УДК: 141.312:378(73)
DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.120-124

Леврінц Маріанна Іванівна
кандидат педагогічних наук
кафедра філологічних дисциплін
Закарпатський угорський інститут ім.Ракоці Ференца II
м.Берегове, Україна
marianna@kmf.uz.ua
ORCID ID: http//orcid.org/0000-0002-2206-7113

КОНСТРУКТИВІЗМ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У США

Анотація. Провідним концептуальним підходом підготовки вчителів у світовій освітній спільноті й у США є теорія конструктивізму, положення якої недостатньо представлені у працях вітчизняних науковців. Метою статті є вивчення теорії конструктивізму як філософсько-епістемологічного підходу у фахової підготовки вчителів у США, із застосуванням методів аналізу, синтезу та інтерпретації, а також методу узагальнення прогресивного досвіду світового значення. Філософсько-епістемологічний фундамент американської системи підготовки педагогів становить філософія соціального конструктивізму та інтерпретивізму, ключовими категоріями якої є особистість педагога та соціокультурний контекст, в умовах якого відбувається його професійне становлення й розвиток. Виявлено різнорідні напрями у трактуванні теорії конструктивізму, а також підходів до впровадження її положень у навчальний процес. Побудова навчально-виховного процесу у вишах США на засадах конструктивізму передбачає переосмислення авторитарних моделей підготовки вчителів, зосереджених на прямому транслюванні знань. З позицій конструктивізму студент виступає в ролі суб'єкту пізнання та саморозвитку, беручи активну участь та відповідальність за особисте й професійне становлення в умовах спільноти. Властивими рисами програм підготовки вчителів на засадах конструктивізму є розвиток рефлексивного мислення, студентоцентризм, колаборативне навчання, спрямованість на постановку й пошук способів розв'язання навчально-професійних задач, екстенсивна практика у викладанні, залучення студентів до експериментального дослідження та деякі інші.

Ключові слова: конструктивізм; інтерпретивізм; підготовка вчителів; філософія освіти;

Вступ. Прагнення України влитися в єдиний освітній простір вимагають посиленої уваги науковців до проблеми підвищення якості освіти та вдосконалення фахової підготовки педагогів. Комплексне вивчення теоретико-філософських засад підготовки вчителів виявило наявність прогалин у вітчизняному науково-практичному доробку, усунення яких перешкоджає узгодженню підготовки педагогів у нашій країні із прогресивними тенденціями світового значення. У зв'язку із цим визріла потреба у ретельному аналізі теоретико-методологічних концепцій, які лягли в основу успішних систем педагогічної освіти, зокрема США. На сьогодні провідним концептуальним підходом підготовки вчителів у світовій освітній спільноті й у США є теорія конструктивізму, положення якої недостатньо представлені у працях вітчизняних науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки конструктивізм (К) є ключовою освітньою філософією у США, означена проблема користується неймовірною популярністю серед американських дослідників, зумовивши численні різнорідні напрями дослідження. Так, проблема фахової підготовки педагогів з позицій К деталізується у працях В.Річардсон, К.Джонсон, Г.Дангел, М.Уідін, К.Фоснот, Л.Крол, М.Тето та багато інших. Питання ролі та місця конструктивізму в підготовці вчителів іноземної мови розробляється Д.Кауфман, Дж.Крендел, Д.Фріман, Д.Уольф, К.Джонсон і т.д.

Філософські концепції домінантні в освітній філософії США і, зокрема, у педагогічній освіті отримали висвітлення у працях вітчизняних дослідників Т.Кошманової, С.Шандрук. Роль К у професійній підготовці фахівців розгладається Т.Торбіною й К.Циганковою. Місце К в освіті дорослих вивчається Л.Горбуновою. Теоретико-методологічні засади конструктивістського підходу до побудови освітнього процесу представлені у монографії В.Соловйова, О.Теплицького та І.Теплицького. Організація навчального процесу на засадах педагогічного К вивчається С.Кушнір та Т.Равчиною.

