межкультурного взаимодействия без отказа от традиционных ценностей с сохранением российской национальной идентичности. В процессе адаптации американского опыта считаем целесообразным обогатить традиционные курсы педагогики и методики преподавания иностранного языка модулями по межкультурной коммуникации с опорой на отечественные духовно-нравственные ценности, изучение культур народов России. Однако наилучшим вариантом считаем разработку единых отечественных учебных пособий по практике иноязычной речи и методике обучения иностранным языкам. Таким образом у будущих учителей иностранного языка будет формироваться межкультурная коммуникативная компетентность, не вступающая в противоречие с их национальной идентичностью, а обогащаясь через призму диалога культур.

Заключение.

Проведенный анализ зарубежного опыта подготовки будущих учителей иностранного языка позволил нам сделать ряд выводов.

1. Высокий уровень методической подготовки будущих учителей иностранного языка и их способность без длительной профессиональной адаптации приступить к преподавательской деятельности могут быть достигнуты за счет изучения методики преподавания иностранного языка на всех этапах профессиональной подготовки. В контексте этого необходима разработка отечественных учебных пособий по практике иноязычной речи и методике обучения иностранному языку, поскольку, в отличие от аутентичных зарубежных аналогов, это позволит гармонично сочетать традиции отечественной лингводидактики с воспитанием у будущих специалистов уважения к российским духовно-нравственным ценностям и национальной идентичности, а также способности их формирования у обучающихся в процессе самостоятельной профессиональной деятельности. При этом важно обеспечить овладение студентами методик, характерных для обучения иностранному языку в разных типах образовательных организаций и с учетом использования новых инструментов обучения.

2. Поскольку отработка освоенных в процессе обучения методических навыков,

получение опыта использования широкого спектра существующих и создания собственных методических наработок возможно только в процессе педагогической практики, то считаем целесообразным пересмотреть требования образовательных стандартов в части объема практической подготовки будущих учителей иностранного языка с полноценным погружением в профессию, начиная с 1-го курса обучения. Указанное позволит обеспечить поэтапный и последовательный практико-ориентированный характер подготовки будущих учителей иностранного языка.

3. Учитывая все сложные задачи, которые современная система образования ставит перед будущими учителями иностранного языка, считаем, что внедрение тьюторского (наставнического) сопровождения с официальным отражением в нагрузке педагогов высшей школы могло бы способствовать персонализации подготовки будущих учителей, формированию у каждого студента собственного портфеля методических подходов и приемов, повышению их мотивации к творчеству в педагогической профессии.

4. В контексте растущей глобализации и взаимосвязанности общества, продвижения ценностей Русского мира особую актуальность в подготовке будущих учителей иностранного языка приобретает расширение международного сотрудничества и академической мобильности, что позволит в естественной языковой и культурной среде не только повысить уровень владения практикой иноязычной речи, но и освоить методики, наиболее характерные для обучения этому языку с учетом культурных особенностей конкретной страны. В рамках традиционного учебного процесса считаем важным сделать акцент на практико-ориентированные программы; включение модуля по межкультурной коммуникации учителя в рамках курса педагогики, где студенты будут анализировать взаимодействие культур народов России через призму русской культуры, а также использование практико-ориентированных методов и технологических инноваций для межкультурного взаимодействия.

Думается, что сочетание адаптированных мировых наработок, а также апробированных временем и новых отечественных педагогических инструментов позволит обеспечить высокий уровень методической подготовки будущих учителей иностранного языка.

Список источников:

1. Афанасьева О.В. Проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в современной России и возможные пути их решения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9, № 4. С. 358–364. DOI: 10.30853/ped20240045

2. Гладейчук Е.В. Подготовка преподавателей иностранного языка в Великобритании и Германии: подходы и модели // Вестник МГЛУ. Сер. 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2021. № 1(39). С. 15–24. URL: https://elibrary.ru/gqxgci

3. Жигалова Е.С. Поликультурное и мультисоциальное образование (опыт Норвегии и США) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–3. С. 67–71. URL: https://www.elibrary.ru/dtthct

4. Игна О.Н. Современная методическая подготовка учителей иностранных языков: состояние, проблемы, перспективы // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16, № 1. С. 120–126. URL: https://www.elibrary.ru/kiilid

5. Милованова Л.А., Караваева А.С. Мониторинг процесса подготовки учителя иностранного языка через анкетирование бакалавров педагогического направления подготовки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 5. С. 892–899. DOI: 10.30853/ped210121

6. Си Ч. Система подготовки преподавателей русского языка как иностранного в

Китае // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 15–28. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11013

7. Тагунова И.А., Долгая О.И. Тенденции в организации педагогического образования в странах – лидерах по качеству образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 78-92. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-78-92

8. Трубина Л.А, Мишланова О.М. Концептуальные подходы к проектированию образовательных программ базового высшего образования // Наука и школа. 2025. № 1–2. С. 10–19. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-1-2-10-19

9. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2(27). С. 6. DOI 10.26795/2307-1281-2019-7-2-6

10. Чориева М. Академическая мобильность среди студентов // CAJAR. 2025. Т. 3, № 1. С. 10–15. DOI: 10.5281/zenodo.14613829

11. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Педагогическая практика как компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка: реальность и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С. 75–91. DOI: 10.24412/2224–0772–2023–94–75–91

12. Шапошникова Н. Ю., Бережнова Е. В. Содействие преподавателям университетов Великобритании в освоении тьюторского сопровождения студентов // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 92–108. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.06

13. Hofmann E., Mavhunga E., Bohl T. [et al.] Teacher Education in South Africa and Germany. Shared perspectives on national and global questions. Results of the collaborative work between Wits School of Education and Tübingen School of Education. - Tübingen: Tübingen University Press., 2023. - 254 p. DOI: 10.15496/publikation-76504

14. Olson C., Green M. Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization The Unifying Voice for Higher Education Global Learning for All: The First in a Series of Working Papers on Internationalizing Higher Education in the United States. - Washington: American Council on Education, 2005. - 20 p.

