

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ПАВЛА ТИЧИНИ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БЕЗЛЮДНА Віта Валеріївна

УДК 378(477):811-051 "1948/2016"(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ
(1948–2016 рр.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **В. В. Безлюдна**

Науковий консультант:

Совгіра Світлана Василівна
доктор педагогічних наук, професор

Рівне – 2018

АНОТАЦІЯ

Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018.

У дисертації проаналізовано теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 1948–2016 рр.; здійснено історіографічний аналіз проблеми та обґрунтовано теоретико-практичні аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України 1948–2016 рр.; уточнено суть поняття «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов» з погляду його складових (підготовка, професійна підготовка, професійно педагогічна підготовка, підготовка майбутнього вчителя, вчитель іноземної мови); обґрунтовано авторську періодизацію розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України; розкрито організаційно-методичні засади (зміст, засоби, методи, форми) професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах; виявлено особливості і тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України в досліджуваній період у теорії і практиці; з'ясовано чинники становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України; визначено перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України. У відповідності до виділених історичних етапів визначено

нормативно-правові основи, зміст, напрями, тенденції та чинники розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ у 1948–2016 рр.

Проаналізовано стан розробленості обраної проблеми, який підтвердив актуальність та доцільність дослідження і засвідчив про відсутність комплексного дослідження, яке би предметно й цілісно репрезентувало професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у визначених хронологічних межах. Історіографію дослідження класифіковано за системним та хронологічним підходами та виокремлено у ній три групи історіографічних праць: праці радянського періоду (кінець 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.); праці доби перебудовчого процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.); праці сучасного періоду (2005–2016 рр.).

Унаслідок ретроспективного й історико-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах періоду 1948–2016 рр., і з огляду на періодизації Н. Гупана, О. Мисечко, О. Сухомлинської розроблено авторську періодизацію досліджуваного феномену: I-й період – кризово-реформаційний (1948–1970 рр.); II-й період – пошуково-дослідницький (1971–1990 рр.); III-й період – конструктивно-реформаційний (1991–2004 рр.); IV-й період – євроінтеграційний (2005–2016 рр.).

Систематизовано нормативно-правову базу та простежено динаміку змін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах досліджуваного періоду. У кризово-реформаційний період (1948–1970 рр.): поглиблення і розширення бази іншомовної освіти за допомогою відкриття спеціалізованих шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою, що поставило питання про підготовку кваліфікованих кадрів; створення кабінетів іноземних мов, які були навчально-допоміжним підрозділом кафедр іноземних мов й допомагали студентам у їх самостійній роботі з вивчення іноземних мов;

зміцнення матеріально-технічної бази лінгафонних кабінетів і фонолабораторій; перехід на розширений профіль освіти, що передбачало підготовку майбутніх учителів широкого профілю, підготовку фахівців із двох іноземних мов; посилення співпраці ВПНЗ і школи та ін.; у пошуково-дослідницький період (1971–1990 рр.): створення єдиного загальнодержавного комплексу безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу і післядипломну освіту; реформування системи вищої освіти в аспекті психолого-педагогічної та спеціальної підготовки педагогічних кадрів; розробка спеціальних заходів, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ, поліпшення їх теоретичної та практичної підготовки та ін.; у конструктивно-реформаційний період (1991–2004 рр.): інтенсивний розвиток процесу всесвітньої формалізації та уніфікації освіти загалом і мовної освіти зокрема під впливом глобалізаційних процесів; законодавче оформлення переходу вітчизняної школи від унітарності до варіативності; посилення статусу навчального предмету «Іноземна мова» (особливо англійської мови), як засобу міжнародного спілкування у зв'язку з глобалізацією (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998)); формування гуманістичної моделі фахівця нового типу; реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що спричинило необхідність розширити перелік спеціальностей і відкрити нові кафедри на факультетах, які готують учителів іноземних мов; інтеграція в європейський освітній простір, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів факультетів іноземних мов у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов; створення системи безперервної мовної освіти та ін.; у євроінтеграційний період (2005–2016 рр.): зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей вчителя іноземної мови; зміщення акценту під час навчального процесу з

учителя на учня; збільшення кількості модулів, які відповідають європейським стандартам; викладання виключно іноземною мовою з використанням інформаційних технологій; напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві.

У дослідженні розкрито організаційно-методичні засади (зміст, методи, форми, засоби) професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, які послідовно, відповідно до виокремлених періодів, змінювалися, оновлювалися і доповнювалися.

Виявлено суперечливі та позитивні тенденції розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

У першому періоді (1948–1970 рр.) виокремлено такі позитивні тенденції – удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (актуалізація питання організації навчання іноземних мов; уведення до навчального процесу методичного матеріалу, розгляд питання відбору мовного матеріалу, запровадження принципу комунікативної спрямованості); підвищення рівня знань майбутнього вчителя з вікової та педагогічної психології; зародження комунікативного підходу до підготовки вчителя іноземних мов; пошук засобів активізації самостійної роботи студентів; пошук методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов; підвищення вимог до знання іноземної мови професорсько-викладацького складу; *суперечливі тенденції* – високий ступінь ідеологізації (50-ті рр.) і відродження гуманістичної традиції в педагогічній науці (60-ті); цільова установка на теоретичне (50-ті рр.) і практичне (кінець 60-х рр.) опановування іноземної мови; підготовка вчителя-предметника та вчителя – громадського працівника; неузгодженість між 4-річними та 5-річними планами навчання майбутніх учителів іноземних мов, що негативно позначалося на їхній підготовці. *У другому періоді (1971–1990 рр.)*

спостережено такі *позитивні тенденції* – послідовне зростання кількості загальноосвітніх шкіл і учнів, які вивчали іноземні мови (особливо англійську); перманентне поліпшення навчально-матеріальної та матеріально-технічної бази ВПНЗ; оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, що уможливило виявлення тенденції оновлення навчально-методичної документації; розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін; збалансованість структури навчальних планів і достатня увага до методики як науки із практичним її застосуванням у навчальному процесі; істотне збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни та на педагогічну практику; підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, посилення уваги до організації самоосвіти вчителів; поява значної кількості підручників, які поглиблювали та розширювали зміст програм із підготовки вчителя іноземної мови; *суперечливі тенденції* – інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільового та змістовного складників навчальних планів і програм із підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр.); екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр.); *У третьому періоді (1991–2004 рр.)* простежено такі *позитивні тенденції* – розвиток педагогічних ідей і теоретичних уявлень на основі культурологічних, особистісно-орієнтованих, діяльнісних засад змісту педагогічної освіти, розвантаження студентів унаслідок звільнення від обов'язкових занять, посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки диференціація і варіативність навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; уведення більш гнучкої і варіативної навчально-методичної документації; формування спеціаліста, який засвоїв основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст і особливості компонентів навчального процесу; підготовка спеціаліста, який має знання не тільки про

систему мови, а й про культуру країни, мову якої вивчає; зможе застосовувати у своїй практичній діяльності сучасні освітні технології тощо; підвищення ролі педагогічного та психологічного забезпечення в досягненні ефективності та якості професійної підготовки; *суперечливі тенденції* – з одного боку, запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає надання можливості кожному студентові обирати той рівень освітньо-професійної підготовки, який найкраще відповідає його потенційним можливостям, задовольняє його потреби, стимулює максимальний розвиток різнобічних (серед них і професійно важливих) його здібностей, а з іншого – розвиток компетентнісного підходу із визначенням основних компетенцій, які повинні мати майбутні вчителі іноземних мов, тобто підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку відзначається спрямованістю на вдосконалення фахівця із загальнопедагогічними знаннями (бакалавр), а надалі – на поглиблене вивчення предметних дисциплін (спеціаліст). У *четвертому періоді (2005–2016 рр.)* виявлено такі *позитивні тенденції* – значне розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів, уніфікація і стандартизація навчальних планів і програм; збільшення кількості годин на самостійну роботу; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження у навчально-виховний процес ВПНЗ інноваційних педагогічних технологій; *суперечливі тенденції* спостережено на рівні дистанційної освіти: недоліки – така форма навчання має опосередкований характер телекомунікаційного спілкування «викладач – студент» і зумовлює обмеження можливостей їхньої міжособистісної взаємодії, переваги – полегшує підготовку до практичних занять, припускає максимальну активізацію самостійної роботи студентів, що в умовах навчання у вищому закладі особливо важливо, з огляду на вагомість для майбутнього фахівця умінь самостійно організувати власну пізнавальну діяльність.

З'ясовано, що кожний історико-педагогічний етап становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України зазнавав впливу сталих і змінних політичних, економічних і соціокультурних чинників. *Сталі* чинники: *політичні* (де)політизація, (де)ідеологізація суспільства, науки й освіти; (де)централізація освітньої політики), *економічні* (тип економіки), *соціокультурні* (суспільні цінності, мета й парадигма освіти) детермінували формування інваріантного ядра змісту педагогічної освіти (стійкі характеристики змісту освіти, загальний характер, види, функціональне призначення знань, умінь, навичок майбутніх учителів іноземних мов, представлені на концептуальному, нормативному, навчально-методичному рівнях). *Змінні* чинники: *політичні* (особливості внутрішньої і зовнішньої державної політики, зокрема освітньої, певні історичні події), *економічні* та *соціокультурні* (соціально-економічний прогрес, фінансування вищих педагогічних навчальних закладів, загальний рух науки, розвиток системи шкільної і педагогічної освіти, пріоритетних зовнішньоекономічних зв'язків, які потребують кадрового потенціалу осіб зі знанням іноземних мов), визначали формування варіативних складників змісту педагогічної освіти (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів її формування), які, відтак, позначалися на тенденціях розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Узагальнено й актуалізовано досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (1948–2016). Визначено, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов відзначалася динамічністю, послідовністю, проте не завжди рівномірністю з огляду на спектр кількісних і якісних змін. Кожний період поставав на досягненнях і ідеях попереднього чи певною мірою доповнював його новими підходами. Окреслено *перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов*: формування навичок самостійної іншомовної

підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розроблення і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ у процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, удосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, упровадження перспективного зарубіжного досвіду.

Подальшого розвитку набули: теоретичні положення про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов як поліаспектний феномен, що вивчаємо як явище, діяльнісний процес і результат, середовище і засіб їх професіоналізації.

Практичне значення дослідження полягає в укладенні на основі його окремих положень і висновків навчально-методичного посібника «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні», використання якого уможлиблює вдосконалення навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Історія мови», «Історія англійської мови», «Педагогіка вищої школи»; методичних рекомендацій «Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації» для викладання курсів «Методика навчання іноземної мови», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», обраних як підґрунтя навчального курсу за вибором для майбутніх учителів іноземних мов вищих педагогічних навчальних закладів.

Результати дослідження може бути застосовано у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у вищих педагогічних навчальних закладах, самоосвітньої діяльності студентів факультетів іноземних мов, для розроблення нормативних та варіативних педагогічних курсів. Матеріали

наукового пошуку може бути спроектовано на сучасне полікультурне освітнє середовище України.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі іноземних мов, студенти, вищі педагогічні навчальні заклади, розвиток, організаційно-методичні засади, теоретико-практичні аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

ABSTRACT

Bezlyudna V. V. Theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016). – Manuscript.

Thesis for Doctor Degree in Pedagogy, specialties 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy; 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2018.

The dissertation analyzes the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine in the period 1948–2016. The historiographical analysis of the problem was carried out and the theoretical and practical aspects of the development of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine in 1948–2016 were substantiated. The essence of the concept "professional training of future foreign languages teachers" is specified in terms of its components (training, professional training, professional and pedagogical training, future teacher's training, teacher of foreign language). Periodization of the development of the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine is substantiate. The organizational-methodical bases (content, means, methods, forms) of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions are disclosed. The features and tendencies of professional training of future foreign languages teachers' development in higher educational institutions of Ukraine in the studied period in theory and practice are

revealed. The factors of formation of the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine are elucidated. Prospective directions of professional training of future foreign languages teachers' perfection in higher educational institutions of Ukraine are determined. According to the selected historical stages, the legal and regulatory framework, content, trends and factors for the development of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions in 1948–2016 were determined.

The state of development of the chosen problem has been analyzed, which confirmed the relevance and feasibility of the research and showed the absence of a comprehensive study that would represent the integral aspect of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine within certain chronological boundaries. The historiography of the research is classified according to the system and chronological approaches. Three groups of historiographical works are distinguished: works of the Soviet period (the end of the 40^{ies} – 80^{ies} of the 20th century); the days of the restructuring process from the new national-democratic positions (90^{ies} of the XX century – 2004); works of the modern period (2005–2016).

On the basis of the analysis of works by N. Gupan, O. Mysechko, O. Sukhomlinska, the periodization of the investigated phenomenon was substantiated: 1st period – the crisis-reformative (1948–1970 of the XX century); 2nd period – exploratory-research (1971–1990 of the XX century); 3rd period – constructive-reformative (1991–2004); 4th period – eurointegration (2005–2016).

The legal framework was systematized and the dynamics of changes in the professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions in the studied period was revealed.

In the *crisis-reformative* period (1948–1970) the main changes were: deepening and expanding the base of foreign language education through the opening of specialized schools with teaching a number of subjects in a foreign language, which raised the question of training skilled personnel; creation of

foreign languages rooms, which were auxiliary subdivision of foreign language departments and helped students in their independent work on the study of foreign languages; strengthening of the material and technical base of linguaphone offices and phonolabs; the transition to an advanced education profile that envisaged the training of future teachers of a broad profile, the training of specialists in two foreign languages; intensification of cooperation between higher educational establishments and schools etc.

In the *exploratory-research period* (1971–1990): the creation of a single national complex of continuing education, combining compulsory secondary, vocational, secondary, special, higher and postgraduate education; reforming the system of higher education in the aspect of psychological and pedagogical and special training of pedagogical personnel; development of special measures aimed at improving the quality of future teachers training in higher educational establishments, improvement of their theoretical and practical training etc.

In the *constructive-reformative period* (1991–2004): intensive development of the process of global formalization and unification of education in general and linguistic education, in particular under the influence of globalization processes; legalization of ukrainian school transition from unitarity to variability; Strengthening the status of the subject "Foreign Language" (especially English) as a means of international communication in connection with globalization (State Standard of Education in Foreign Language (1998)); the formation of a humanistic model of a specialist of a new type; realization of the program of teaching staff training for teaching foreign languages in kindergartens and elementary schools, which caused the necessity to expand the list of specialties and to open new departments at the faculties that prepare foreign language teachers; integration into the European educational space, the internationalization of higher education, the expansion of the participation of foreign language students courses in international educational and research projects; introduction of multilevel training of future foreign languages teachers; creation of a system of continuous language education, etc.

In *euromigration period* (2005–2016): shifting the emphasis from theoretical to practical training and the formation of competences of foreign language teacher; shifting emphasis during a learning process from a teacher to a student; increasing in the number of modules that meet the European standards; teaching exclusively in a foreign language with the use of information technologies; the development of students' competencies such as lifelong learning, general cultural competence, planning of professional development and life in civil society.

The research reveals the organizational and methodical principles (content, methods, forms, means) for the training of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational institutions, which were consistently, according to selected periods, changed, updated and supplemented.

On the basis of the analysis, positive and contradictory trends in the development of the theory and practice of training future teachers of foreign languages have been identified. *Positive trends* in the crisis-reformative period are: improvement of professional training of future teachers of foreign languages; the emergence of a communicative approach in the teacher of foreign languages training; search for means of activating students' independent work; search of methods of training future teachers of foreign languages; increase of the requirement for knowledge of the foreign language of the faculty etc.; *contradictory trends* – a high degree of ideologization (in 50th) and the revival of the humanistic tradition in pedagogical science (in 60th); target setting on theoretical (in 50th) and practical (late 60's) foreign language mastering; training of a subject teacher and a teacher – as a public worker; inconsistency between the 4-year and 5-year plans for the training of future teachers of foreign languages, which adversely affected their training. *Positive trends* in the exploratory-research period: the consistent increase in the number of secondary schools and pupils who studied foreign languages; permanent improvement of the educational, material and technical base of the higher educational establishments; updating of standard curricula and curriculum programs on the basis of scientific principle; expanding

the content of linguistic disciplines; balance of curriculum structure; increasing the number of hours for psychological and pedagogical disciplines and pedagogical practice; improvement of the skills of foreign language teachers, increasing attention to the organization of self-education of teachers etc.; *contradictory trends* – intensification of the educational process (excessive overload of students), repeated changes of the target and content component of curricula and programs for the future teachers of foreign languages training (70th – first half of 80s); extension of the professional training of future foreign languages teachers (low level of training, reduction of training effectiveness – the end of 80s); *Positive trends* in the constructive-reformative period: the development of pedagogical ideas of theoretical ideas on the basis of cultural, personal-oriented, activity principles of the content of pedagogical education, unloading of students from compulsory classes, strengthening of independent work of students and increasing the role of special professional training; differentiation and variation of the curricula for the training of future teachers of foreign languages; preparation of a specialist who possesses knowledge not only of the language system, but also knows the culture of the country which language is being studied; applying modern educational technologies, etc.; *contradictory trends*: the introduction of multilevel training of future foreign languages teacher, which, on the one hand, provided for the possibility for each student to choose the level of educational and professional training that best suits his potential and satisfies his needs, stimulates the maximum development of diverse of his abilities, but on the other hand, the development of a competent approach, according to which the future foreign languages teacher training in higher educational institutions is initially aimed at training a specialist with general pedagogical knowledge – a bachelor's degree, and then – on the in-depth study of subject disciplines. *Positive trends* in the eurointegration period – the expansion of regional studies and culturological aspects of the training of future teachers, the unification and standardization of curricula and programs; increasing the number of hours for independent work; the use of information and communication technologies for the study of a foreign

language; the introduction of innovative pedagogical technologies in the educational process of higher educational establishments etc. The *contradictory trends* are observed at the level of distance education: this form of training is mediated by the nature of the telecommunicative communication of the teacher and student and the associated limited possibilities of their interpersonal interaction and at the same time facilitates training for practical classes, allows maximally intensify the independent work of students, that is especially important in studying conditions in higher educational institutions.

It is revealed that each historical and pedagogical period of the formation of the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine took place under the influence of *permanent and variables* political, economic and socio-cultural factors. *Permanent factors are:* political (de) politicization, (de) ideologization of society, science and education, (de) centralized educational policy), economic (type of economy), sociocultural (social values, purpose and education paradigm) – conditioned the formation of an invariant core of content pedagogical education (stable characteristics of the content of education, general character, types, functional purpose of knowledge, skills, skills of future teachers of foreign languages, presented at the conceptual, normative, educational and methodological levels. *Variables factors are:* political (features of internal and external state policy, in particular educational, certain historical events), economic and socio-cultural (socio-economic progress, financing of higher pedagogical educational institutions, general movement of science, development of the system of school and pedagogical education, priority foreign economic relations, which require personnel potential of persons who speak foreign languages) – conditioned the formation of variational components of the content of pedagogical education (variational, changing characteristic of content education, pedagogical ideas, views, concepts, principles of its formation), which, in turn, influenced the development of content of future foreign languages teachers training.

On the basis of the complex analysis, the experience of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions (1948–2016) was generalized and activated. The conducted analysis allowed to outline the perspective directions of professional training of future foreign languages teachers improvement: the formation of skills of independent foreign language training on the basis of application of elements of interactive technologies, development and implementation of dual diploma programs, the wide use of IT in the process of professional training, improvement of the quality control system of professional training of future foreign languages teachers, enhanced practical orientation of the educational process, introduction of prospective foreign experience.

Further development has been achieved: the theoretical provisions on the training of future teachers of foreign languages as a poly-aspected phenomenon, which we study as a phenomenon, activity process and result, environment and means of their professionalization.

The practical value of the received results is that on the basis of separate provisions and conclusions of the conducted research it is concluded an educational and methodical manual "History of formation of professional training of future teachers of foreign languages in Ukraine". It became the basis for improvement of educational disciplines "History of pedagogy", "History of language", "History of English", "Pedagogy of Higher School". The results of the research were introduced in methodical recommendations "Foreign language preparation of future teachers in higher pedagogical educational institutions: traditions and innovations" for teaching courses "Methodology of teaching a foreign language", "Pedagogy of high school", "Teaching method of English language", "Methodology of teaching a foreign language in a higher educational institution", "Linguistic Studies of the Second Foreign Language".

The main results of the research can be used in the process of professional training of future foreign languages teachers to work in conditions of variability of educational and educational systems in higher pedagogical educational institutions,

self-education activities of students of foreign languages departments, for the development of normative and variative pedagogical courses.

Key words: professional training, future teachers of foreign languages, students, higher educational institutions, development, organizational and methodical principles, theoretical and practical aspects of professional training of future foreign languages teachers' development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 342 с.

2. Безлюдна В. В. Аналіз змісту і якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-ті рр. ХХ століття. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.-пед. журнал. 2016. № 8 (139). С. 73–78.

3. Безлюдна В. В. Законодавчий аспект розвитку іншомовної освіти у ВПНЗ України (кінець 90-х рр. ХХ – початок ХХІ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2016. Вип. 141. С. 11–15. (Серія: «Педагогічні науки»).

4. Безлюдна В. В. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. пр. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 13. С. 80–87.

5. Безлюдная В. В. Иноязычная подготовка будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины (1948–1970 гг. ХХ века). *ҚазҰУ Хабаршысы*. Казахстан, 2016. № 3 (51). С. 291–224 (Педагогикалық ғылымдар сериясы).

6. Безлюдная В. В. Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка в контексте интеграции Украины в Европейское образовательное пространство. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* / [Budapest]. 2016. Vol. IV (41). P. 7–11.

7. Безлюдна В. В. Розробка теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-х роках ХХ століття: зб. наук. пр.. Переяслав-Хмельницький, 2016. № 9 (17), Ч. 4. С. 6–11.

8. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. ХХ століття). *Наукові записки* (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 240–244 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

9. Безлюдна В. В. Зміна характеру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.-пед. журнал. 2017. № 4 (147). С. 103–108.

10. Безлюдна В. В. Історіографічний огляд професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип 1. С. 80–87 (Серія: «Педагогічні науки»).

11. Безлюдна В. В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В, 2017. Вип. 47. С. 51–56.

12. Безлюдна В. В. Організація педагогічної практики у вищій школі як фактор розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2017. № 1 (18). С. 106–112 (Серія: «Педагогіка»).

13. Безлюдна В. В. Підготовка вчителя іноземних мов у 80-ті роки ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2017. № 1. С. 46–50.

14. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти України в умовах демократичних змін (90-ті роки ХХ століття). *Вісник Львівського університету*. Львів: Нац. ун-т ім. І. Франка, 2017. Вип. 32. С. 392–399 (Серія педагогічна).

15. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. пр. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 30. С. 7–16.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ | 22 |
| ВСТУП..... | 23 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ | |
| ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ | 42 |
| 1.1. Історіографія дослідження | 42 |
| 1.2. Методологічні засади дослідження..... | 67 |
| 1.3. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження..... | 84 |
| 1.4. Генеза професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ... | 103 |
| Висновки до першого розділу..... | 125 |
| РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (1948–1970 рр.)..... | |
| 129 | |
| 2.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах освітніх реформ..... | 129 |
| 2.2. Реорганізація вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти..... | 149 |
| 2.3. Організаційно-методичні основи вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах | 163 |
| Висновки до другого розділу | 180 |
| РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ РЕФОРМИ ЗАГАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (1971–1990 рр.)..... | |
| 184 | |
| 3.1. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов..... | 184 |
| 3.2. Розробка теорії та методології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду..... | 202 |
| 3.3. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов | 218 |
| Висновки до третього розділу..... | 231 |

| | |
|--|-----|
| РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (1991–2004 рр.) | 235 |
| 4.1. Вплив реформування вищої освіти на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов..... | 235 |
| 4.2. Вимоги до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в системі ступеневої освіти..... | 252 |
| 4.3. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України | 268 |
| Висновки до четвертого розділу..... | 282 |
| РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ (2005-2016 рр.) | 286 |
| 5.1. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов | 286 |
| 5.2. Основні положення державної політики в напрямі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу | 309 |
| 5.3. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов | 323 |
| 5.4. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі..... | 345 |
| 5.5. Аналіз досвіду і напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов..... | 364 |
| Висновки до п'ятого розділу..... | 376 |
| ВИСНОВКИ | 381 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 394 |
| ДОДАТКИ | 454 |

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищі навчальні заклади

ВПНЗ – вищі педагогічні навчальні заклади

ЄКТС – Європейська кредитно-трансферна система

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації

КМС – кредитно-модульна система

ЛК – лінгафонний кабінет

МНО – Міністерство народної освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

НКО (Наркомос) – Народний комісаріат освіти

ОКР – освітньо кваліфікаційний рівень

ООН – Організація Об'єднаних націй

РНК – Рада народних комісарів

СР – самостійна робота

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

ЦК КПРС – Центральний комітет комуністичної партії Радянського Союзу

ВСТУП

Актуальність проблеми. За сучасних умов інтеграції України до загальноєвропейського і світового освітнього простору видається безсумнівною актуальність посилення уваги до мовної освіти, зокрема її іншомовного аспекту, як особливої сфери культурного життя, вагомої з огляду не лише на збереження та відтворення культурних ідеалів, цінностей, зразків, безпосередніх детермінантів поведінки людини, а й на закладення основ майбутнього нації, формування соціокультурних цінностей і здібностей, що уможливають ефективне вирішення поставлених завдань у швидкозмінних умовах. До найважливіших завдань української системи освіти на початку XXI століття належить підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Освітня галузь в Україні відзначається інтенсивними процесами глобалізації та інтеграції, участю закладів вищої освіти у створенні єдиного світового й освітнього простору. Один із напрямів державної освітньої політики – це підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах майбутніх учителів іноземних мов, від якості якої залежить якість навчання іноземних мов учнів базової та профільної школи, ефективність міжнародного професійного спілкування.

Пріоритетність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначено на державному рівні, а саме – у Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, проекті «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проекті вдосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов» (2016), Концепції «Нової української школи» (2016), «Про освіту» (2017), спрямованих на покращення іншомовної освіти в

Україні, забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних до професійного самовдосконалення.

Питання розроблення стандартів професійної підготовки вчителів відображено в низці міжнародних документів, як-от: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародної організації праці) «Про становище і статус учителів» (1996), «Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин Маніфест Ради Європи» (1996), «На шляху до Європи знань» (1997), «Неперервна освіта у XXI ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000) та «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Страсбург, 2002).

У контексті освітніх реформ в Україні, що відбуваються впродовж останніх десятиліть і зорієнтовують на підвищення уваги до освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема, виняткового значення набуває звернення до історичного досвіду минулого, вивчення, аналіз та узагальнення якого може виступати вагомим чинником подальшого її вдосконалення, пошуку ефективних способів покращення підготовки педагогічних кадрів за сучасних умов. Ефективне розв'язання таких завдань зумовлене подальшим освоєнням теоретичного та дослідно-практичного матеріалу, накопиченого в історичній спадщині суспільно-політичної і педагогічної думки, зокрема шляхом комплексного вивчення основних етапів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у період 1948–2016 рр.

Відповідно до загальних тенденцій розвитку історико-педагогічної науки вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України в досліджуваний період передбачає розгляд основних етапів і закономірностей її становлення та розвитку, розкриття специфіки змісту, методів і засобів навчання іноземної мови, завдань і характеру навчального матеріалу, опановуваного у заявлений період.

Розгортання на історичному проміжку 1948–2016 рр. важливих трансформаційних процесів у галузі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема й освіти загалом детермінувало його вагомість не тільки для розвитку зарубіжної теорії і практики та методики навчання іноземних мов, а й української. Здобуття Україною державної незалежності й інтеграція до європейського освітнього простору спричинили до активізації процесів реформування іншомовної освіти, формування концептуально нового підходу до її реалізації.

Історіографічний огляд літератури із проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов уможливив виокремлення на основі системного та хронологічного підходів засадничих її праць.

Проблема підготовки майбутнього вчителя в умовах трансформаційних змін вищої освіти слугувала предметом наукового зацікавлення вітчизняних і зарубіжних учених. Основні напрями історії й філософії вищої педагогічної освіти осмислено в роботах В. Андрущенка [9], В. Кременя [101], С. Лісової [237], В. Лугового [242], В. Майбороди [249], О. Сухомлинської [429–431] та ін. Історико-педагогічний аналіз підготовки вчителів іноземних мов виконано А. Бердичевським, О. Варніковою [89], М. Ветчіною [93], Н. Гончаренко [120], А. Долапчі [144], М. Князян [191], Б. Лабінською [228], О. Мархєвою [256], В. Махінова [258], О. Мисечко [269–271; 273], І. Мозговою [274], О. Околовичем [312–313], І. Соколовою [413–415], Ю. Шелест [459], О. Шмирко [469] та ін.

Розвитку теорії і практики іншомовної освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов присвячено наукові розвідки В. Андрієвської, С. Ніколаєвої, Є. Пасова, З. Цветкової [290; 323; 447] та ін. Психологічні особливості навчання іноземних мов досліджували В. Аракін, В. Артемов, Б. Беляєв, С. Камінські (S. Kaminsky), Д. Подел (D. Podell) [11; 64; 483] та ін.

Методичні аспекти викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах досліджували вітчизняні науковці О. Бігич [70], О. Божок [78], О. Варнікова [89], І. Костікова [209], О. Миролубов [266–268], Ю. Пелех

[329], І. Пінчук [334], І. Секрет [394], О. Троценко [437], Я. Черньонков [451] та ін.

Зміна освітньої парадигми призвела до зосередження уваги науковців на вдосконаленні змісту, форм і методів формування особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (А. Алексюк, Л. Базилюк, В. Бенера, В. Бондар, Л. Ваховський, О. Гришкова, П. Губертн, М. Євтух, Б. Лемперт, С. Максимова, Л. Нікшикова, О. Пехота, О. Петренко, С. Совгіра, Ч. Фріз, В. Червонецький, І. Ящук та ін.) [65; 127; 232; 293; 412], формуванні професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Бабченко, В. Борисов, О. Локшина, В. Махінов, Л. Пуховська, Л. Хоружа, М. Мартінет (M. Martinet), Д. Реймонд (D. Raymond), В. Федяєва та ін.) [258; 445; 489].

Важливе значення для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні мають дослідження з порівняльної педагогіки, у яких схарактеризовано різні аспекти такої підготовки в зарубіжних країнах (С. Амеліна, О. Биндас, В. Гаманюк, Т. Гарбуза, О. Голотюк, О. Гончарова, Н. Гордієнко, Л. Гульпа, І. Козубовська, Л. Мовчан, М. Тадеєва, С. Шандрюк, Н. Шеверун та ін.) [7; 113; 114; 118; 125; 194; 432].

Попри накопичення у педагогічній науці значного досвіду, який може бути використано й у сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, історіографічний огляд джерел дає підстави констатувати про відсутність комплексного дослідження проблеми теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України періоду 1948–2016 рр. як закономірного, об'єктивно зумовленого та цілісного процесу.

Шляхом аналізу ступеня наукової розробленості питань історії професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і сучасної педагогічної практики визначено притаманні цьому процесу об'єктивні *суперечності* між:

– необхідністю та потребою освітньої практики в науковому історико-педагогічному осмисленні проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України впродовж досліджуваного періоду та його недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням;

– потребою держави й суспільства у висококваліфікованих спеціалістах зі знаннями іноземної мови та недостатньою розробленістю змістовно-процесуальних аспектів підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

– визнанням особливої ролі іноземної мови як засобу міжнародного спілкування і міжкультурної взаємодії та недостатнім розробленням нормативно-правового й організаційно-методичного забезпечення системи вищої освіти.

Виявлені суперечності актуалізують *науково-теоретичний аспект* проблеми дослідження – необхідність теоретичного узагальнення цілісності наукового знання про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній історико-педагогічній і сучасній практиці; *практичний аспект* – потребу критичного аналізу й об’єктивного оцінення історико-педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах із позиції сучасного наукового знання.

Актуальність теми дослідження увиразнює багатовимірність підготовки майбутніх учителів іноземних мов як педагогічного процесу, що потребує ґрунтовного вивчення задля доцільності його репрезентації і в історико-педагогічному, і в сучасному освітньому дискурсах з актуальних питань теорії і методики професійної освіти.

Отже, недостатня розробленість наукової проблеми, важливість об’єктивного осмислення історико-педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, необхідність модернізації її змісту відповідно до вимог сучасності на основі творчого використання

спадщини минулого зумовили вибір теми дослідження «**Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складником наукової теми кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Актуальні проблеми історико-педагогічного знання» (державний реєстраційний номер № 0111U009198) та держбюджетної теми «Формування компетентного вчителя в умовах освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу» (0111U007536), виконаної в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Тему дослідження затверджено вченою радою університету (протокол № 2 від 22.09.2015 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 8 від 15.12.2015 р.).

Мета дослідження – на основі теоретичного узагальнення результатів історико-педагогічного аналізу виконати системний аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в контексті суспільно-політичних, економічних, соціокультурних змін 1948–2016 рр.

Відповідно до теми та мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати історіографію проблеми й обґрунтувати періодизацію розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах упродовж означеного періоду.

2. Обґрунтувати методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України 1948–2016 рр. і уточнити поняттєво-категоріальний апарат дослідження.

3. Систематизувати нормативно-правову базу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у досліджуваний період.