Мета. Метою статті є поліаспектне вивчення теорії К як філософсько-епістемологічної концепції у системі фахової підготовки вчителів у США.

Завдання статті. Досягненню означеної мети сприятимуть вирішення наступних завдань: (1) проаналізувати філософські та епістемологічні засадничі принципи, які лягли в основу підготовки вчителів у США; (2) виділити головні теоретичні положення К, основні принципи, характеристики та тенденції впровадження в освітній процес, зокрема у підготовці вчителів; (3) простежити вплив ідей К на особливості функціонування програм підготовки вчителів у США.

Методи дослідження. Дослідження виконуватиметься із застосуванням комплементарних теоретичних методів, а саме аналізу, синтезу та інтерпретації науково-практичних наробок виділеної проблеми, а також методу узагальнення прогресивного досвіду світового значення у сфері підготовки педагогів.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XX ст. у філософії педагогічної освіти США відбуваються зміни епістемологічного фундаменту американської філософії освіти та фахової підготовки педагогів, які супроводжуються зростаючою увагою науковців до теорії К. Прийшовши на зміну позитивізму, епістемологічними підвалинами К стає інтерпретивізм і філософія пост-модернізму, тоді як теоретико-практичні засади оформлюються міждисциплінарно у надрах психології, педагогіки, лінгвістики, антропології, соціології та деяких інших суміжних дисциплін (Blumenfield et al, 2001).

Хронологічними рамками парадигмальної зміни вважається середина 1970-х рр. (Johnson, 2009, p.9). Розвинувшись із теоретико-філософських концепцій когнітивізму та гуманізму, заснованих на засадах епістемології позитивізму, конструктивісти у педагогічній освіті дотримуються протилежного

© Леврінц М. І.

ракурсу досліджень, підходячи до вивчення психолого-педагогічних питань у світлі епістемології інтерпретивізму.

На відміну від освітнього позитивізму, для якого ключовими є парадигма трансмісії знань у сфері фахової підготовки вчителів, детальний опис прескриптивних орієнтирів в освіті, роль наслідування та імітації взірцевої практики викладання, емпіричні дослідження тощо для інтерпретивізму у вивченні освітньої проблематики властиве звернення до індивідуального конструювання бачення дійсності, знань, розуміння педагогом.

Вихідним положенням інтерпретивної парадигми є відносність і суб'єктивність витлумачення істини, яка видозмінюється на основі індивідуальної інтерпретації. Тобто, знання конструюються індивідуально під час взаємодії людини із навколишнім середовищем, розвиваючись і поширюючись у соціальному середовищі (Scotland, 2012, p.11-12).

Вивчення питань педагогічної освіти у світлі парадигми інтерпретивізму характеризується особистісною перспективою, тобто центральна роль відводиться особистості педагога і тому соціально-культурному контексту, в якому відбувається його професійне становлення й розвиток. Серед застосовуваних методик дослідження важливе місце відводиться: 1) етнографії – пролонгованому вивченні життя групи у культурологічному розрізі; 2) кейс- методу (case study) – детальному вивченню індивідуальних випадків, включаючи вивчення одного або невеликої кількості учасників або групи як одного цілого.

Отже, позитивістські ідеалістичні пошуки об'єктивної реальності у педагогічних процесах, де переважають кількісні методи наукового дослідження, запозичені із точних наук, поступаються якісним методам, які уможливлюють збір описових даних. Сферами інтересу для інтерпретивізму в освіті є тлумачення професійної дійсності та діяльності педагогами, вплив навколишнього середовища й соціокультурного контексту, значення досвіду та інше (Johnson, 2009, p.9).

