

УДК 37(73.41)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.88-93

**Леврінц Маріанна Іванівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри філології

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, м.Берегове, Україна

lorinc.marianna@kmf.org.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

## АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА ПЕДАГОГІВ У США: АЛЬТЕРНАТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

**Анотація.** У статті представлено результати вивчення особливостей альтернативних програм підготовки педагогів у США і розглянуто доцільність запозичення їхнього доробку вітчизняною освітньою галуззю, актуалізовану політичними, соціальними, демографічними та економічними змінами в Україні. Мета дослідження полягає у виявленні особливостей альтернативних шляхів підготовки вчителів у США й окресленні перспектив запозичення деяких елементів такого досвіду в систему педагогічної освіти України. Дослідження виконувалося із застосуванням методів аналізу (наукових, нормативно-правових, освітніх джерел), компаративного аналізу (для зіставлення альтернативних шляхів входження в педагогічну професію в США й Україні) і наукової екстраполяції (для виявлення перспектив використання досвіду США). На підставі аналізу було розглянуто організаційні форми альтернативної педагогічної освіти в США, підсумовано їхні переваги та недоліки, ґрунтуючись на даних значної емпіричної бази, й запропоновано напрями модернізації вітчизняної галузі педагогічної освіти на державному, інституційному та особистісному рівнях.

**Ключові слова:** альтернативна освіта, педагог, програма, США, модель резидентства.

**Вступ.** У сучасному освітньому дискурсі ведеться активна дискусія навколо ефективності альтернативних і традиційних шляхів підготовки педагогів. Пошук альтернативних траєкторій до педагогічної професії об'єктивується соціально-економічними чинниками, зокрема, нестачею педагогічних працівників, неукомплектованістю навчальних закладів фахівцями деяких галузей знань, часовою і фінансовою затратністю традиційної системи педагогічної освіти. На вітчизняних теренах потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах набула особливої гостроти у зв'язку з повномасштабним вторгненням Росії 24 лютого 2022 року. За даними МОН України, за час війни державу покинуло понад 27 тисяч учителів, 16,5 тисяч з яких не повернулися на робочі місця [1]. Таким чином, система педагогічної освіти України постала перед безпрецедентним викликом: необхідністю покриття кадрового дефіциту за раціоналізованою процедурою. Потенційний ресурс для вдосконалення вітчизняної освітньої системи становить вивчення досвіду підготовки вчителів за альтернативними програмами, які розглядаються зарубіжними вченими як підхід до заповнення кадрових прогалин у скорочені строки [2]. Необхідним досвідом альтернативної підготовки вчителів володіє США, відтак вивчення доробку країни дозволить екстраполювати деякі ідеї на вітчизняний освітній простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми альтернативної освіти висвітлюються у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття розкриваються М. Сметанським [3]. Розвиток альтернативної освіти в США розглядається І. Козубовською, О. Товканець та ін. [4]. Характеристика підходів і моделей до підготовки педагогічних фахівців у США, включаючи альтернативну модель, представлена у праці М. Леврінц [5]. Зарубіжний досвід альтернативних шляхів підготовки педагогів вивчався колективом авторів, зокрема Н. Авшенюк та ін. Розповсюджене запровадження альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії розглядається ними як ключова тенденція професійного розвитку вчителя [6, с. 77]. Диверсифікація маршрутів до педагогічного фаху, на думку вчених, слугує залученню до педагогічних лав талановитих студентів та інших фахівців з істотним практичним досвідом, тим самим

долаючи кадровий дефіцит та сприяючи зростанню якісного потенціалу останнього [6].

З'ясуванню доцільності функціонування альтернативних моделей підготовки вчителів присвячено чимало праць зарубіжних учених. Основні розвідки відбуваються у ключі зіставлення ефективності традиційних і альтернативних програм підготовки вчителів до педагогічної діяльності, а також впливу особливостей одержаної педагогічної освіти на навчальну успішність учнів [7; 8; 9]. Зважаючи на значний емпіричний доробок та практичний досвід реалізації альтернативних освітніх програм у США та з огляду на нагальні завдання вітчизняної освітньої галузі, постає необхідність вивчення можливостей використання його окремих елементів у контексті подолання наслідків, спричинених війною в Україні.