4. Розкрити організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

5. Виявити тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних педагогічних закладах України в теорії і практиці досліджуваного періоду.

6. З'ясувати чинники становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

7. Узагальнити досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (1948–2016); окреслити перспективні напрями її вдосконалення в Україні.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Предмет дослідження – нормативно-правові, теоретичні та практичні засади, зміст, напрями, особливості, чинники професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у 1948–2016 рр.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1948–2016 рр. **Нижня хронологічна межа** зумовлена розширенням мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов відповідно до постанов Ради Міністрів УРСР «Про підготовку викладачів іноземних мов» (1948), «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948). **Верхня межа** – Наказом Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), яким регламентовано комплекс заходів із активного вивчення англійської мови й удосконалення її викладання у вищих

навчальних закладах, що сприяло початку розроблення нових освітніх програм і проектів, які сприятимуть підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що теоретико-практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в історичній ретроспективі розвитку вищої освіти вивчено в контексті залежності від соціально-політичних і соціально-економічних чинників, державної освітньої політики, державного замовлення на підготовку вчителів іноземної мови. Підґрунтям дослідження обрано бачення феномену професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як складника педагогічної системи, що уможливило не тільки дослідження стану професійної підготовки, а й відображення процесу її розвитку з урахуванням принципів диференціації та інтеграції, необхідне для його розкриття як цілісного історико-педагогічного явища.

Дослідження нормативно-правового регулювання, теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в історичній ретроспективі забезпечує його цілісність у логіко-проблемній послідовності й дає змістовну, технологічну та прогностичну інформацію для визначення перспективних напрямів творчого використання набутого досвіду на сучасному етапі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Концепція дослідження охоплює три взаємопов'язані концепти, що забезпечують реалізацію провідної ідеї.

Методологічний концепт передбачає спектр *підходів* (системний, хронологічний, синергетичний, історичний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, просторово-середовищний) в органічній єдності із *принципами* (науковості, сутнісного аналізу, цілісності, історико-педагогічної об'єктивності, історико-часової корекції, ретроспективно прогностичної спрямованості, парадигмального співвідношення, історико-педагогічного матеріалу, конструктивно-

позитивного аналізу, динамічності, поєднання традицій та інновацій) і *методами* (історичний, логічний, історико-логічний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-системний) організації та проведення дослідження, що дав змогу виявити та схарактеризувати основні напрями, особливості розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, його сутнісні ознаки, інваріантні та варіативні складники під впливом політичних, економічних, соціокультурних чинників як об'єктів ретроспективного аналізу.

Теоретичний концепт – науковий апарат дослідження, а також актуалізацію сутності ключових дефініцій («підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка майбутнього вчителя», «вчитель іноземної мови», «підготовка майбутніх учителів іноземних мов»), які складають науково-теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми, сприяють осмисленню прогностичних тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 1948–2016 рр., виокремленню й обґрунтуванню суспільно-політичних і педагогічних чинників, які зумовлювали зміни в системі вищої педагогічної освіти.

Практичний концепт – розширення прикладного аспекту дослідження на основі критично-конструктивного аналізу, оцінювання та узагальнення позитивного історико-педагогічного досвіду розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які можуть стати підґрунтям для розв'язання проблем такої підготовки на сучасному етапі.

Методологічну основу дослідження становить комплекс підходів до вивчення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, необхідних для проведення ретроспективного аналізу:

– *системний підхід* – для розгляду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як складного системного педагогічного явища із властивими йому характеристиками та взаємозв'язками;

– *синергетичний підхід* – для виявлення ефектів змін професійної підготовки, шляхом їхнього вивчення в тих системах, елементи яких є частиною педагогічної системи; простеження динаміки її розвитку, що залежить від історико-педагогічної дійсності, соціальних, політичних і економічних чинників;

– *хронологічний підхід* – для простеження в чіткій послідовності розвитку вищої освіти в різні історичні періоди, розроблення періодизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в означений період;

– *історичний підхід* – для окреслення розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі, з опорою на конкретні історичні факти та їхній взаємозв'язок із особливостями історико-педагогічного процесу;

– *компетентнісний підхід* – для аналізу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов крізь призму компетентісної парадигми, а також виокремлення і обґрунтування найсуттєвіших професійних компетенцій;

– *культурологічний підхід* – для вивчення історико-педагогічного процесу з позицій діалогу педагогічних культур, які охоплюють базові теорії, концепції педагогів різних поколінь;

– *діяльнісний підхід* – для визначення організаційних засад підготовки вчителів іноземних мов на основі моделі майбутньої діяльності, спостереження за активізацією залучення студента до різноманітних професійно-педагогічних зв'язків за допомогою засвоєння системи особистісних, регулятивних, пізнавальних і комунікативних універсальних навчальних дій;

– *особистісний підхід* – для розкриття суб'єктності педагогічного процесу, що має значення для опису якості професійної підготовки майбутніх учителів, їхньої професійної свідомості, а також актуалізації поняття іншомовної особистості;

– *просторово-середовищний підхід* – для опосередкованого управління розвитком професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах середовищної взаємодії.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– філософські концепції українських учених щодо розвитку вищої освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, В. Огневюк);

– концептуальні положення методології історико-педагогічної науки українських науковців (Л. Березівська, І. Бех, Л. Вовк, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, М. Євтух, В. Краєвський, С. Лісова, В. Кушнір, О. Мисечко, Н. Ничкало, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Л. Шипиліна й ін.);

– загальнопедагогічні підходи (В. Андрущенко, О. Бондаревська, Н. Бордовська, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Е. Дніпров, В. Кремень, Ю. Пелех, І. Ящук й ін.);

– теоретичні погляди на сутність підготовки майбутніх учителів іноземних мов і підходи до аналізу її теорії і практики (А. Амеліна, Н. Борисова, Т. Бочарникова, Л. Гусак, М. Лукіна, Л. Кравчук, І. Мартинова, Л. Пелех, М. Савчак, П. Сердюкова й ін.);

– праці, в яких висвітлено історичний аспект розвитку іншомовної освіти (О. Абдуліна, Н. Гончаренко, А. Долапчі, М. Князян, Б. Лабінська, Т. Литнєва, О. Миролюбов, О. Мисечко, В. Махінов, С. Ніконова, О. Околович, І. Смірнова, Ю. Шелест, О. Шмирко й ін.);

– загальні теоретичні положення професійної підготовки вчителя іноземної мови на сучасному етапі (І. Білецька, К. Левківський, С. Ніколаєва, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Савченко, Л. Сущенко, Т. Шкваріна й ін.).

Для досягнення визначених у дисертації мети й завдань використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні методи* (метод системного теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної, соціологічної, культурологічної, історичної літератури з проблеми дослідження; міждисциплінарний аналіз наукових категорій, що утворюють предмет дослідження; метод актуалізації, що дає можливість сконцентрувати увагу на тих фактах, подіях і явищах минулого, які становлять історико-педагогічну цінність для сучасності; методи: узагальнення; порівняння; зіставлення теоретичних підходів, ідей та поглядів учених на проблеми іншомовної освіти; класифікації; періодизації та ін.);

– *емпіричні методи* (вивчення нормативно-правової та програмно методичної документації, педагогічне спостереження, бесіди з деканами, педагогічними працівниками факультетів іноземних мов, аналіз результатів освітньої діяльності, узагальнення емпіричного матеріалу, знаково-символічний опис матеріалів дослідження: схеми, таблиці);

– *порівняльно-історичний метод* – для вивчення історіографії предмета дослідження в його якісній зміні на різних етапах розвитку, а також зіставлення процесу становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та за кордоном;

– *історико-типологічний метод* – для розподілу об'єктів і явищ на різні типи на основі істотних ознак, виявлення однорідних сукупностей об'єктів;

– *проблемно-хронологічний метод* – для розкриття динаміки розвитку обраної для аналізу системи освіти, визначення етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

– *історико-системний метод* – для створення цілісної та комплексної картини стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у окреслений період.

Джерельну базу дослідження становлять:

– *законодавчо-нормативні документи* досліджуваного періоду, що визначали стратегію розвитку іншомовної освіти й регламентували діяльність вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів іноземних мов у означений період: Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, УРСР; урядові постанови, нормативні акти України, накази, директивні вказівки, звіти педагогічних і вчительських інститутів, доповідні записки аналізу роботи шкіл і відділів народної освіти, статuti навчальних закладів, інструкції щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов; навчальні плани та програми тощо;

– *архівні матеріали* із різною повнотою та ступенем достовірності інформацією, що дала змогу об'єктивно представити генезу становлення та розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: документи керівних органів народної освіти, звіти навчальних закладів; документи й матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, м. Київ (фонди № 2, 166), Державний архів м. Києва (фонд № 16), Центральний державний архів громадських об'єднань, м. Київ (фонд № 1), Державний архів Харківської області, м. Харків (фонди № 1780, 2792), Чернігівський обласний державний архів, м. Чернігів (фонд № 608);

– *періодична преса досліджуваного періоду*: «Иностранные языки в школе» (1948–2013), «Вестник высшей школы» (1948–2013), «Вопросы языкознания» (1952–2013), «Советская педагогика» (1948–1991), «Педагогика» (1991–2013), «Радянська школа» (1948–1991), «Народное образование» (1953–2013), «Іноземні мови» (1995–2016), «Рідна школа» (1992–2016), «Іноземні мови в навчальних закладах» (2002–2016), «Педагогика» (1992–2013), «Наука і освіта» (1997–2016), «Образование и наука» (1999–2016), «Шлях освіти» (1996–2012), «Вища школа» (2001–2016), «Педагогіка вищої та середньої школи» (2000–2016), які

відображають вектори державної політики у сфері іншомовної освіти та містять значний обсяг фактологічної інформації про роль і місце іноземних мов у суспільстві, діяльність вищих навчальних закладів, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов;

– *інтерпретаційні джерела*: монографії, дисертаційні праці, автореферати дисертацій, збірники наукових праць та окремі праці радянських, українських і російських учених, у яких висвітлено розвиток іншомовної освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема;

– *ресурси мережі Інтернет*, у яких представлено сучасний стан проблеми іншомовної освіти в країні.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

вперше в окреслених хронологічних межах: системно проаналізовано теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 1948–2016 рр.; виконано історіографічний аналіз проблеми й обґрунтовано теоретико-практичні аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України 1948–2016 рр.; обґрунтовано авторську періодизацію розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України: I-й період – кризово-реформаційний (1948–1970 рр.); II-й – пошуково-дослідницький (1971–1990 рр.); III-й – конструктивно-реформаційний (1991–2004 рр.); IV-й – євроінтеграційний (2005–2016 рр.); розкрито організаційно-методичні засади (зміст, методи, форми, засоби) професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах; виявлено особливості та тенденції розвитку (позитивні, негативні, суперечливі) професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України в теорії і практиці досліджуваного періоду; з’ясовано чинники (сталі та змінні) становлення

теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (політичні, економічні, соціокультурні); визначено перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розроблення і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ у процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, удосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, впровадження перспективного зарубіжного досвіду);

уточнено сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов» із погляду його складників (підготовка, професійна підготовка, професійно-педагогічна підготовка, підготовка майбутнього вчителя, вчитель іноземної мови); передумови становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови; роки заснування й реформування вищих педагогічних навчальних закладів із підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

удосконалено та розширено історіографію проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Україні в досліджуваних хронологічних межах;

подальшого розвитку набули: теоретичні положення про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов як поліаспектний феномен, вивчений як явище, діяльнісний процес і результат, середовище і засіб їхньої професіоналізації.

До наукового обігу введено нові факти, ідеї та підходи, напрацьовані теоретиками та практиками, що безпосередньо чи опосередковано

долучалися до процесів у вищих педагогічних навчальних закладах заявленого періоду.

Практичне значення дослідження полягає в укладенні на основі його окремих положень і висновків навчально-методичного посібника «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні», використання якого уможлиблює вдосконалення навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Історія мови», «Історія англійської мови», «Педагогіка вищої школи»; методичних рекомендацій «Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації» для викладання курсів «Методика навчання іноземної мови», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», обраних як підґрунтя навчального курсу за вибором для майбутніх учителів іноземних мов вищих педагогічних навчальних закладів.

Сформульовані в дослідженні положення та висновки відображають об'єктивну інтерпретацію розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 1948–2016 рр. і можуть слугувати фундаментом підвищення якості іншомовної освіти з урахуванням педагогічно цінних надбань сучасного етапу. Положення, результати й висновки дослідження виступатимуть потенційним базисом наукової діяльності студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів із проблем історії розвитку іншомовної освіти.

Результати дослідження знайдуть застосування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у вищих педагогічних навчальних закладах, самоосвітньої діяльності студентів факультетів іноземних мов, для розроблення нормативних та варіативних педагогічних курсів. Матеріали наукового пошуку може бути спроектовано на сучасне полікультурне освітнє середовище України.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-294 від 29.03.2017); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 986/01 від 25.04.2017); Міжрегіональної академії управління персоналом, Інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса (довідка № 840 від 27.04.2017), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/1262 від 28.04.2017); Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 1479/01-55/09 від 03.05.2017).

Апробація результатів дисертації. Основні результати та висновки дослідження обговорено й викладено в доповідях на конференціях і семінарах різного рівня:

міжнародних: «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2015), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015, 2016), «Проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації» (Чернігів, 2016), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016), «Economics, management, law: realities and perspectives» (Париж, 2016), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2016), «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи» (Умань, 2016), «Актуальні наукові дослідження у сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information»

(Будапешт, 2016); «Україна – ЄС: Крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Київ, 2017), «Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харків, 2017); «Трансформації в українській освіті» (Умань, 2017);

усеукраїнських: «Шкільний вчитель нового покоління» (Житомир, 2015), «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Умань, 2016), «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2016), «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачево, 2016), «Ідея університету у Європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016); «Інститут класного наставництва – новий етап у роботі сім'ї та школи» (Умань, 2017), «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Вінниця, 2017);

регіональних: «Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2013), «Тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти» (Умань, 2013), «Портфоліо вчителя іноземних мов: принципи укладання і оцінювання» (Умань, 2014), «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» (Ніжин, 2015), «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015), «New Generation Teacher» (Умань, 2015);

результати дослідження обговорено та схвалено на засіданнях вченої ради, кафедри іноземних мов і кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, звітних наукових конференціях Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2013–2017).

Особистий внесок здобувача. У навчальному підручнику «English for Specific Purposes (Primary Education)» (2014) у співавторстві з Н. Гут, С. Шумаєвою, І. Щербань, автору належать підрозділи «Careers in Sports», «Sports and Games», додатки та словник (3 авт. арк.). У науковій публікації

«Роль освітніх інновацій в процесі вивчення іноземних мов у вищій школі» (2015), підготовленій у співавторстві з Р. Безлюдним, авторськими є концептуальні положення та висновки, пов'язані з освітніми інноваціями (інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями), застосовуваними в процесі вивчення іноземної мови у вищій школі. Ідеї співавторів у дисертаційну роботу не використано (0, 2 авт. арк.).

Матеріали кандидатської дисертації «Система соціальної роботи з сім'єю в США» зі спеціальності 13.00.05 – соціальна педагогіка, захищеної 2012 р. у Київському університеті імені Бориса Грінченка, у тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Результати проведеного дослідження висвітлено в 42 публікаціях здобувача, із них: 40 одноосібні, 25 праць відображають основні положення дисертації (1 монографія, 3 статті у фахових виданнях Index Copernicus, 5 статей у зарубіжних періодичних фахових виданнях), 11 апробаційного характеру, 6 додатково представляють результати дисертації (серед них: 3 навчальні посібники, 1 методичні рекомендації).

Структура дисертації. Наукова робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'ятих розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (557 найменування, із яких – 18 іноземними мовами, 56 архівних джерела), містить 13 додатків на 67 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 520 сторінок, основний текст викладено на 374 сторінках рукопису. Дисертація має 9 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми дослідження

У сучасних умовах глобалізаційних змін у суспільному житті України, як і в усьому світі, підвищується інтерес до вивчення досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що має історично закономірний і педагогічно доцільний характер. Українська наука має велику емпіричну базу, яка тією чи тією мірою пов'язана з окресленою проблемою. Історія розвитку педагогічної теорії і практики засвідчує, що зміст і методика підготовки майбутніх учителів іноземних мов постійно змінювалися відповідно до змін у суспільстві та змісті освіти. Тому історико-педагогічне дослідження з окресленої проблеми розглядатимемо в контексті подій, що відбувалися в історії, освіті і культурі України, починаючи з другої половини ХХ ст.

Історіографія проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) дозволить з'ясувати вже досліджені аспекти проблеми та виявити на цій основі ті історичні прогалини, які недостатньо вивчені, й визначити власні дослідницькі завдання.

Вітчизняна дослідниця Л. Голубнича (2012) предметом педагогічної історіографії окреслює закономірності нагромаджень знань і розвитку педагогічної думки, її становлення і збагачення. На переконання дослідниці, педагогічна історіографія вивчає той матеріал, що висвітлює розвиток знань про історико-педагогічний процес, розвиток історико-педагогічної науки. До цього матеріалу входять погляди педагогічних, історичних, громадських діячів, письменників, політиків, видатних

мислителів, вивчення яких є важливим для встановлення зв'язків розвитку науки із соціально-політичними і духовно-культурними умовами життя країни та її народу [119, с. 126]. Об'єктом педагогічної історіографії науковець визначає монографії, наукові роботи, матеріали науково-практичних конференцій, наукові збірники, періодичні видання та ін., що є результатом досліджень як окремих науковців, так і педагогічних установ [119, с. 127].

Н. Гупан стверджує, що історико-педагогічна історіографія вивчає історію розвитку історико-педагогічних знань і розкриває органічний зв'язок між вивченням історії та сучасністю в усіх аспектах і конкретних проявах цих зав'язків, досліджує об'єктивні умови вивчення історії педагогіки, що існували в той чи той період, серед яких насамперед політика держави в галузі освіти і культури, що знаходило відображення в організації системи навчальних і наукових закладів, системах педагогічної освіти та підготовки кадрів істориків педагогіки [131, с. 31].

Історіографічний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ) України (1948–2016 рр.) убачаємо в ґрунтовному аналізі історико-педагогічної літератури на різних історичних етапах розвитку вищої школи; в осмисленні та узагальненні нагромаджених наукових знань; перевірці джерельної бази, на яку опиралися дослідники; опрацюванні наукової інформації для отримання об'єктивних висновків; урахуванні соціально-політичних, економічних та інших чинників, що впливають на наукове пізнання.

Зокрема, О. Миролубов виокремлює п'ять етапів становлення системи професійної підготовки вчителів іноземних мов: 1917–1923 рр., 1924–1930 рр., 1931–1945 рр., 1947–1959 рр., 1960–1970 рр. За основу періодизації О. Миролубов обрав суттєві зміни в меті і змісті навчання іноземної мови та якісні зрушення в самій науці [267].

О. Мисечко на основі об'єктивної зміни суспільної ролі і значення іноземної мови, її забезпеченості нормативно-правовою базою, організаційного та змістового вдосконалення, піднесення рівня цілісності професійної підготовки виокремлює чотири етапи становлення системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні: 1900–1917 рр., 1917–1930 рр., 1930–1940 рр., 1941–1964 рр. [273].

І. Соколова виокремлює два періоди: 1950-ті рр. – 1991 р., 90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст., у межах яких аналізує професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов в ракурсі радянської парадигми та розбудови Української незалежної держави і реформування освіти [415, с. 23–24].

Опираючись на наукові доробки, що певною мірою відображають етапи становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, ми дійшли висновку про відсутність висвітлення достовірної інформації про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у визначених нами хронологічних межах.

Проведений історіографічний пошук здійснювався з урахуванням наближеності тематики розглянутої історико-педагогічної літератури до проблематики нашого дослідження. Ретроспективний аналіз літератури, в якій здійснюється історіографічний огляд проблем, що стосуються історії професійної підготовки вчителя іноземних мов у ВНЗ, дав змогу на перетині системного й хронологічного підходів виокремити такі праці:

- у яких безпосередньо висвітлено виникнення, становлення і розвиток викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ);
- у яких відображено становлення змісту і методики професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, особливості діяльності ВНЗ педагогічного профілю;
- у яких увагу акцентовано на професійній підготовці майбутніх учителів у ВНЗ;

- у яких представлено теоретичні аспекти процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- історико-педагогічні праці, які відображають розвиток іноземної освіти в Україні, починаючи з другої половини ХХ століття, і наукові дослідження, які стосуються професійної підготовки вчителів іноземних мов у ВНЗ УРСР та СРСР;
- праці вітчизняних і зарубіжних науковців, що дають змогу прослідкувати історію підготовки майбутніх учителів іноземних мов за часів СРСР та незалежності України й оцінити їх значення для подальшого розвитку і поглиблення досліджень із зазначеної проблеми.

Історіографію проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) розглядатимемо за трьома групами історіографічних праць:

1) праці радянського періоду (кінець 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.), присвячені вивченню історії викладання іноземних мов, змісту та методиці навчання іноземних мов;

2) праці доби перебудовного процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.), які розділено нами на дві підгрупи: перша – 90-ті рр. ХХ ст. – присвячена підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі, теоретичним і методичним основам практичної підготовки вчителів, становленню і розвитку пріоритетних напрямків такої підготовки в діяльності педагогічних навчальних закладів; друга – 2001–2004 рр. – позначена вивченням змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови в педагогічних навчальних закладах;

3) праці сучасного періоду (2005–2016 рр.), присвячені проблемі розвитку навчання іноземних мов, зокрема й у ВПНЗ України, в контексті соціально-політичних, соціально-культурних та економічних подій, явищ і процесів.

Праці радянського періоду (кінець 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.),

присвячені вивченню історії викладання іноземних мов і спадку зарубіжної методики навчання іноземних мов. У кінці 1940-х рр. з настанням «політичної відлиги» проблему підготовки вчителя іноземної мови, яка довгий час знаходилася на периферії дослідницької уваги, починають частково висвітлювати радянські науковці на сторінках преси (А. Монігетті [275], Б. Лемперта [232]), де автори вперше звертаються до питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов для середньої школи.

Серед нечисленних праць цього періоду вирізняються: докторська дисертація І. Рахманова «Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков» (1948) [372]; кандидатські дисертації: В. Седік «Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе» [392], О. Логінова «История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 год» (1952) [241], Ж. Вітлін «Развитие сравнительного метода в преподавании грамматики немецкого языка в средних учебных заведениях России (XVIII–XX вв.)» (1959) [98], Є. Левенстерн «Из истории преподавания иностранных языков в С. Петербургском-Ленинградском университете» (1964) [230].

Вивчення закономірностей розвитку системи виховання майбутніх учителів у вищій школі знайшло своє відображення у низці вітчизняних праць: монографії В. Пітова «Высшая школа Украинской ССР в период перестройки» (1962) [333], М. Лескевича «Розвиток вищої педагогічної школи в Українській РСР за 1917–1967» (1967) [236], колективних монографіях «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917–1967» (1967) [280] та «Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967)» (1967), які, на думку І. Ящук, започаткували системне вивчення історії становлення вищої школи в педагогічній історіографії [478, с. 794].

Наголосимо, що у двотомному виданні «Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967)» (1967), підготовленому Київським державним університетом, досить оглядово, без аналізу сутнісної сторони цього

факту, вказувалося на участь інститутів народної освіти в підготовці викладачів іноземних мов для інститутів (1920-ті рр.), про відкриття (без точної дати) Київського інституту лінгвістичної освіти, про існування на початок 1941 року педагогічних інститутів іноземних мов у Дніпропетровську, Одесі і Харкові й одного учительського інституту іноземних мов у Харкові, евакуацію Харківського педагогічного інституту іноземних мов [104].

З 1965 року ВНЗ видавали збірники наукових праць з іноземної філології «Іноземна філологія» (Львів), «Методика викладання іноземних мов» (Київ). У них були надруковані наукові статті викладачів УРСР з іноземної та класичної філології, зарубіжної літератури та методики викладання мов [117].

Вважаємо, що саме тоді були зроблені перші дослідницькі кроки в педагогіці з дослідження історії навчання і викладання іноземних мов у школі та вишах переважно в Російській імперії та за її межами, що увійшли до золотого фонду освіти і не втратили своєї актуальності дотепер. Проте автори цих праць описували здебільшого процес викладання іноземних мов у середніх закладах освіти оглядово та побіжно, залишаючи поза увагою професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ.

У 60-х рр. – 80-х рр. ХХ ст. науковці основну увагу почали приділяти змісту та методиці навчання іноземних мов, чимало досліджень мали міждисциплінарний характер.

Серед наукових розвідок у галузі історії розвитку методів навчання іноземних мов заслуговує на увагу докторська дисертація О. Миролубова «История методики обучения иностранным языкам в СССР» (1973), у якій науковець запропонував комплексний аналіз історії розвитку радянської методики навчання іноземних мов, визначивши критерії періодизації та виокремивши п'ять етапів радянської методичної науки: 1917–1923 рр., 1924–1930 рр., 1931–1945 рр., 1947–1959 рр., 1960–1970 рр. Дослідник

констатував характерні для кожного етапу зміни у вирішенні кадрових питань, наприклад, появу в Радянському Союзі наприкінці 1920-х рр. перших спеціальних інститутів іноземних мов, збільшення мережі вишів для підготовки вчителів іноземних мов на початку 1940-х рр. тощо [267, с. 17–20]. Безперечною заслугою автора є вивчення досить тривалого періоду історії навчання іноземним мовам.

Результатом подальшої науково-дослідної діяльності науковця стала книга «История отечественной методики обучения иностранным языкам», в якій систематизовано досвід іншомовної освіти з 1860 р. – 90-х рр. ХХ ст., проаналізовано стан іноземних мов, програми і підручники, оцінені основні досягнення в теорії і практиці її викладання. Вивчення великого історико-педагогічного матеріалу дозволило автору стверджувати, що вітчизняна методика навчання іноземним мовам пройшла «...великий і складний шлях, накопичила багатий матеріал, який увійшов у світову науку» [266, с. 3].

У цей період значну увагу приділено науково-методичній роботі. З друку виходять монографії Г. Ятеля «Предложные словосочетания современного английского языка» (1969), М. Ляховицького «Звукозапис у навчанні іноземних мов» (1970), А. Корсакова «Употребление временных форм глагола в современном английском языке» (1978), А. Дородних «Варьирование глагольных форм в современном английском языке» [477; 246; 146; 206].

Вагомим історичним доробком цього періоду стала книга С. Ніконової «У истоков советской методики обучения иностранным языкам» (1969), в якій вміщено розділи «Подготовка кадров учителей иностранных языков» та «Факультеты иностранных языков в педагогических вуз(ах)». Опираючись виключно на фонди Ленінградського державного архіву, автор книги охопила два періоди в історії викладання іноземних мов і його кадрового забезпечення – з 1900 року по 1917 рік та з 1917 року по 1923 рік. У стислому огляді першого періоду С. Ніконова зробила висновки про те, що головною відмінною

ресою системи освіти молодії радянської країни (усіх педагогічних навчальних закладів, зокрема і тих, що готували викладачів іноземних мов) була демократичність, доступність для широких народних мас, безкоштовне навчання. Водночас дослідниця виявила, що для 1900–1917 рр. властива нестача викладачів іноземних мов, що привело до створення курсів іноземних мов. Другий період, за висновками дослідниці, вирізняється складним змістом підготовки викладачів іноземних мов у педагогічних вишах [292, с. 50–68].

Наукову цінність становлять праці В. Раушенбах «Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век» (1971), І. Рахманова «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв.» (1972), Г. Веделя «Из истории методов преподавания иностранных языков» (1979) та ін. Завдяки цим доробкам відбувається розширення дослідницького поля в напрямі здійснення перших історичних розвідок про іншомовну підготовку майбутніх учителів [91; 318; 370].

Вагомим внеском у розвиток історіографії проблеми дослідження стали напрацювання С. Архангельського та О. Абдуліної. Дослідження С. Архангельського носять міждисциплінарний характер. Зокрема, у праці «Роль и функции дидактической подготовки студентов» (1984) [13, с. 60–79] автор серед основних завдань професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності визначив: поєднання передового досвіду навчання й методики викладання із ґрунтовними знаннями і розумінням теорії навчання; засвоєння студентами не лише дидактичних знань, але й відповідних способів діяльності, зокрема умінь здійснювати раціональний вибір засобів, форм і методів педагогічної дії.

До переліку робіт цього періоду належать напрацювання І. Біма «Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе (1988), О. Шапкіна «Из истории практической подготовки учителей иностранного языка в дореволюционной России», «О некоторых возможностях улучшения

підготовки учителів іностраних мов в університеті» (1989) та ін. Проте вони охоплюють лише вузькі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній дореволюційній історії, мають тезовий характер [72; 456, с. 107; 457, с. 10].

Вагомим історіографічним здобутком є монографічне дослідження О. Абдуліної «Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования» (1990), в якому систему професійної підготовки подано як явище цілісне й своєрідне [2].

Тоді ж було захищено низку дисертаційних досліджень (П. Журавльова [153], Н. Скалчинська [405], Г. Фролова [440], Н. Шляпіна [468]) та ін., у центрі уваги яких перебувала не тільки мовна підготовка іншомовних філологів, але й більш загальні питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

З огляду на певну схожість соціокультурних процесів, що протікали в сусідніх країнах, найчастіше республік колишнього СРСР, цікавим є дисертаційне дослідження Д. Абідової «История преподавания иностранных языков в вузах Узбекистана (с 1917 г. – до настоящего времени) (на материале педвузов и университетов Узбекистана)» (1982), присвячене вивченню історії викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах Узбекистану. Проведений дослідницею науковий пошук дозволив виділити періоди розвитку викладання іноземних мов у вищих закладах Узбекистану на основі критерію якісних змін, що відбулися в аспектах змісту навчання іноземних мов у вищій школі і змін у кадровому складі викладачів: I період – 1917 – початок 30-х рр.; II період – початок 40-х рр.; III період – 1941–1945 рр.; IV – 1945 р. – початок 60-х рр.; V період – початок 60-х рр. – 1982 р. [4, с. 78].

Оцінюючи проблемно-тематичне дослідницьке поле другої половини 1970-х – 1980-х рр., зазначимо, що праці цієї групи хоча й увійшли до напрацювань першого історіографічного періоду і стосувалися проблем професійної підготовки вчителя, але здебільшого описували радянську

систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов та методику навчання іноземних мов в СРСР. Отже, самостійних ретроспективних досліджень із зазначеної нами проблеми здійснено не було.

З початком 1990-х рр. ХХ ст. настає новий етап вітчизняної історіографії з проблеми становлення і розвитку вищої освіти. Розпад держави зняв необхідність політизації та ідеологізації історіографії радянської історії. З'явилася можливість використання нової методології. Для науковців стали доступними раніше засекречені партійні і державні архівні документи радянського часу, що створило більш сприятливі умови для істориків і політологів.

Зі зміною нових наукових парадигм починається широке освоєння джерельної бази, змінюються методологічні принципи досліджень, розширюється поле дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів як у кількісному, так і в якісному плані.

Праці доби перебудовчого процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.) розділено нами на дві підгрупи:

У працях першої підгрупи – 90-ті рр. ХХ ст. – науковці зосередили увагу на підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі, розглядаючи теоретичні і методичні основи практичної підготовки вчителів, становлення і розвиток пріоритетних напрямків такої підготовки в діяльності педагогічних навчальних закладів.

До досліджень цього етапу належать праці: О. Тарнопольського «Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе» (1992) [433], Л. Пуховської «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності» (1997) [367], П. Сердюкова «Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий» (1997) [401], Н. Бориско «Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного

обучения)» (1999) [82], «Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання іноземної мови)» (1999) [83] (2000), М. Лукіна «Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половине XX века» (1999) [243], Є. Попова «Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX – начало XX вв.» (1999) [344], Н. Савчак «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів (2000)» [384].

Аналіз тогочасних напрацювань засвідчив, що автори почали досліджувати іншомовну освіту в історико-педагогічному ракурсі. Науковці вивчали переважно теоретичні основи навчання іноземних мов у вищій школі XIX – початку XX ст.

Проте вкажемо на характерну для цього періоду недооцінку знань про діяльність педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов, мережа яких почала особливо активно розгортатися в Радянському Союзі лише у другій половині XX ст.

Вагомим здобутком цього етапу стали дисертаційні роботи В. Лугового «Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методичний аспект)» (1998) [242] та С. Нікітчиної «Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.)» (1998), присвячені розвитку вищої педагогічної освіти загалом та професійній підготовці майбутніх учителів зокрема у радянські часи [288].

Праці другої підгрупи – 2001–2004 рр. позначені вивченням змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови в педагогічних навчальних закладах. Серед наведених виокремимо праці російських дослідників С. Максимової «Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX вв.» (2002) [250], О. Миролубова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002) [266],

Л. Нікшикова «Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX вв.» (2002) [293], у яких автори висвітлили окремі аспекти викладання та вивчення іноземних мов у Російській імперії другої половини XIX ст. – XX ст. Серед вітчизняного історико-педагогічного доробку – праці: Р. Мартинової «Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов» (2004) [254], І. Мозгової «Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.)» (2004) [274], Н. Борисової «Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)» (2004) [84], у яких увагу зосереджено на характеристиці системи мовної освіти в навчальних закладах України.