Водночас, незважаючи на певні переваги інтерпретивізму у вивченні проблеми фахової підготовки вчителів як складеного, багатогранного цілого, науковці висловлюють низку доречних зауважень. Теоретичний доробок інтерпретивізму відзначається фрагментарністю й відсутністю однорідного концептуального бачення означеної проблеми, оскільки дослідження інтерпретивістів не спрямовані на висунення узагальнених положень, систематизації результатів дослідження, генералізації, у більшості випадків є актуальними лише для вузького кола зацікавлених, а одержані в ході дослідження емпіричні дані базуються на суб'єктивному тлумаченні учасників та автора дослідження (Scotland, 2012; Borko et al, 2007). Головні теоретики у сфері фахової підготовки учителів наголошують на необхідності напрацювання узагальнених концептуальних положень і підходів, не обмежуючись суто накопиченням ізольованих, відособлених даних без їх співвіднесення із попередніми результатами (Borg, 2006).

Позаяк головні теоретичні положення К стали логічним розвитком і довершенням ідей послідовників когнітивізму й гуманізму, навряд чи доводиться впевнено стверджувати про принципову новизну цього філософського напряму в освіті (Brown, 2000, p.11). К розвивається як теорія навчання протягом кількох десятиліть. Проте систематичне вивчення професійно-педагогічної проблематики через призму теорії К розпочалося на початку 1990-х рр. (Richardson, 2003, p.1623).

К відзначається варіативністю у трактуванні концептуальних положень і відсутністю монолітної теорії навчання. Наскрізною тематикою К є сутність понять знання й навчання, конструювання індивідом розуміння або знання на основі зіставлення попередньо сформульованого знання, думки з новими ідеями, феноменами, з якими індивід стикається в конкретний момент.

Витлумачення К базується на епістемології інтерпретивізму та філософії постмодернізму, включаючи напрями когнітивного конструктивізму (представленого у працях Піаже Ж.), соціального конструктивізму (Л.Виготський), радикального конструктивізму (фон Гласерфелд), освітнього конструктивізму (Mathews, 1998), деконструктивізму (J.Derrida), культурного конструктивізму (C.Hutchinson), критичного конструктивізму (S.Fluery) та низки інших. Загалом, виділяють близько 20 підходів у вивченні К (Mathews, 2000). Коротко розглянемо деякі з них.

Когнітивний К бере свої витоки із психології когнітивізму, зокрема із праць психолога Ж.Піаже (1954, 1955, 1970, 1972). Для послідовників цього напряму метою навчання є когнітивний розвиток і розуміння, які протиставляються уявленням біхевіористів про важливість формування навичок у навчанні. (Fosnot & Perry, 2005). У напрямі наголошується конструювання власної системи знань, понять і світоглядної позиції, тому існує множина рівноправних знань і способів їх здобування. Навчання є розвивальним процесом, який передбачає зміни, самоутвердження та конструювання на основі попереднього навчального досвіду (Kaufman, 2004, p.304).

На відміну від поглядів, виражених у когнітивному К, де розумовий розвиток відбувається відносно незалежно від навколишнього середовища, яке служить тільки каталізатором розвитку у слушний момент, Л.Виготський (1978) ґрунтує концепцію соціального К переважно з погляду впливу соціокультурного оточення на процеси навчання та конструювання знань. Для соціального К властивим є розуміння навчання як соціально зумовленого явища, де когнітивний розвиток відбувається під безпосередньою дією та у взаємодії із навколишнім середовищем.

Для К властиве бачення учня як активного співучасника навчально-виховного процесу. Зусилля конструктивістів у освіті спрямовуються на залучення учнів у активний процес формулювання знань, понять і всебічного розвитку, а також цілісний підхід до формування особистості учня, не зводячи навчання до розвитку окремих навичок та ізольованих знань. Навчання побудоване згідно принципів К, орієнтується на розвиток розуміння й осмислення навчального матеріалу, а не на його запам'ятовування; креативне розв'язання проблем протиставляється сліпому наслідуванню вказаних шляхів розв'язання; осмислений розгляд соціально важливих питань є важливішим, ніж некритичне прийняття соціально-культурних норм і традиційних поглядів (Brooks & Brooks, 1993).