**Мета статті** полягає у виявленні особливостей підготовки вчителів за альтернативними програмами в США й окресленні перспектив запозичення його конструктивних ідей у систему педагогічної освіти України. **Методи** дослідження: аналіз джерельної бази (наукової, нормативно-правової, освітньої), компаративний аналіз (для зіставлення альтернативних шляхів входження в педагогічну професію в США й Україні) і наукова екстраполяція (для виявлення перспектив використання досвіду США).

**Виклад основного матеріалу.** Самобутньою рисою освітньої системи США, що отримала широке визнання, є альтернативна модель підготовки педагогів. Різноманітні шляхи здобуття педагогічної освіти були запроваджені у країні на початку 1980-х років, як альтернатива традиційній моделі. Серед американських науковців відсутнє єдине розуміння альтернативної підготовки вчителів [10]. Як правило, такі програми передбачають сертифікацію поза межами чотирьох або п'ятирічних програм на освітніх рівнях бакалавра або магістра. На сьогодні 20% або кожний п'ятий педагогічний працівник США прийшов до вчителювання, надавши перевагу альтернативним програмам, що породило чимало сумнівів стосовно ефективності такої підготовки [11; 12].

Якість освіти є прерогативою, зафіксованою освітнім законодавством США (Не залишимо жодної дитини без уваги (No Child Left Behind Act); Кожен учень досягне успіху (Every Student Succeeds Act)), яка вважається американськими урядовцями

й дослідниками прямо пропорційною до якості педагогічної діяльності, а також – до якості професійної підготовки вчителів [13]. Керуючись чинною нормативно-правовою базою, Департамент освіти США регулярно здійснює скринінг якості програм підготовки педагогів [14]. Проблема якості загострилася внаслідок зростання кількості альтернативних освітніх програм, цільовим призначенням яких є підготовка компетентних педагогічних кадрів у коротші терміни, порівняно з традиційними програмами [15]. Законодавча база США (Every Student Succeeds Act) уможливило здобуття педагогічної кваліфікації альтернативними шляхами, поряд з традиційними програмами. Альтернативні програми були запроваджені з метою покриття дефіциту у педагогічних кадрах та їхньої диверсифікації, залучаючи представників національних меншин, іншої расової приналежності, чоловічої статі, а також спеціалістів з практичним досвідом роботи. Подібна ініціатива виправдала очікування, дозволивши залучити до педагогічних лав етнічно і расово диверсифікований персонал, готовий працювати з маргінальною учнівською молоддю, а також осіб з глибокою предметною обізнаністю у сфері точних наук [16].

Альтернативні програми було запроваджено у всіх штатах країни. Водночас такі програми відзначаються суттєвою організаційно-змістовою варіативністю, зокрема, у розрізі змістового наповнення, тривалості й умов атестації. За свідчення Дж. Вудс, альтернативні програми в окремих штатах можуть класифікуватися як традиційні в інших [2, с. 2]. Навіть у межах одного штату, альтернативні програми варіюються від двотижневих курсів до програм магістерського рівня. Альтернативні програми можуть обмежуватися короткотривалими літніми курсами, по завершенню яких слухачі приступають до безпосередньої роботи в класі. Іншим прикладом альтернативних програм слугують програми тривалістю один або два роки, для осіб, які вже здобули диплом бакалавра та які передбачають вивчення фахових педагогічних дисциплін і роботу під наглядом ментора [17].