Опрацювання емпіричної бази другої групи історіографічних праць засвідчило, що в ній закладено аналіз теоретичних і методичних засад навчання іноземних мов у різних типах навчальних закладів, розглянуто засоби навчання іноземних мов в історико-педагогічному аспекті. Тематика історико-педагогічних досліджень цього періоду багатоаспектна, охоплює всі компоненти методичної системи, організацію навчання різним видам мовної діяльності, досвід окремих навчальних закладів і періодизацію іншомовної освіти. Цей період відзначений появою досліджень узагальнюючого характеру, систематизацією досвіду іншомовної освіти за тривалий період.

Знаковою подією другого історіографічного періоду стала поява історико-педагогічних робіт з використанням архівних джерел і документації органів управління освітою, що забезпечують переконливу фактологічну основу наукового аналізу.

Проте у групі цих праць не досліджувався процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України досліджуваного періоду й не прослідковується взаємозв'язок вітчизняної історії педагогіки з європейським освітньо-культурним процесом.

Якісні зрушення в історіографії професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ відбулися у *працях сучасного періоду (2005–2016 рр.)*. У науковий обіг було введено нові архівні матеріали, невідомі раніше дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, які порушили проблему розвитку навчання іноземних мов, зокрема й у ВНЗ України, в контексті багатолітніх соціально-політичних, соціально-культурних та економічних подій.

До історіографічних педагогічних розвідок заявленої групи праць належать наукові розвідки вітчизняних науковців: Н. Гончаренко, А. Долапчі, М. Князян, Б. Лабінської, Т. Литнєвої, О. Мисечко, В. Махінова, О. Околовича, І. Соколової, Ю. Шелест, О. Шмирко та ін.

Зокрема, у дослідженні М. Князян «Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки» (2007) проаналізовано історико-педагогічне підґрунтя самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов, розкрито здобутки вітчизняних і зарубіжних практиків в оптимізації самостійно-дослідницької діяльності студентів, висвітлено творчий доробок науковців в організації самостійно-дослідницької діяльності студентів у практиці вищої школи [190].

Важливим доробком для поповнення наукових знань історії розвитку навчання іноземних мов стало дисертаційне дослідження «Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття» А. Долапчі (2008) [144]. У ньому автор запропонувала власну періодизацію розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з точки зору актуальних для кожного етапу методів навчання: 1) 50–60-ті рр. ХІХ ст. – етап реалізації дедуктивного навчання мов; 2) 70-ті – початок 90-х рр. ХІХ ст. – етап теоретичних розвідок і розробки індуктивного навчання іноземних мов; 3) кінець 90-х рр. ХІХ ст. – початок ХХ ст. – етап формування нових методів навчання. На основі вивчення

широкої джерельної бази було узагальнено досвід організації навчання іноземних мов: проаналізовано навчальні плани та програми з дисципліни «Іноземна мова» у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст., виокремлено і схарактеризовано провідні методи й форми навчання іноземних мов, визначено стан підготовки вчителів іноземних мов у досліджуваній період.

Проте дослідниця зосередилася виключно на чоловічих класичних і побіжно на реальних гімназіях, аргументах прихильників класичного і реального напрямів у змісті середньої гімназійної освіти – відомих педагогів, університетських професорів, публіцистів, державних і громадських діячів – П. Блонського, В. Водовозова, П. Каптерєва, М. Каткова, М. Лавровського, В. Модестова, М. Пирогова, Д. Писарєва, М. Скворцова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. Інші ж типи середніх навчальних закладів, що діяли в окреслений хронологічний період, автор оминула.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять розвідки О. Мисечко та І. Соколової, у яких предсталено професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов.

О. Мисечко у праці «Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)» (2008) охарактеризувала головні передумови становлення професійно-педагогічної іншомовної освіти; розробила періодизацію формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов.

Авторка звернулася до історії викладання іноземних мов у різних типах педагогічних навчальних закладів початку 1900-х – 1964 рр.: історико-філологічні факультети імператорських університетів та вищих жіночих курсів (1900–1920), педагогічні курси для підготовки вчителів середніх навчальних закладів (1911–1917), академії теоретичних знань, тимчасові (прискорені) педагогічні курси, суспільно-гуманітарні інститути

(1920–1921), інститути народної освіти (1921–1930), державні курси чужоземних мов (1920–1930), Український інститут лінгвістичної освіти, технікуми лінгвістичної освіти (1930–1935), педагогічні інститути іноземних мов (1935–1964), учительські інститути іноземних мов (1936–1953), учительські інститути-відділи педагогічних інститутів (1949–1953), факультети іноземних мов педагогічних інститутів (1948–1964) та університетів (1933–1964) [273].

І. Соколова в дисертації «Професійна підготовка майбутнього вчителя за двома спеціальностями» (2008) виокремила теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на філологічних факультетах вищих навчальних закладів, зокрема прослідкувала генезу професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями, що включає спеціальність «іноземна мова», охарактеризувала етапи професійної підготовки вчителя-філолога в 1950–2007 рр., проаналізувала сучасний стан, тенденції та особливості професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в Україні й за кордоном [415].

І хоча в зазначених працях досліджено тільки окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України в аналізований нами період, наукові доробки О. Мисечко та І. Соколової розглядаємо як важливе джерело історії розвитку вищої освіти, що представляє багатий фактичний матеріал про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

В іншій розвідці – «Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)» (2009) – Т. Литньова зосередилася на історико-педагогічному аспекті розвитку цілей навчання іноземних мов у вітчизняній школі у 1930-х рр. – на початку ХХІ ст. Дослідниця визначила основні етапи, особливості й тенденції розвитку цілей навчання іноземної мови в контексті формування змісту вітчизняної шкільної освіти в

окреслений період, зокрема з'ясувала специфіку корелювання змісту іншомовної освіти та цілей навчання іноземних мов, проаналізувала особливості розвитку змісту загальної середньої освіти в 1930-х рр. – на початку ХХІ ст., розкрила сутність традиційних цілей навчання іноземних мов і поширених у загальноєвропейській мовній освіті компетенцій, що формують міжкультурну комунікативну компетентність учня. Однак за вивченням змісту іншомовної освіти у вітчизняній школі поза увагою Т. Литнєвої залишилися особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов [240].

Фундаментальне дослідження в галузі історії методики навчання іноземних мов в Україні покладено в основу монографії Б. Лабінської «Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)» (2013).

Авторка проаналізувала розвиток методики іншомовної освіти на західноукраїнських землях в ретроспективному, системно-концептуальному аспектах, обґрунтувала власну періодизацію етапів цього розвитку, описала характерні тенденції, здійснила дослідження навчальних програм і підручників для різних типів шкіл в обраних хронологічних межах, порівняла методику навчання іноземних мов на західноукраїнських землях, що входили до складу різних держав, у Російській імперії та СРСР. Однак проведене дослідження зосереджено переважно на методичному аспекті іншомовної освіти і не торкається обраних нами територіальних і хронологічних меж [228].

Дослідницький інтерес з-поміж праць цього періоду викликає робота В. Махінова «Теоретичні засади в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.)» (2013), де автор доводить, що Болонський процес є механізмом реалізації широкої всебічної європеїзації студентської молоді. Автор проаналізував тенденції, що впливають на формування мовної особистості та розвиток

системи професійної підготовки майбутнього вчителя у вищій школі [258, с. 28].

Основні тенденції вивчення іноземних мов з часу створення вищих навчальних закладів в Україні висвітлені в науковому доробку Ю. Шелест «Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття)» (2014), де авторка обґрунтувала особливості організації, форм і методів навчання іноземних мов в університетах України XIX – початку XX ст., з'ясувала специфіку кадрового забезпечення викладання іноземних мов в університетах підросійської та підавстрійської України у зазначений період. Виявлено, що кадровою основою навчання іноземних мов в університетах України досліджуваного періоду стали мовні кафедри, до складу яких входили викладачі як класичних, так і нових мов [459].

Серед сучасних назвемо дослідження Н. Гончаренко «Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напрямку вітчизняної освіти (друга половина XIX – початок XX століття)» (2014), у якому дослідниця вивчала практичний аспект реалізації викладання іноземних мов у змісті реальної освіти окресленого періоду, охарактеризувала навчальні програми викладання іноземних мов у реальних гімназіях та училищах, проаналізувала навчально-методичне забезпечення реальних навчальних закладів підручниками та посібниками [120, с. 10].

Уперше в історико-педагогічній науці підготовку вчителя іноземної мови в педагогічних ВНЗ України другої половини XX – початку XXI ст. дослідив О. Околович у праці «Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)» (2014). Автор виокремив етапи підготовки вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України, обґрунтував науково-методичні основи змісту підготовки вчителів іноземної мови в педагогічних ВНЗ України, розкрив форми та методи навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями іноземної мови у

другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Набули подальшого розвитку положення та висновки про ефективність підготовки вчителів іноземної мови в педагогічних ВНЗ України в контексті Болонської декларації [312].

І хоча дослідження О. Околовича дало змогу отримати певні уявлення про підготовку вчителя іноземної мови у означений період, однак маємо констатувати, що поза увагою науковця залишився цілий спектр питань, що стосуються: розробки теорії та методології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, реорганізації вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти, виявлення динаміки змін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах та багато ін.

Організаційно-педагогічні засади професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов у системі університетської освіти розглянула О. Шмирко «Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти» (2016). У науковій розвідці авторка всебічно представила теоретичні засади та психолого-педагогічні особливості професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови в системі університетської педагогічної освіти [469].

Методичні аспекти викладання іноземних мов у ВНЗ досліджували зарубіжні і вітчизняні науковці: О. Бігич [70], О. Божок [78], О. Варникова [89], І. Костікова [209], О. Мархева [256], Т. Несвірська [287], І. Пінчук [334], І. Секрет [394], О. Троценко [437] та ін. Однак ці дослідження репрезентують лише шляхи вдосконалення технологій і методик навчання іноземних мов профільного рівня у вищій школі.

Корисними в аспекті нашого дослідження є наукові розвідки С. Амеліної [8], «Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України» Н. Бавикіної та А. Зінченко «Історія

професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України» [17], І. Волотівської «Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття» [108], В. Гаманюк «Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти» [113], Ю. Гончарук «Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України» [124], Г. Карловської «Основні етапи методики викладання іноземних мов у вищій школі» (1975–2000 рр.) [186], О. Коваленко «Модернізація системи іншомовної освіти в Україні» [193], О. Котенко «Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення» [210], Г. Крючкова «Стратегія навчання іноземних мов в Україні» [216], О. Русанової «Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади» [382] та ін. Але всі перелічені напрацювання фрагментарно відображають окремі аспекти обраної наукової проблеми.

В аспекті проблемного поля нашого дослідження заслуговують на увагу дисертаційні роботи зарубіжних науковців М. Ветчинової «Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века» (2009), одним із завдань якої є з'ясування соціально-педагогічного портрету вчителя іноземних мов та особливостей його професійно-педагогічної підготовки упродовж досліджуваного періоду та Л. Дейкової «Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историко-теоретический аспект)» (2011), у якій представлено періодизацію становлення та розвитку іншомовної лінгвістичної освіти у вузах [92; 135]. Однак, ці праці стосуються підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у Росії.

В останні роки в Україні педагоги-компаративісти активно вивчають особливості професійної підготовки майбутніх учителів, за результатами їх досліджень було захищено чимало дисертаційних робіт: Л. Гульпа (2007) –

в Угорській Республіці, О. Голотюк, Н. Гордієнко (2010) – у Франції, І. Шестопалова – у Великій Британії (2010), Л. Мовчан (2012) – у Королівстві Швеція; М. Тадеєва (2011) – у країнах – членах Ради Європи, В. Гаманюк (2012) – у Німеччині, Н. Шеверун (2012) – у Польщі, С. Шандрюк – США (2012), І. Сілютіна (2016) – у Швеції, О. Биндас (2016) – в Австрії.

Отже, характеризуючи третю групу історіографічних праць, підкреслимо, що проаналізовані наукові розвідки хоч і близькі до проблеми нашого дослідження й певною мірою збагачують знання про історичний розвиток підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі, проте аналіз їх змісту засвідчує, що проблема теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України упродовж 1948–2016 рр. в означених працях залишилася поза увагою.

Проведений аналіз історіографії проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 1948–2016 рр. дозволяє стверджувати, що вивчення цієї проблеми досі мало фрагментарний, спорадичний за хронологією характер. Комплексне, цілісне, системне дослідження цього питання відсутнє. Ліквідація такої прогалини в історико-педагогічному знанні має стати метою подальших досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Оскільки проблема періодизації, на думку О. Сухомлинської, одна з найголовніших наукових проблем, особливо в гуманітарній сфері [429, с. 47], логічним вважаємо здійснення періодизації досліджуваного феномену в означених хронологічних межах.

Аналіз історіографічних праць щодо проблеми становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов свідчить про те, що попри значну кількість історико-педагогічних досліджень, присвячених проблемі вивчення іноземних мов у вищій школі та процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на

сьогодні праць, у яких би обґрунтовувалась періодизація такої підготовки вкрай мало. Найбільш актуальною у контексті нашого дослідження є періодизація, запропонована у працях О. Мисечко: I етап (1900–1917) – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов; II етап (1917–1930) – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; III етап (1930–1940) – започаткування й розбудова мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; IV етап (1941–1964 рр.) – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземних мов [273].

Як бачимо, виокремлений дослідницею IV етап тісно узгоджується з початком нашого дослідження й дає змогу врахувати динаміку змін, які відбувалися у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до 1948 року та відслідкувати певні тенденції розвитку цього процесу до 1964 року, що до певної міри зумовило логіку виокремлення й обґрунтування нашої періодизації.

Оскільки аналіз історіографічних праць засвідчив, що окрім періодизації О. Мисечко на сьогодні немає праць, які б містили авторські періодизації стосовно підготовки майбутніх учителів іноземних мов, проаналізуємо наявні періодизації розвитку педагогічної думки і освіти в історії педагогіки, які є найбільш поширеними серед сучасних дослідників.

Так, Н. Гупан виділяє такі основні періоди в розвитку історії освіти та педагогічної думки в Україні: I – 1917–20-і роки ХХ ст. – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; II – 30-і–перша половина 80-х років ХХ ст. – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології; III – друга половина 80-х–90-і роки ХХ ст. – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки [130, с. 23].

Актуальною у контексті проблеми нашого дослідження є запропонована О. Сухомлинською періодизація розвитку радянської

педагогіки (I – 1917–1923 рр. – анархо-утопічна ідеологія розвитку радянської педагогічної науки; II – 1924–1928 рр. – освітнє експериментування в СРСР як педагогічна «робінзонада»; III – 1930–початок 1950 рр. – сталінська педагогіка: ізоляціонізм і тотальна ідеологізація; IV – 1953–1964 рр. – часткова демократизація радянської педагогіки в умовах «відлиги»; V – 1965–1970 рр. – контрреформаційні процеси в освіті і педагогіці; VI – початок 1970–1985 рр. – формування застійних явищ у педагогічній науці як «підточування моноліту»; VII – 1985–1991 рр. – всезагальна критика офіційної радянської педагогіки; розвиток демократичних, критичних педагогічних ідей), де нас цікавлять ті періоди, які стосуються розвитку радянської педагогіки у другій половині ХХ ст.

Отже, ретроспективний та історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у період 1948–2016 рр. у контексті періодизацій зазначених вище учених уможливив розробку власної періодизації досліджуваного феномену, яку обґрунтовуємо у єдності чотирьох періодів.

В основу періодизації досліджуваного періоду було покладено: соціально-економічні, політичні, історичні події та освітні реформи, які впливали на формування теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; комплексний критерій якісних змін в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що враховує сутнісні зміни у всіх компонентах системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а також її результативність, науково-методичний супровід і кадрове забезпечення.

I-й період – 1948–1970 рр. – кризово-реформаційний – пов'язуємо з переломним характером післявоєнних років, коли вища і середня освіта переживали кризу, зумовлену, принаймні, двома причинами: соціально-педагогічною та соціально-економічною, що призвело до закриття шкіл та ВНЗ, зниження якості навчання іноземних мов, гострого дефіциту ресурсів – матеріальних, кадрових, дисциплінарних тощо. Проведені реформи

відповідно до постанов Раді Міністрів УРСР «Про підготовку викладачів іноземних мов», «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948), «Про покращення підготовки, розподіл і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954), «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961) сприяли розширенню мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов; удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (уведення до навчального процесу методичного матеріалу, вирішення питань відбору мовного матеріалу); зародженню комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов; підвищенню вимог до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу.

II-й період – 1971–1990 рр. – пошуково-дослідницький – ознаменувався посиленням уваги науковців до педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; активними пошуками щодо вдосконалення моделі вчителя іноземних мов, змінами в організації іншомовної освіти загалом та методики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема; розробкою теоретико-методологічних та загальнометодологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; удосконаленням методів, форм і засобів підготовки майбутніх учителів іноземних мов; початком епохи комунікативної методики тощо.

III-й період – 1991–2004 рр. – конструктивно-реформаційний. Виокремлення цього періоду пов'язане з проголошенням України незалежною державою, реорганізацією всієї структури вищої та середньої освіти (Закону України «Про освіту» (1991)), переосмисленням мети і змісту вищої освіти («формування полікультурної багатомовної особистості»), розробкою нормативно-правової бази, що передбачало перехід на ступеневу підготовку майбутніх учителів іноземних мов й актуалізувало положення компетентнісного підходу, який з часом набув

значення методології, оскільки визначив сутність, цільові та якісні орієнтири професійної методичної підготовки, що значно розширило предметно-наукове поле теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів.

IV-й період – 2005–2016 рр. – євроінтеграційний – позначився входженням України до Болонського процесу (2005), що відобразалося у посиленні мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування, й докорінно змінило ситуацію в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, започаткувавши позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах: перетворенні методики в комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну науку; розширенні країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів – пріоритетним стає оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок, формування комунікативних навичок тощо; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

Підводячи підсумки проведеного нами аналізу, вважаємо за потрібне подати періодизацію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у період 1948–2016 рр. (див. рис. 1.1).

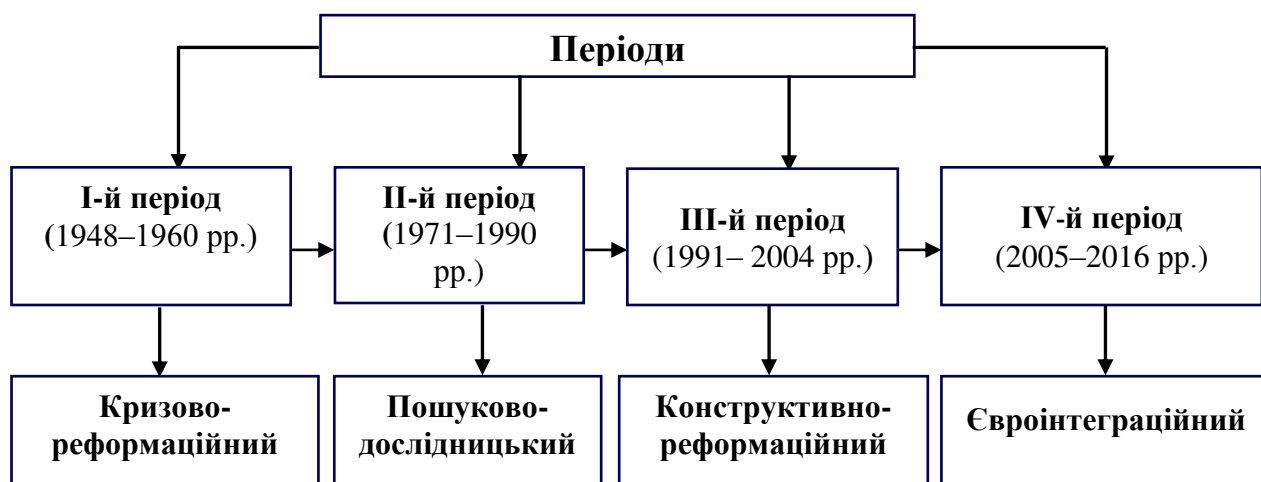


Рис. 1.1. Періодизація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у період 1948–2016 рр.

Аналіз стану дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за ступенем історіографії дає підстави констатувати, що вітчизняні й зарубіжні вчені впродовж окресленого історичного періоду зробили спроби розкрити деякі аспекти еволюції цього феномена. Однак за результатами здійсненого історичного аналізу приходимо до висновку, що в сучасній історико-педагогічній науці відсутнє комплексне дослідження, яке би предметно й цілісно репрезентувало професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у означений період.

1.2. Методологічні засади дослідження

Вибір методологічних основ педагогічного дослідження є надзвичайно важливим для отримання наукових, теоретичних і практичних результатів. Під методологією дослідження В. Загвязинський розуміє «систему теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів,

знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальну систему принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання [157, с. 199]. Структура методологічного знання, за С. Гончаренком [121], передбачає опанування дослідником таких рівнів: філософські знання, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія.

Поняття методології в нашому дослідженні представлено як систему загальних підходів, принципів і методів, які використовуються для організації пізнавальної і практичної діяльності майбутніх педагогів у ВПНЗ. Воно охоплює визначення загального напрямку дослідження; вибір системи основних підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження; аналіз отриманих результатів.

Це дає можливість розглядати розвиток професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як складний, еволюційний процес, який характеризується постійними змінами його складових під впливом певних чинників в умовах конкретного історичного періоду, на кожному новому еволюційному оберті зміст якої вдосконалюється, зберігаючи своє неминуче конструктивне значення, що дає імпульс для подальшого розвитку на наступному етапі.

Зазначимо, що методологію історико-педагогічного знання вивчали Л. Березівська, І. Бех, С. Гончаренко, Н. Гупан, М. Євтух, В. Краєвський, В. Кушнір, О. Мисечко, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін.

У дослідженні виходимо з того, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, яка здійснюється в системі вищої педагогічної освіти, зумовлюється конкретними історичними умовами та політичними, соціальними, економічними чинниками розвитку суспільства у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст.

Для розкриття методології дослідження вагоме значення мають підходи до вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що дозволяють здійснити об'єктивний і комплексний аналіз теорії і

практики такої підготовки в означених хронологічних межах дослідження. Базовими підходами є *системний, хронологічний, синергетичний, історичний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, просторово-середовищний*.

Під «методологічним підходом» Л. Шипіліна розуміє спосіб вивчення об'єкта, що ставить кордони його пізнання й визначає загальну стратегію дослідження [462, с. 29].

Педагогічна інтерпретація *системного підходу* в дослідженні представлена в наукових працях Н. Бордовської, А. Жиліної, В. Загвязинського, А. Капської, С. Корчинського, В. Краєвського, М. Кудаєва, С. Лісової, В. Невської, А. Новікова, П. Образцова, Т. Просветової, Р. Сабітової, Т. Савченко, Г. Селевка, Л. Тенчуріної, Л. Шипіліної, Є. Яковлева та ін. [81; 151; 184; 208; 294; 395; 463; 473].

Вітчизняні дослідники А. Капська [184], С. Корчинський [208], Г. Селевко [395] вважають, що системний підхід є напрямом методології соціально-наукового пізнання й соціальної практики, в основі якої – дослідження об'єктів як систем. Його специфіка полягає в нових принципах підходу до об'єкта вивчення, новій орієнтації всього дослідження. У загальному вигляді ця орієнтація виявляється в прагненні побудувати цілісну картину об'єкта.

Системний підхід А. Жиліна та Є. Яковлев розглядають як методологічний напрям у науці, завданням якого є розробка методів дослідження і проектування складних організаційних об'єктів і процесів, заснованих на понятті «система» і на ідеї ієрархії систем [151, с. 45]. Л. Шипіліна під «системою» розуміє «ціле, що складається з частин, взаємозв'язок яких дає якісно новий інтегративної якості результат, не притаманний окремо її складовим» [463, с. 30]. Провідним системоутворювальним чинником системи є мета [472, с. 50], яку Є. Яковлев розуміє як кінцевий або проміжний результат системних змін. Цілеспрямована педагогічна система, як вважають А. Жиліна,

Н. Бордовська, А. Новіков, є процесом послідовних змін станів, викликаним зміною якісних і кількісних параметрів; тісним зв'язком стадій розвитку системи, що закономірно змінюють одна одну [151, с. 18; 81, с. 23; 294, с. 80].

Системний підхід в оцінці якості освіти С. Лісова розглядає як методологічний напрям, що визначає, за певним принципом, у цілісному освітньому процесі, певну групу елементів (систему) й розглядає всередині неї (її самої) взаємодію із зовнішніми об'єктами (із середовищем) [237, с. 168].

Отже, системний підхід передбачає підхід до досліджуваної проблеми як до цілісної системи, елементи якої перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності між собою та із зовнішнім середовищем, забезпечуючи перманентний розвиток системи під впливом певних умов і факторів. Він є основоположним науковим підходом, що дозволяє не тільки дослідити стан професійної підготовки, а й відобразити процес її розвитку, враховуючи феномени диференціації та інтеграції.

У контексті цього підходу професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як складне системне педагогічне явище з властивими йому характеристиками і взаємозв'язками.

Професійна підготовка як система належить до особливого класу системних об'єктів, що володіють унікальними характеристиками, зокрема до класу педагогічних систем.

Відтак, спираючись на системний підхід, пропонуємо авторське трактування *системи професійної підготовки вчителя іноземної мови*, яку розглядаємо як цілісну сукупність компонентів, які формуються і функціонують в освітньому просторі ВНЗ з метою досягнення професійно-соціально-культурно значущих цілей освіти особистості майбутнього вчителя іноземної мови. За своєю суттю це соціокультурна, відкрита, педагогічна система, взаємопов'язані компоненти якої (освітні та навчальні програми, організаційні механізми тощо) забезпечують її

функціонування і розвиток як інституційного чинника розвитку професійної мовної особистості вчителя.

У контексті системного підходу професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як складне системне педагогічне явище, як носія соціальних і культурних цінностей (іншомовної культури), як базову систему, що забезпечує взаємозв'язок ВПНЗ із простором іншомовної освіти країни і світу, що продукує професійний людський ресурс (учителів іноземної мови) для навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях, у різних формах.

Аналіз системного підходу, враховуючи специфіку педагогічних систем, дає можливість стверджувати, що при поясненні та прогнозуванні змін професійної підготовки студентів ВПНЗ необхідно враховувати їхні соціальні, інформаційні, гуманітарні, суб'єктивні характеристики, а також *синергетичний характер* протікання.

Синергетика, на думку Г. Хакена, – це сукупний колективний ефект взаємодії великої кількості підсистем, що спричиняє утворення стійких структур і самоорганізацію у складних системах [441].

Застосування *синергетичного підходу* в педагогічних дослідженнях обґрунтовано у працях П. Андрущенка, Л. Березівської [66, с. 31], Є. Бондаревської, В. Богуславського, І. Княжевої [190], С. Курдюмова, Г. Маленецький [225] та ін.

Л. Березівська дійшла висновку, що цей підхід дає змогу показати еволюцію і динаміку реформування освітнього закладу як інтегрованого, складного, хвилеподібного, суперечливого процесу, який відбувається під впливом багатьох чинників [66, с. 31].

Н. Колісниченко вважає, що перевага синергетичного підходу полягає в тому, що він дає можливість побудувати спектр альтернативних сценаріїв розвитку вищої освіти, комплексно враховувати всю сукупність факторів (економічних, соціально-політичних, суб'єктивних тощо), які визначають вибір того чи того сценарію. Синергетика забезпечує свободу

конструювання майбутнього в межах різноманітних потенційних можливостей, властивих самій реальності. Моделювання майбутнього системи вищої освіти – це дотримання інновацій синергетичної парадигми, вивчення альтернативних шляхів розвитку системи освіти [196, с. 10].

Розглядаючи синергетичний підхід в аспекті досліджуваної проблематики, слушною вважаємо позицію І. Княжевої, яка трактує його відкритою системою, що має здатність до самоорганізації, саморозвитку і віднаходить можливості для її розвитку через розробку наукової концепції. Її складові можуть виявляти різнорідність розвитку, що приводить до варіативності й неоднозначності перебігу та результатів освітнього процесу, суб'єктами якого є викладачі і студенти.

Отже, застосування синергетичного підходу для дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов допомагає виявити: ефекти змін професійної підготовки, вивчаючи їх і в інших системах, елементи яких є частиною педагогічної системи; динаміку її розвитку, що залежить від історико-педагогічної дійсності, соціальних, політичних і економічних чинників.

У процесі дослідження окресленої проблеми застосовуємо *хронологічний підхід*, який, на думку Л. Березівської, Н. Гупана, В. Кушнір, допомагає систематизувати досліджувані джерела в певній хронологічній послідовності, простежити зміни у вищій освіті в різні історичні періоди, сприяє розробці періодизації [66; 131; 227].

У нашому дослідженні хронологічний підхід дає змогу в чіткій послідовності простежити розвиток вищої освіти в різні історичні періоди і сприяє розробці періодизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в окреслений період.

Як методологічну основу дослідження використано *історичний підхід*, сутність якого розкрито в працях А. Вовк, В. Кушнір, Є. Кошкіної, В. Кременя, О. Сухомлинської, А. Суценка І. Ящук та ін. Стрижнем

історичного підходу до педагогічних явищ і процесів науковці вважають логічне сходження від абстрактного до конкретного. Історичний підхід передбачає єдність логічного та історичного методів пізнання в процесі дослідження об'єктів, що розвиваються [106; 211; 101, с. 400; 147].

Історичний підхід, на думку В. Кушнір, базується на фундаментальному для історико-педагогічного дослідження принципі історизму, який визначає погляд на дійсність як об'єктивний, що змінюється та розвивається в часі. Логіка історичного підходу в дослідженні зумовлює важливість окреслення на кожному етапі соціально-історичного розвитку реального стану вітчизняної школи та педагогіки, її місце в контексті світового розвитку освіти [227, с. 24].

На думку І. Ящук, історичний підхід дає змогу глибше зрозуміти закономірності поступу того чи іншого явища, його стану і напрямів дальшого вдосконалення [478, с. 792].

Використання історичного підходу до вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов дозволяє окреслити розвиток такої підготовки у вищій школі, опираючись на конкретні історичні факти та їх взаємозв'язок з особливостями історико-педагогічного процесу, допомагає простежити її розвиток в історичному та сучасному контекстах, виокремити та обґрунтувати етапи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, їх якісні особливості, що залежать від суспільних потреб певного історичного періоду.

Ефективним для порушеної проблематики дослідження є застосування *культурологічного підходу*, методологічну сутність якого розкрили І. Відт, З. Меретукова, Г. Кортньов, А. Новіков, Л. Шипіліна, І. Шкабара, Н. Еміхо та ін. Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов забезпечує соціокультурний вимір історико-педагогічного процесу, концентрацію уваги на «економічних, соціальних, політичних обставинах, умовах, факторах, детермінантах функціонування і розвитку педагогічних феноменів, що є

зовнішніми (контекстними) по відношенню до них і наповнюють їх соціокультурним змістом» [204, с. 110].

Культурологічний підхід в історико-педагогічному дослідженні І. Шкабари ґрунтується на багатовіковому тісному взаємозв'язку культури й освіти [465, с. 41].

Культурологічний підхід, на думку З. Меретукової, передбачає бачення і процесу, і системи наукового дослідження крізь призму культури [262, с. 137].

У філософсько-онтологічній системі культура розглядається як фундаментальний, складний, поліфункціональний і універсальний феномен, що виражає глибину і своєрідність людського буття, зосереджує всі системи людського буття (соціальні, духовні, логічні, емоційні, моральні); такий спосіб буття людини, який включає не вроджені, а ті, що формують принципи діяльності, які створюють штучне середовище людини («другу природу») і формують його самого як носія надприродних соціокультурних сутнісних сил [204, с. 197].

Культурологічний підхід дозволяє розглянути історію освіти як зміну культурно-історичних парадигм, тобто проаналізувати еволюційний розвиток педагогічної системи в умовах різних культур [96, с. 33]; розкрити проблему повноти відображення у змісті освіти ключових компонентів культури: 1) предметних результатів діяльності людства, відображених у формах суспільної свідомості, таких як мова, буденна свідомість, політична ідеологія, право, мораль, релігія (або антирелігія – атеїзм), мистецтво, наука, філософія; 2) суб'єктивних людських сил та здібностей, виражених в образних, чуттєвих знаннях, що не передаються словами (поняттями), в уміннях, навичках, у розвитку індивідуальних здібностей [294].

Культурологічний підхід до дослідження дозволяє вивчити історико-педагогічний процес з позицій діалогу педагогічних культур, що включають базові теорії, концепції педагогів різних поколінь. Такий підхід

дозволяє зрозуміти еволюцію і трансформацію ключових ідей, виявляти глибинні підстави, найбільш значущі тенденції їх розвитку.

Важливим методологічним підходом для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є *компетентнісний підхід*, який у сучасній компетентнісній спрямованості вищої освіти тісно пов'язаний з культурологічним підходом і передбачає формування в людини набору компетентностей та компетенцій, здобувши які, студент зможе кваліфіковано діяти у відповідній професійній сфері.

Зважаючи на зазначене, для з'ясування сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ставимо за мету в нашому дослідженні використати компетентнісний підхід, який, на думку науковців (Б. Авво, В. Луначек, В. Медведєва, О. Пометун, Т. Сорочан, М. Степко, Л. Супрунова та ін.) є методологічною основою реалізації сучасної професійної педагогічної освіти [416; 422; 243].