У працях дослідників педагогічної освіти розвиток ідей К супроводжується переосмисленням традиційних авторитарних моделей, а саме тренінгової (Craft Model) й теоретичної (Applied Science Model), для яких навчання й викладання ототожнюється із передачею знань, становлячи їхню сутність. Для послідовників К у сфері підготовки педагогів характерним є бачення вчителя як рефлексивного практика, залученого до професійного саморозвитку. Підготовка вчителів у світлі теорії конструктивізму, відрікаючись від традиційних підходів, вибудуваних навколо трансмісії знань, полягає у особистому конструюван-

ні й трансформуванні професійно-значимих знань.

Цілеспрямоване впровадження положень К у практику підготовки педагогів у США розпочинається в 1990-х рр. Серед головних завдань освітян, зв'язаних із узгодженням підготовки вчителів і теорії конструктивізму виділяють два основних, а саме: (1) підготовка майбутніх учителів до впровадження положень К в педагогічну діяльність; (2) організація фахової підготовки майбутніх учителів згідно з принципами К (Richardson, 2003, p.1627).

Перші спроби трансформування фахової підготовки педагогів, орієнтуючись на ідеї К, полягає у викладанні теоретичних основ у лекційній формі, а також із поясненням методики застосування К в педагогічній діяльності на практичних заняттях. К як навчальний модуль включено в курикулуми переважної більшості американських ЗВО. Однак, як пояснює В.Річардсон (2003), використання традиційних форм викладання в університетах, які йдуть урозріз із конструктивістськими принципами, є щонайменше недоречним і неетичним і не надає належної підготовки майбутнім вчителям у впровадженні навчальних методів згідно з новим філософським баченням. Як слушно зауважує дослідниця Д.Кауфман (1996), нереально сподіватись, що студенти впроваджуватимуть принципи К в школі, не набувши відповідного навчального досвіду у ЗВО. Усвідомлення вищезгаданих суперечностей зумовило необхідність перебудови діючої практики підготовки педагогів із урахуванням освітньої філософії К (Kaufman, 1996).

Детальне вивчення особливостей функціонування 35 програм підготовки вчителів США, які певною мірою наслідують принципи К, дозволило дослідникам Г.Дангел і Е.Гайтон (2003) виявити їхні характерні риси: 1) Рефлексія. На думку дослідників, рефлексія сприяє улагодженню можливого дисонансу між актуальним і попередньо набутим навчальним досвідом у формуванні системи понять. 2) Студентоцентризм − форма взаємодії, за якої викладач і студент виступають співавторами навчально-виховного процесу. 3) Навчання-співпраця. Навчання студентів розглядається як соціальна взаємодія, співпраця, а не усамітнена навчальна діяльність. Серед навчальних методів широко застосовуються метод колаборативних проектів, робота в невеликих групах, націлених на розв'язання спільної проблеми, колегіальні завдання тощо. 4) Постановка й розв'язання задач. Конструктивісти відводять викладачеві роль фасилітатора навчання, який допомагає студентам ставити й розв'язувати професійно-спрямовані проблемні ситуації й завдання. Головною метою таких ситуацій є створення когнітивного дисонансу у понятєвій системі студентів, яке покликане приводити до переоцінки й переосмислення розуміння сутності студентами знань, в результаті чого відбувається навчання. 5) Когортні групи. 6) Екстенсивна практика у викладанні. 7) Автентичне оцінювання та професійно-спрямоване портфоліо. Застосування портфоліо дозволяє студентам власноруч задокументовувати свій професійний розвиток. 8) Експериментальне дослідження (action research) (Dangel & Guyton, 2003, p.3-8).

Серед важливих передумов, покликаних сприяти перегляду професійної установки майбутніх учителів у світлі теорії К виділяють рефлексію, формулювання власної філософії та епістемології по відношенню до навчальної та педагогічної діяльності, діалог і колаборація, критичне мислення, особистісно-значиме бачення знань (knowledge ownership), сприятливе навчальне середовище, особистісно-значимий навчальний досвід (Tattoo, 1998) різноманітні форми організації польової практики, колаборативне партнерство (Evans, 2002).