Так, у штаті Луїзіана слухачам альтернативної програми «Вчитель-практик» (The Practitioner Teacher Program) необхідно здобути 9-12 кредитів за вивчення фахових дисциплін до початку роботи в класі, а протягом першого року викладання під супроводом ментора, слухачі відвідують семінарські заняття. В штаті Оклахома здобувачі повинні володіти дипломом бакалавра, дворічним стажем роботи за непедагогічною спеціальністю та пройти кваліфікаційне випробування у формі спеціального тесту в ході первинної педагогічної сертифікації. По завершенню трирічного терміну викладання та додатково вивчення курсів за фахом при університетах або коледжах, здобувачі проходять стандартну сертифікацію [2]. Попри значні розбіжності в організаційно-змістових й оцінювальних підходах, майже в усіх штатах здобувачі педагогічної кваліфікації, які навчаються як за традиційними, так альтернативними програмами, складають стандартизований іспит для присудження ліцензії, як-от «Praxis» [8].

Серед наймасовіших альтернативних програм є «Навчайте заради Америки» (Teach for America), «Підготовка вчителів» (Troops to Teachers), «Проект «Учитель-початківець» (The New Teacher Project Teaching Fellows) та інші. Для прикладу, слухачі програми «Навчайте заради Америки» й «Викладачі Нью-Йорка» (New York City Teaching Fellows) зобов'язані пройти спеціальну підготовку в обсязі 200 год, перш ніж приступити до роботи в класі, скласти фаховий іспит «Тест вільних мистецтв і на-

уки» (the Liberal Art and Science Test) й іспит зі спеціальності (the Content Specialty Test). Відтак здобувачу присуджується «Тимчасовий сертифікат В» дійсний протягом трьох років. Надалі, здобувачі вступають на навчання за педагогічною спеціальністю на базі ЗВО для виконання умов сертифікації. Таким чином, здобувачі альтернативних програм вивчають приблизно однаковий перелік і обсяг курсів, як і студенти традиційних програм [18].

Альтернативна програма «Навчайте заради Америки» вербує педагогічні кадри насамперед з-поміж випускників престижних коледжів й університетів, а процедура їхнього відбору відзначається жорсткою селективністю. Кандидати, які успішно виконали вступні вимоги, навчаються на підготовчих курсах протягом літніх місяців, після чого направляються у школу та паралельно відвідують курси при партнерських ЗВО. Програмою передбачено два роки практики у викладанні, після якої здобувач проходить процедуру сертифікації. Значна кількість слухачів програми одержує диплом магістра [18].

Таким чином, альтернативні програми дають змогу особам з дипломом бакалавра або магістра не за педагогічним фахом, здобути педагогічну освіту з меншими часовими й матеріальними витратами, а їхнє успішне завершення кульмінується присудженням професійної кваліфікації, тобто стандартного педагогічного сертифіката, альтернативного або тимчасового сертифіката [2]. Попри розмаїття альтернативних програм та амбіції щодо залучення висококваліфікованих фахівців в освітню галузь країни, дані вивчення особливостей підготовки вчителів свідчать про недостатній рівень їхньої інноваційності та дублювання змістових характеристик традиційних програм [16].

Наразі перспективною формою альтернативної педагогічної освіти США стала модель резидентства, за якої кандидат на педагогічну посаду проходить професійну підготовку у школі, одночасно навчаючись і тісно співпрацюючи з ментором. Основною відмінністю, що якісно вирізняє її від інших альтернативних підходів, є інтенсивна практична підготовка в школі протягом одного року чотири рази на тиждень [19; 20]. На сьогодні у США налічується понад 50 програм резидентства. На думку американських учених, така модель дозволяє поєднувати переваги традиційних й альтернативних шляхів здобуття педагогічної освіти [19]. Слухачами означених програм стають особи з дипломом про вищу освіту зі спорідненої спеціальності, а отже вони передбачувано володіють поглибленими знаннями з фаху.

Програми резидентства організовуються у безпосередній співпраці зі школами та націлюються на особливості попиту конкретного регіону. Зміст програм укладається з урахуванням потреб освітніх закладів, у яких працюватиме здобувач протягом визначеного терміну на контрактних умовах. Для прикладу, у Бостонській програмі резидентства слухачі вивчають протягом двох літніх місяців вступні курси, а протягом навчального року поетапно переймають виконання функцій вчителя, одночасно здобуваючи педагогічну освіту на другому (магістерському) рівні та готуючись до ліцензування [2].