Основними перевагами використання компетентнісного підходу (Б. Авво, О. Пометун, Л. Супрунова та ін.) вважають:

- формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [343, с. 66];
- розширення самостійного досвіду у вирішенні реальних завдань, розвиток у студентів здібностей адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації [5, с. 126];
- пріоритет формування у студентів умінь застосовувати отримані знання у практичній діяльності, в різних професійних і життєвих ситуаціях [429].

Формування компетенцій базується на *досвіді*, що виникає у процесі навчання. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання, поділяють Ж. Піаже, Л. Виготський, Д. Брунер та ін. [307].

Опираючись на аналіз та узагальнення філософських публікацій, О. Суботіна [426] виокремлює дві основні позиції у визначенні досвіду: 1) досвід як філософська категорія, яка фіксує цілісність і універсальність людської діяльності, як єдність знання, навички, почуття, волі, яка характеризує механізм соціальної, історичної, культурної спадщини; 2) досвід як гносеологічна категорія, яка фіксує єдність чуттєво-емпіричної діяльності; знання, яке дано свідомості суб'єкта безпосередньо, у прямому контакті з пізнаваною реальністю або у вигляді образів пам'яті (тобто це може бути реальність зовнішніх по відношенню до суб'єкта предметів і ситуацій – сприйняття, або реальність станів самого свідомості – уявлення, спогади, переживання та ін.). Отже, у спектр будь-якого досвіду особистості включені як практичні дії, за допомогою яких здійснюється та чи та діяльність, так і почуття, переживання, стосунки суб'єкта.

Погоджуючись із висновком О. Суботіної, вважаємо, що досвід – це насамперед засвоєна індивідом інформація, і як наслідок – готовність до дій у конкретній ситуації. Проте це не тільки загальна кількість накопичених знань, прийомів дії, а й наявний життєвий досвід. Від наявності сукупного досвіду, заснованого на хорошій теорії, залежить самореалізація особистості, постановка цілей та адекватна оцінка власної діяльності, і в підсумку – ставлення до світу, суспільства. Діяльність особистості направляється результатами осмислення власного досвіду.

Значення діяльності в дослідженні визначає актуальність *діяльнісного підходу* в професійній підготовці, головне значення якого полягає в тому, що він став основою розуміння «розвитку» як якісного перетворення в системі, що веде до принципово нового її устрою і способу функціонування [233]. Цей факт зумовлює необхідність реалізації діяльнісного підходу в педагогічних дослідженнях, зокрема у процесі підготовки вчителя.

Психологи О. Леонт'єв, С. Смірнов, С. Рубінштейн пов'язують діяльнісний підхід з такими його характеристиками:

– діяльність не тільки визначає сутність людини, але, виступаючи в ролі справжньої субстанції культури і всього людського світу, створює і саму людину. Психологічна наука під діяльністю розуміє сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням. Саме діяльність несе в собі ті внутрішні протиріччя і трансформації, які породжують людську психіку, яка виступає, своєю чергою, умовою здійснення діяльності;

– діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом. Вона включає в себе два взаємодоповнюючих процеси: активне перетворення світу суб'єктом і зміну самого суб'єкта в процесі інтеріоризації, яка представляє собою переклад форм зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності у внутрішній план. Інтеріоризація – головний психологічний канал розвитку суб'єкта;

– головною характеристикою діяльності є її предметність. Під предметом розуміють елемент культури, в якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. У предметності відображена обумовленість процесу діяльності з зовнішнім світом (матеріальним або ідеальним) і спрямованість розвитку самої діяльності та її суб'єкта на освоєння нових предметів, на включення більшої частини світу в діяльнісні відносини;

– діяльність має соціальну суспільно-історичну природу. Людина відкриває форми предметної діяльності за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності і включають людину в спільну діяльність. та ін.;

– діяльність завжди носить опосередкований характер. Роль засобів виконують знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи (інтеріоризовані внутрішні засоби) і спілкування з іншими людьми. Здійснюючи будь-який акт діяльності, людина реалізує в ньому певні ставлення до інших людей;

– людська діяльність завжди цілеспрямована і підпорядкована меті як свідомо пропонованому результату, досягненню якого вона служить. Усвідомлена мета спрямовує діяльність і коригує її хід. У всіх випадках діяльність являє собою дію, ініційовану суб'єктом, а не запущеним зовнішнім впливом. Тому діяльність – це система дій, об'єднаних в єдине ціле мотивом, що її спонукає. Мотив – те, заради чого здійснюється діяльність. Він значною мірою визначає її зміст для людини;

– діяльність завжди продуктивна. Її результатом є перетворення – як у зовнішньому світі, так і в самій людині, її знаннях, здібностях, мотивах та ін. [233; 411; 381].

Використання діяльнісного підходу в дослідженні професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачає розуміння цього процесу навчання як процесу діяльності, спрямованої на становлення студента як особистості і як майбутнього фахівця. Діяльнісний підхід визначає організацію підготовки вчителів іноземних мов на основі моделі майбутньої діяльності, активізацію залучення студента в різноманітні професійно-педагогічні відносини за допомогою засвоєння системи особистісних, регулятивних, пізнавальних та комунікативних універсальних навчальних дій (зокрема компетентності); спрямований на формування пізнавальної активності майбутніх учителів іноземних мов, самостійності, готовності до самоосвіти.

В органічній єдності з вищезазначеними підходами перебуває *особистісний підхід*. Застосування його в освіті базується на ідеях І. Беха [69], Є. Бондаревської [80], І. Дичківської [140], І. Зимньої та ін., які визначають особистість суб'єктом діяльності. Розвиток цих ідей привів до оформлення особистісно-діяльнісного підходу, суть якого в іншомовній освіті сформулювала І. Зимня [169, с. 5–6].

З позицій особистісного підходу навчання іноземної мови, на думку І. Зимньої, – це «суб'єктно орієнтована організація і управління педагогом навчальною діяльністю учня при вирішенні ним спеціально організованих

навчальних завдань різної складності і проблематики. Ці завдання розвивають не тільки предметну і комунікативну компетентність учнів, а й його самого як особистість» [170, с. 74].

У нашому дослідженні особистісний підхід є важливим для визначення суб'єктності педагогічного процесу, що має значення для опису якості професійної підготовки майбутніх учителів, їх професійної свідомості, а також актуалізувати поняття іншомовної особистості.

Одним із наукових підходів, положення якого враховано в нашому дослідженні, є *просторово-середовищний підхід*. У сучасних умовах зовнішнє середовище стає частиною внутрішнього середовища системи професійної освіти, розмежовує її кордони, змінює її структуру і культуру. Родове поняття «педагогічна система», що застосовується для характеристики професійної підготовки вчителя іноземної мови, знаходить багато нових характеристик, що підвищують її складність і маневреність. У зв'язку з цим учені, які вивчають педагогічний потенціал середовища (В. Караковський, Мануйлов, Л. Новікова, І. Фрумін, В. Ясвін та ін.), досліджують проблему взаємодії понять «освітній простір» і «середовище».

Педагогіка середовища (С. Шацький) як напрям педагогічної думки і освітньої практики орієнтована на вивчення, організацію та використання середовища з освітньою метою, об'єднується з науковими підходами у сфері організації розвитку і функціонування педагогічних систем.

На відміну від поняття «середовища», освітній простір потрактовано як результат конструктивної проектувальної діяльності [253].

Освітній простір професійної підготовки у ВПНЗ є цілеспрямовано-організованою і структурованою сукупністю чинників, що дозволяють ефективно здійснювати завдання формування професійно-методичної компетентності вчителя іноземної мови. Такими чинниками є навчальні програми, технології і засоби навчання студентів; соціальні, культурні та професійні контакти, організовуються у ВНЗ з метою поліпшення

лінгвістичної і методичної підготовки студентів; здатність вищу задовольняти потреби студентів різних рівнів та ін.

Тож просторово-середовищний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов є інструментом опосередкованого управління її розвитку. На наш погляд, застосування положень просторово-середовищного підходу в дослідженні можливе у зв'язку з ідеологічної нейтральністю цього підходу, можливістю в його рамках зняти протиставлення понять «функціонування» і «розвиток», «інтеграція» та «диференціація».

Розгляд вищезначених підходів здійснюється на основі перевірених наукою *методологічних принципів*: принцип науковості, принцип сутнісного аналізу, принцип цілісності, принцип історико-педагогічної об'єктивності, принцип історико-часової корекції, принцип ретроспективно-прогностичної спрямованості, принцип парадигмального співвідношення історико-педагогічного матеріалу, принцип конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки.

О. Сухомлинська особливого значення в педагогічних дослідженнях надає *принципу науковості*, який передбачає раціональність, доказовість і логічність педагогічного знання, що опирається на наукову картину світу, вибудовує адекватні практичні дії. Знання виробляють і систематизують, а не дістають у процесі відкриття, містичного досвіду тощо [430, с. 6].

Застосування принципу науковості в дослідженні передбачає ретельну перевірку емпіричних фактів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов перед уведенням її до рангу наукових; уточнення і доповнення інформації; глибинне опрацювання інших наукових ресурсів; використання достовірної наукової інформації.

Дослідники Р. Атаханов, В. Загвязінський говорять про важливість *принципу сутнісного аналізу*, використання якого передбачає проходження всіх ступенів вивчення педагогічного явища: знайомства з відомостями, доступними для широкого загалу (сучасна педагогічна література науково-

популярного характеру); особливими фактами, відомими фахівцям у галузі досліджуваної проблеми (фахові наукові видання); зі знаннями, що мають беззаперечну теоретичну та практичну значущість і наукову новизну (відомості з архівних джерел, фондів наукової літератури; висновки на основі опрацювання значного масиву інформації) [157].

Методологи педагогіки З. Курлянд, В. Семенова, Р. Хмельюк [326, с. 34–35] стверджують, що дуже близьким до принципу сутнісного аналізу є *принцип цілісності* або принцип цілісного вивчення педагогічного явища чи процесу, який дозволив максимально використати системний підхід у дослідженні; встановити зв'язок досліджуваного феномену із сутнісними силами особистості; показати різноманіття зовнішніх впливів; розкрити механізми досліджуваного явища; визначити досліджуване педагогічне явища в цілісному навчально-виховному процесі.

Під час реалізації історичного підходу в дослідженні ми опираємося також на важливі принципи історизму, що дозволяють «відтворити логіку і закономірності розвитку історико-педагогічного процесу, зробити відбір і інтерпретацію фактологічного матеріалу, визначити логіко-еволюційні параметри досліджуваних явищ, узгодити часові, наукові, смислові паралелі історико-педагогічного дослідження» [75].

Насамперед, це *принцип історико-педагогічної об'єктивності*, що забезпечує неупереджений фактологічний аналіз значного масиву джерел досліджуваного періоду (1948–2016 рр.) і вимагає переконливого та доказового викладу матеріалу, що передбачає його тлумачення з урахуванням усіх чинників, які діють на досліджуване явище; *принцип історико-часової корекції*, що передбачає врахування історичної обстановки, в якій розвивалася професійна підготовка майбутніх учителів; *принцип ретроспективно-прогностичної спрямованості*, що визначає перспективи розвитку на майбутнє, що надає дослідженню практико-орієнтований зміст; *принцип парадигмального співвідношення* історико-

педагогічного матеріалу, який передбачає внутрішнє узгодження змісту наукової складової дослідного матеріалу, представленого різними педагогічними теоріями, концепціями; *принцип динамічності* передбачає, що становлення і розвиток професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відбувається в динаміці, тобто система перманентно змінюється в часі відповідно до потреб соціокультурного простору, світових тенденцій, соціального замовленням суспільства в конкретний історичний період; *принцип поєднання традицій та інновацій*, що вимагає гармонізації позитивного накопиченого досвіду з сучасними тенденціями його розвитку; *принцип конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки*, що передбачає акцентування уваги насамперед на виявленні позитивного, конструктивного, прогресивного, раціонального, перспективного [61; 218; 308].

Важливу методологічну роль у педагогічному дослідженні, тісно пов'язаними з підходами та принципами, відіграють дослідницькі методи: *історичний, логічний, історико-логічний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-системний*.

Зважаючи на те, що *історичний підхід передбачає єдність логічного та історичного методів* пізнання в процесі дослідження об'єктів, що розвиваються, розглянемо їх у довільній послідовності.

Історичний метод відтворює досліджуваний об'єкт у формі історії, що не зводиться до простого емпіричного опису конкретних історичних подій, фактів, педагогічних явищ, а передбачає їх особливу конструкцію, що забезпечує розуміння і пояснення історичних подій, розкриття виникнення, стану і розвитку педагогічних теорій у конкретних історичних умовах у хронологічній послідовності, вивчення внутрішньої логіки і механізмів змін, причинно-наслідкових зв'язків.

Логічний метод відтворює історично розвиваючий об'єкт у формі його теорії, абстрактно-теоретичних побудов, взаємопов'язаних думок, понять, суджень як підсумку, результату певного процесу, в ході якого

сформувалися необхідні умови його подальшого існування і розвитку як стійкого системного утворення.

Історико-логічний метод пізнання дійсності дозволяє нам розкрити історико-педагогічний процес як єдність неперервності, тобто відносну стійкість, взаємозумовленості еволюційного процесу і дискретності (від лат. *discretus* – розділений, переривчастий), тобто переходу стадій у нову якість [76]. Особливе значення при цьому набуває установка на виявлення закономірностей, тенденцій розвитку, тобто того, що найбільш явно презентує спадкоємність в еволюції історико-педагогічного процесу, а також інновацій як механізмів його поновлення в логіці збереження спадкоємних зв'язків [204].

Методи історичного і логічного аналізу розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов доповнюють і збагачують один одного, забезпечують якісне вирішення дослідницьких завдань [308; 244].

Відома дослідниця історії професійної підготовки вчителів іноземних мов О. Мисечко пропонує використовувати для дослідження цієї наукової проблеми комплекс конкретно-наукових методів: *історико-структурний метод* (розподіл феномену минулого на складові) забезпечив структурування накопиченої історико-педагогічної інформації та дав змогу порівняти її з певними історичними періодами (етапами); *конструктивно-генетичний метод* (поділ історичного процесу на певні етапи) дозволив здійснити періодизацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні (1948–2016 рр.); *порівняльно-зіставний метод* (встановлення регресу і прогресу явищ минулого на основі їх порівняння й зіставлення між собою, формулювання відповідних висновків і оцінок); *історико-системний метод* дозволив в історичній ретроспективі вивчити процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в досліджуваний період [273].

Методологію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України (1948–2016 рр.) представлено на рисунку 1.2.

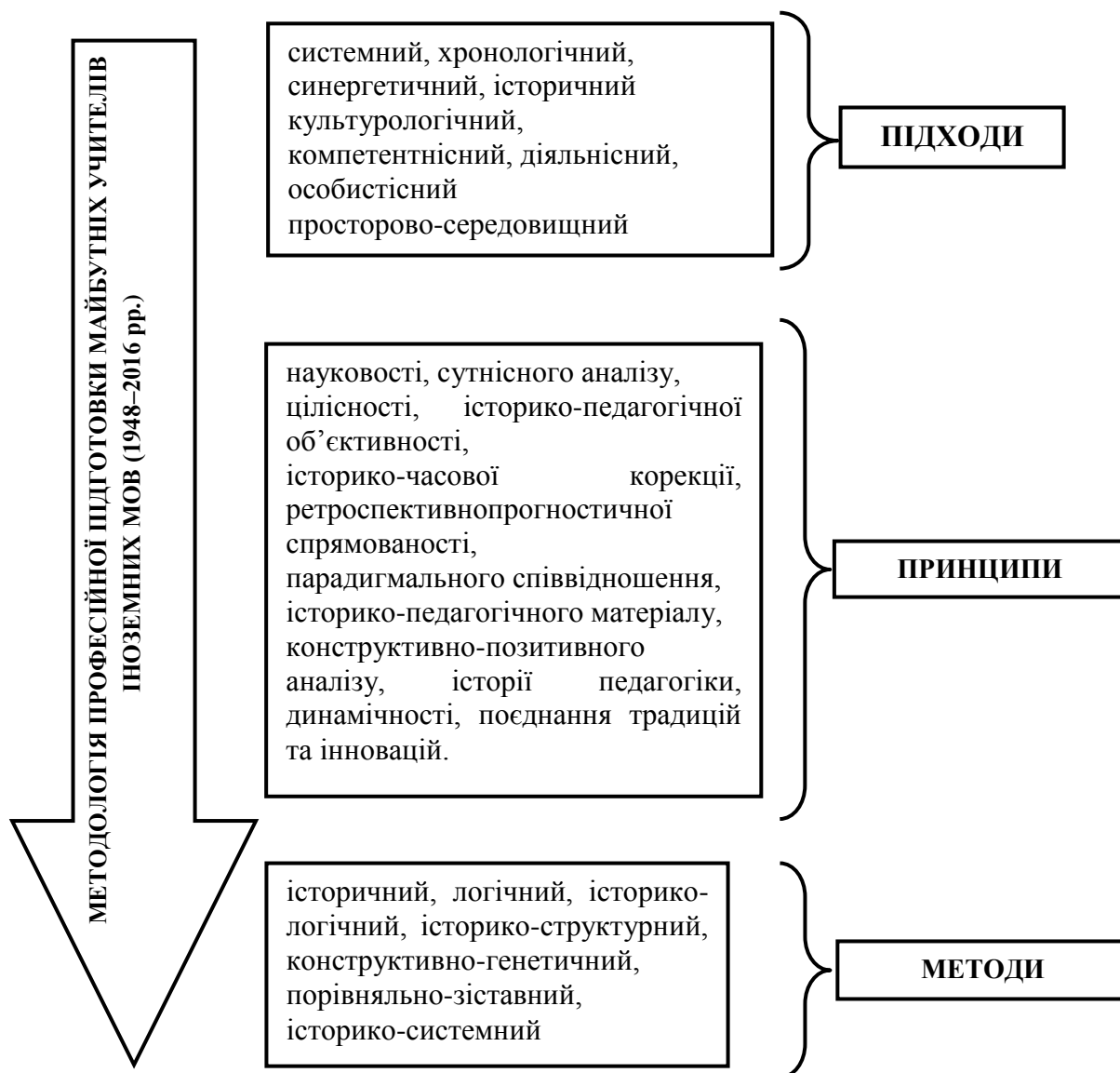


Рис. 1.2. Методологія професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України (1948–2016 рр.)

Отже, узагальнення представлених підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження дозволяє виявити і охарактеризувати основні напрями, тенденції розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, його сутнісні риси, інваріантні й варіативні складові, під впливом політичних,

економічних, соціокультурних чинників, як об'єктів ретроспективного аналізу.

1.3. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

Педагогічний процес у вищих педагогічних навчальних закладах спрямований на формування фахівця, який володіє спеціальними знаннями, вміннями і навичками та відповідними якостями. Особливість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ полягає в тому, що вона здійснюється спочатку на основі середньої освіти, а згодом, зважаючи на вимоги вищої школи, передбачає певну педагогічну послідовність, у якій системний розвиток нового етапу навчання і підготовки у вищій школі конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попереднім відповідно до умов, цілей і завдань формування особистості студента як майбутнього фахівця.

Включення іноземної мови до програми вищої освіти спрямоване на виконання соціального замовлення суспільства. Як уважає А. Воробйова, іноземна мова тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства: економікою, політикою, мистецтвом, освітою, військовою сферою тощо, відображаючи менталітет, культуру країни, яку представляє [109].

У наукових джерелах представлені різні погляди на сутність професійної підготовки майбутніх учителів. Вагомий внесок у наукове осмислення професійної підготовки майбутніх учителів як цілісної системи зробили О. Абдуліна [1], А. Архангельський [13], В. Берека [68], О. Мисечко [273], Л. Хомич [443] та ін.

Зокрема, О. Абдуліна стверджує, що цю систему об'єднують відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми:

суспільно-політична, спеціально-наукова, психолого-педагогічна й загальнокультурна. У цій системі «загальнопедагогічну підготовку» розглядають не лише як підсистему, але і як компонент професійної підготовки [1]; як сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і прийомів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечення виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності, що сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини [68, с. 4].

Л. Йовенко поділяє підготовку майбутніх учителів на загальноосвітню, професійну та спеціальну: загальноосвітня – це оволодіння студентами загальними знаннями; професійна підготовка – забезпечення людини певною сумою знань, умінь і навичок, необхідних у конкретній галузі діяльності – педагогічній, виробничій, економічній, естетичній та ін.; спеціальна підготовка – ґрунтовне оволодіння студентами спеціальними знаннями, опанування специфічними вміннями та навичками передачі їх учням у процесі майбутньої професійної діяльності в школі [180, с. 56].

Система загальнопрофесійної підготовки, на думку Л. Хомич, реалізується через такі напрями: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний та фахово-методичний [443]. Як цілісну, динамічну педагогічну систему, здатну до саморозвитку, що характеризується специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямовану на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку трактує означений феномен О. Мисечко [273].

Отож, розглядаючи професійну підготовку вчителя в широкому розумінні, науковці переважно трактують її як невід'ємну складову системи вищої педагогічної освіти.

Для того щоб визначити сутність поняття професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, вважаємо за доцільне розпочати науковий пошук з аналізу основних категорій цього поняття, які складають науково-теоретичне підґрунтя досліджуваної проблеми: *«підготовка»*, *«професійна підготовка»*, *«професійно-педагогічна підготовка»*, *«підготовка майбутнього вчителя»*, *«вчитель іноземної мови»*, *«підготовка майбутнього вчителя іноземних мов»*.

Конкретизуємо зміст вищезазначених понять для отримання цілісного уявлення про сутність та основні характеристики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Згідно з енциклопедичним та словниковим визначенням, підготовка – це:

– загальний термін для позначення завдань освіти, що передбачають засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання його специфічних завдань, практичного, пізнавального чи навчального характеру [149];

– сукупність знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [436];

– формування та збагачення настановлень, знань і вмінь, необхідних для адекватного виконання специфічних завдань педагогічної діяльності [264, с. 40];

– система професійного навчання, яка має на меті прискорене оволодіння тими, хто навчається, навичками, необхідними для виконання певної роботи, циклу робіт [326].

Отже, в енциклопедіях та словниках визначення поняття «підготовка» є дещо звуженим, оскільки увага сфокусована лише на процесуальному аспекті – здобутті знань, умінь, навичок, досвіду.

Більш конкретні визначення цього поняття пропонують сучасні науковці. Зокрема, Л. Гусак визначає підготовку як процес набуття

соціального досвіду шляхом засвоєння певної навчальної інформації, що формує готовність як сукупність певних компетенцій. Така інтерпретація підготовки дає змогу розглядати будь-який її вид як освітню діяльність, результатом якої є готовність до виконання відповідного виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій. На думку дослідниці, запропоноване визначення охоплює всі аспекти цього поняття: процесуальні і результативні [132, с. 84–85].

Як форму людської діяльності, включену в загальну систему діяльності, трактує підготовку Л. Поліщук, констатує, що на сьогоднішній день виокремлюють два підходи в підготовці до професійної діяльності [337]. Відповідно до першого, підготовку визначають як психічну функцію, формування якої необхідне для досягнення високих результатів педагогічної діяльності. Відповідно до другого підходу, основний акцент робиться особистісних передумов, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

На думку І. Гавриш, термін «підготовка» тісно пов'язаний із фаховою освітою й базується на концепції неперервного навчання, збагачуючи поняття «готовність»; підготовку до професії тлумачить як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки [112].

У контексті нашого дослідження під поняттям «підготовка» розуміємо процес освітньої діяльності у ВПНЗ, кінцевою метою якої є засвоєння студентом необхідних у майбутній педагогічній діяльності знань, умінь і навичок для формування комплексу професійних компетенцій.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що поняття «підготовка» вживають переважно в контексті тієї професії, до якої вона належить, і майже не зафіксовано в самостійному значенні, що зумовлює велику кількість визначень поняття «професійна підготовка».

Проблемі професійної підготовки присвячено низку праць, у яких досліджено різні її аспекти, зокрема й понятійний апарат (М. Байда [20], М. Бубнова [86], Н. Волкова [107], Л. Гусак [132], Н. Колесник [195], Т. Осадча [316], В. Семиченко [398] та ін.). Їх аналіз дає змогу констатувати відсутність однозначного трактування поняття «професійна підготовка».

В енциклопедії професійної освіти це поняття визначено як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [149, с. 390].

Професійна підготовка педагогічних кадрів у процесі навчання у вищій школі в педагогічних словниках потрактована як: сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [122, с. 262]; система професійного навчання, основна мета якої полягає в засвоєнні вмінь та навичок, необхідних для виконання певної діяльності [325, с. 162].

Н. Колесник убачає у *професійній підготовці* «процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [195]; Н. Волкова – «володіння системою професійних знань, яку утворюють: загальнокультурні знання, психологічні знання, педагогічні знання, знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки» [107, с. 477]; Л. Гусак – «процес здобуття професійної освіти з окремого напрямку його підготовки, у результаті якого отримуються загальнопрофесійні та фахові компетентності» [132, с. 88]; Т. Осадча – «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією» [316]; М. Байда – спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь та

навичок й формування професійних компетенцій, які, своєю чергою, сприяють формуванню готовності до діяльності в межах певної спеціальності [20]; М. Бубнова – сукупність отриманих людиною спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування [86, с. 18].

Професійну підготовку окремі науковці зводять до процесу формування професійних якостей:

- формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзєв, В. Страхов) [192, с. 127];
- оволодіння систематизованими знаннями, вміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель) [421, с. 14];
- залучення студентів до оволодіння знаннями, вміннями та навичками (Н. Кузьміна) [221, с. 21].

Одне з найбільш повних визначень поняття професійної підготовки пропонує В. Семиченко, розглядаючи її у трьох аспектах: 1) як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; 2) як мету і результат діяльності навчального закладу; 3) як суть залучення студента в навчально-виховну діяльність [398].

Серед зарубіжних наукових досліджень із зазначеного питання виокремимо праці М. Мартінет «Професійний розвиток вчителів іноземної мови» (Professional Development for Language Teachers») та Дж. Річардса «Підготовка вчителя: орієнтації, професійні компетенції» («Teacher training: orientations, professional competencies»), у яких професійну підготовку окреслено як єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного і особистісного аспектів, які реалізуються в процесі цієї підготовки [489]. Насамперед необхідно визначити, що має знати спеціаліст відповідно до його обов'язків; по-друге, як ці знання він буде

застосовувати у своїй професійній діяльності; по-третє, якими особистими якостями він має володіти, щоб знання та уміння давали необхідний результат тощо. Відповідно до рівня професійної підготовки учені виокремлюють «професіоналізацію», «професіоналізм», «професійність», «професійну освіту».

У контексті зазначеного ставимо за мету з'ясувати зміст поняття «професійна освіта» в його багатогранному значенні в педагогічній науці.

Професійна підготовка в «Енциклопедії професійної освіти» визначена як синонім «*професійної освіти*», що становить невід'ємну складову єдиної системи народної освіти» [149, с. 390]. Її зміст охоплює поглиблене засвоєння наукових засад і технологій обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

У «Соціально-педагогічному словнику» поняття *професійна освіта* потлумачено у двох аспектах: 1) підготовленість людини до певного виду діяльності, професії, засвідчена документом (атестатом, дипломом) про закінчення відповідного навчального закладу; 2) система професійних навчальних закладів. Професійна освіта – один із необхідних етапів формування особистості, передумова її входження в систему суспільного і виробничо-технічного поділу праці [417, с. 167].

У словнику з професійної освіти зазначене поняття подано зі значеннями: 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістам вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова частина системи освіти [365, с. 273].

У науковій літературі поняття «освіта» визнається елементом загального культурного розвитку особистості. Зокрема, Г. Недлер стверджує, що освіта має вивести людину на рівень культурного стану

[286]. Є. Пасов визначає освіту як становлення людини шляхом її входження в культуру; завдяки її присвоєнню людина стає суб'єктом культури [323].

Отже, загальний аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, незважаючи на певну схожість сутнісного змісту понять «професійна освіта» і «професійна підготовка», вони не є тотожними. Погоджуємося з позицією авторів посібника «Загальна та професійна педагогіка» (за ред. С. Симоненко і М. Запопадливих), які в основу розмежування цих понять беруть *суб'єктів* процесу підготовки майбутнього вчителя. На їх думку, професійна освіта – це процес і результат професійного розвитку особистості засобами наукового організаційного професійного навчання і виховання на основі професійних освітніх програм. А професійна підготовка – система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності [310]. Тож професійна освіта – це прерогатива того, хто здобуває професію, а професійна підготовка – педагогів професійного закладу.

Тож аналіз наукових і словникових трактувань дав змогу визначити, що професійна підготовка – це процес суб'єкт-суб'єктних відносин у системі професійної освіти, сформованість професійно важливих якостей особистості, а також певна сукупність знань, умінь і навичок, визначений досвід застосування їх на практиці.

З огляду на те, що тема нашого дослідження пов'язана з підготовкою майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних педагогічних закладах, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «*професійно-педагогічна підготовка*».

Професійно-педагогічну підготовку як підсистему професійної підготовки вчителя Г. Троцько визначає як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [437].

Російські науковці О. Абдулліна та З. Мерекутова вважають, що професійно-педагогічна підготовка спрямована на формування системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок та об'єднує відносно самостійні системи підготовки: суспільну, соціально-наукову, психолого-педагогічну, загальнокультурну [1; 262].

Л. Поліщук кваліфікує професійно-педагогічну підготовку як: 1) засвоєння студентами основ загальних і спеціальних знань та застосування їх на практиці; 2) володіння вміннями й навичками для успішного вирішення комунікативних завдань у сфері міжособистісної взаємодії; 3) сформованість важливих для майбутнього педагога професійних якостей [337, с. 115].

Н. Єсіна вважає, що цей процес забезпечує сформованість сутнісних характеристик особистості вчителя, показників рівня його професійної компетентності, умову ефективної педагогічної діяльності, мету професійного самовдосконалення [150, с. 33].

Погоджуючись із думками Л. Поліщук та Н. Єсіної, визначаємо професійно-педагогічну підготовку як цілісну систему загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, що забезпечує сформованість професійних якостей майбутнього педагога, показників рівня його професійної компетентності для вирішення завдань у подальшій педагогічній діяльності.

Сучасна теорія і практика накопичила значну емпіричну базу, де розкрито зміст дефініції «професійна підготовка майбутнього вчителя». Істотне значення мають у цьому аспекті роботи М. Бубнової, В. Кузя, О. Павлик, Л. Поліщук, О. Троценко, Л. Хоружої та ін.

Зокрема, М. Бубнова акцентує увагу на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» в педагогіці й методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і умінь у роботі з учнями. Зауважено, що професійна підготовка має подвійне значення і повинна

розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, що висувуються до певного фахівця [86, с.18].

Деяко інших поглядів дотримується Л. Поліщук, розуміючи під *професійною підготовкою майбутніх учителів* цілеспрямований, спланований і організований процес педагогічних впливів як у процесі навчання, так і в позааудиторний час, унаслідок чого у студентів формуються професійно-значущі та особистісні якості, вони оволодівають професією і спеціальністю [337].

Згідно з визначенням О. Павлик, «професійна підготовка майбутнього вчителя – цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого вважається вироблення у майбутніх учителів готовності до професійної діяльності» [322].

Зіставлення та аналіз цих дефініцій дають змогу помітити, що в обох випадках професійну підготовку майбутніх учителів визначають як професійне навчання студентів, що відображає процес здобуття ними знань, умінь і навичок. Проте професійна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися лише процесуальним аспектом. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування та розвитку професійних та особистісно значущих якостей, що забезпечують результативність обраної діяльності.

У контексті нашого дослідження дотримуємося визначення, запропонованого Л. Хоружою: професійна підготовка майбутнього вчителя в широкому значенні – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [445, с. 18].

Аналіз різних трактувань сутності професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНПЗ дав змогу запропонувати власне формулювання цього поняття: *професійна підготовка майбутнього*

вчителя – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на його особистісний розвиток, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання професійно-педагогічної діяльності.

На основі теоретичного вивчення наукових підходів до розкриття основних ознак професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов звернемося до аналізу ціннісно-сислової для нашого дослідження дефініції «*учитель іноземної мови*».

Аналізуючи це поняття, зауважимо, що на поняттєвому рівні нам не вдалося виявити його дефініції у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Тому вважаємо за необхідне розглянути цей феномен, уточнюючи поняття «*вчитель*» та «*іноземна мова*».

Багато вітчизняних і закордонних експертів у галузі освіти стверджують, що сьогодні складнішої професії, ніж учитель, немає. Від того, як побудований процес професійної підготовки у ВНЗ, залежить початок професійного шляху майбутнього вчителя, його подальша педагогічна діяльність. Професійну підготовку вчителя у педагогічному виші можна вважати початком професійної кар'єри і початком процесу стійкої самоідентифікації у професії за допомогою систематизації здобутих знань і вибудовування картини професійної реальності, що відкриває можливості майбутнього професійного розвитку.

У «Словнику української мови» лексема «*вчитель*» зареєстрована зі значенням «*особа, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі*» [409, с. 536].

У «Новому словнику методичних термінів і понять» термін *учитель* потрактовано як педагогічну професію і посаду в системі освіти [15, с. 377].

У розмежуванні змісту окреслених вище понять нам імпонують погляди В. Кузя, який наголошує, що «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів – від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями виховання мотивації до

самовдосконалення і підготовки, до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [219, с. 1].