Особливий інтерес з погляду підготовки педагогів становить розповсюджена практика формування індивідуальної філософської позиції студентів у ЗВО Америки по відношенню до професійно-педагогічної діяльності. Перегляд власних епістемологічних поглядів, аналіз світоглядної і професійної позиції у світлі теорії К дозволяє майбутнім учителям глибше зрозуміти й переосмислити ті переконання, які зумовлюють їхню професійно-педагогічну діяльність, стиль викладання, комунікативний стиль тощо.

Неймовірної популярності у США набуло застосування рефлексії у програмах підготовки педагогів як важливого компонента конструктивістського підходу. Рефлексія розглядається як інструмент конструювання/витлумачення професійно-значущих понять і знань, гармонізації теоретичних основ професії та практичного досвіду на основі рефлексивного аналізу (Buchanan et al, 1998).

Ключову роль у підготовці майбутніх учителів на основі К відіграє підтримка їх на етапах навчання та входження у професію на основі співпраці, партнерства, колаборативних форм навчання і практики викладання, створення атмосфери підтримки тощо (Wideen et al, 1998; Richardson, 2003; Fosnot, 2005).

Виявлено, що суттєвою передумовою впровадження принципів К в галузі підготовки вчителів є забезпечення позитивного середовища, атмосфери взаємодовіри й співпраці, демократизація навчально-виховного процесу. Взаємодія між студентами і викладачами на основі партнерства, активне залучення студентів до організації навчально-професійної діяльності, делегування студентам повноважень, відповідальності за керування навчально-виховним процесом і відповідний перерозподіл ролей між його учасниками сприяє ефективності професійного становлення майбутніх учителів, прийнятті принципів К як особисто-значимих і переосмисленню професійних установок (Dunlop & Grabinger, 1996).

На загал, організація фахової підготовки вчителів згідно з принципами К є більш ефективною, ніж традиційна форма, сприяючи подоланню стереотипного мислення майбутніх педагогів, упередженості та формуванню критичного, більш свідомого й обґрунтованого бачення професійної позиції (Dangel & Guyton, 2003; Wideen, 1998).

Водночас, за свідченням деяких авторів, упровадження засад К у навчальний процес викликає певні труднощі у початкуючих учителів (Tatto, 1998). Донесення навчальної інформації стосовно освітнього К засобами традиційних форм, спрямованих здебільшого на теоретичне озброєння студентів, не сприяє переформулюванню їхніх поглядів у перспективі К (Richardson, 1997).

Серед інших проблем, зв'язаних із організацією підготовки вчителів у відповідності із засадами К є його неповна теоретична оформленість щодо викладання та певні прогалини у її концептуальних положеннях. Справа в тому, що теорія К по відношенню до педагогічної діяльності за першооснову бере напрацювання К у навчанні. Відтак, неточне трактування засад освітнього К дає підстави для критики (MacKinnon et al, 1997) та звернення прихильних поглядів у бік філософії есенціалізму, із притаманною їй трансмісійною моделлю викладання, розвитку базових академічних знань і вмінь (Richardson, 2003).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Філософсько-епістемологічний фундамент американської системи підготовки педагогів становить філософія соціального К та інтерпретивізму,

ключовими категоріями якої є особистість педагога та соціокультурний контекст, в умовах якого відбувається його професійне становлення й розвиток. У ході дослідження виявлено численні різнорідні напрями у трактуванні К, а також підходів до впровадження її положень у навчальний процес. Побудова навчального процесу у вишах США на засадах К передбачає переосмислення авторитарних моделей підготовки вчителів, зосереджених на прямому транслюванні знань. З позицій К студент виступає в ролі суб'єкту пізнання та саморозвитку, беручи активну участь та відповідальність за особисте й професійне становлення в умовах спільноти. Властивими рисами програм підготовки вчителів на засадах К є розвиток рефлексивного мислення, студентоцентризм, колаборативне навчання, спрямованість на постановку й пошук способів розв'язання навчально-професійних задач, екстенсивна практика у викладанні, залучення студентів до експериментального дослідження та деякі інші.