Програми, які функціонують на базі Національного центру програм резидентства (Таблиця 1), передбачають паралельну інтенсивну практику у викладанні під пильним наглядом ментора та здобуття диплома магістра в галузі освіти, а її слухачі протягом усього періоду навчання отримують стипендію [21]. Переважна більшість випускників програм резидентства (80%) продовжують обіймати педагогічні

посади навіть після трирічного терміну, прописаного в умовах контракту, що є вищим показником порівня-

но з іншими альтернативними й традиційними шляхами здобуття педагогічної освіти [2].

Таблиця 1.

**Структура програми резидентства**

	літній семестр	осінній семестр	весняний семестр	літній семестр
	Вступний курс	Практика у викладанні з групою інших слухачів програми резидентства		
Виконання навчальних вимог		Вивчення курсів другого (магістерського) рівня і щотижневий семінар		
Практика/учнівство		Викладання і навчання у школі, 4 рази на тиждень		
		Поетапне переймання професійних повноважень		
Оцінювання	За погодженням з ментором	тижні викладання	тижні викладання	
		Поточний фаховий супровід, наставництво і фідбек		
	Поточне оцінювання завдань, пов'язаних з професійною діяльністю			
Пострезидентський період			Працевлаштування	Введення у професію і поточний професійний супровід

Значна увага дослідників США прикута до проблеми ефективності традиційних й альтернативних траєкторій здобуття педагогічної кваліфікації. Водночас одержані порівняльні дані є не завжди об'єктивними з огляду на неточності у диференціації між ними [19; 9]. Порівняльний аналіз насамперед спрямовується на вивчення рівня задоволеності випускників програм особливостями професійної підготовки та професійним вибором, почуття само-ефективності, професійної стійкості, готовності до професійної діяльності [8; 19]. Згідно з даними Л. Дарлінг-Гемонд та ін., випускники традиційних програм (n=2956 початкуючих учителів) були глибше обізнаними з вимогами курикулуму та навчальними підходами, виявляючи вищий рівень по показниках самоефективності, ніж випускники альтернативних програм [17].

У дослідженні К. Матско та ін. із залученням 800 випускників і менторів традиційних, альтернативних і програм резидентства було виявлено, що традиційні моделі переважають по показниках вивчення готовності до викладання, ніж останні дві. Учителі із традиційною підготовкою в цілому більш високо оцінили якість освітніх програм і більш позитивно ставилися до навчання за програмою. Вони також підкреслили високий рівень когерентності між теоретичною і практичною підготовкою, здатністю застосовувати сучасні навчальні підходи, більш позитивно оцінили курси методики викладання фахових дисциплін. Якість менторського супроводу також отримала вищу оцінку. Разом з цим, серед пріоритетів випускників альтернативних програм є робота з учнями, які належать до соціально незахищених суспільних верств та з низьким рівнем успішності. Серед них також виявилось багато вчителів точних наук, які є особливо затребуваними у США [19].

У працях [20; 22] наводяться дещо відмінні дані, де вчителі, які здобули педагогічну освіту за альтернативною моделлю, виявилися більш професійно стійкими, у порівнянні з традиційно підготованими педагогами. Серед них багато представників різноманітної расової й етнічної приналежності, чоловічої статі, тоді як деякі виявили вищі показники академічної успішності. Так, зведені дані результатів

ліцензування фіксують вищі результати тестування випускників альтернативних, аніж традиційних програм [23]. Слухачі альтернативної програми «Викладачі Нью-Йорка» також демонструють вищу успішність на низці фахових тестів у дослідженні Д. Бойд та ін. [18, с. 3].