15. Wang W., Feng L. Technology standards for Chinese language teacher education. In C.-H. Lin, D. Zhang, B. Zheng (Eds.), Preparing Foreign Language Teachers for Next-Generation Education. - Hershey, PA: IGI Global, 2017. P. 38–54. DOI: 10.4018/978-1-5225-0483-2.ch003

16. Yale A.T. The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education // Journal of Further and Higher Education. 2019. Vol. 43 Issue 4. P. 533–544. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1377164

References:

1. Afanasyeva O.V. Problems of training future foreign language teachers in modern Russia and possible ways to solve them. *Pedagogy. Theory & Practice*, 2024, vol. 9, issue. 4, pp. 358-364. (In Russian). DOI: 10.30853/ped20240045

2. Gladeichuk E.V. Training of foreign language teachers in Germany and Great Britain: patterns and approaches. *MSLU Bulletin, Series 2, Pedagogy, psychology, methods of foreign language teaching,* 2021, no 1(39), pp. 15-24. (In Russian). URL: https://elibrary.ru/gqxgci

3. Zhigalova E.S. Policultural and multisocial education (experience of Norway and the USA). *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no 66-3, pp. 67-71. (In Russian). URL: https://www.elibrary.ru/dtthct

4. Igna O.N. Modern methodological training for teachers of foreign languages: state, problems, prospects. *Topical issues of philology and methods of foreign language teaching,* 2022, vol. 16, no 1, pp. 120-126. (In Russian). URL: https://www.elibrary.ru/kiilid

5. Milovanova L.A., Karavaeva A.S. Monitoring Foreign Language Teacher's Training on the Basis of Surveying Pedagogical Education Bachelors. *Pedagogy. Theory & Practice*, 2021, vol. 6, issue 5, pp. 892-899. (In Russian). DOI: 10.30853/ped210121

6. Zh. Xi Training system for teachers of Russian as a foreign language in China. *Koncept,* 2023, no. 03, pp. 15–28. (In Russian). DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11013

7. Tagunova I.A., Dolgaya O.I. Trends in the organization of teacher education in countries leading in quality education., *Domestic and foreign pedagogy,* 2021, vol. 1, no 5(78), pp. 78-92. (In Russian). DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-78-92

8. Trubina L.A., Mishlanova O.M. Conceptual Approaches to the Design of Educational Programs for Basic Higher Education. *Science and School*, 2025, no. 1, part 2, pp. 10–19. (In Russian). DOI: 10.31862/1819-463X-2025-1-2-10-19

9. Chelnokova E.A., Tyumaseva Z.I. Tutor system in educational practice in Great Britain. *Vestnik of Minin University*, 2019, vol. 7, no. 2, pp. 6. (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-2-6

10. Coriyeva M. Academic mobility among students. *CAJAR*, 2025, vol. 3, no 1, pp. 10-15. (In Russian). DOI: 10.5281/zenodo.14613829

11. Shamov A.N., Chernyshov S.V. Pedagogical practice as a component of professional training of a future foreign language teacher: reality and problems. *Domestic and Foreign Pedagogy,* 2023, vol. 1, no. 4 (94), pp. 75–91. (In Russian). DOI: 10.24412/2224–0772–2023–94–75–91

12. Shaposhnikova N.Y., Berezhnova E.V. Assisting UK university teachers in the provision of tutor support to students. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 92–108. (In Russian). DOI: 10.15293/2658-6762.2101.06

13. Hofmann E., Mavhunga E., Bohl T. et al. Teacher Education in South Africa and Germany. *Shared perspectives on national and global questions. Results of the collaborative work between Wits School of Education and Tübingen School of Education*. Tübingen, Tübingen University Press. Publ., 2023. 254 p. (In English) DOI: 10.15496/publikation-76504

14. Olson C., Green M. Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization The Unifying Voice for Higher Education Global Learning for All: *The First in a Series of Working Papers on Internationalizing Higher Education in the United States.* Washington, American Council on Education Publ., 2005. 20 p.

15. Wang W., Feng L. Technology standards for Chinese language teacher education. *In C.-H. Lin, D. Zhang, B. Zheng (Eds.), Preparing Foreign Language Teachers for Next-Generation Education.* Hershey, PA: IGI Global Publ., 2017. pp. 38–54. DOI: 10.4018/978-1-5225-0483-2.ch003

16. Yale A.T. The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43, issue 4, pp. 533–544. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1377164

Submitted: 03 July 2025 Accepted: 03 August 2025 Published: 04 August 2025