Перспективними напрямами подальшого дослідження є емпіричні розвідки, спрямовані на розроблення підходів та технологій реалізації положень теорії К у навчальний процес вітчизняних ЗВО.

Список використаної літератури

Borg S. Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum, 2006. P.314.

Borko H., Liston D., Whitcomb J.A. Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58, №1. PP.3−11.

Brooks J.G., Brooks M.G. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993. P.160

Brown D.H. Principles of language learning and teaching (4th ed.). New York: Longman, 2000. P.352.

Buchanan T., Smith M. Restructuring Courses in Higher Education to Model Constructivist Practice, *Action in Teacher Education*. 1998. Vol. 20, №3. PP.62−72.

Dangel J., Guyton E. Expanding Our View of Teaching and Learning: Applying Constructivist Theory(s) to Teachers Education. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (New Orleans LA, January 24-27, 2003). 2003. 33 p.

Dunlop J.C., Grabinger R.S. Rich environments for the active learning in higher education. *Constructing learning environments: Case studies in instructional design.* In G.B.Wilson (Ed.). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications. 1996. PP.65-82.

Evans L. What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*. 2002. Vol.28, №1. PP.123-137.

Fosnot C.T., Perry R.S. Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, 2005. PP.8−38.

Johnson K.E. Second language teacher education: a sociocultural perspective. New York, NY: Routledge, 2009. P.148.

Kaufman D. Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. №24. PP.303-319.

Kaufman D. Constructivist-based experiential learning in teacher education. *Action in Teacher Education*. 1996. №18. PP.40−50.

MacKinnon A., Scarff-Seatter C. Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V.Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Washington, DC: Falmer Press, 1997. PP.38−55.

Richardson V. Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*. 2003. Vol. 105, N 9. PP.1623–1640.

Richardson V. Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice. In V.Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Falmer Press: London, 1997. PP.3−14.

Scotland J. Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*. 2012. Vol.5, №9. PP.9−16.

Tatto M.T. The influence of teacher education on teachers beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*. 1998. Vol.49, №1. PP.66−77.

Wideen M., Mayer-Smith J., Moon, B. A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research.* 1998. Vol.68, №2. PP.130−178.

References

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *58*(1)*,* 3−11.

Brooks, J. G., & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Brown, D.H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). New York: Longman.

Buchanan, T., & Smith, M. (1998). Restructuring Courses in Higher Education to Model Constructivist Practice, *Action in Teacher Education*, 20 (3), 62−72.

Dangel, J., & Guyton, E. (2003, January). Expanding Our View of Teaching and Learning: Applying Constructivist Theory(s) to Teachers Education. *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (New Orleans,LA, January 24-27) (33 p.).

Dunlop, J.C., & Grabinger, R.S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. In G.B.Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp.65-82). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, Vol.28, No.1, 123-137.

Fosnot, C.T., & Perry, R.S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning (pp.8−38). In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.

Kaufman, D. (2004). Constructivist issues in language learning and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 303−319.

Kaufman, D. (1996). Constructivist-based experiential learning in teacher education. *Action in Teacher Education*, 18, 40−50.

MacKinnon, A., Scarff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V.Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp.38-55). Washington, DC: Falmer Press.

Richardson V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*. Vol.105, No.9, 1623–1640.

Richardson V. (1997). Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice (pp.3-14). In V.Richardson (Ed.) *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*. Falmer Press: London.

Scotland J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, Vol.5, No.9, 9−16.

Tatto, M.T. (1998). The influence of teacher education on teachers beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, 49 (1), 66-77.