Зважаючи на неоднозначні результати зіставлення ефективності альтернативних і традиційних програм, у літературі з'явилися численні дослідження, спрямовані на аналіз впливу вчителів на навчальну успішність учнів. В цілому, дані досліджень не виявили суттєвої різниці у показниках досягнень учнів. Так, на підставі метааналізу Д. Вітфорд та ін., було виявлено статистично значущу, але невелику різницю між успішністю учнів, викладачами яких є колишні випускники альтернативних і традиційних програм, де останні виявилися дещо ефективнішими. Насамперед кращі показники було зафіксовано серед випускників програми «Навчайте заради Америки», особливо при оцінюванні знань з математики й інших природничих дисциплін. Як зазначають автори дослідження, вищезгадана програма висуває високі вимоги до потенційних слухачів під час вступного випробування, надалі пильно стежачи за їхньою успішністю і надаючи фаховий супровід впродовж всього періоду навчання [9, с. 12].

В інших публікаціях було з'ясовано, що випускники альтернативних програм з нижчим порогом селекції кандидатів, ставали менш ефективними педагогами, чії учні демонстрували дещо або суттєво нижчі показники академічної успішності, порівняно з випускниками традиційних програм [8; 24]. У низці досліджень не було виявлено жодної різниці при порівнянні навчальної успішності учнів, яких навчали колишні слухачі традиційних й альтернативних програм [25]. Учені доходять висновку, що конкурентоспроможність і якість програм залежить не стільки від обраної моделі підготовки, скільки від рівня селективності та вимог до кандидатів [8].

Думка про запровадження альтернативних маршрутів до педагогічної освіти не є новою для вітчизняної педагогічної спільноти. Адже, відповідно до «Концепції розвитку педагогічної освіти», її метою є «випереджаюча модернізація педагогічної

освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [26, с. 6]. Звертаючись до викликів сьогодення, значні емпіричні й практичні напрацювання системи педагогічної освіти США дають змогу розробити дієві механізми подолання кризової ситуації, що склалася в освітній галузі України. Насамперед у США існує значна політична воля щодо забезпечення якості освітніх послуг для представників усіх верств суспільства, що задекларовано комплексом нормативно-правових актів. Керуючись законодавчою базою («Не залишимо жодної дитини без уваги»), у країні значно зросла кількість альтернативних програм підготовки вчителів, які майже не поступаються, а в окремих випадках, перевершують за ефективністю традиційні програми. Натомість в Україні згідно з оновленим Законом «Про повну загальну середню освіту», на педагогічні посади можуть призначатися особи без жодної підготовки до такого виду діяльності за розсудом керівника закладу освіти. Тобто, особа одразу допускається до роботи в класі, а професійна кваліфікація може бути присвоєна їй після одного року проведеному на педагогічній посаді, на підставі атестації у формі кваліфікаційного іспиту. Вважаємо, що запозичення конструктивних ідей досвіду альтернативних шляхів здобуття педагогічної освіти США, зокрема вивчення нормативно-правової бази й організаційно-змістових підходів, буде доречним у подоланні недоліків і прогалин у кадровому забезпеченні освітніх закладів України.

Таким чином, адаптацію системи педагогічної освіти України слід провадити на державному, інституційному й особистісному рівнях. На державному рівні перегляду вимагає законодавча база, що регламентує альтернативні шляхи здобуття педагогічного фаху й атестації здобувачів. На інституційному рівні необхідно розробити алгоритм такої підготовки, тобто організаційно-змістові підходи, найбільш дієві у розрізі альтернативної освіти, яка відбувається за прискореною процедурою. Виняткову роль варто відвести підготовці менторів, адже успіх професійного становлення вчителя значною мірою залежить саме

від фаховості наданої підтримки [19]. Варто переглянути процедуру оцінювання й атестації здобувачів, критерії добору майбутніх слухачів альтернативних програм. Як було з'ясовано, рівень селективності та вимогливості є важливими чинниками зростання якості професійної підготовки [12; 18]. На особистісному рівні слід забезпечити належний фаховий супровід кандидатам на педагогічні посади, особливо на етапі входження у професію.