Базуючись на таких ідеях, науковець окреслює якості сучасного вчителя, на досягнення яких має спрямовуватися навчально-виховний процес у педагогічному університеті, а саме:

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;
- віра в обдарування кожної без винятку дитини;
- сповідування принципу природовідповідності;
- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням);
- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [217, с. 34].

Серед найважливіших характеристик, які необхідно сформувати в майбутніх учителів ВПНЗ у процесі професійної підготовки, Н. Ігнатенко називає: раціоналізм і прагматизм; високий рівень професіоналізму; активність, діловитість, мобільність; почуття відповідальності, вміння працювати; вміння швидко орієнтуватися в ситуації, приймати рішення; повагу до праці, потребу підвищувати рівень своїх знань; наявність культури, ділової етики і спілкування [171, с. 10].

Істотне зацікавлення для нашого дослідження становлять якості і характеристики вчителя іноземних мов, визначені Я. Черньонковим, а саме: ґрунтовність фахової та педагогічної освіти; здібності до іншомовного спілкування, здатність до співпраці, креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання іноземних мов; здатність до самоосвіти та самовдосконалення; рефлексивне мислення як

здатність коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки [451].

Слід відмітити, що у трактуванні поняття «іноземна мова» на світовому рівні нині спостерігаються зміни. Дедалі частіше вчені-лінгвісти і фахівці з методики викладання мов (Д. Крістал, А. Фішмен, С. Муфвіне та ін.) термін «іноземні мови» співвідносять з терміном «світові мови» [484; 485; 491]. З таким підходом до розуміння терміна «іноземні мови» не погоджується М. Тадеєва, стверджуючи, що він недостатньо відображає галузь освіти з другої мови і не може поєднати в собі міжнаціональних зв'язків різних народів світу, особливості їх мов та культур. Слово «іноземний» більше пов'язано з поняттями ізоляції, розрізнення, ніж із поняттями співробітництва, злагоди і спорідненості різних народів та країн. На її погляд, не можна назвати чужими або чужомовними мови і культури народів, які проживають на території західноєвропейських країн та інших країн світу. З метою глобальної інтеграції в сучасному світі лінгвісти, педагоги і методисти вирішили адаптувати термін «світові мови» до сучасного поняття «іноземні мови». Звичайно, ці терміни є взаємозамінними у вживанні та спорідненими між собою і включають мови різних народів сучасного мультилінгвального і мультикультурного світу [432, с. 11].

Поняття «світові мови» включає як сучасні мови різних країн світу, так і класичні, або «мертві», мови, які дають змогу вивчати минуле світового суспільства. Нова назва цієї галузі має символічне значення, але водночас відображає реальну сучасну парадигму освіти з інших мов, наголошує на значущості, цінності, важливості, панівній ролі та ексклюзивності цього аспекту суспільного життя.

Термін *світові мови* було введено в обіг у «National standards in foreign Language Education» (Національні стандарти освіти з іноземних мов, 1996 рік) – важливому документі з мовної освіти США. Значення та інтерес до вивчення світових мов обґрунтовано «через п'ять К» [492]:

- комунікація (обмін, взаєморозуміння, презентація ідей);
- культура різних народів (розуміння, досвід і перспективи вивчення);
- зв'язки (отримання інформації від інших культур, її зміст);
- порівняння (порівняння інших мов і культур з рідними);
- суспільство (використання мов за межами школи для праці і відпочинку).

Згідно з термінологічним словником, *іноземна мова* – це: 1) мова, народ-носій якої живе за межами певної держави: 2) мова іншої країни; 3) навчальний предмет, мета якого полягає в навчанні іншомовним засобам прийому і передачі інформації [15, с. 104].

Іноземною вважають мову, «яку вивчають поза умовами її природного існування, тобто в навчальному процесі, і яку не використовують поряд з першою у повсякденній комунікації» [476, с. 31]. Отже, іноземну мову, на відміну від рідної, людина засвоює поза соціальним оточенням, у якому ця мова є природним засобом спілкування.

На нашу думку, наведені вище міркування повністю не розкривають зміст цього поняття, оскільки носять суто дисциплінарний характер.

Тож виходячи з тези, що змістом професійної освіти є культура, у нашому дослідженні звертаємося до твердження, запропонованого Є. Пасовим, який переконаний, що «іноземна мова виступає не тільки засобом пізнання, збереження національної культури, спілкування, розвитку та виховання особистості, а й важливим засобом міжнаціонального, міждержавного і міжнародного спілкування». Аналізуючи проблему розвитку підготовки вчителя іноземної мови в умовах міжкультурної взаємодії, науковець зазначає, що доцільно здійснювати підготовку вчителя «іншомовної культури», замінивши поняття «вчитель іноземної мови» [323].

Отже, проаналізувавши сутність понять «учитель» та «іноземна мова», вважаємо, що «вчитель іноземної мови» – це педагогічна професія

(посада) в системі освіти, мета якої полягає в навчанні та розвитку мовленнєвої культури студентів змістом і засобами іноземної мови.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов посідає одне з пріоритетних місць у системі вищої педагогічної освіти. Поступово змінюється ставлення до оволодіння іноземною мовою як до другорядного завдання, що забезпечує лише загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця, оскільки:

- іноземна мова слугує ефективним чинником гуманізації освіти, адже її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків. Її розглядають не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як складову його професійної підготовки;

- неможливо правильно висловити свою думку іноземною мовою без усвідомлення фактів дійсності, предметів і явищ, про які йдеться. Отже, оволодіння іноземною мовою, її усвідомлене використання сприяє розвитку мислення;

- оволодіння іноземною мовою розвиває і логічне мислення особистості, оскільки в мові відбивається логічність і системність усвідомлення матеріального світу;

- оволодіння іноземною мовою у вищих навчальних закладах сприяє виробленню в майбутніх фахівців уміння правильно і грамотно передавати свої думки рідною мовою, попереджає і сприяє подоланню професійної недорікуватості, розвитку мовленнєвої культури особистості;

- за допомогою іноземної мови майбутні фахівці знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, творами її письменників; з побутом, звичаями, традиціями, етикою народу, мову якого вони вивчають; із загальнолюдськими цінностями, що сприяє розвитку загальної культури особистості;

- оволодіння іноземною мовою забезпечує ознайомлення з культурою письмового спілкування;

– завдяки знанню іноземних мов фахівець-випускник вищого навчального закладу здобуває інформацію про розвиток своєї галузі професійної діяльності за кордоном, має можливість порівнювати досягнення своєї країни і свої власні з досягненнями колег за кордоном; бере участь у науково-технічній творчості, забезпечує відповідність результатів своєї праці рівню світових стандартів;

– значущість для майбутнього фахівця різних умінь у галузі іноземної мови визначається необхідністю читати і перекладати спеціальну літературу, вміти вивчати і систематизувати матеріали про професійну діяльність, уможлиблює ділове листування іноземною мовою, проведення діалогів з ділових тем тощо;

– поступово у студентів виробляється вміння самостійно працювати з іншомовною професійною інформацією, що відіграє важливу роль у професійній діяльності;

– індивідуалізація під час оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців умінь самостійно одержувати необхідні знання, вміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес професійної підготовки загалом, відбирати найбільш раціональні і прийнятні методики, вдосконалювати окремі прийоми [136, с. 39–40].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що професійна підготовка вчителя іноземної мови складається з теоретико-лінгвістичної, практичної, методичної та професійно-орієнтованої теоретичної підготовки.

Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя іноземної мови передбачає забезпечення знанням теорії та історії іноземної мови, яка вивчається; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення; вміння працювати з науковою літературою, визначати суть та характер невирішених наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення; вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал.

Практична підготовка передбачає професійно-трудова діяльність (проведення уроків іноземної мови у школі та позакласної роботи з іноземної мови; професійно-педагогічне вдосконалення шляхом самоосвіти і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації) та соціально-культурну (діяльність учителя за межами школи: спілкування з носіями мови, робота перекладачем та ін.). Підготовка вчителя до діяльності в зазначених сферах вимагає оволодіння ним лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями.

Професійно орієнтована теоретична підготовка – забезпечення знань теорії педагогіки; теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів, зокрема і з іноземної мови; формування вмінь проведення самостійного педагогічного дослідження [85, с. 26].

Професійна підготовка студентів ВНЗ передбачає озброєння майбутніх учителів не лише теоретичною і практичною підготовкою, а й методичною. На думку різних дослідників, методична підготовка майбутніх учителів визначається сукупністю знань про форми організації, методи і прийоми навчання і виховання [1].

Професійно-методичні знання та вміння визначають методичну майстерність учителя іноземної мови. Учитель повинен мати глибокі знання з методики викладання іноземної мови та вміти застосовувати їх у процесі навчання. Ці знання та вміння забезпечать виконання основних професійно-методичних функцій учителя іноземної мови: комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаторську.

На переконання Є. Пасова, зміст методики необхідно розглядати у сфері науки, де вона існує як система знань і особлива діяльність з отримання цих знань. Однак у його визначенні не врахований той факт, що методика існує й у практиці (як засіб здійснення педагогічної діяльності).

На нашу думку, теорія, методика і практика нерозривно пов'язані між собою у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, і жодна з них не може існувати без двох інших.

Отже, професійна підготовка вчителя іноземних мов у ВПНЗ включає:

а) мовну теоретичну підготовку (знання теорії та історії іноземних мов);

б) мовну практичну підготовку (професійно-педагогічне вдосконалення в межах школи);

в) методичну підготовку (знання теорії та володіння навичками і вміннями працювати з мовним і мовленнєвим матеріалом при його введенні, закріпленні й активізації, формуванні методичного мислення).

Істотне зацікавлення для нашого дослідження становлять наукові позиції Л. Спіріна, який, покликаючись на накопичений досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов до майбутньої професійної діяльності, вважає, що високий рівень сформованості професійної готовності допомагає молодому спеціалістові якісно виконувати свої професійні обов'язки [420].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів науковець виокремлює чотири етапи формування професійної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, що передбачають поступове засвоєння та інтеграцію мовленнєвого досвіду, знань з іноземної мови, методики її викладання, психології, педагогіки та інших суміжних дисциплін на різних етапах засвоєння основ навчально-педагогічної діяльності: професійно-орієнтований етап; теоретико-практичний етап; етап використання теоретико-практичних умінь; етап формування професійної компетентності.

Перший етап (*професійно-орієнтований*) охоплює період навчання студентів першого та другого курсів. Основою для виокремлення цього періоду навчання є положення про ранню педагогічну спрямованість

навчального процесу. Мета цього етапу полягає у формуванні професійних мотивів майбутньої діяльності та низки професійно-комунікативних і проєктувальних умінь [222].

Другий етап (*теоретико-практичний*) охоплює період навчання студентів на третьому курсі, зокрема їх вихід на першу навчально-виховну практику. Мета цього етапу передбачає передачу системи знань із психології (вікової та педагогічної), педагогіки, іноземної мови та методики її навчання. З іншого боку, студенти мають уміти вирішувати типові методичні задачі. У межах цього застосування інтерактивних методів навчання (мозкова атака, рольова гра, семінар-презентація тощо) дозволяє студентам «проживати» моменти своєї майбутньої професійної діяльності, формує в них нові лінгвометодичні вміння з використання іноземної мови під час організації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Третій етап (*використання теоретико-практичних умінь*) передбачає формування вміння вирішувати типові педагогічні задачі під час навчально-виховної практики за допомогою методиста, викладачів кафедр психології та педагогіки в межах конкретної групи учнів. Формування методичних умінь відбувається у процесі практичної діяльності студента та інтеграції отриманих знань із професійно-орієнтованих навчальних дисциплін.

Четвертий етап (*формування професійної компетентності*) реалізується під час другої навчально-виховної практики, де студенти у процесі професійної діяльності застосовують набуті знання, вміння та навички, формують професійну компетентність. В. Адольф та І. Степанова у процесі формування навчально-професійної діяльності виокремлюють три стадії: «усвідомлення особистих професійних цінностей та основ педагогічної діяльності; перебудову професійних стереотипів, аналіз особистої професійної недосконалості; апробація себе в новому змісті педагогічної діяльності» [6, с. 49]. Як стверджують науковці В. Шаповалов та В. Горова, технологія формування професійної компетентності

майбутнього вчителя, виховання його як творчої особистості може будуватись, як «процес перетворення навчальної діяльності студента в професійну діяльність спеціаліста» [458, с. 7].

З'ясування сутності та змісту ключових понять дослідження дозволяє розглядати *професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов* як процес підготовки, що охоплює засвоєння студентами основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; формування вмінь і навичок іншомовного спілкування для ефективного виконання професійних завдань пізнавального та практичного характеру у майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей.

Отже, процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов як система формується під впливом багатьох чинників і може розглядатися на трьох рівнях: як процес, як стан і як результат. Ця система являє собою сукупність взаємопов'язаних складових, необхідних для подальшого успішного виконання професійних завдань, які ставляться перед майбутніми вчителями іноземних мов.

Таким чином, у контексті нашого дослідження, теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах будемо розглядати, враховуючи особливості розвитку досліджуваного процесу в зазначених хронологічних межах, у єдності і взаємозв'язку таких складових: нормативно-правове забезпечення, змістовий аспект такої підготовки, організаційно-методичні засади, навчально-методичне забезпечення.

1.4. Генеза професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

Об'єктивна інтерпретація інноваційних ідей, що стосуються підготовки майбутніх учителів іноземних мов, досягається в результаті

вивчення особливостей генези, логіки збільшення педагогічного знання з уточненням основних напрямів, наукових течій і кола актуальних проблем, пов'язаних з перспективним розвитком теоретичних ідей і їх позитивним внеском у подальшу практику навчання вищої школи.

Із початком XIX ст. історія вищої освіти в Україні, зокрема й педагогічної, тісно пов'язана з університетами, котрі, маючи у своєму складі училищні комітети, протягом тривалого часу визначали напрями діяльності всіх навчальних закладів в освітньому окрузі, до якого належали. 1802 рік знаменний створенням Міністерства народної освіти (МНО) й подальшою розбудовою централізованої та чітко структурованої керованої системи державних навчальних закладів: парафіяльних і повітових училищ, гімназій. З усіх названих навчальних закладів тільки в гімназіях офіційно планували викладання класичних і нових мов: латинської, німецької, французької.

Реорганізація системи вищої освіти, на нашу думку, почалася з прийняття «Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам» (1804). Нова система передбачала 4 ступені освіти і відповідні їм типи навчальних закладів: вищий ступінь (університети), середній (гімназії та ліцеї), проміжний ступінь (повітові училища), нижчий ступінь (парафіяльні училища). Між ступенями було передбачено послідовність і взаємозв'язок.

Одним із головних об'єктів реформ була вища школа. Окрім Московського університету, було відкрито Дерптський університет (1802), головну школу Литви було реорганізовано у Віленський університет (1803). Згідно зі статутом, засновано університети в Казані (1804), у Харкові (1805), Петербурзі. Вони відіграли велику роль у розвитку науки і освіти в країні. Університети зобов'язані були готувати вихованців до учительської діяльності.

Аналізуючи положення Статуту 1804 року, які лягли в основу діяльності Харківського педагогічного університету, Н. Охотнікова

виокремлює важливі факти, що стосуються підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: у складі університету з-поміж інших функціонувало відділення (факультет) словесних наук, що налічувало сім кафедр гуманітарного профілю, включаючи три мовні: грецької мови і словесності, старожитностей і латинської мови, східних мов [319].

Зазначимо, що на відділенні словесних наук працювали високоосвічені викладачі класичних та іноземних мов, серед яких філолог та історик К. Роммель, який читав лекції з латинської мови; перший декан цього відділення, професор Л. Умляуф викладав німецьку мову; Якоб Белен де Балю, професор давньогрецької мови, відомий у вченому світі як перекладач французькою мовою, викладав на додаткових курсах італійську мову [475, с. 77].

Викладання дисциплін здійснювалося переважно латинською мовою, оскільки латинь була мовою науки та навчання в університетах Західної Європи. Натомість вивченню європейських іноземних мов не надавали вагомому значення, тому для цих дисциплін не було передбачено кафедр, а викладачам не присвоювали професорських звань. Як наслідок, англійську, французьку, німецьку та польську мови викладали лектори на додаткових курсах при університеті. Поряд із латиною для викладу матеріалу послуговувалися російською, німецькою та французькою мовами, де дві останні були рідними мовами викладачів-іноземців, вихідців Німеччини та Франції [18, с. 48].

Щодо системи дидактичних і методичних елементів навчального процесу, зазначимо, що на гуманітарних відділеннях головною формою викладання матеріалу була лекція, а семінарські та практичні заняття майже не проводились. У результаті застосування граматико-перекладного методу на заняттях з іноземної мови основними видами практичної діяльності були читання і переклад текстів, механічне заучування вокабуляру і граматики, що відображало основні принципи дедуктивного

підходу до організації навчального матеріалу та його засвоєння студентами [396, с. 113].

У цей період у привілейованих навчальних закладах (інститутах шляхетних дівиць, приватних учительських семінаріях) почали викладати нові мови – німецьку і французьку.

Зокрема, з 1812 року Інститут шляхетних дівиць забезпечував педагогічну освіту жінок, тобто вчителів для середніх і неповних училищ на території всієї Харківської губернії. Іноземні мови (німецька й французька) в Інституті шляхетних дівиць були і предметом вивчення, і мовою викладання інших предметів, зокрема російської і всесвітньої історії, географії, міфології. На заняттях з іноземної мови використовувалася ланкастерська система викладання. Отримавши за 9 років навчання гарну іншомовну підготовку, випускниці інститутів потім самі навчали іноземній мові дітей, працюючи домашніми вчительками [141, с. 160].

Підготовку майбутніх учителів іноземних мов забезпечували також земські та приватні учительські семінарії. Крім російської і церковнослов'янської мов, там навчали словесності, французької та німецької мов, педагогіки, методики викладання. У семінаріях навчалися переважно дівчата. По завершенню навчального курсу вихованки мали скласти іспит на звання вчительки.

З часу появи Статуту й до 1816 року в Україні, окрім університетів, було засновано значну кількість гімназій: у Харкові, Чернігові, Полтаві, Новгороді-Сіверському, Катеринославі, Одесі, Крем'янці, Києві, Вінниці та Херсоні [402, с. 156]. Урочисте відкриття першої Київської гімназії відбулося 30 січня 1812 року. З часом, у 50-х роках ХІХ століття, в Україні налічувалося вже 18 гімназій і 2 ліцеї (Ніжинський та Одеський). У 60-х роках відкрилися гімназії в Рівному, Миколаєві, Керчі; у 70-х роках – в Лубнах і Прилуках [349, с. 75].

Перехідний стан ВНЗ, викликаний реакційними суспільними подіями, було подолано лише у 1830-х рр. Значною мірою це пов'язано зі створенням Київського університету св. Володимира на ресурсній базі Кременецького ліцею (1834). Одним із важливих завдань нового вишу стала підготовка учителів для середньої школи [321].

Іноземні мови, які викладали з першого року заснування університету, студенти спочатку вивчали як загальноосвітні дисципліни. З 1834 року було запроваджено викладання німецької та французької мов, а через кілька років для бажаючих – італійської (з 1838) і англійської (з 1843) мов. На відміну від польської, яку студенти вивчали за бажанням, німецька і французька мови були обов'язковими для всіх студентів історико-філологічного факультету.

Після тимчасового закриття університет відновив свою діяльність у 1839 році, іноземні мови викладали фахівці чотирьох кафедр:

1) кафедра грецької словесності і старожитностей, де викладали початкові основи грецької мови;

2) кафедра римської словесності і старожитностей забезпечувала викладання історії римської словесності, латинська мови і римської старожитності, граматичні правила латинської мови;

3) кафедра російської словесності й історії російської літератури, де викладали теорію прози, історію російської мови, критичний розбір зразкових російських письменників, особливий курс історії російської літератури для юристів, історію російської літератури (для студентів 1-го відділення філософського факультету);

4) кафедра слов'янських говірок: чеська мова, слов'янські старожитності, слов'янська філологія, розбір найдревніших пам'яток) [405, с. 168].

Упродовж 40-х рр. XIX ст. відсоток навчального часу, відведеного на вивчення класичних мов, невпинно зростав за рахунок вилучення з

навчальних планів інших предметів: статистики (1844), логіки (1847), отже, на класичні мови припадало понад 40 % усіх навчальних занять.

У другій половині XIX ст. у Російській імперії відбувалися помітні позитивні зміни в освіті. Основними перетвореннями в галузі освіти й науки тоді були університетські реформи, проведені у 1860-х рр. Під тиском наукової інтелігенції у 1863 році прийнято Загальний статут університетів, що створило сприятливі умови для наукової діяльності університетів.

Якісну підготовку педагогічних кадрів забезпечували ВНЗ Києва, Харкова й Одеси. На відділеннях класичної філології історико-філологічних факультетів університетів, відкритих у 1863 році, навчальні предмети розподілено на загальні (богослов'я, німецька й французька мови, логіка, церковна історія, теорія та історія мистецтв) та спеціальні, які, своєю чергою, також поділено на головні (грецька мова і тлумачення грецьких авторів, історія грецької літератури, грецькі старожитності, латинська мова і тлумачення авторів, історія римської літератури, римські старожитності) й допоміжні (логіка, психологія, історія філософії, порівняльна граматики індоєвропейських мов, історія всесвітньої літератури, загальна стародавня історія, теорія мистецтв та історія стародавнього мистецтва. Отож загальні і спеціальні предмети забезпечували знання з класичної філології, літератури та країнознавства, а допоміжні – продовжували мовознавчу, філософську та історико-літературну підготовку [541, арк. 103].

У другій половині XIX ст. викладачі іноземних мов почали переходити від дедуктивного методу навчання до індуктивного, який полягав у практичному володінні іноземною мовою і набутті комунікативних навичок «живого» спілкування. Проте європейські мови через другорядність не включали до числа кафедральних дисциплін до кінця XIX ст.; протягом першого десятиріччя існування Київського університету на вивчення сучасних мов було відведено майже вдвічі

менше годин, ніж на класичні мови, на викладання яких відводили від 9 до 11 годин на тиждень, лектори французької і німецької мов натомість викладали по 6 годин на тиждень, італійської – лише по 3 години [105, с. 240].

Новоросійський імператорський університет, заснований у 1865 році, посів одне з провідних місць у формуванні системи освіти та розвитку наукових досліджень і культури в Україні ще з початку свого існування. Аналізуючи склад факультетів університету та академічні дисципліни, яким віддавали перевагу при вступі студенти, приходимо до висновку, що навчальний процес у виші було сфокусовано на природничих і юридичних науках та класичній філології, викладання яких забезпечували професори, видатні філологи-класики Ф. Корш, Ф. Струве та ін. [344].

Відділення гуманітарного профілю складали словесні науки, викладання яких забезпечували 6 кафедр: 1) красномовства, віршописання та мови російської, 2) грецької мови та грецької словесності, 3) старожитностей та латинської мови, 4) східних мов, 5) всесвітньої історії, статистики та географії, 6) історії, статистики та географії Російської держави [475].

Згідно зі «Статутом гімназій і прогімназій у Російській імперії» (1864), гімназії були поділені на два типи: класичні і реальні. У класичних гімназіях вивчали здебільшого стародавні мови, а в реальних гімназіях – так звані «нові мови» (німецьку, французьку, англійську). Суттєвою відмінністю реальних та класичних гімназій було те, що право на подальшу освіту отримували тільки випускники останніх. Це було зумовлено специфікою університетської освіти, де навчання здебільшого велося на латині.

30 липня 1871 року класичні гімназії поділили на гімназії та прогімназії. В останніх, згідно з новими вимогами, значно зросла кількість годин на вивчення мов. Зокрема, замість 28 годин латинської мови в класичних гімназіях у прогімназіях було введено 37 тижневих годин.

Вивчення грецької мови в прогімназіях передбачало проведення 35 уроків на тиждень. Особливістю також було те, що з другого курсу прогімназій введено вивчення нових мов. Зокрема, якщо латину та грецьку мову вивчали протягом 1–3 курсів (латинська – 1-й курс, грецька з 3-го курсу), то нові мови вивчали на другому курсі. Здебільшого це було зумовлено складністю вивчення декількох мов, які представляли різні мовні системи. Тому нерідко прогімназії включали в навчальну програму лише одну або дві «нові мови». Висловлювалася також думка, що одночасне вивчення двох нових іноземних мов є занадто складним і не дуже доцільним. Тому були гімназії і з однією західноєвропейською мовою, і з двома.

На українських землях Російської імперії класичними гімназіями з двома стародавніми мовами стали II Київська, I Харківська і II Одеська гімназії, тобто по одній гімназії в кожному університетському місті. Реальними стали Білоцерківська, Рівненська, Ніжинська, II Харківська і Миколаївська гімназії. Решту гімназій оголошено класичними з латинською мовою [377].

Запропоновано при кращих гімназіях, реальних училищах відкривати педагогічні семінарії для практичної і теоретичної підготовки майбутніх учителів.

Результати наукового пошуку та офіційні дані засвідчують, що у зв'язку зі збільшенням кількості гімназій і посиленням викладання в них іноземних мов (стародавніх і нових) на території України склалася напружена ситуація з викладачами іноземних мов. Усього на 1 січня 1874 року у відомстві Міністерства народної освіти (МНО) перебували 123 чоловічі гімназії. Майбутніх учителів іноземних мов для них готували на той час переважно на історико-філологічних факультетах університетів. Кількість студентів на цих факультетах у 8 університетах Російської імперії на 1 січня 1874 року становила всього 501 особу – 8% від загальної кількості студентів. Цього було зовсім недостатньо, якщо враховувати такі чинники, як відсів студентів, можливість працевлаштування в інших

відомствах, потреба скласти спеціальний екзамен з педагогіки для отримання права викладати в середній школі тощо.

Історико-філологічні факультети університетів (Харківського, Київського, Новоросійського), університетські педагогічні інститути та дворічні педагогічні курси, які забезпечували професійну підготовку викладачів стародавніх мов, виявилися не в змозі задовольнити потреби зростаючої мережі класичних гімназій.

Розвиток іншомовної освіти в ці роки спостерігається і на Західній Україні. Особливо затребуваною у школах Буковини стала німецька мова, що викликало необхідність підготовки педагогічних кадрів з відповідної дисципліни. Проте на заваді її вивчення стала відсутність відповідних дидактичних матеріалів. Тому тривалий час на теренах України вчителі змушені були користуватися підручниками з іноземних мов, виданими в Австрії, зміст та структура яких повністю відповідали тогочасним педагогічним стандартам. Згодом українські вчителі почали складати власні посібники, використовуючи такі ж дидактичні принципи [185, с. 86].

У середині 1870-х рр. МНО розглянуло проект спеціального навчального закладу для підготовки власних учителів німецької й французької мов, які б знали ту чи ту мову повністю і теоретично, і практично, достатньо володіючи і російською мовою для передачі своїх знань учням. Проте далі намірів справи не пішли. Як і раніше, міністерство покладалося на іноземців і на навчальні курси нових мов на історико-філологічних факультетах університетів, сподіваючись, що отриманої на них загальної філологічної освіти буде достатньо для викладання цих мов у гімназіях.

На курси брали осіб, які пройшли повний гімназійний курс і склали спеціальний іспит на звання вчителя гімназії з французької мови, а також закінчили курс в одному із ВНЗ Росії. Прийом на курси проходив з 15 серпня по 15 вересня, але у виняткових випадках з дозволу попечителя округу допускався прийом протягом навчального року. Курси тривали два

роки, причому число учнів не перевищувало десяти чоловік. Студентів, неспроможних оплатити навчання, звільняли від оплати, і з дозволу попечителя округу їм могли навіть видавати посібники.

З появою курсів «нових мов» відкрилися можливості розвитку гуманітарної освіти, що розширило різнопредметну підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

Незважаючи на наміри МНО покращити теоретичні й практичні знання з іноземних мов, гостро стояло питання про вищу педагогічну освіту таких вчителів.

Історико-філологічні факультети українських університетів та Петербурзький історико-філологічний інститут (створений у 1867 р.) не могли задовольнити потреби чисельної мережі класичних гімназій у достатній кількості педагогів-філологів. Цей факт спричинив створення ще одного історико-філологічного інституту в Ніжині у 1875 році замість ліквідованого правничого ліцею.

Історико-філологічні інститути в Ніжині і Петербурзі стали першими професійними освітніми закладами, мета яких полягала в підготовці вчителів-філологів для середньої школи. До цих закладів мали право вступати на чотирирічний строк навчання випускники класичних гімназій. До основних дисциплін у навчальній програмі належали класична мова і література. Кожен випускник інституту незалежно від обраного фаху зобов'язаний був оволодіти методикою викладання грецької і латинської мов.

Відсутність однозначно сформульованих вимог до рівня освіти вчителів іноземної мови викликала необхідність у введенні фахових іспитів для студентів, які бажають викладати іноземну мову в гімназіях. У 1890 році на засіданні загальнопедагогічного відділення Першого з'їзду з технічної та професійної освіти увагу учасників звернули на потребу вимагати від майбутніх учителів не лише знання мови, а й уміння

застосовувати ці знання на практиці, «вміння цілком володіти увагою учнів».

Зокрема, на засіданні порушували питання про підготовку викладачів французької та німецької мов. Передбачалося, що після закінчення навчання вони будуть продовжувати фахову освіту за кордоном під наглядом і керівництвом одного з іноземних професорів [93, с. 264].

Перед МНО стояло завдання забезпечити навчальні заклади висококваліфікованими педагогічними фахівцями. Необхідно було підготувати вчителів, які своїм умілим викладанням справді гарантували б успішне проходження курсу іноземної мови, причому малося на увазі не просто вивчення учнями іноземної мови, а й свідоме її засвоєння через вивчення іноземної художньої літератури, філософську культуру народу, мову якого опановували.

У листопаді 1898 року міністр народної освіти Н. Боголепов оприлюднив для обговорення педагогічною громадськістю циркуляр, що запрошував попечителів навчальних округів і представників педагогічних товариств висловитися з питання про організацію педагогічної підготовки викладачів для середніх навчальних закладів [93, с. 265]. Три основні питання для обговорення, сформульовані в цьому документі, звучали так:

- 1) в якій формі бажано організувати педагогічну підготовку вчителів;
- 2) яким чином, з яких предметів і протягом якого часу потрібно проводити підготовку кандидатів на вчительські посади;
- 3) які матеріальні засоби необхідно застосовувати для реалізації намічених заходів?

Попечителі навчальних округів прагнули створити необхідні умови для підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, яким не вистачало часом як педагогічних, психологічних, так і методичних знань. Самі вчителі теж вишукували можливості для свого професійного зростання, об'єднуючись у гуртки, читаючи педагогічну періодику, скликаючи з'їзди. Проте становище з педагогічними кадрами було складним. Передбачалося

організувати професійне об'єднання, в якому був би банк даних про вчителів іноземної мови, куди могли б звертатися директори гімназій для підбору кандидатів. Однак цим ідеям не судилося здійснитися через політичні причини.

Оскільки вчителів не вистачало, отриманню посади вчителя нової іноземної мови в гімназії не перешкоджало навіть відсутність вищої педагогічної освіти. На початку ХХ ст. учителями часто ставали люди, які взагалі не мали освіти, але чудово володіли іноземною мовою. Передові педагоги зазначали, що «перетворити, побудувати на нових засадах нашу середню школу можуть тільки ті люди, які пройняті зовсім іншими педагогічними принципами, нерідко прямо протилежні тим, які в ній панують, і створити таких справжніх педагогів має бути метою вищої педагогічної освіти» [383, с. 175].

Таким чином у кінці ХІХ ст. освітяни розглядали завдання та чинники, що сприяли розвитку професійної майстерності та педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов, а також умови вдосконалення їх знань і творчих здібностей, що сприяли підвищенню фахового рівня.

На початку ХХ ст. в Україні діяло сім учительських інститутів, створених на базі Харківського, Київського, Одеського університетів. Учительські інститути надавали власне практико-орієнтовану професійну освіту. Єдиного підходу до викладання іноземних мов у ВПНЗ не було. Різні позиції та моделі університетської педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов включали можливість поєднання фундаментальної філологічної підготовки і професійних завдань або ж передбачали, що наукова підготовка в університеті мала стати основою психолого-педагогічної підготовки.

Водночас майбутніх учителів іноземних мов готували в Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька, Харківському інституті, жіночому Фребелівському дворічному педагогічному інституті в Києві. Це були приклади демократичного типу вищої педагогічної освіти,

які орієнтували своїх слухачів здебільшого не на диплом, а на компенсацію своїх інтересів, потреб і можливостей. Випускники цих закладів могли не лише розширити в цих закладах іншомовну освіту, але й поповнити педагогічні знання.

Доцільно водночас підкреслити, що початок ХХ ст. ознаменувався відновленням діяльності вищих жіночих курсів: Київських і Одеських (1906), Харківських (1907) та Катеринославських (1916), де особливого значення надавали вивченню іноземних мов [271, с. 528].

Аналіз фактів свідчить, що випускниці жіночих гімназій були добре підготовлені до викладання іноземних мов. Наприклад, дівчата, які пройшли 7-річний курс навчання в гімназіях і, крім того, закінчили і 8-й педагогічний клас (у ньому навчалися ті, хто в подальшому планував працювати вчителями іноземних мов), мали ґрунтовну не тільки мовну, а й педагогічну підготовку. Така різнобічна підготовка в гімназіях сприяла тому, що з них випускали викладачок французької мови, яких допускали до роботи в старших класах жіночих гімназій, у міських повітових училищах, у молодших класах чоловічих гімназій, а нові мови – ще й у старших класах чоловічих навчальних закладів [263, с. 173].