Wideen, M., Mayer-Smith J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research,* 68(2), 130−178.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2019 р.
Стаття прийнята до друку 15.04.2019 р.

Левринц Марианна
кандидат педагогических наук
кафедра филологических дисциплин
Закарпатский венгерский институт имени Ракоци Ференца II
г.Берегово, Украина

КОНСТРУКТИВИЗМ КАК ФИЛОСОФСКО-ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В США

Аннотация. Ведущим концептуальным подходом подготовки учителей в мировой образовательной общественности и в США есть теория конструктивизма, положения которой недостаточно представлены в работах отечественных ученых. Целью статьи является полиаспектное изучения теории конструктивизма как философско-эпистемологического подхода в системе профессиональной подготовки учителей в США. В исследовании применен ряд комплементарных методов, а именно анализ, синтез, интерпретация, а также метод обобщения прогрессивного опыта мирового значения. Философско-эпистемологический фундамент американской системы подготовки педагогов составляет философия социального конструктивизма и интерпретивизм, ключевыми категориями которой является личность педагога и социокультурный контекст, в условиях которого происходит его профессиональное становление и развитие. Выявлено разнородные направления в трактовке теории конструктивизма, а также подходов к внедрению ее положений в учебный процесс. Построение учебно-воспитательного процесса в вузах США на основе конструктивизма предполагает переосмысление авторитарных моделей подготовки учителей, сосредоточенных на прямом транслировании знаний. С точки зрения конструктивизма студент выступает в роли субъекта познания и саморазвития, активно участвуя в личносном и профессиональном становлении в условиях сообщества. Чертами программ подготовки учителей на основе конструктивизма являются развитие рефлексивного мышления, студентоцентризм, колаборативное обучение, направленность на постановку и поиск способов решения учебно-профессиональных задач, экстенсивная практика в преподавании, привлечение студентов к экспериментальному исследованию и некоторые другие.

Ключевые слова: конструктивизм; интерпретивизм; подготовка учителей; философия образования.

Levrints (Lőrincz) Marianna
Candidate of Pedagogical Sciences, PhDю
Department of Philology
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education
Berehove, Ukraine

CONSTRUCTIVISM AS THE PHILOSOPHICAL-EPISTEMOLOGICAL ORIENTATION OF TEACHER EDUCATION IN THE USA

Abstract. Constructivism has emerged as a dominant conceptual orientation of teacher education systems in the USA and worldwide. Nevertheless, it is underrepresented in the research conducted in Ukraine. The present paper thus aims at carrying out multifaceted overview of the constructivist theory and interpretive paradigm as a philosophical and epistemological foundation of the American teacher education. In the study such complementary research methods are employed as analysis, synthesis, interpretation, as well as the method of generalizing effective practices of constructivist teacher education in the USA. The paper begins with the discussion of philosophical and epistemological underpinnings of the US teacher education system, in which the theory of constructivism and interpretive paradigm feature prominently. The key categories of the aforementioned philosophical-epistemological stance are the teacher's personality and socio-cultural context predetermining their professional development and growth. A number of diverse research traditions take up the issue of constructivism and its implementation into teacher education and development. Integration of the underlying tenets of constructivism in the USA establishments of higher education has led to the abandonment of the more authoritarian traditional models built around knowledge transmission. Prompted by constructivism, prospective teachers are viewed as the subjects of knowledge construction and self-development being delegated with responsibilities and the right to take an active stance with regard to personal and professional growth within a community. Features of effective teacher education programmes incorporating constructivist ideas across the USA include the following: reflective thinking development, student centeredness, collaborative learning, problem posing and solving of profession-related tasks, extensive teaching practice, involving prospective teachers in research and some others. As shown by substantial empirical research base, the advantages of incorporating the underlying principles of constructivism into teacher education are indisputable as compared to more traditional models, in terms of development of professional awareness, overcoming stereotypical views and biases of prospective teachers.

Key words: constructivism; interpretivism; teacher education; philosophy of education;