**Висновки.** Альтернативні шляхи до педагогічної професії володіють рядом переваг у порівнянні з традиційною системою педагогічної освіти, особливо в умовах кадрового дефіциту. З огляду на ситуацію, що склалася у вітчизняній освітній галузі внаслідок збройної агресії, варто переглянути альтернативні траєкторії здобуття професійної кваліфікації педагогічного працівника. Суттєвим доробком у цьому розрізі володіє США, де альтернативні програми функціонують протягом кількох десятиліть та які набули масового характеру. Розглянуто основні моделі підготовки вчителів у США, зокрема, альтернативні та резидентські, як одна з її різновидів, були виявлені їхні організаційні підходи. Порівняння результатів вивчення ефективності програм підготовки вчителів виявило, що традиційні програми переважають по низці показників, як-от рівень задоволеності випускників якістю освітніх програм і професійним вибором, а також готовності до виконання професійних функцій. Воднораз слухачі альтернативних програм продемонстрували глибші знання зі спеціальності, одержавши вищі результати з кількох видів тестування. Вони також працевлаштовуються у школах для менш захищених соціальних верств та викладають природничі дисципліни. Вимірювання успішності учнів, чий викладач здобув педагогічну освіту у традиційний або альтернативний спосіб, не виявили суттєвої різниці, а в деяких працях зафіксовано вищі результати з математики й інших точних наук, одержані учнями колишніх випускників альтернативних програм. У забезпеченні якості в освіті присутню роль відіграє не стільки шлях здобуття педагогічної освіти, скільки жорсткі умови добору кандидатів на педагогічні посади, якісний професійний супровід початкуючих учителів і забезпечення відповідності їх компетентнісного рівня стандартам якості. Подальшого вивчення потребує пошук раціональних шляхів здобуття альтернативної педагогічної освіти в Україні та дієвих механізмів її реалізації.

#### Список використаної літератури

1. Вчителі не поспішають повертатися з-за кордону. *Портал «Всеосвіта»*. URL: <https://vseosvita.ua/news/vchyteli-nepospishaiut-povertatysia-z-za-kordonu-75637.html>
2. Woods J.R. Mitigating Teacher Shortages: Alternative Teacher Certification. *Teacher Shortage Series*. 2016. URL: <https://www.ecs.org/mitigating-teacher-shortages-alternative-teacher-certification>
3. Сметанський М.І. Сутнісні характеристики альтернативи як педагогічного поняття. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 1. С.22–29.
4. Козубовська І., Палкуш В., Товканець О. Розвиток альтернативної освіти в США. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. ВИПУСК 2, № 49. С.62–65.
5. Леврінц М. Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США. *Научен вектор на Балканите*. 2020. № 7, Т.4. С.34–39.
6. Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
7. Bowe A., Braam M., Lawrenz F., Kirchoff A. Comparison of Alternative and Traditional Teacher Certification Programs in Terms of Effectiveness in Encouraging STEM Pre-Service Teachers to Teach in High Need Schools. *Journal of the National Association for Alternative Certification*. 2011. Vol. 6, № 1. P.26–45.
8. Jang S.T., Horn A.S. The Relative Effectiveness of Traditional and Alternative Teacher Preparation Programs: A Review of Recent Research. MHEC RESEARCH BRIEF. 2017. URL: [https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep2\\_20170301\\_1.pdf](https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep2_20170301_1.pdf)
9. Whitford D.K., Zhang D., Katsiyannis A. Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*. 2018. № 27. P.671–685.
10. Humphrey D.C., Wechsler M.E. Insights into Alternative Certification: Initial Findings from a National Study. *Teachers College Record*. 2007. Vol. 109, № 3. P.483–530.
11. McFarland J., Hussar B., Wang X., Zhang J., Wang K., Rathbun A., Barmer A., Forrest Cataldi E., Bullock Mann F. The condition of education 2018 (NCES 2018-144). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2018.