Таким чином, учителями іноземних мов могли стати як особи з університетською освітою, так і люди, які закінчили гімназій та пройшли спеціальну педагогічну підготовку, тобто єдиних вимог до рівня освіти вчителів іноземних мов розроблено не було.

Аналізуючи особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на початку ХХ ст., зазначаємо посилення уваги до філологічної освіти на відповідних факультетах в університетах і професійній педагогічній підготовці, яка мала практико-орієнтований характер, що, на нашу думку, склало засади для багаторівневої системи педагогічної освіти.

У 1900 році граф А. Мусін-Пушкін, член Ради міністра народної освіти, був відряджений за кордон для ознайомлення з установами, які

готують учителів французької мови у Франції, Англії, Німеччини, Швейцарії. Вивчення закордонного досвіду дозволило йому висунути ряд пропозицій про те, де можна організувати теоретичну і практичну підготовку викладачів іноземних мов у Росії. Він вважав, що, по-перше, таку підготовку можна здійснювати на нефілологічних відділеннях історико-філологічних факультетів університетів, по-друге, в існуючих двох історико-філологічних інститутах – Санкт-Петербурзькому і Ніжинському, по-третє, в педагогічних інститутах, які планували відкрити. Крім цього, він вважав, що після чотирирічного теоретичного навчання вчителів потрібно відряджати за державний рахунок за кордон принаймні на два семестри [93, с. 267].

Вважаємо, що такі плани свідчать про те, що в державних колах усвідомлювали необхідність мати справжніх учителів-професіоналів, які вміють застосовувати свої знання з іноземної мови не лише на практиці, але і як учителі-педагоги, мовознавці.

У 1904 році спеціальна комісія, створена на історико-філологічному факультеті Київського університету, переглянула навчальні плани й посилила рівень викладання педагогіки як обов'язкового предмета, що сприяло вдосконаленню професійної підготовки вчителів нових мов (класичних і романо-германських). Згодом, у 1909 році, відділення романо-германських мов з'явилося також на історико-філологічному відділенні Київських вищих жіночих курсів.

Особливо гостро питання про професійну підготовку вчителів іноземних мов постало у зв'язку зі спланованою перед Першою світовою війною реформою системи освіти. В. Рутцен, характеризуючи ситуацію, писав: «... як не мало у нас педагогів-професорів, педагогів-директорів, педагогів-вчителів, все ж єдиний шлях створити їх – приступити до організації вищої педагогічної освіти, без чого ніякі реформи не можуть докорінно змінити лад нашої середньої школи» [383, с. 174].

25 грудня 1917 року I Всеукраїнський з'їзд Рад проголосив в Україні радянську владу в єдності дій з Російською Федерацією. Почався процес формування нової системи освіти й реорганізації вищої педагогічної школи [94].

У 1919 році спеціальна комісія, до складу якої ввійшли відомий учений, педагог-методист О. Музиченко і директор Київського учительського інституту К. Щербина, розробляла проект реформування педагогічних навчальних закладів. Запропоновані в проекті рекомендації передбачали реорганізацію вчительських інститутів у педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання. Ставилося питання про створення єдиного вищого спеціального навчального закладу – педагогічного інституту, який має готувати спеціалістів-педагогів із широким науково-педагогічним кругозором [549, арк. 86–106.].

Цього ж року рішенням Ради робітничо-селянської оборони було створено педагогічні інститути в Чернігові, Полтаві, Херсоні, Житомирі, також обговорювали можливість відкриття педагогічного інституту в Миколаєві. Завдання педагогічних інститутів полягало в підготовці педагогічних кадрів для шкіл першого, другого ступеня та середніх професійних навчальних закладів.

З 1921 року в Україні починається інтенсивне створення Інститутів народної освіти (ІНО), цільовим призначення яких визначалося об'єднання наукової підготовки з педагогічною. За висновками О. Мисечко, в ІНО розпочалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов у теоретико-практичному напрямку. В основу такої підготовки було покладено пошукову діяльність, викладання курсу методики іноземних мов протягом останнього року навчання у формі лекцій або практичних занять та проходження шкільної практики [270, с. 125].

Ставлення до вивчення іноземних мов почало особливо змінюватися з 1927 року у зв'язку з налагодженням торгових і економічних зв'язків УСРР з іншими країнами, що передбачало зміцнення їх авторитету в усій

системі освіти. У країні виникла нагальна потреба в підготовці майбутніх учителів іноземних мов для радянської школи. Розпочалася кампанія «іноземні мови в маси». У зв'язку з цим у наступні роки було прийнято постанови, які свідчать про посилення уваги уряду до вивчення іноземних мов: «Про викладання іноземних мов у вузах» (1928), «Про посилення вивчення іноземних мов в технікумах і вузах» (1929), у яких ішлося про необхідність запровадження рішучих кроків для підвищення рівня викладання іноземних мов у ВПНЗ.

Саме в цей період почала закладатися інфраструктура іншомовної освіти в Україні, що й нині існує. Зокрема, іноземна мова стає обов'язковим елементом навчального плану загальноосвітньої школи й вищої професійної освіти, що в ідеалі мало би забезпечити нову інтелігенцію знанням іноземних мов.

Черговою постановою, яка внесла зміни стосовно іноземних мов у державній політиці і сприяла розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних, стала Постанова «Про вивчення іноземних мов активістами-партійцями» (1929). У цій постанові підкреслено необхідність розширення підготовки викладачів чужоземних мов (насамперед англійської і німецької) та організації їх перепідготовки. Зокрема, перед державними видавництвами було поставлено завдання посилити публікацію словників, підручників, самовчителів, хрестоматій з іноземних мов, пристосованих до потреб певних спеціальностей, тобто термінологічно орієнтованих на певну наукову чи народногосподарчу галузь [142, с. 249–250].

Проте суттєвих змін у підготовці майбутніх спеціалістів не відбулося, що викликало серйозну стурбованість уряду та керівників освітньою галуззю.

Тому в 1930 році Народний комісаріат освіти (НКО) розглянув проект системи лінгвістичної освіти УСРР і заснував перший у республіці інститут іноземних мов – Український інститут лінгвістичної освіти (з

1933 року – Харківський педагогічний інститут іноземних мов), який відіграв важливу роль у формуванні в УСРР таких напрямів професійної освіти, як підготовка перекладачів, іншомовних філологів та викладачів/учителів іноземних мов. Він став природним експериментальним майданчиком для апробації змісту й методики навчання іншомовних філологів, дав поштовх до створення в Україні мережі педагогічних інститутів іноземних мов [269].

Високий попит на вчителів іноземних мов у 30-ті роки ХХ ст. супроводжувався прийняттям ряду постанов: «Про навчальні програми в початковій і середній школі» (1932), у якій йшлося про необхідність знання кожним учнем середньої школи однієї іноземної мови [282]; «Про посилення уваги до викладання іноземних мов у школах» (1932), відповідно до якої планувалося обов'язкове вивчення іноземної мови з четвертого класу у всіх міських і ряді сільських шкіл при наявності кваліфікованих кадрів. У школах і обласних центрах пропонувалося збільшити число груп по вивченню англійської мови, а також вводити вивчення французької мови. Важливо, що в постанові зафіксована вимога запрошувати на роботу вчителями тільки осіб, які мають спеціальну підготовку [176].

Практичну реалізацію завдань, визначених постановами партії і уряду в галузі іншомовної освіти, стримувала нестача педагогічних кадрів. Для вирішення кадрової проблеми Центральний Комітет Всесоюзної Ленінської Комуністичної Спілки молоді (ЦК ВЛКСМ) випускає спеціальне звернення «До викладачів іноземних мов, до всіх товаришів, які знають іноземні мови» (1935), у якому констатувалося залучення широких мас робочої, колгоспної і учнівської молоді до вивчення іноземних мов. На фабриках, заводах, в колгоспах і освітніх установах за ініціативою комсомольців організовувалися курси, школи, вечірні інститути іноземних мов. Молодь прагнула оволодіти англійською та французькою мовами, щоб підвищити свій культурний рівень, розширити знання, вміти читати іноземні газети та зарубіжну літературу. Для того щоб зробити цю роботу більш ефективною ЦК ВЛКСМ

звернувся до викладачів іноземних мов, до студентів старших курсів інститутів іноземних мов з проханням допомогти комсомолу організувати їх вивчення. У зверненні підкреслювалась виняткова державна і суспільна значущість такої роботи і повідомлялося, що вона буде матеріально винагороджуватися [181].

Відповідно до цих документів іноземна мова стала одним із основних предметів у вищій та середній школах, що вимагало підготовки педагогічних кадрів відповідного профілю й спричинило відновлення роботи курсів іноземних мов, як це було у 20-х рр. ХХ ст. та створення при Київському й Одеському університетах річних факультетів і спеціальних семінарів для додаткового факультативного вивчення іноземних мов студентами III–IV курсів педагогічних інститутів. Особам, які закінчили семінари, надавали право викладати іноземну мову у 5–7 класах середньої школи [249, с. 84].

Про зміст здобутої на курсах педагогічної освіти йшлося в типовому навчальному плані, поданому в Положенні про державні курси іноземних мов у 1939 році [338, с. 7–10].

Однак, О. Миролубов, стверджував, що 30-ті рр. ХХ ст. характеризуються суперечливими тенденціями у вивченні іноземних мов. Науковець засвідчив, що хоча наприкінці 30-х рр. сформувалася система «безперервного навчання іноземних мов від школи до вузу, що в ідеалі повинно було б забезпечити знання іноземних мов нової інтелігенції», проте почалося згортання «походу за мовами», що пояснювалося недостатню кваліфікацію викладачів іноземних мов; скоротилися безпосередні контакти з представниками інших країн, тому що до цього часу вже були створені основи промисловості країни і зменшився потік туристів [266, с. 138].

Про проблеми у підготовці майбутніх учителів іноземних мов наприкінці 30-х рр. ХХ ст. писав академік Л. Щерба в журналі «Советская педагогика» (1943): «На жаль в нашій школі іноземні мови є все ще не популярними ... іноземні мови найчастіше викладаються людьми без вищої

освіти, які, не рахуючи окремих щасливих винятків, не мають і не можуть мати таких щасливих винятків в шкільному колективі» [470, с. 5].

Окрема сторінка в історії пов'язана з підготовкою майбутніх учителів іноземних мов у період Великої Вітчизняної Війни (ВВВ) і повоєнним періодом. У роки ВВВ різко зросла затребуваність у військових фахівцях і перекладачах з хорошим знанням іноземних мов, особливо німецької. Однак унаслідок загрози окупації території України більшість ВПНЗ були евакуйовані, прийом студентів на 1941–1942 н.р. у багатьох вишах не проводили. Дніпропетровський і Одеський педагогічні інститути та Харківський учительський інститут іноземних мов тимчасово закрили. Свою діяльність в умовах евакуації продовжував лише Харківський педагогічний інститут іноземних мов (ХПІМ).

З 1943 року поступово поновлювалася припинена війною робота у ХПІМ, Одеському педагогічному інституті іноземних мов (ОПІМ) та Кам'янець-Подільському учительському інституті.

Так, після визволення Кам'янець-Подільська (березень, 1944) розпочав роботу мовно-літературний факультет вузу. У 1945 році у Харкові, Києві та Одесі свою діяльність відновили трирічні курси іноземних мов [502, арк. 208–209].

Проблема підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, була тісно пов'язана з проблемою відновлення мережі ВПНЗ. Тому НКО СРСР у серпні 1945 року ухвалили Постанову «Про поліпшення справи підготовки вчителів», відповідно до якої педагогічні інститути поділяли на чотири категорії, вчительські – на дві, а педагогічні училища – на три. Місцевим радам депутатів робітників запропоновано надавати допомогу педінститутам у зміцненні навчально-матеріальної бази, поліпшенні культурно-побутового обслуговування студентів [97, с. 38].

Для підготовки майбутніх учителів іноземних мов у перші повоєнні роки було створено інститути іноземних мов у містах Києві і Дніпропетровську, відкрито факультети іноземних мов ще в семи

інститутах. Проте вони не змогли задовольнити зростаючу потребу школи у фахівцях цього профілю [249, с. 128].

Зокрема, зростала роль заочної форми навчання. У грудні 1945 року НКО СРСР видав наказ «Про заочне навчання вчителів». У цьому документі вміщено правила прийому на заочне відділення, терміни навчання, пільги для вчителів-заочників та ін. [320].

Простежуючи процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ці роки, зазначимо, що позитивних зрушень у цьому напрямі не відбувалося. ВПНЗ України проводили роботу з урахуванням довоєнного досвіду. Популярність і значення іноземних мов неухильно знижувалися. Більшість дітей воєнного покоління не сприймали німецької мови й іншомовної культури загалом.

26 червня 1945 року на конференції Організації Об'єднаних Націй (ООН) у Сан-Франциско представники 50 країн світу підписали Статут нової міжнародної організації. У складі СРСР його підписали також Українська і Білоруська РСР, які отримали статус членів ООН. Після закінчення ВВВ Україна стала членом і ряду інших міжнародних організацій. З огляду на гостру потребу в кадрах для дипломатичного корпусу Наркомат закордонних справ України на чолі з наркомом Д. Мануїльським ініціював створення в республіці системи підготовки дипломатичних кадрів. УРСР потрібні були власні фахівці зі знанням іноземних мов (особливо англійської).

В умовах задоволення нагальної потреби у вивченні іноземної мови уряд організував факультет міжнародних відносин (у структурі університету іноземних мов Т. Г. Шевченка), а також ухвалив Постанову «Про поліпшення викладання іноземних мов у середній школі» (1947), в якій не лише було перераховано проблеми, а й визначено заходи для їх усунення. Насамперед постановою передбачено докорінно поліпшити викладання мов у середніх школах, забезпечити до 1949/1950 н.р.

обов'язкове викладання в усіх середніх школах однієї з іноземних мов, розширити викладання англійської і французької мов.

Постанова визначала необхідність проходження всіма вчителями іноземних мов 1 раз у три роки курсів підвищення кваліфікації і розширення мережі педагогічних вузів, які би здійснювали підготовку вчителів іноземних мов. Передбачалося встановити в містах таке співвідношення мов: 45% – англійська мова, 29% – французька, 25% – німецька, 10% – іспанська. Уперше в історії радянської школи розпочалося вивчення іспанської мови [266].

Крім того, в містах обласного підпорядкування було заплановано запровадити викладання іноземної мови при наявності кваліфікованих кадрів із 3 класу і відкрити три школи з викладанням ряду предметів іноземною мовою. Даючи оцінку цього документу, О. Миролюбов указує на абсолютно нове для вітчизняної школи встановлення офіційного співвідношення іноземних мов, що вивчають у школі, введення викладання іспанської мови та організацію шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою [266].

В організації професійної освіти вчителів іноземних мов вищеозначена постанова спонукала до негайного збільшення кількості й покращення якості підготовлених кваліфікованих педагогів, суттєвого розширення мережі ВПНЗ.

Таким чином, суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, які відбувались упродовж кількох століть, створили об'єктивні передумови розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на території України. Вивчення архівних та наукових джерел дозволяє стверджувати, що до середини ХХ ст. (1947) уряд намагався розв'язати існуючі проблеми вищої освіти, розробляючи низку законів, постанов, положень про покращення та вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Однак попри позитивні зрушення, які відбувалися протягом кількох століть, ми звернули увагу на

той факт, що за ці роки не було створено розгалуженої системи вищих педагогічних навчальних закладів, діяльність яких спрямовувалася б на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов на всій території України.

Події повоєнних років показали, що після поновлення діяльності вищих шкіл настав час для розвитку мережі вищих педагогічних навчальних закладів з метою підготовки вчителів іноземних мов для середніх шкіл, створення яких ми пов'язуємо з верхньою межею нашого дослідження (1948).

Отже, аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здійснений у генезисному розрізі, засвідчив, що з початку XIX ст. і до середини XX ст. цей процес розгортався в таких *напрямах*:

1) 1800–1917 рр. – становлення університетської системи освіти; розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; поєднання мовної, методичної та педагогічної підготовки з відповідними історико-філологічними дисциплінами теоретичного характеру.

Водночас для цього етапу підготовки вчителів іноземних мов властиві й недоліки: недостатній практичний напрям навчання, відірваність теорії від практики; низький рівень професійної компетентності викладачів різних дисциплін (велика кількість історико-філологічних дисциплін (антична література, історія мови та ін.), що перешкоджало концентрації уваги на сучасній мові); відсутність методичної допомоги учителям іноземної мови; відсутність єдиного типу вищого навчального закладу;

2) 1917–1947 рр. – формування основ університетської освіти радянського зразка – пошук цілей, засобів, принципів університетської реформи (зорієнтованість змісту освіти на нові запити освітніх установ); апробація нових організаційних, методичних, змістових та аспектів

професійно-педагогічної підготовки; вдосконалення теоретико-практичної підготовки у ВПНЗ, а також системи освіти загалом.

Цей етап мав такі недоліки: відсутність однозначно сформульованих вимог до рівня освіти майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов, відсутність органічної єдності цілей, змісту і методів освітнього процесу; нездатність забезпечити мотиваційну діяльність майбутніх фахівців; відсутність матеріально-технічного забезпечення навчальної бази.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено історіографічний аналіз наукової літератури з історії накопичення уявлень і знань про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 1948–2016 рр., обґрунтовано методологію дослідження, розкрито сутність та змістову характеристику ключових понять дослідження, проаналізовано генезу професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України у досліджуваній період.

Ретроспективний аналіз літератури дав змогу на перетині системного і хронологічного підходів систематизувати опрацьовані дослідження у три групи історіографічних праць: праці радянського періоду (кінець 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.), присвячені вивченню історії викладання іноземних мов, змісту та методиці навчання іноземних мов; праці доби перебудовного процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.), які розділено на дві підгрупи: перша – 90-ті рр. ХХ ст. – присвячений підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі, теоретичним і методичним основам практичної підготовки вчителів, становленню і розвитку пріоритетних напрямків такої підготовки в діяльності педагогічних навчальних закладів; друга – 2001–2004 рр. – позначений вивченням змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови в педагогічних навчальних

зкладах; праці сучасного періоду (2005–2016 рр.), присвячені проблемі розвитку навчання іноземних мов, зокрема й у ВПНЗ України, в контексті багатолітніх соціально-політичних, соціально-культурних та економічних подій.

Проведений аналіз історіографії з теми дослідження свідчить про недостатню розробленість цієї проблеми. Вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досі носило фрагментарний, епізодичний, хронологічно спорадичний характер.

Аналіз стану дослідження теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за ступенем історіографії дослідження дає підстави констатувати, що вітчизняні й зарубіжні вчені впродовж окресленого історичного періоду зробили спроби розкрити деякі аспекти еволюції цього феномена. Однак за результатами проведеного історичного аналізу приходимо до висновку, що комплексного, цілісного, системного дослідження цього питання в зазначений період ще не було.

Історіографічний огляд наукових праць допоміг виявити достовірну інформацію про процес розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов з 1948 по 2016 рік, що стало основою обґрунтування авторської періодизації: I-й період – кризово-реформаційний (1948–1970 рр.); II-й період – пошуково-дослідницький (1971–1990 рр.); III-й період – конструктивно-реформаційний (1991–2004 рр.); IV-й період – євроінтеграційний (2005–2016 рр.).

Методологічною основою дослідження визначені системний, синергетичний, історико-хронологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, просторово-середовищний *підходи*, розгляд яких здійснюється на ґрунті вивіренних наукою *методологічних принципів*: науковості, сутнісного аналізу, цілісності, історико-педагогічної об'єктивності, історико-часової корекції, ретроспективно прогностичної спрямованості, парадигмального співвідношення історико-педагогічного матеріалу, конструктивно-

позитивного аналізу історії педагогіки. Важливу методологічну роль у педагогічному дослідженні, тісно пов'язану з підходами та принципами, відіграють *методи*: історичний, логічний, історико-логічний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-системний, що забезпечують цілісність, об'єктивність і продуктивність процесу пізнання розвитку педагогічного знання й дозволяють виявити та охарактеризувати основні напрямки, тенденції розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, його сутнісні риси, інваріантні і варіативні складові, під впливом політичних, економічних, соціокультурних чинників як об'єктів ретроспективного аналізу.

Виявлення сутності та змісту ключових понять дослідження «підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «підготовка майбутнього вчителя», «вчитель іноземної мови» дозволяє розглядати *професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов* у контексті нашого дослідження як процес засвоєння студентами основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; оволодіння вміннями і навичками іншомовного спілкування для успішного виконання професійних завдань пізнавального, практичного характеру, які потрібно застосовувати в майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей.

Ретроспективний та історико-системний аналіз процесу становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здійснений у генезисному розрізі з початку ХІХ ст. і до середини ХХ ст., засвідчив, що цей процес розгортався в таких напрямках: з 1800–1917 рр. – становлення університетської системи освіти; розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; поєднання мовної, методичної та педагогічної підготовки з відповідними історико-філологічними дисциплінами теоретичного характеру; з 1917–1948 рр. – формування основ університетської освіти радянського зразка – пошук цілей, засобів,

принципів університетської реформи (зорієнтованість змісту освіти на нові запити освітніх установ); апробація нових організаційних, методичних, змістових та аспектів професійно-педагогічної підготовки; вдосконалення теоретико-практичної підготовки у ВПНЗ, а також системи освіти в цілому.

Основні результати дослідження за першим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [29; 31; 32; 42; 49; 52; 55; 480; 482].

РОЗДІЛ 2

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (1948–1970 рр.)

2.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах освітніх реформ

Історичне вивчення минулого є необхідним засобом для проникнення в нові сфери наукових досягнень, і педагогічні науки не виняток. Історія вищої освіти – не просто частина вітчизняної історії – це історія формування інтелектуального потенціалу суспільства, це історія того соціального інституту, який істотно впливає на прогрес усіх сторін суспільного життя. У сучасних дослідженнях очевидний дефіцит історико-педагогічного знання про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду.

Інтерес до системи вищої педагогічної освіти упродовж 1948–1970 рр. ХХ ст. продиктований переломним характером епохи. Система вищої освіти в післявоєнні роки відчувала гострий дефіцит ресурсів – матеріальних, кадрових, дисциплінарних тощо. Спроби реформувати вищу освіту і розробити нову систему підготовки майбутніх учителів у ВНЗ стали відповіддю на назрілу кризу вищої і середньої освіти, яка мала дві причини: соціально-педагогічну та соціально-економічну, що призвело до закриття шкіл та ВНЗ, зниженню якості навчання, падінню авторитету середньої і вищої освіти.

У контексті нашого дослідження 1948 рік став початком нового етапу в історії вивчення іноземних мов у ВПНЗ України: перед багатьма ВНЗ постало завдання підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема, 18 березня 1948 року Рада Міністрів УРСР підготувала постанову «Про підготовку викладачів іноземних мов». Кількома тижнями пізніше Міністерство освіти УРСР видало наказ «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (30 березня 1948 р.), за директивою якого з 1 жовтня 1948 року відновив діяльність Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов, було відкрито Київський педагогічний інститут іноземних мов і розроблено новий план підготовки вчителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949–1955 рр. [506, арк. 5–7]. 17 червня 1948 року затверджено «Положення про середню чоловічу школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою», яким передбачено відкриття спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Навіть бібліотекар цих закладів повинен був володіти однією з іноземних мов (англійською, французькою або німецькою) [512].

Поглиблення і розширення бази іншомовної освіти за допомогою відкриття спеціалізованих шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою поставило питання про підготовку кваліфікованих кадрів, а також залучення радянських людей до іншомовної культури і освіти.

Згодом стан підготовки педагогічних кадрів зі знанням іноземної мови визначили накази Міністерства освіти УРСР № 310/23 від 3 березня 1949 р. «Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР» [359], № 269 від 11 травня 1953 р. «Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР» [360, с. 13], у яких зазначалося, що одночасно з деяким поліпшенням у викладанні іноземних мов у школах республіки стан викладання та вивчення іноземних мов у 7-их та середніх школах УРСР залишається незадовільним, оскільки більшість учителів не має вищої освіти, що впливає на якість її викладання. Зокрема, було поставлено завдання: покращити підготовку випускників інститутів і факультетів іноземних мов; особливу увагу приділити методичній підготовці учителів іноземних мов; підвищити

якість викладацьких кадрів у всіх міських та сільських 7-их і середніх школах УРСР, що передбачало факультативне вивчення іноземних мов на III–IV курсах педагогічних інститутів для того, щоб студенти немовних факультетів оволоділи однією з іноземних мов для викладання у школах [358, с. 15].

Водночас методичне керівництво Міністерства вищої освіти СРСР звертало велику увагу на належне устаткування кабінетів іноземних мов, як результат – затверджене в 1951 році «Положення про кабінет іноземних мов» [392, с. 90–91]. Згідно з Положенням, кабінети були навчально-допоміжним підрозділом кафедр іноземних мов, які насамперед допомагали студентам і аспірантам у їх самостійній роботі з вивчення іноземних мов, а також сприяння викладацькому складу кафедр у виконанні плану науково-дослідної, методичної та навчальної роботи. Викладачі кафедр іноземних мов проводили в них групові та індивідуальні заняття.

Для кабінетів купували спеціальне лінгафонне обладнання та посібники. У таких кабінетах з'явилися перші комплекти синтаксичних, морфологічних і фонетичних таблиць з англійської, німецької та французької мов; комплекти підручників з іноземних мов для вишів та середньої школи; екземпляри видань художньої та методичної літератури, виданої в СРСР іноземними мовами. Зміцнилася матеріально-технічна база лінгафонних кабінетів і фонолабораторій, у користуванні яких були магнітофони, патефони, комплекти навчальних лінгвістичних пластинок з текстами іноземною мовою (англійською, німецькою, французькою), програвачі, діапроектори тощо.

Продовжуючи політику підвищення ролі вивчення іноземних мов, на сторінках періодичних видань викладачі педагогічних ВНЗ неодноразово обговорювали програми підготовки майбутніх учителів. Їх погляди збігались у тому, що підготовку педагогів необхідно розширити дисциплінами з методики викладання, психології, педагогіки. Це було

враховано при складанні нових навчальних програм, де зміни були спрямовані на розширення професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів, збільшення кількості годин теоретичних курсів з психології, педагогіки, методики, вивчення яких пов'язували з практикою у школах [428].

Початок 50-х рр. – кінець 60-х рр. ХХ ст., на думку О. Сухомлинської, принесли нові тенденції й якісні зміни у розвиток радянської освіти. Вища освіта була всередині цих змін і також почала трансформуватися і реформуватися. Після смерті Й. Сталіна ідеї політехнізації навчання знайшли нове життя, оскільки саме з ними пов'язували реформування всієї вітчизняної системи освіти. Важливу роль у цих процесах відіграла особистість М. Хрущова, який був справді налаштований на зміни. Підготовку проектів змін у сфері вищої освіти розпочали з прийняття постанов, у яких порушували актуальні питання подальшого розвитку вітчизняної освіти. Вперше за роки радянської влади ідеї реформи були винесені на громадське, всесоюзне обговорення, дискусії були ініційовані саме партією, яка чітко регулювала всі процеси [431, с. 18].

Державна політика, спрямована на поворот системи освіти до потреб народного господарства, позначилася на рішенні ХІХ з'їзду КПРС у жовтні 1952 року. Цей вищий партійний форум запропонував ідею політехнічного навчання в середній школі, яка потім визначила вектор розвитку радянської освіти в хрущовський період.

З 1954 року в мережі ВПНЗ спостерігалися процеси укрупнення спеціальностей, розширення профілів спеціалістів. Відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС «Про покращення підготовки, розподіл і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954) ВПНЗ були зорієнтовані на підготовку кадрів широкого профілю, що призвело до перегляду навчально-методичної документації, навчальних планів і програм, де передбачено збільшення часу для

самостійної роботи студентів [347]. За новими навчальними планами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов вводилися нові спеціальності: «Дві іноземні мови», «Історія та іноземна мова».

21 вересня 1955 року Міністерство вищої освіти СРСР видало наказ «Про поліпшення викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах» [103]. Виходячи з наявних недоліків у викладанні іноземних мов у ВПНЗ та з метою поліпшення підготовки майбутніх учителів іноземних мов, було наказано встановити в усіх вишах викладання іноземних мов з I–IV курси. Головна мета такої підготовки полягала в самостійному читанні і перекладі текстів за фахом. Перед викладачами кафедр ставили завдання подальшого підвищення рівня навчальної та методичної роботи, щоб по завершенню IV-го курсу студенти могли вільно користуватися спеціальною літературою на іноземній мові.

Водночас на III–IV-их курсах ВПНЗ проводили факультативні заняття з іноземної мови, викладачі кафедр проводили заходи, що сприяли оволодінню іноземними мовами, гуртки розмовної мови і перекладу, анотування іноземної літератури, випуск стінних газет іноземною мовою.

Утім тексти самих підручників іноземних мов, що використовувалися у навчальному процесі, відбивали переважно політику партії і були нецікавими для студентів. Відомості про нові відкриття та досягнення науки і техніки в СРСР майже не використовувалися у навчальному процесі, тим більше були відсутні відомості про світові новітні прориви в науці чи техніці. Викладачам ВПНЗ самостійно ці відомості взяти не було звідки, а іноземні друковані видання «відповідальні партійні органи» довго вивіряли на предмет можливості використання їх у навчальному процесі.

На основі викладеного робимо висновок, що попри позитивні зрушення в системі вищої освіти, що сприяли підвищенню рівня знань майбутніх учителів іноземних мов, успішне оволодіння випускниками ВПНЗ іноземною мовою у ці роки видавалося малоімовірним, зважаючи

не лише на брак методичної літератури, а й на недостатній рівень граматичної підготовки, без якої не можливе фахове володіння іноземною мовою.

Найбільш суттєві зміни в підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відбулися у 1956 році. Рушієм цього процесу стала ухвала Радою Міністрів СРСР постанови «Про заходи щодо підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітніх шкіл» (1956), у якій ішлося про необхідність розширення профілю підготовки вчителів для 5–10 класів і про переведення всіх педагогічних інститутів на 5-річний термін навчання [513, арк. 34], та постанови «Про організацію шкіл-інтернатів», де іноземну мову передбачено вивчати з 1-го класу, на відміну від звичайних шкіл, де таке навчання запроваджувалося з третього класу [300, с. 248].

У зв'язку з цим за наказом Міністерства освіти УРСР від 6 жовтня 1956 року «Про затвердження переліку факультетів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів УРСР» було впроваджено 20 нових спеціальностей, серед яких 8 з підготовки майбутніх учителів іноземних мов широкого профілю: «Українська мова, література, іноземна мова», «Російська мова, література, іноземна мова», «Англійська мова, українська мова, література», «Іноземні мови. Вихователь школи-інтернату», «Французька мова, українська мова і література», «Німецька мова. Вихователь школи-інтернату», «Німецька мова, англійська мова», «Французька мова, німецька мова». Зокрема, до переліку спеціальностей було внесено нову – «Іноземна мова, вихователь школи-інтернату», де на дисципліну «Іноземна мова» відводилося 2100 год. [515, арк. 221; 516, арк. 96-98]. У 1961 році за цими подвійними спеціальностями у 24 ВПНЗ навчалось 6694 студентів [249, с. 120].

З 1956/1957 н.р. у педагогічних інститутах іноземних мовувели підготовку фахівців із двох іноземних мов: німецька – англійська;

французька – німецька, а також українська мова і література – англійська мова; українська мова і література – французька мова [514].

Таблиця 2.1

Навчальний план педагогічного інституту, затверджений Міністерством освіти УРСР за спеціальністю «Іноземна мова та вихователь школи-інтернату» (1956 рік) [516, арк. 96-98]

| № | Назва навчальної дисципліни | Кількість годин | | | |
|--------|---|-----------------|--------|------|--------|
| | | Усього | Лекції | Лаб. | Практ. |
| 1. | Історія КІРС | 224 | 120 | – | 104 |
| 2. | Політекономія | 140 | 98 | – | 42 |
| 3. | Діалектичний історичний матеріалізм | 140 | 80 | – | 60 |
| 4. | Психологія (загальна, дитяча, педагогічна) | 130 | 90 | – | 40 |
| 5. | Педагогіка | 120 | 70 | 36 | 14 |
| 6. | Історія педагогіки | 72 | 58 | – | 14 |
| 7. | Шкільна гігієна | 36 | 20 | – | 16 |
| 8. | Методика викладання іноземних мов | 110 | 50 | – | 60 |
| 9. | Спецсеминар з психології | 40 | – | – | 40 |
| 10. | Спецсеминар з методики проведення практикуму з усного іноземного мовлення в школі-інтернаті | 40 | – | – | 40 |
| 11. | Вступ до мовознавства | 54 | 40 | – | 14 |
| 12. | Анатомія та фізіологія дитячого віку, з основами вищої нервової діяльності | 100 | 70 | 30 | – |
| 13. | Дитяча література з методикою | 54 | 40 | – | 14 |
| 14. | Музика і співи (теорія і практика) | 230 | 100 | – | 130 |
| 15. | Основи сучасного промислового виробництва та сільського господарства | 84 | 44 | – | 40 |
| 16. | Іноземна мова | 2100 | 14 | – | 2086 |
| 17. | Спеціальні курси (9 семестр) | 186 | 134 | – | 52 |
| 18. | Література країни, мова якої вивчається | 92 | 92 | – | – |
| 19. | Історія країни, мова якої вивчається | 70 | 70 | – | – |
| 20. | Фізичне виховання | 130 | – | – | 130 |
| 21. | Спецсеминар з педагогіки (10 семестр) | 60 | – | – | 60 |
| 22. | Навчальне кіно | 36 | 10 | – | 26 |
| 23. | Спецпідготовка | 48 | – | – | 48 |
| 24. | Педагогічна практика з вихов. роботи в школі-інтернаті (протягом 3-5 семестрів 2 год. на тиждень) | 104 | – | – | 104 |
| УСЬОГО | | 4614 | 1304 | 86 | 3224 |

Зокрема, у 1956 році на стаціонарному відділенні Харківського педагогічного інституту іноземних мов (ХПІМ) учителів широкого

профілю готували на факультеті німецької мови (вчитель німецької мови та вихователь школи-інтернату), на факультеті англійської та французької мови (вчитель англійської та української мови і літератури, вчитель французької та української мови і літератури).