URL: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>

12. Evans L. Job Queues, Certification Status, and the Education Labor Market. *Educational Policy*. 2011. Vol. 25, № 2. P.267–298.
13. Stronge J.H., Ward T.J., Grant L.W. What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*. 2011. № 62. P.339–355.
14. U.S. Department of Education. U.S. Department of Education proposes plan to strengthen teacher preparation. Washington, DC: Author, 2015.
15. U.S. Department of Education. Preparing and credentialing the nation's teachers: The secretary's ninth report on teacher quality. Washington, DC: Author, 2013.
16. Boyd D., Lankford H., Loeb S., Rockoff J., Wyckoff J. The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*. 2008. Vol. 27, № 4. P.793–818.
17. Darling-Hammond L., Chung R., Frelow F. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*. 2002. Vol. 53, № 4. P.286–302.
18. Boyd D., Dunlop E., Lankford H., Loeb S., Mahler P., O'Brien R., Wyckoff J. Alternative certification in the long run: Student achievement, teacher retention and the distribution of teacher quality in New York city. 2011 (Draft). URL: [https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29\\_0.pdf](https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29_0.pdf)
19. Matsko K.K., Ronfeldt M., Nolan H.G. How Different Are They? Comparing Teacher Preparation Offered by Traditional, Alternative, and Residency Pathways. *Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 73, № 3. P.225–239.
20. Guha R., Hyler M. E., Darling-Hammond L. The teacher residency: An innovative model for preparing teachers. *Learning Policy Institute*, 2016. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency>
21. National Center for Teacher Residencies. URL: <https://nctresidencies.org>
22. Papay J., West M., Fullerton J., Kane T. Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2012. Vol. 34, № 4. P.413–434.
23. Shuls J.V., Trivitt J.R. Teacher Effectiveness: An Analysis of Licensure Screens. *Educational Policy*. 2015. Vol. 29, № 4. P.645–675.
24. Clotfelter C., Ladd H., Vigdor J. Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *The Journal of Human Resources*. 2010. Vol. 45, № 3. P.655–681.
25. Lincove J. A., Osborne C., Mills N., Bellows L. Teacher preparation for profit or prestige: Analysis of a diverse market for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*. 2015. Vol. 66, № 5. P.415–434.
26. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npra/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

#### References

1. Portal «Vseosvita». *Vchyteli ne pospishaiut povertatysia z-za kordonu* [Teachers are in no hurry to return from abroad]. URL: <https://vseosvita.ua/news/vchyteli-ne-pospishaiut-povertatysia-z-za-kordonu-75637.html> [in Ukrainian].
2. Woods, J. R. (2016). Mitigating Teacher Shortages: Alternative Teacher Certification. *Teacher Shortage Series*. URL: <https://www.ecs.org/mitigating-teacher-shortages-alternative-teacher-certification>
3. Smetanskyi, M.I. (2012). Sutnisni kharakterystyky alternatyvy yak pedahohichnoho poniattia [Essential characteristics of alternative as a pedagogical concept]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1, 22–29. [in Ukrainian].
4. Kozubovska, I., Palkush, V., & Tovkanets, O. (2021). Rozvytok alternatyvnoi osvity v SshA [Development of alternative education in the USA]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 2 (49), 62–65. [in Ukrainian].
5. Levrints, M. (2020). Modeli pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u SshA [Models of training future teachers of foreign languages in the USA]. *Nauchen vektor na Balkanyte*, V.4, 1(7), 34–39. [in Ukrainian].
6. Avsheniuk, N.M., Diachenko, L.M., Kotun, K.V., Marusynets, M.M., Ohiienko, O.I., Sulyma, O.V., & Postryhach, N.O. (2017). *Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy* [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials]. Tsentr. [in Ukrainian].
7. Bowe, A., Braam, M., Lawrenz, F., & Kirchoff, A. (2011). Comparison of Alternative and Traditional Teacher Certification Programs in Terms of Effectiveness in Encouraging STEM Pre-Service Teachers to Teach in High Need Schools. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6(1), 26–45.
8. Jang, S.T., & Horn, A.S. (2017). The Relative Effectiveness of Traditional and Alternative Teacher Preparation Programs: A Review of Recent Research. MHEC RESEARCH BRIEF. URL: [https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep2\\_20170301\\_1.pdf](https://www.mhec.org/sites/default/files/resources/teacherprep2_20170301_1.pdf)
9. Whitford, D.K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 671–685.
10. Humphrey, D.C., & Wechsler, M.E. (2007). Insights into Alternative Certification: Initial Findings from a National Study. *Teachers College Record*, 109(3), 483–530.
11. McFarland, J., Hussar, B., Wang, X., Zhang, J., Wang, K., Rathbun, A., Barmer, A., Forrest Cataldi, E., & Bullock Mann, F. (2018). The condition of education 2018 (NCES 2018-144). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>
12. Evans, L. (2011). Job Queues, Certification Status, and the Education Labor Market. *Educational Policy*, 25(2), 267–298.
13. Stronge, J.H., Ward, T.J., & Grant, L.W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62, 339–355.
14. U.S. Department of Education (2015). U.S. Department of Education proposes plan to strengthen teacher preparation. Washington, DC: Author.
15. U.S. Department of Education. (2013). Preparing and credentialing the nation's teachers: The secretary's ninth report on teacher quality. Washington, DC: Author.
16. Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J., & Wyckoff, J. (2008). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(4), 793–818.
17. Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
18. Boyd, D., Dunlop, E., Lankford, H., Loeb, S., Mahler, P., O'Brien, R., & Wyckoff, J. (2011). Alternative certification in the long run: Student achievement, teacher retention and the distribution of teacher quality in New York city. URL: [https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29\\_0.pdf](https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29_0.pdf)
19. Matsko, K.K., Ronfeldt, M., & Nolan, H.G. (2022). How Different Are They? Comparing Teacher Preparation Offered by Traditional, Alternative, and Residency Pathways. *Journal of Teacher Education*, 73(3), 225–239.
20. Guha, R., Hyler, M.E., & Darling-Hammond, L. (2016). *The Teacher Residency: An Innovative Model for Preparing Teachers*.

- Learning Policy Institute.  
21. National Center for Teacher Residencies. URL: <https://nctresidencies.org>  
22. Papay J., West M., Fullerton J., & Kane T. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 413–434.  
23. Shuls, J.V., & Trivitt, J.R. (2015). Teacher Effectiveness: An Analysis of Licensure Screens. *Educational Policy*, 29(4), 645–675.  
24. Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *The Journal of Human Resources*, 45(3), 655–681.  
25. Lincove, J.A., Osborne, C., Mills, N., & Bellows, L. (2015). Teacher preparation for profit or prestige: Analysis of a diverse market for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 66 (5), 415–434.  
26. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). *Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity* [Concept of development of pedagogical education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2023 р.  
Стаття прийнята до друку 10.03.2023 р.

**Lórinicz Marianna**  
DSc, Professor  
Philology Department  
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education  
Berehove, Ukraine

### IS ALTERNATIVE TEACHER EDUCATION AN OPTION FOR UKRAINE?

**Abstract.** The present paper is devoted to the study of alternative models of teacher education in the USA. Its relevance has recently grown owing to the political, sociological, demographic, and economic challenges Ukraine faces caused by the full-blown military intervention. As many as twenty-seven thousand teachers fled the country to seek refuge, which led to substantial teaching force shortages. Alternative pathways to the teaching profession can potentially alleviate some of the problems in education, as the US experience of non-traditional teacher preparation has demonstrated. The paper thus aims to highlight the organization of alternative teacher preparation in the US educational system and outline the possible venues for utilizing this experience to expedite the Ukrainian teacher preparation system. The study was carried out by applying the method of analysis of the available empirical, legislative, and educational documentary sources. Next, the comparative analysis method was used to look into the alternative pathways to the teaching profession in the USA and Ukraine. Finally, the extrapolation method helped uncover the perspectives and expediency of the US experience to leverage Ukrainian teacher education. Based on this, the organization of alternative programs of teacher preparation in the USA, including residency programs, was discussed. Their benefits and caveats were highlighted compared to traditional teacher education. The effect of the teacher preparation model on teacher outcomes and also the impact of the type of program on learner achievement were discussed on the basis of an extensive empirical database. Lastly, implications for Ukrainian policy and practice were assessed.

**Key words:** alternative education, teacher, program, the USA, residency model.