Однак перехід на розширений профіль освіти зумовив певні організаційні труднощі: не вистачало викладачів зі знаннями двох іноземних мов; не було розроблено навчальних планів та навчально-методичної літератури для студентів V курсу.

Відповідно до плану набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів УСРС (1957), підготовку майбутніх учителів іноземних мов широкого профілю проводили на факультетах іноземних мов у 4-х педагогічних інститутах іноземних мов: Київському педагогічному інституті іноземних мов (КПІМ), Харківському педагогічному інституті іноземних мов (ХПІМ), Горлівському педагогічному інституті іноземних мов (ГПІМ), Одеському педагогічному інституті іноземних мов (ОПІМ) [519, арк. 83].

Як свідчить аналіз плану набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів за 1957 рік, другою спеціальністю була «українська», «англійська», «німецька мова» або «вихователь школи-інтернату» [520, арк. 83–86].

Така підготовка передбачала вивчення методичних та спеціальних дисциплін: методика викладання іноземної мови, методика викладання літератури, іноземна мова (основна), яка включала практику мови й аналіз текстів, граматику, фонетику.

Окреме місце в навчальних планах відведено спеціальним курсам, до яких входила фонетика, граматику, лексикологія, історія мови, література країни, мову якої студенти вивчають [518, арк. 105]. Випускники склали зазвичай п'ять державних іспитів, серед яких обов'язково була історія КПРС, мова з методикою (українська чи російська, залежно від першої спеціальності), література з методикою, друга спеціальність [220, с. 34].

**Підготовка майбутніх учителів іноземних мов
широкого профілю [519, арк. 83].**

| № | Перелік педагогічних інститутів іноземних мов | Спеціальності широкого профілю |
|----|---|---|
| 1. | Київський педагогічний інститут | Англійська мова, вихователь школи-інтернату; французька мова, вихователь школи-інтернату |
| 2. | Харківський педагогічний інститут | Німецька мова, вихователь школи-інтернату; англійська мова, українська мова та література; французька мова, українська мова та література |
| 3. | Горлівський педагогічний інститут | Англійська мова, українська мова та література; французька мова, українська мова та література |
| 4. | Одеський педагогічний інститут | Англійська мова, українська мова та література; німецька мова, українська мова та література; французька мова, українська мова та література |

У 1957/1958 н.р. Вінницький, Житомирський, Запорізький, Ровенський, Херсонський та Кіровоградський педагогічні інститути розпочали підготовку вчителів за подвійними спеціальностями, серед яких: «Українська мова та література, іноземна мова» (150 осіб); «Російська мова та література, іноземна мова» (150 осіб) [520, арк. 83–86].

Цікавість населення країни до вивчення іноземних мов у ці роки змусила державні органи влади звернути увагу на давно назрілу необхідність випуску різних *словників*. Чисельні запити надходили у провідні видавництва від осіб, котрі вивчали іноземні мови і які читали іноземну літературу в оригіналі, а також від перекладачів і наукових робітників. Незнання реалій іноземної мови через відсутність необхідних словників ускладнювало читання і розуміння автентичних текстів. 1955 року вийшов перший фразеологічний словник О. Куніна із серії

фразеологічних словників, видання яких розпочало Державне видавництво іноземних і національних словників [276], у якому, поряд із загальноживаними зворотами, зафіксованих у розмовній мові та у творах класиків, враховано фразеологію сучасної преси.

Як уже зазначалося вище, у новостворених ВПНЗ існували труднощі з викладанням іноземної мови, оскільки її проводили випускники педагогічних вишів, колишні вчителі шкіл і викладачі, які не мали ґрунтовної бази для викладання іноземних мов [509, арк. 10]. Молоді педагоги, не володіючи достатнім умінням методично правильно викладати іноземну мову, не могли на достатньому рівні опрацьовувати навчальний матеріал. Крім того, не всі студенти добре володіли іноземною мовою, а тому для них потрібно було впроваджувати у навчальний процес факультативні заняття [509, арк. 71].

Водночас у ці роки у зв'язку зі входженням країни в епоху науково-технічного розвитку було ухвалено ряд важливих положень та постанов, що окреслили нові напрями професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, а саме: «Інструкція про організацію і проведення педагогічної практики студентів педінститутів» (1955), «Положення про виробничу практику студентів вищих навчальних закладів СРСР» (1956), «Інструкція по виробничій практиці студентів вищих навчальних закладів СРСР» (1956) [177].

Відповідно до вищезначених постанов було посилено співпрацю ВПНЗ і школи; введено нові навчальні плани та програми; у педагогічних інститутах упроваджено більш широку виробничу й педагогічну практику; змінено спрямованість науково-дослідних робіт; трансформовано сутнісно-змістовий компонент організації виховної роботи.

Серед урядових постанов цього періоду важливою для підготовки майбутніх учителів широкого профілю зі знанням іноземної мови є ухвалена постанова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958), відповідно

до якої було затверджено новий перелік спеціальностей широкого профілю [522, арк. 96–97].

Про пильну увагу уряду до якості викладання іноземних мов у школах і поліпшення кадрового забезпечення іншомовної освіти свідчить постанова «Про недопущення до викладання іноземної мови в школі осіб, які не мають спеціальної мовної освіти» (1958) [297, с. 128], у якій ішлося про те, що в багатьох школах, особливо в сільській місцевості, викладання іноземних мов здійснювалося незадовільно, оскільки вчителями працювали особи, які не мали спеціальної освіти. Для поліпшення ситуації, що склалася, було прийнято рішення з 1958/1959 н.р. призначати вчителями тих осіб, які мають спеціальну педагогічну освіту з іноземної мови або отримали право викладати цей предмет в школі за підсумками атестації.

Важлива роль у цьому відводилася інститутам удосконалення вчителів, покликаних надати практичну допомогу вчителям, особливо в сільських школах, організувавши для них курси, семінари-практикуми та інші заходи з підвищення кваліфікації.

Цього ж року Міністерство вищої освіти СРСР затвердило положення про філіали заочних ВПНЗ і про навчально-консультаційні пункти заочних відділень, завдяки чому студенти-заочники могли здобувати вищу освіту. У досліджуваний період покращувалося забезпечення студентів заочної форми навчання методичними матеріалами, посилювався контроль за якістю викладання іноземних мов на заочних відділах.

У 1959 році Міністерство вищої освіти СРСР затвердило нові навчальні плани, орієнтовані на підготовку вчителів іноземних мов широкого профілю (термін навчання – 5 років). Відтак на факультетах іноземних мов замість другої спеціальності – вчитель української мови та літератури – було введено спеціальність 2103 «Іноземна мова, вихователь школи-інтернату», тобто другу спеціальність уніфікували на всіх факультетах. Зокрема, збільшили кількість навчальних годин на

загальноосвітні, спеціальні і лінгвістичні дисципліни, а також терміни педагогічної практики (34 тижні). Про посилення уваги до практичної мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов свідчить кількість годин відведена для вивчення основної іноземної мови: 1 курс – 19, 14 год.; 2 курс – 14, 13 год.; 3 курс – 13, 12 год.; 4 курс – 12, 16 год.; 5 курс – 17, 15 год. Зокрема, впровадили нові навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу: педагогічна психологія (136 год.), шкільна гігієна (36 год.), спецсеминар з педагогіки, психології або методики викладання іноземних мов (72 год.) та ін. Слід окремо відмітити, що факультативний курс для цієї спеціальності передбачав поглиблену підготовку не тільки з основної (дитячі ігри, атракціони, дитячий театр, спортивне удосконалення та ін.), а й другої спеціальності (виразне читання на іноземній мові, спецкурс з іноземної мови, хоровий спів на іноземній мові) [523; 524].

Аналіз історичних реалій свідчить, що на початку 60-х рр. ХХ ст. для здійснення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мову важливими були й інші зміни в системі вищої педагогічної освіти України. Так, у зв'язку зі збільшенням кількості двомовних шкіл і шкіл із викладанням ряду предметів іноземною мовою, назріла нагальна потреба у висококваліфікованих педагогах зі знанням іноземних мов [525, арк. 1–4].

Тому в 1960/1961 н.р. Міністерство освіти УРСР перевірило стан підготовки вчителів іноземних мов у педінститутах. Результати перевірки виявили порушення у викладанні фахово-методичних дисциплін, незнання деякими викладачами методики ТЗН і відсутність проходження викладачами кваліфікаційних курсів [527, арк. 62]. Наслідками таких порушень були недостатньо сформовані знання випускників зі спеціальності «іноземна мова». На основі проведеної перевірки уряд запропонував комплексне навчання студентів I–III курсів. Однак виявилось, що ВПНЗ були неготові до такого навчання через організаційні моменти і брак підручників [528, арк. 17].

Для поліпшення стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов ЦК КПРС і Рада міністрів СРСР ухвалили ряд постанов, що в подальшому вплинули на якість і стан підготовки спеціалістів означеного профілю: «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961), «Про заходи для наступного розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, покращення підготовки і використання спеціалістів» (1964); «Про заходи для покращення підготовки спеціалістів і удосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні» (1966) [103].

Аналіз урядових постанов дає змогу констатувати, що визначальною у питанні якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ стала постанова «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (27 травня 1961 р.), у якій зазначалося, що «...знання іноземних мов фахівцями різних галузей науки, техніки і культури, а також широкими колами трудящих нашої країни має велике значення для розвитку міжнародних зв'язків і взаємного обміну культурними та науково-технічних досягнень» [303, с. 22–24].

Згідно з постановою, знання іноземних мов набуває особливо важливого значення, і виникає необхідність практичного володіння іноземною мовою. Основну увагу почали приділяти практичній складовій навчання, а досягнення виховної та загальноосвітньої цілей пов'язувалося з вирішенням практичних завдань, підпорядковуючись новому соціальному замовленню суспільства. У постанові чітко вказано, що основною метою навчання іноземних мов має бути прищеплення практичних умінь і навичок усного мовлення і безперекладного читання.

Основні положення постанови «Про поліпшення вивчення іноземних мов», спрямовані на підготовку майбутніх учителів іноземних мов:

- заборонити викладання іноземних мов учителям інших предметів, які погано володіють іноземною мовою;
- викладачів іноземних мов, які не мають достатньої підготовки, зобов'язати підвищити кваліфікацію на курсах або звільнити з роботи

відповідно до чинного законодавства, вжити заходів до їх працевлаштування;

– докорінно поліпшити підготовку вчителів іноземних мов для шкіл. З цією метою вдосконалити навчальні плани, програми і підручники для університетів і педагогічних вишів (факультетів), які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов, посилити педагогічну практику і практичні заняття студентів з оволодіння мовою, забезпечити вищі необхідним обладнанням та наочними посібниками для занять з іноземної мови;

– організувати, починаючи з 1961/1962 н.р., в університетах і в педагогічних інститутах підготовку вчителів із загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах з викладанням ряду предметів іноземною мовою. Надати Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР право продовжувати в разі потреби термін навчання з фахівців іноземної мови до 1 року;

– у 2-місячний термін внести зміни до навчальних планів університетів, насамперед з гуманітарних спеціальностей, для того, щоб особи, які закінчують їх, вільно володіли іноземною мовою; усунути елементи лібералізму, наявні в практиці оцінки знань студентів з іноземних мов; ужити заходів до розгортання у вищих навчальних закладах позааудиторної роботи, що сприяє підняттю рівня знань студентів з іноземних мов;

– дозволити ректорам вищих навчальних закладів організувати курси іноземних мов для студентів, які бажають удосконалити свою підготовку з іноземних мов;

– організувати в ряді провідних педагогічних інститутів іноземних мов і університетів за рахунок часткового скорочення плану прийому аспірантів з іноземних мов дворічні вищі педагогічні курси з підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів.

З-поміж іншого постанова сприяла формуванню мовленнєвих здібностей студентів; розширенню мережі шкіл з викладанням предметів іноземною мовою; поділу класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи. Ця постанова підвищила вимоги до вивчення іноземної мови студентами немовних вишів; відкриття курсів іноземних мов; підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов [303, с. 22–24].

На основі цієї постанови 5 серпня 1961 року Рада Міністрів УРСР ухвалила аналогічну постанову «Про поліпшення вивчення іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР» [354, с. 12–13], яка не лише офіційно визначила курс на практичне вивчення іноземних мов, а й внесла серйозні зміни у всю систему іншомовної освіти.

В усіх постановах було поставлено такі завдання: підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки і техніки; постійне удосконалення якості підготовки спеціалістів з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки, культури і перспектив їх розвитку.

На наш погляд, ці постанови досить конкретно визначили коло завдань, що стояли перед вітчизняною системою іншомовної освіти в 60-ті рр. ХХ ст. Важливо, що вони були комплексними, торкалися усіх існуючих рівнів системи іншомовної освіти, додаткової освіти, науково-методичного і кадрового забезпечення. Вважаємо, що навіть часткове виконання окреслених завдань, ставило іншомовну освіту загалом, а професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, зокрема на якісно новий рівень.

Позицію офіційних органів про результати проведеної перебудови в навчанні іноземних мов відображала стаття «Про хід виконання наказу міністра освіти СРСР від 5 серпня 1961 № 219 «Про поліпшення вивчення іноземних мов і заходи щодо подальшого поліпшення цієї роботи» (В. Стрекозін), у якій зазначалося, що в багатьох школах іноземні мови

почали викладати відповідно до нових вимог, а досвід передових учителів дозволив виділити позитивні тенденції [424, с. 7].

Велику увагу автор статті приділив підготовці педагогічних кадрів. Поряд з планованим відкриттям в 1962/1963 н.р. 11 факультетів іноземних мов, вносилися пропозиція про збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови в дошкільних педагогічних училищах, оскільки передбачалося, що в майбутньому вихователі зможуть навчати цього предмету в дитячих садках. Крім цього, автор підкреслював важливість систематичного підвищення кваліфікації, вивчення і впровадження педагогічного досвіду майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема, після прийняття постанов, як зазначає І. Бім, у мовознавстві і конкретних галузях лінгвістики почали розробляти таку наукову дисципліну, як структуралізм, пов'язану з використанням методів моделювання. У зв'язку з цим у підручниках іноземної мови, виданих на початку 1960-х рр., був реалізований структурно-функціональний підхід, відповідно до якого були виокремлені основні структурні типи речень як мовні зразки, що дозволяло звести до мінімуму об'єкт засвоєння і забезпечувало розвиток умінь і навичок говоріння [72, с. 11–12].

Важливо звернути увагу на той факт, що, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., у нашій країні засобом навчання іноземних мов були кінохрестоматії – методично оброблені і перемонтовані фрагменти із зарубіжних художніх фільмів, які випускала на чотирьох мовах Центральна кінолабораторія «ВУЗФІЛЬМ», надаючи навчальним закладам нове автентичне джерело інформації. Кінохрестоматія демонструвала студентам ситуацію країни, мову якої вони вивчали; найкращим чином ілюструвала правило інваріанта й варіанта у вимові; дозволяла сприймати на слух і бачити справжнє усне мовлення в усіх його проявах [173, с. 69–75].

Головним завданням вважали розмовне володіння мовою і безперекладне читання. Постановка нової мети навчання іноземних мов спричинила зміни у змісті освіти, що проявилось у скороченні обсягу

граматичного матеріалу, появі нових тем для спілкування іноземною мовою. Інформація про країну, мову якої вивчали, використовувалася у порівнянні з реаліями рідної країни. Однак прагнення підкреслити перевагу соціалістичного ладу над капіталістичним іноді призводило до того, що студенти отримували знання, які не відповідали справжнім уявленням про іншу країну.

Згідно із прийнятими постановами у 60-х рр. ХХ ст., провідне місце в системі контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів належало залікам, курсовим та державним іспитам, результати яких використовували для визначення рівня успішності як основного показника якості навчання майбутніх спеціалістів на конкретному етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі [282].

Радянська вища школа почала надавати студентам широкі, фундаментальні загальнонаукові знання, а також знання із сучасних досягнень науки і культури для глибшого вивчення спеціальних дисциплін [527]. Вищу освіту вибудовували так, щоб у студентів за час навчання розвинути творчі здібності, вміння самостійно аналізувати й узагальнювати знання. Було посилено практичну підготовку студентів. Вищі заклади готували фахівців, які б володіли теорією і практикою за своїм фахом, організаційними навичками, здатних після закінчення ВПНЗ відразу, без додаткової підготовки, працювати у школі [320].

У 1960-ті рр. ХХ ст. підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ базувалася на оволодінні теоретичними знаннями (загальнопедагогічними й методичними), підкріпленими спостереженнями за шкільною практикою та апробованими у ході активної і пасивної педагогічної практики в школі.

Зокрема, студенти 2 курсу проходили практику з виховної роботи без відриву від навчальних занять (4–5 семестр), на 3 курсі – виробничу практику: педагогічну в піонерському таборі (6 семестр), на 4-му – педагогічну з навчальної та виховної роботи з навчанням з графіком

вечірніх занять (у 8 семестрі), на 5-му – педагогічну практику в школі (9 семестр) упродовж 18 тижнів. В останньому випадку навчання студентів тривало за графіком заочного навчання [87, с. 323–324].

Особливістю досліджуваного періоду підготовки майбутніх учителів іноземних мов є те, що студенти мали можливість проходити пасивну педагогічну практику, яку було впроваджено на початку 60-х рр. На I курсі (2-й семестр) студенти проводили психологічні спостереження в позааудиторний час після уроків та позакласних заходів у школі. На II курсі вони відвідували спецпрактикуми з організації групової роботи з учнями, виконання практичних завдань з курсу педагогіки та проведення виховних заходів тощо [128, с. 101–105].

На думку дослідниці І. Мартинової, «...міжнародна обстановка, науково-технічна революція, яка спричинила за собою інформаційний вибух, залучення великої кількості фахівців різних галузей науки і техніки в безпосереднє здійснення міжнародних науково-технічних зав'язків, значне зростання і розширення культурних і ділових контактів висунуло нові вимоги до характеру оволодіння іноземними мовами» [254, с. 57].

У зв'язку з підвищенням рівня науково-технічного прогресу в деяких педагогічних інститутах почали діяти фонетичні кабінети, що надавали навчальні послуги з прослуховування записів іноземними мовами для розвитку вміння сприймати усне мовлення на слух, удосконалювати вимову. Технічні акустичні засоби навчання набули великого значення в підготовці майбутніх учителів іноземних мов [247, с. 82–85].

Наказом міністра освіти від 1 червня 1961 року було створено методичні групи з іноземних мов у ВПНЗ, які за допомогою навчання ТЗН та демонстрацією фільмів іноземними мовами працювали над удосконаленням методики викладання предметів для студентів. Вищі заклади зобов'язували поліпшити матеріальне забезпечення спеціально обладнаних кабінетів з акустичним і звукозаписним обладнанням [548, арк. 1–6].

Педагогічні інститути іноземних мов були передовими в цій галузі. Ідею кінозанять підтримали Вінницький, Київський, Львівський, Харківський та інші педагогічні інститути. Методика викладання кіноуроків мала увійти до методичних розробок професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, для чого потрібно було забезпечити навчальний процес ВПНЗ відповідним обладнанням кінотехніки у спеціальних аудиторіях [517, арк. 213]. Саме кіно знайшло застосування у навчальному процесі для вдосконалення мовленнєвих умінь. Зокрема, це питання активно обговорювали на сторінках журналу «Иностранные языки в школе».

Відповідно до навчальних планів, запропонованих Міністерством освіти УРСР, затверджених МВССО СРСР від 17 серпня 1963 р. № 425–ТпЗ, вказано, що термін підготовки вчителя іноземної мови середньої школи становив 5 років. Це зумовило збільшення кількості годин на вивчення фахових дисциплін та їхнє розширення. У примітці до цього навчального плану рекомендовано проводити практичні заняття з іноземних мов підгрупами по 8–10 студентів. Теоретичні курси з граматики, фонетики, лексикології, літератури, географії і культури вивчати мовою відповідної країни.

Бажання Міністерства освіти мати «свою» систему підготовки фахівців широкого профілю, що виражалось в постійному дробленні і збільшенні кількості спеціальностей у ВПНЗ, не виправдало сподівань. Як свідчить аналіз наукової літератури (С. Завало), випускники вишів, як правило, працювали у школах за однією спеціальністю, лише незначна їх кількість (3–5 %) – за фахом [155, с. 35].

Саме тому з 1963/1964 н.р. уряд знову був змушений перейти до однопрофільного навчання (4 роки). Навчальні плани з підготовки вчителів іноземних мов зазнали змін. Більше уваги було приділено вивченню іноземної мови з об'єднанням усіх складових в один предмет. До переліку викладання знову ввели дисципліни «Теоретична і нормативна граMATика»

(110 год.), «Теоретична фонетика» (30 год.), курси країнознавчого циклу – «Географія, історія і культура країн, мова яких вивчається». До курсів за вибором належали друга іноземна мова, загальне мовознавство, стилістика, семінар з психології, педагогіки або методики викладання іноземної мови (за вибором) тощо.

Наприкінці 60-х рр. ХХ ст. організацію професійної підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ забезпечувало строге планування навчального матеріалу, обсяг і зміст якого визначалися відповідно до профілю кожного ВПНЗ та рівня і перспектив розвитку науки, техніки й культури з урахуванням вимог до спеціаліста вищої кваліфікації. Навчальні дисципліни поділяли на обов'язкові, альтернативні й факультативні. Обов'язкові дисципліни формували науково-теоретичну підготовку майбутнього вчителя. Під час проходження навчальної і виробничої практики студенти здобували необхідні знання, вміння і навички для оволодіння спеціальністю. Альтернативними були переважно спеціальні дисципліни, іноді загальнотеоретичні, які студенти вивчали за вибором відповідно до наукових і професійних інтересів. Факультативні дисципліни стосувалися, як правило, новітніх проблем науки й техніки [327, с. 426].

Отже, результатом проведення освітніх реформ у 1948–1960-х рр. ХХ ст. стали суттєві зміни в розвитку вищої освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема, які були зумовлені такими чинниками: нестабільність соціокультурної обстановки в країні, високий ступінь ідеологізації суспільства, науки і освіти (перша половина 1950-х рр.), деяке ослаблення ідеологічного тиску на суспільство, науку і освіту, науково-технічний розвиток країни, створення системи іншомовної освіти в системі «школа – ВНЗ», підготовка вчителя широкого профілю з викладанням двох шкільних предметів, вибудовування конструктивних міжнародних відносин (друга половина 1950-х рр. – 1960-ті рр.).

Для вищих педагогічних навчальних закладів у змісті підготовки майбутніх учителів іноземних мов були характерні такі особливості:

- розвиток педагогічних ідей, що визначали спрямованість змісту освіти на збагачення вчителя знаннями загальнокультурного характеру, з одного боку, і знаннями ідеологічного та вузькоспеціального характеру, з іншого боку;
- посилення спеціальної, мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- посилення психолого-педагогічної, загальноосвітньої, загальнонаукової, політехнічної, практикоорієнтованої, лінгвістичної спрямованості змісту підготовки.

2.2. Реорганізація вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти

У вітчизняній історії педагогіки однією з малодосліджених тем є вивчення питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ УРСР у 1948–1960-х рр., що ввійшли в історію педагогічної освіти як період масштабних кількісних перетворень учительських інститутів у педагогічні. Вважаємо, що переосмислення фактів діяльності ВПНЗ у пошуково-дослідницький період дасть змогу повному досягнути здобутки педагогічної науки та скористатися ними для розуміння тенденцій і напрямів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у подальшій роботі.

Результати наукового пошуку та офіційні дані засвідчують, що на кінець 40-х рр. ХХ ст. припадає відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровськ, заснованих спільним наказом Міністерства освіти УРСР та Управління у справах вищої школи при Раді Міністрів України № 524/69 від 30 березня 1948 року [349, с. 709].

На початку 1950-х рр. приділялась увага як педагогічним, так і вчительським інститутам. Учительські інститути, що здійснювали підготовку вчителів іноземних мов, забезпечували педагогічними кадрами семирічні школи. На цей час проблема нестачі вчителів у школах залишалася актуальною. Це питання отримало часткове розв'язання шляхом залучення до виконання навчального навантаження у школах вчителів-сумісників з інших предметів. Роль державних університетів у підготовці вчителів іноземних мов залишалася незначною, бо сама структура освіти на факультетах університетів була розгорнута недостатньо.

У ці роки учительські інститути, що мали рівень незакінченої вищої освіти, втратили своє значення. Відбувалося їхнє укрупнення або ж скорочення в окремих областях України. Враховуючи потребу поліпшення підготовки вчителів, з 1949 року до 1955 року учительські інститути реорганізували в педагогічні. До їх числа входили: Житомирський, Осипенківський, Рівненський, Ізмаїльський, Білоцерківський, Кременчуцький, Станіславський, Тернопільський, Луцький та Дрогобицький учительські інститути. Водночас у 1954 році закрили п'ять учительських інститутів: Київський, Одеський, Артемівський, Конотопський та Харківський. Така реорганізація сприяла розширенню навчальних можливостей, адже на відміну від учительських інститутів, де навчання тривало два роки, педагогічні мали чотирьохрічний термін навчання. Навчальні плани в учительських і педагогічних інститутах були уніфіковані до єдиних освітніх вимог.

У контексті нашого дослідження розглянемо діяльність тих ВПНЗ, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

Одним із перших у цей період було відкрито *Житомирський державний учительський інститут іноземних мов (ЖДУІМ)* із дворічним терміном навчання, який через два місяці було реорганізовано в навчальний заклад із трирічним терміном навчання. Професійну

підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснювали на трьох факультетах: англійської, німецької та французької мов. У 1950/1951 н.р. внаслідок ліквідації факультету французької мови в Житомирському інституті весь контингент викладачів і студентів, які вивчали цю мову, тимчасово було переведено до Білоцерківського інституту. Факультети англійської та іноземної мови в ЖДУІМ продовжили своє функціонування [508, арк. 62].

ЖДУІМ із трирічним терміном навчання підготував два випуски і надалі його було реорганізовано в педагогічний інститут іноземних мов. У 1952 році інститут випустив перших учителів англійської та німецької мов: 60 учителів англійської мови і 81 – німецької [508, арк. 208–209], а в 1955 році прийом студентів до вчительських інститутів було повністю припинено.

Згодом у педагогічні інститути було реорганізовано Кам'янець-Подільський, Глухівський, Бердичівський, Слов'янський, Уманський учительські інститути.

Принагідно зазначимо, що в педагогічних інститутах, порівняно з учительськими, більше уваги спрямовували на професійну підготовку вчителя іноземної мови, що виявлялося і в кількості навчальних годин, і в самому змісті навчання. Другу іноземну мову не вивчали на такому рівні, щоб студент міг нею вільно володіти. Це було пов'язано зі зменшеною кількістю навчальних годин на фахові дисципліни, що давало можливість тільки загально ознайомитися з мовним матеріалом.

Поступове відродження іноземної мови як навчальної дисципліни починається в *Кам'янець-Подільському вчительському інституті*.

Після реорганізації учительського інституту в педагогічний, запроваджується вивчення англійської мови як обов'язкового предмета. Викладачами англійської мови у 1950-х рр. ХХ ст. працювали Н. Буренко, Г. Глуїценко, О. Кирнасівська, Е. Розенштейн та ін.

У 1949 році історичний і мовно-літературний факультети були об'єднані в історико-філологічний факультет, у структурі якого було відділення російської мови і літератури. Важливим поштовхом у підготовці майбутніх учителів іноземних мов стало створення кафедри російської мови і літератури та кафедри іноземної філології.

Утім, усередині 50-х рр. ХХ ст. Кам'янець-Подільський педагогічний інститут не оминуло таке явище, як «скорочення штатів». Тому у 1955 році кафедру іноземної філології було ліквідовано. Однак після прийнятої постанови про покращення стану викладання іноземних мов у країні у 1961 році в інституті створили кафедру іноземних мов. У 1955–1965 рр. в інституті функціонувала кафедра російської мови, літератури й іноземної мови. У 1968 році відбулася значна структурна зміна. Відповідно до наказу Міністерства освіти України № 69 від 9 квітня 1968 року на базі історико-філологічного факультету було створено два самостійних факультети – історичний та філологічний. Ця подія мала неабияке значення для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [257, с. 12].

У 1949 році відбулося відкриття факультету іноземних мов у *Харківському державному педагогічному інституті іноземних мов (ХДПІМ)*. Проте в 1954 році зарахування на факультет було припинено, а сам факультет перетворено на відділення романо-германської філології філологічного факультету. У цей період в університеті існувало три загальноуніверситетські кафедри іноземних мов. Станом на 1957 рік штат інституту складався з 85 викладачів іноземних мов, 14 – мали вчений ступінь. Упродовж 1959–1960 рр. в інституті навчалося 567 студентів на денному відділенні та 898 – на заочному. На початку 60-х рр. ХДПІМ Н. К. Крупської було включено до складу Харківського університету на правах факультету.

Педагогічні інститути готували вчителів для школи і для ВПНЗ. Зокрема, серед перших випускників ХДПІМ були к. філол. н., доценти Б. Хаймович, автор «Скороченого курсу історії англійської мови», і

Б. Роговська, його співавтор у першій «Теоретичній граматиці англійської мови» (Москва, 1967), що отримала всесоюзне визнання. Інститут зіграв чималу роль в укомплектуванні кадрами інших педагогічних інститутів іноземних мов, що тоді з'явилися в Одесі, Дніпропетровську, Ворошиловграді (Луганську), Кременчуці.

Водночас, починаючи з 1950 року, підготовку майбутніх учителів іноземних мов розпочали Вінницький, Кіровоградський, Ніжинський та Сталінський педагогічні інститути [508, арк. 12]. Факультети іноземних мов було відкрито в Київському, Ворошиловградському (Луганському), Львівському, Дніпропетровському інститутах. На факультет англійської мови Київського педінституту вступило 105 осіб, французької – 50, іспанської – 45. У Дніпропетровському педагогічному інституті на факультеті англійської мови навчалося 105 осіб, французької мови – 50. Ворошиловградський та Львівський набрали на відділення англійської мови по 45 осіб [501, арк. 19–22].

Діяльність цих вищих педагогічних навчальних закладів тільки почала розгортатися, не вистачало науково-методичної літератури, й тому професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов ще не набула чіткості й системності.

Зокрема, станом на 1950/1951 н.р. *Вінницький педагогічний інститут*, до складу якого входив факультет іноземних мов, не був забезпечений програмами з жодного розділу англійської і французької мов. Викладачі кафедр були змушені орієнтуватися на програми й робочі плани, привезені з московських і ленінградських вишів, а з латинської мови взагалі не було жодних програм. Не були студенти забезпечені й літературою для домашнього читання [509, арк. 29–30].

На підставі постанови Ради Міністрів УРСР від 31 серпня 1954 року і відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР, *Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов* було переведено до м. Горлівка Сталінської обл. Для швидшого і продуктивнішого засвоєння іноземної

мови, окрім практики мови і вивчення різних теоретичних особливостей її застосування, студенти вивчали історію, побут, звичаї народу – її носія в межах країнознавства та історії мови.

Горлівський педагогічний інститут іноземних мов зробив вагомий внесок у становлення іншомовної освіти, розробив методику застосування технічних засобів, що давало змогу студентам демонстрували підвищення мовленнєвого рівня, поліпшення фонетичних навиків. Підготовка вчителів широкого профілю була раціоналізованим втіленням педагогічної освіти і забезпечувала вчительськими кадрами семирічні школи сільської місцевості з низькою наповнюваністю класів.

У 1957 році в Сумському державному педагогічному інституті імені А. С. Макаренка на відділеннях «українська мова і література та англійська мова», «російська мова і література та англійська мова» філологічного факультету розпочалася підготовка вчителів англійської мови зі щорічними наборами по 25 осіб на кожну спеціальність. У 1962 році було створено факультет англійської мови як окрему структурну одиницю педагогічного інституту.

На початок 1960-х рр. підготовку майбутніх учителів іноземних мов проводили ВПНЗ Дніпропетровська, Києва, Одеси та Харкова. Діяли також факультети іноземних мов при педінститутах у Вінниці, Києві й Ніжині; 2 учительські інститути іноземних мов трирічного терміну навчання в Білій Церкві і Житомирі та 4 учительські інститути у Ворошиловграді, Кіровограді, Львові і Сталінському [507]. Термін навчання для всіх студентів становив 4 роки.

У 1955/1956 н.р. припинив існування Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов, а студентів перевели до Одеського педагогічного інституту іноземних мов (ОПІМ). До ЖДПІМ приєднали ліквідований Житомирський учительський інститут, де було утворено два відділення – англійської та німецької мов.

Отже, після реформ і реорганізацій, спрямованих на «поліпшення», «зміцнення», «розширення» системи вищої педагогічної освіти, до середини 50-х рр. ХХ ст. кількість факультетів іноземних мов у ВПНЗ та педагогічних інститутів іноземних мов, які готували майбутніх учителів іноземних мов, стрімко зроста.

На початку 1960-х рр. для раціоналізації галузі підготовки вчителів в УРСР були проведені об'єднання навчальних закладів: Харківський педінститут іноземних мов був об'єднаний з Харківським державним університетом, а ОПІМ – з Одеським державним університетом з утворенням факультетів іноземних мов [547, арк. 1–6].

З 1962 року підготовку майбутніх учителів іноземних мов розпочато у *Дрогобицькому педагогічному інституті*. У 1962/1963 н.р. на філологічний факультет набрали дві академічні групи на спеціальність «Англійська мова» (50 осіб) і одну – «Німецька мова» (25 осіб). У цьому ж році було відкрито заочне відділення з обох спеціальностей. З 1963 року факультет іноземних мов функціонував як окрема структурна одиниця педагогічного інституту. У 1966 році відкрито спеціальність «Французька мова» з денною і заочною формою навчання [313, с. 272–277].

Звернемо увагу на те, що педагогічний інститут, як і інші ВПНЗ УРСР того часу, планував свою роботу, керуючись постановами ЦК КПРС, рішеннями відповідних з'їздів ЦК КПРС, постановами Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС, зокрема «Про поліпшення підготовки, розподілу, і використання фахівців з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954), наказами Міністра вищої освіти СРСР і Міністра освіти СРСР. Виконуючи Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958), викладацькі колективи педагогічних інститутів проводили роботу з подолання відриву навчання від життя, покращували теоретичну і професійну підготовку студентів.

Новим завданням, що постало перед іншомовною освітою на початку 60-х рр. ХХ ст., був поділ на так звані компоненти навчання. Такий підхід

передбачав поділ практики мовлення на граматику, фонетику, лексику, переклад. Ці навчальні дисципліни були більш логічно розмежовані між собою і передбачали чітке й докладне вивчення мови шляхом компонентного поділу практики мови. У розробці такої концепції навчання взяв участь ХДПІМ як такий, що існував найдовше і, відповідно, мав певний напрацьований досвід [545, арк. 5].

Не в усіх інститутах з підготовки вчителів іноземних мов сприймали ідею комплексного навчання. Наприклад, в ОПІМ такий підхід до підготовки фахівців було запроваджено тільки на I і II курсах [521, арк. 18]. За певний час аргументації «за» і «проти», численних дискусій у педагогічній пресі комплексний підхід у вивченні іноземних мов було запроваджено на I–III курсах усіх ВПНЗ, що готували вчителів іноземних мов [129, с. 125–127]. Актуальною в ці роки стала тема викладання мовних предметів і відпрацювання пропущеного матеріалу тільки іноземною мовою [510, арк. 45].

Тоді ж три провідні педагогічні інститути (Київський, Харківський та Одеський) розпочали роботу над удосконаленням навчальних планів з іноземних мов для школи [504, арк. 160]. Це уможливило досягти однакового високого рівня освітньої концепції та стандартизації вимог [516, арк. 190–193]. У 1958/1959 н. р. Харківський педінститут іноземних мов звертав увагу на підготовку вчителів, які могли би проводити навчання в школі іноземними мовами [546, арк. 18].

У 1961/1962 н.р. КДПІМ відкрив кабінет з акустичним обладнанням запису і відтворення для прослуховування текстів іноземною мовою, що значно покращило вивчення іноземної мови і сприймання її на слух [530, арк. 7]. Важливим кроком розв'язання проблеми у сфері методики викладання іноземних мов стало створення кафедри методики викладання іноземних мов у 1963/1964 н.р. [532, арк. 36].

На базі широкого історико-філологічного пошуку засновників факультету і провідних учених у галузі романських і германських мов,

історії західноєвропейської літератури, які поєднували літературознавчу і мовознавчу діяльність, відбувалася поглиблена спеціалізація мовознавчих, літературознавчих, перекладознавчих, а також лінгводидактичних студій.

На початку 60-х рр. ХХ ст. більшість ВПНЗ дотримувалися принципу зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти. Відповідні підтвердження знаходимо в документації ВПНЗ.

Наприклад, в архівних джерелах знаходимо інформацію про те, що на факультеті іноземних мов кафедра англійської філології КПІМ співпрацювала зі школою № 112 м. Києві [533, 69 арк.], що свідчить про поступове формування науково-педагогічного напрямку роботи ВПНЗ зі школою. У цій школі діяв гурток розмовної мови для вчителів. Окрім цього, викладачі інституту брали участь у районних нарадах учителів, а також активно відвідували відкриті заняття з іноземної мови у школах з подальшим їх обговоренням. Деякі кафедри навіть проводили у школах олімпіади.

Кафедра лексикології та фонетики англійської мови брала участь у проведенні учнівських олімпіад з іноземних мов, виявляла здібних учнів середніх шкіл, зв'язувалася з учителями на периферії, що, своєю чергою, сприяло забезпеченню якісного прийому студентів у 1969 році. Крім того, викладачі кафедр іноземних мов цих ВПНЗ читали лекції для вчителів середніх загальноосвітніх шкіл [534, арк. 78].

Наприкінці 60-х рр. у ВПНЗ уся робота ректорату, деканату та кафедр проходила під знаком «гідної зустрічі 50-річчя Великого Жовтня, 50-річчя радянської влади на Україні, 150-річчя з дня народження Карла Маркса та 100-річчя з дня народження Леніна» [553, арк. 2]. Робота викладачів кафедри іноземних мов була спрямована на те, щоб одержані студентами знання марксистсько-ленінської теорії ставали їх внутрішнім переконанням і щоб майбутні вчителі іноземних мов могли ці знання застосовувати у практичній діяльності і в житті [531].

У своїй роботі кафедри методики викладання іноземних мов особливу увагу звертали на висловлювання класиків марксизму-ленінізму про мову, взаємовідношення мови і мислення та вислови В. Леніна і Н. Крупської про мови. Упродовж 1960-х рр. простежується залежність методики викладання іноземних мов від політики комуністичної партії Радянського Союзу.

Новим для цього часу стає поява факультативних курсів та гуртків. Упродовж року студенти прослуховували ряд факультативних курсів і з окремих – навіть складали заліки. Зокрема, у КПІМ такі гуртки відвідували 676 студентів. Частина з них брала участь у двох факультативах [533]. З 1967/1968 н.р. студенти відвідували гуртки з методики викладання іноземних мов, з англійської філології і теоретичної граматики, з перекладу та ін. Кількість таких гуртків зросла з 16 до 20 порівняно з попереднім роком [534, арк. 93].

Учасники методичного гуртка розробляли окремі методичні теми і впроваджували їх у роботу шкіл та дитячих садків. Члени гуртка структурної лінгвістики готували і читали доповіді. У гуртку розмовної практики вивчали історію, географію та традиції Англії. Гіди-перекладачі готували і проводили подорожі по місту, відвідували краєзнавчі музеї і проводили екзамени англійською мовою.

Водночас зазначимо, що в досліджуваний період деякі ВПНЗ відкривали аспірантуру зі спеціальності методика викладання іноземної мови. Зокрема, у 1961 році КДПІМ уперше зробив набір до аспірантури за спеціальностями «романо-германська філологія» та «методика викладання іноземної мови». У 1967 році в аспірантурі вже навчалось 20 осіб [533, арк. 18]. Цей факт, звичайно, позитивно вплинув і на підготовку майбутніх учителів та викладачів іноземних мов, оскільки їхній професіоналізм прямо залежав від професіоналізму професорсько-викладацького складу кафедр.

На початок 1962/63 н.р. у КПІМ було 128 викладачів, серед яких 27 мали наукові ступені та звання; 48 – старші викладачів і 53 – викладачі. Із них над докторськими дисертаціями працювали 6 осіб, над кандидатськими – 26 [531, арк. 3]. Зазначимо, що найбільша кількість викладачів з науковим ступенем – це викладачі кафедр практики англійської, німецької та іспанської мов. На кафедрі іноземних мов працювали 9 викладачів, серед яких 3 кандидати наук [526, арк. 62]. Це пояснюється тим, що за останні 3–4 роки на кафедрі було прийнято значну кількість молодих викладачів, які закінчили інститут або вищі педагогічні курси [533, арк. 4].

Цікавим у контексті дослідження видається досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Ужгородському державному університеті (УжДУ). Так, у 1963 році в УжДУ був відкритий загальнонауковий факультет з чотирма відділеннями, який потім перейменували в заочний факультет. Цього ж року на філологічному факультеті відкрилося відділення угорської мови та літератури з підготовки вчителів для шкіл з угорською мовою викладання.

УжДУ розпочав тісну міжнародну співпрацю з Сегедським педагогічним інститутом ім. Дюли Югаса (Угорщина). Кафедру угорської мови та літератури очолював П. Лазанець, який спочатку читав лекції зі «Вступу до мовознавства», «Вступу до фінно-угрознавства» українською мовою, а згодом і угорською.

Факультет іноземної філології як самостійний підрозділ (факультет романо-германської філології) виник у 1966 році на базі відділення іноземних мов філологічного факультету [501].

У Чернігівському педагогічному інституті (ЧПІ) кафедра іноземних мов організовувала гуртки для вивчення іноземної мови. Такі гуртки функціонували як для викладачів інституту, так і для студентів та всіх бажаючих покращити свої знання з іноземної мови [562, 38 арк.].

На кафедрі іноземних мов ЧПІ Т. Г. Шевченка в 1965 році працювали 9 викладачів, 8 з них не мали наукових ступенів та обіймали посади старших викладачів [551, арк. 103], і лише один викладач – кандидат наук [552, арк. 9]. Відсутність кандидатів наук на факультеті свідчила про недостатню філологічну спрямованість і позначалася на теоретичній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Загальний показник успішності студентів на факультеті англійської мови в 1967/1968 н.р. становив 89,1 % [552, арк. 81].

На основі наказу Міністерства освіти УРСР за № 92 від 8 травня 1965 року у структурі педагогічних інститутів з'явився новий факультет підготовки учителів англійської мови. З 1 вересня навчальний процес розпочали 50 студентів цього факультету [554, арк. 225–227].

Зазначимо, що в досліджуваній період підготовку майбутніх учителів іноземних мов (як додаткову спеціальність на філологічних факультетах української мови та літератури і російської мови та літератури) здійснювали Вінницький, Житомирський, Запорізький, Кіровоградський, Сумський і Черкаський педагогічні інститути. Дещо раніше (з 1960/1961 н.р.) спеціальність «Українська мова і література, іноземна мова» було започатковано в Ніжинському педінституті [529, арк. 2–9].

Таким чином, на кінець 60-х рр. ХХ ст. майбутніх учителів іноземних мов готували 4 педагогічні інститути іноземних мов, факультети іноземних мов та факультети німецької, англійської, французької мов, які входили до складу педагогічних інститутів.

Перелік вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов, подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Перелік ВПНЗ України,
які працювали у напрямі підготовки майбутніх учителів іноземних мов
упродовж 1948/1949 – 1965/1966 н.р.**

| № п/п | Роки | Назва навчального закладу | Факультет |
|-----------------------------------|-----------------|---|---|
| 1. | 1948 р. | Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов | англійської мови французької мови |
| 2. | 1948 р. | Київський педагогічний інститут іноземних мов | англійської мови французької мови іспанської мови |
| 3. | 1948 р. | Ворошиловградський педагогічний інститут | іноземних мов (відділ англійської мови) |
| 4. | 1948 р. | Львівський педагогічний інститут | іноземних мов (відділ англійської мови, французької мови) |
| 5. | 1948 р. | Харківський учительський інститут іноземних мов | припинив діяльність |
| 6. | 1949 р. | Житомирський державний вчительський інститут іноземних мов | англійської, німецької та французької мов |
| 7. | 1949 р. | створено вчительський інститут іноземних мов (на базі Білоцерківського педагогічного училища) | іноземних мов |
| 8. | 1951р. | Житомирський державний вчительський інститут іноземних мов (ф-т французької мови переведено до м. Біла Церква та м. Горлівка) | англійської мови, німецької мови |
| 9. | 1950/51 н.р | Вінницький педагогічний інститут | іноземних мов |
| | | Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов | іноземних мов |
| | | Київський педагогічний інститут | іноземних мов |
| | | Київський державний педінститут іноземних мов | іноземних мов |
| | | Ніжинський педагогічний інститут | іноземних мов |
| | | Одеський педагогічний інститут іноземних мов | іноземних мов |
| 10. | 1952/53 н.р. | Житомирський педагогічний інститут іноземних мов (4-річний термін навчання) | англійської мови, німецької мови |
| | | Вінницький вчительський інститут | іноземних мов |
| | | Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов (4-річний термін навчання) | іноземних мов |
| | | Ворошиловградський вчительський інститут | іноземних мов |
| | | Кіровоградський вчительський інститут | іноземних мов |
| | | Львівський вчительський інститут | іноземних мов |
| | | Ніжинський вчительський інститут | іноземних мов |
| Сталінський вчительський інститут | іноземних мов | | |

продовж. табл. 2.2

| | | | |
|-----|------------------|--|---|
| 11. | 1953/54 н. р. | на базі вчительського інституту було організовано Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов. | іноземних мов |
| 12. | 1954 р. | Житомирський педагогічний інститут іноземних мов | англійської, німецької, французької мов |
| 13. | 1954 р. | Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов було переведено до міста Горлівка Сталінської (нині Донецької) області й названо: Горлівський педагогічний інститут іноземних мов | |
| 14. | 1955 р. | Житомирський педагогічний інститут іноземних мов приєднано як окремий факультет з двома відділеннями – англійської та німецької мов до Житомирського педагогічного інституту іноземних мов ім. І. Франка | відділення – англійської та німецької мов |
| 15. | 1957 р. | Житомирський педагогічний інститут іноземних мов. І. Франка | філологічний факультет |
| 16. | 1960 р. | Ніжинський педагогічний інститут | іноземних мов |
| 17. | 1962/63 н.р. | Житомирський педагогічний інститут іноземних мов ім. І. Франка | іноземних мов |
| 18. | 1965 р. | Чернігівський педагогічний інститут | англійської мови |
| 19. | 1966 р. | Ужгородський державний університет | романо-германської філології |

Отже, здійснений аналіз дає змогу підсумувати, що на реорганізацію вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти у окреслений період істотно вплинули зміни в системі середньої освіти. Готували майбутніх учителів іноземних мов за кількома напрямками: підготовка вчителів для роботи в семирічних школах (вчительські інститути); підготовка вчителів для роботи в середніх школах (педагогічні інститути), що пов'язано з формуванням нової концепції розвитку середньої школи: перехід до обов'язкової восьмирічної освіти (50-ті – початок 60-х рр. XX ст.); перехід до середньої освіти (друга половина 60-х рр. XX ст.).

2.3. Організаційно-методичні основи вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах

Проведений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України засвідчив, що, починаючи з кінця 40-х рр. ХХ ст., стали очевидними зрушення в підвищенні якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зумовлені змінами в системі середньої освіти, а відтак у змісті вищої освіти.

Еволюція уявлень про зміст професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період відбувалася за такою лінією: від визнання необхідності навчання мовних засобів до визнання необхідності навчання комунікативної діяльності. Якщо спочатку під змістом навчання іноземної мови розуміли тільки мовний матеріал (фонетичний, лексичний, орфографічний, граматичний, тематику текстів, а також лексичні, граматичні, вимовні, орфографічні навички та вміння), як зазначає І. Салістра [387], то в подальшому у зміст цього поняття стали, на переконання А. Кліментенко та О. Миролюбова [189], включати вміння і навички, які необхідно сформувати.

Відбір змісту навчання в досліджувані роки проводився з урахуванням принципу засвоєння змісту навчання загалом або його частин для реалізації практичної мети навчання. Однак, відповідно до мети навчання, у змісті, а також у самій методиці як науці відбувалися кардинальні зміни, пов'язані з появою нових методичних ідей, що вимагали серйозного перегляду ряду питань удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Пояснюючи причину цих змін, нами схарактеризовано основні чинники, що сприяли вдосконаленню професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у досліджуваний період.

Однією з найяскравіших змін, що відбулися в досліджуваній період, стало відновлення у 1948 році видання журналу «Іноземні мови в школі», у якому висвітлювалися проблеми змісту курсів, методики їх викладання, перспектив і завдань подальшого розвитку іноземної мови. У журналі друкували переважно методичні рекомендації, ставили питання про побудову підручників іноземної мови, про роль і місце рідної мови під час вивчення іноземної тощо. Журнал виступав на підтримку методистів, які вважали, що мовою можна оволодіти тільки в процесі активної мовної практики [179]. І лише на початку 80-х рр. ХХ ст. у журналі «Іноземні мови в школі» з'явилася рубрика «З досвіду роботи педагогічного вузу» (1982–1985 рр.), яка пізніше (з 1986 р.) переросла в рубрику «Питання підготовки вчителя».

Аналіз опублікованих за 1948 рік статей засвідчив, що центр ваги зміщувався у бік теоретичного висвітлення питань граматики, навчання читання і перекладу. Наприклад, у 1 та 2 номерах журналу за 1948 рік опубліковано статті: Г. Воронцова (О лексическом характере глагола в английском языке), Е. Різель (Новое в синтаксисе немецкого литературного языка), В. Цетлін (Опыт организации внеклассного чтения на французском языке) (№ 1); Т. Волобринської (О разграничении причастия и герундия и роли частицы в современном французском языке), М. Степанова (Семантика определительных составных существительных в современном немецком языке), М. Галинської (О двусказуемых предложениях в современном английском языке), В. Добровольської (Союзы *comme, car, parce que, puisque* в сложном предложении (№ 2) та ін.

На початку 50-х рр. І. Шиллінг та З. Цветкова в журналі порушили питання педагогізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Так, І. Шиллінг у статті «Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков» запропонував шляхи покращення підготовки студентів інститутів іноземних мов. Основна

вимога – педагогізація начального процесу – полягала в тому, щоб навчити майбутніх учителів іноземних мов навчати мови, а не лише навчатися самим. Студентам педагогічних інститутів іноземних мов потрібно не лише засвоювати явища мови, а й аналізувати їх (наводити приклади, помічати помилки інших студентів та виправляти і пояснювати їх) [462].

З. Цветкова у статті «Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков» виокремила низку умов, що заважали професійній підготовці вчителя іноземних мов: недостатні знання з граматики рідної мови; відсутність конкретно поставленої мети на початку кожного курсу; відсутність педагогізації навчального процесу, зокрема відсутність педагогічних дисциплін на початковому етапі навчання у виші; викладання граматики і практики мови без належного теоретичного обґрунтування на початковому етапі навчання (без порівняння з рідною мовою та без вказівок на можливі труднощі вживання того чи іншого мовного явища учнями у школі); відсутність курсу перекладу та навчання перекладу як особливого аспекту іноземної мови; відсутність зв'язку мовлення з мисленням у тогочасних умовах, коли мова ще не була засобом спілкування для тих, хто її вивчав у школі, та відсутність наочності; відсутність науково обґрунтованої методики викладання іноземних мов.

Таким чином, З. Цветкова вважала стан викладання іноземної мови в педагогічних інститутах «незадовільним» і вбачала вирішення проблеми у взаємодії вишівської і шкільної методик навчання мови [447, с. 57].

У ці роки формування змісту мовної підготовки майбутніх учителів у всіх ВПНЗ відбувалася під впливом праць у галузі мовознавства Й. Сталіна, зокрема «Марксизм і питання мовознавства» (1951), які забороняли «буржуазні» вчення про мову і затверджували положення про народність мови [421].

Досліджуваний період відрізнявся посиленням жорсткого партійного контролю в галузі вищої освіти, високим ступенем ідеологізації,

боротьбою з космополітизмом, насадженням культу особи Сталіна.

Ідеологічний аспект був обов'язковим на кожному занятті у ВПНЗ, зокрема і на заняттях з лінгвістичних дисциплін. Водночас у зміст програми зі стилістики німецької мови 1951 року було включено такі питання, як: «Робота Й. Сталіна «Марксизм і питання мовознавства». У зміст програми з теоретичної граматики німецької мови 1951 року – «Вчення Й. Сталіна про організацію ролі граматики по відношенню до словникового складу. Критика поглядів Н. Марра і його послідовників на граматику ...» [159].

У зміст програми з лексикології іноземної мови 1954 року – «Вчення Сталіна про основне у словниковому фонді і словниковому складі мови. Сталін про значення семантики. Сталін про національну мову і діалектах ...». У змісті програми зі вступу до мовознавства 1954 року – «Громадська сутність мови. Мова – продукт соціального колективу. Марксистське вирішення питання про взаємодію об'єктивного і суб'єктивного чинників у мові ...» та ін. [159].

Для завідувачів кафедр мовознавства учительських та педагогічних інститутів, завідувачів кафедр і викладачів методики мови Міністерство освіти УРСР проводило політзаняття, на яких порушували питання підвищення ідейно-теоретичного рівня мовознавчих дисциплін у ВПНЗ, боротьби з буржуазно-націоналістичними перекрученнями в українському мовознавстві; розглядали науково-дослідні роботи мовознавчих кафедр та тематики дисертаційних робіт, а також організацію аудиторної і самостійної роботи студентів у процесі вивчення мовознавчих дисциплін [501, арк. 164–165].

Для студентів кожний тиждень проводили політінформацію. Обов'язковою умовою здійснення комуністичного виховання при викладанні іноземних мов у ВПНЗ було володіння студентами «марксистським мовознавчим вченням», під яким тоді розуміли маррівську теорію про мову [386, с. 40–49], що мало відповідний вплив на теоретичну

підготовку майбутніх учителів іноземних мов. У робочі плани і програми з курсів мовознавчих дисциплін було внесено додаткові теми з метою популяризації нового вчення [505, арк. 9–10].

Студенти і викладачі брали участь в агітаційно-пропагандистській роботі серед населення міста та області, роз'яснюючи постанови ЦК, сталінські роботи, підсумки дискусій. Через приділення основної уваги громадським та індустріальним аспектам наукова і професійна підготовка майбутніх педагогів відходила на другий план.

Загалом зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у першій половині 1950-х рр. у роботах багатьох вітчизняних дослідників охарактеризовано як «затеоретизований», оскільки першочергова увага приділялася вивченню саме теоретичних дисциплін, тоді як практика мови була фактично відсутня.

Здійснений аналіз архівних документів дав змогу виокремити позитивні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, до яких належать: читання ґрунтовної лінгвістичної літератури з основних розділів фонетики, граматики та лексики (I курс), написання рефератів з педагогіки й історії педагогіки, курсових робіт з методики викладання іноземної мови (II–III курс), написання курсової роботи зі спеціального мовознавства (IV курс) [510, арк. 20–21].

Отже, зміст професійної освіти майбутніх учителів у кінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. – це чітко окреслене коло систематизованих суспільно-політичних, загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, визначаючи головним завданням підготовку вчителя як учителя-предметника і як учителя – громадського працівника, здатного за допомогою свого предмета й організації позакласної виховної, культурно-просвітницької громадської роботи проводити політику партії.

З 1953/1954 н.р. спостерігається явище «лібералізму», яке полягало в тому, що в навчальних закладах спрощено вивчали дисципліни, надто лояльно оцінювали студентів на заліках та іспитах, кількість звітів і

засідань було зменшено. Причиною цього стало послаблення культу Й. Сталіна.

Пов'язана з розвінчанням культу особи «політична відлига» сприяла відродженню гуманістичної традиції у вітчизняній педагогічній науці. Розвиток загальнотеоретичних основ формування змісту педагогічної освіти відбувається під впливом нових, гуманістичних, уявлень про сутність учительської професії, яку розуміють як «складне і тонке мистецтво розвитку людського духу, формування живого інтелекту, перетворення зовнішнього знання у внутрішню культуру особистості». Насамперед це стосується змісту психолого-педагогічних дисциплін [143, с. 32]. У зв'язку з прийняттям закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958) науковці почали висловлювати думки про те, що зміст педагогічних дисциплін має розвиватися по лінії глибокого розкриття закономірностей виховання і навчання, не тільки «збагачення студента системою педагогічних знань, але й прищеплення їм любові до педагогічної справи, виховання у них творчого ставлення до роботи з дітьми»; оволодіння мистецтвом навчання і виховання. Особливу увагу приділено знанням майбутнього вчителя вікової та педагогічної психології, особливостей роботи з дитячим колективом [471].

В УРСР педагогічні ВНЗ, які готували педагогічних працівників, підпорядковувалися МІНпросу, решта – Мінвузу. Відповідно до нормативно-правових документів того часу, завдання вищої школи полягали в підготовці висококваліфікованих фахівців, підготовці науково-педагогічних кадрів, виконанні ними науково-дослідних робіт, підвищенні кваліфікації [160, с. 525]. Той факт, що ВНЗ підпорядковувалися двом відомствам, спричинив неузгодженість у їхній діяльності, зокрема у розробці навчальних планів і навчальних програм. Навіть найдосконаліший навчальний план створював лише потенційну

можливість для успішної роботи. Реальний успіх залежав від наявних ресурсів – викладачів і студентів.

Типові навчальні плани для педагогічних інститутів, які готували майбутніх учителів іноземних мов, затверджували Міністерство вищої освіти СРСР та Міністерство Освіти РРФСР (1946–1959 рр.).

Загалом період 1950-х – 1960-х рр. для вишів країни був пов'язаний із двома протиставними тенденціями – між 4-річними і 5-річними планами навчання. Як перша, так і друга тенденція, при їх реалізації конкретними вишами неминуче були пов'язані зі створенням нових навчальних планів і програм, що негативно позначалося на підготовці майбутніх фахівців. 4-річні плани склали специфіку першої половини 1960-х рр.

У зв'язку з розвитком міжнародних зв'язків зросла необхідність володіння іноземною мовою як засобом спілкування з представниками інших країн. До освітнього курсу було введено новий лінгвістичний курс: практикум з усного мовлення, аналіз тексту і письмова практика. З метою підвищення якості володіння іноземною мовою лінгвістичні дисципліни поділили на теоретичні (теоретична фонетика, теоретична граматики, лексикологія, стилістика, історія мови, переклад, введення в спеціалізації та ін.) і практичні (практична фонетика, практична граматики, лексика та ін.) [524].

Характерним для програм лінгвістичних дисциплін була яскраво виражена практична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Зокрема, збільшилася кількість годин на педагогічну і психологічну підготовку. У навчальних планах з'явилися курси загальної, вікової, педагогічної психології, а також курс з позакласної роботи в школі. У програми з методики викладання іноземної мови були включені теми, що стосувалися нових методів її навчання в школі. Значно збільшилася кількість годин на педагогічну практику (528 год.) [511; 523].

У змісті психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя знайшли відображення ідеї розвивального навчання, згідно з якими освіта була триєдиним процесом навчання, виховання і розвитку, що формував у майбутнього вчителя, зокрема, вміння працювати з дітьми, переходити до різних видів узагальнення при організації змісту навчання [133].

У першій половині 60-х рр. ХХ ст. для здобуття кваліфікації вчителя іноземної мови для середньої школи студентам необхідно було опанувати курси з «Методики викладання іноземної мови» (з корекцією курсу фонетики), «Історії мови», «Теоретичної і нормативної граматики», «Лексикології», «Теоретичної фонетики», «Латинської мови», «Літератури країн, мову якої вивчають». Звертає на себе увагу той факт, що на «Практичний курс іноземної мови» було відведено 2000 годин, тоді як на вивчення української мови – 46 годин на рік. Для факультативних занять на вивчення другої іноземної мови відведено на III і IV курсах по 240 год. [557].

Таким чином, аналіз навчального плану за 1963 рік за яким готували майбутніх учителів іноземних мов (Додаток А) показав, що самостійними теоретичними дисциплінами стали граматики і фонетика; попередньо їх викладали лише у практичному аспекті. Решта основних предметів, таких як практичний курс іноземної мови, історія мови, лінгвістика, лексикологія, методика викладання іноземної мови, залишалися без змін.

Водночас до навчальних планів додано і перелік тих курсів і практикумів з іноземних мов, які студент міг відвідувати за вибором, а саме: друга іноземна мова; загальне мовознавство; стилістика; семінар із психології, педагогіки або методики викладання іноземної мови (за вибором) та ін.; теорія і практика програмованого навчання; синхронний переклад та ін.

На початку досліджуваного періоду більшу увагу почали приділяти історії мови та порівнянню різних мов. Великого поширення в методиці навчання іноземних мов набув порівняльний метод, який позиціонувався

як такий, що відповідає вимогам марксистського діалектичного методу, розглядаючи кожне явище в розвитку й історичному русі [399, с. 25]. Згодом перевагу надали свідомо-порівняльному та свідомо-практичному (або текстуально-перекладному) методам.

Свідомо-порівняльний метод характеризувався, з одного боку, значним рухом уперед насамперед в аспекті лінгвістичного обґрунтування прийомів відбору та презентації мовного матеріалу, орієнтації на синтетичне читання тощо, а з іншого – нездатністю основних методів забезпечити повноцінне практичне володіння учнями іноземною мовою. Мета навчання іноземної мови полягала у формуванні умінь читання і перекладу. Підручники і програми були перевантажені правилами, особливо на початковому етапі. Невдоволення таким становищем сприяло розробці в кінці 50-х рр. свідомо-практичного методу [268; 309]. Свідомо-практичний (або текстуально-перекладний) метод передбачав усвідомлення значення лексичних одиниць і мовних форм, якими послуговувалися в процесі спілкування, і водночас практичним, оскільки вирішальним фактором навчання визначалася іншомовна практика. Головна мета навчання іноземної мови – розвиток інтелектуальних можливостей особистості. Концепція методу отримала соціокультурну спрямованість на етапі радянської іншомовної лінгвістичної освіти, а вивчення мови стали поєднувати з навчанням правил і норм спілкування, що забезпечує формування вторинної мовної особистості в процесі міжкультурної комунікації. Розглянутий метод став одним із базових у професійній освіті майбутніх учителів іноземних мов [64].

Проте, на нашу думку, на той час методика ще не зовсім утвердилася як самостійна наука, лише поступове розуміння її як окремої галузі знань, а не додатку до загального предмету, уможливило докладніше дослідити специфіку подання і засвоєння знань. Зі зростанням значення предмета методики викладання іноземних мов виникало формулювання специфіки самого предмета, визначення його завдань.

Через відсутність єдності тлумачення наукових принципів методики не було уніфікованих форм проведення лекції, подання матеріалу. Під час викладу матеріалу методики як допоміжної сфери знань лектори послуговувалися різною термінологією.

Радянські методисти (В. Аракін, А. Монігетті, І. Рахманов, В. Цетлін та ін.) розробили концепцію відбору словника і граматики, встановивши критерії відбору, які загалом діють і донині. Були розпочаті пошуки шляхів компресії фонетичного матеріалу. Основним досягненням 50-х рр. стала розробка системи навчання розуміння текстів (М. Бахарєва, В. Аракін, І. Карпов, В. Цетлін, З. Цветкова), оскільки до цього текст розглядали як центр усебічної роботи з мовою.

Розробка аналітичного і синтетичного читання дозволила вперше зорієнтувати навчання на отримання інформації з тексту. Лексико-граматичний аналіз став засобом глибшого проникнення у зміст прочитаного, а не прийомом закріплення знань. Однак аналітичне читання на практиці нерідко проводили неправильно, оскільки було переоцінено роль аналізу і перекладу.

У досліджуваний період загальноновизнаним стало положення про рецептивне і продуктивне засвоєння мовного матеріалу. Проте у практиці викладання іноземних мов деякі протиріччя все ще продовжували існувати. Питання стояло не ЩО викладати в рамках іншомовної освіти, а ЯК викладати, оскільки утворився розрив між методикою, яку тільки почали розробляти науковці, і практикою навчання іноземних мов.

Ще одне протиріччя полягало в проблемі взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. Методисти з німецької мови підкреслювали важливість усного мовлення, представники методики викладання англійської та французької мови орієнтувалися на навчання читання. У кінці 50-х рр. остаточно оформляється ідея паралельного розвитку усного мовлення і читання на всіх етапах навчання [320].

Методичним забезпеченням у ВПНЗ для підготовки майбутніх учителів іноземних мов слугували підручники таких авторів, як: Л. Бархударов, В. Хаймовіч, Є. Шендельс та ін. (з теоретичної граматики іноземної мови), М. Матусевич, О. Ніконова, О. Норк та ін. (з фонетики іноземної мови); В. Жирмунський, Т. Строева (з історії іноземної мови); Н. Крихацький, С. Соболевський та ін. (з латинської мови); Л. Зіндер, М. Матусевич та ін. (з теоретичної і практичної фонетики); О. Ахманова, Ю. Степанов та ін. (зі стилістики іноземних мов); В. Звєгінцев, О. Реформатський, І. Пучнік (зі вступу до мовознавства); І. Гальперін, Є. Чернаєвська, О. Смирницький та ін. (з лексикології) (Додаток Б).

Зокрема, у бібліотеках ВПНЗ збільшився обсяг іншомовної художньої літератури. Особливу увагу було приділено домашньому читанню як формі самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов. Як свідчать архівні джерела, викладачі могли не допустити студентів до складання заліків та іспитів у випадку невиконання заданого обсягу домашнього читання [513, арк. 19].

Самостійна робота була одним із найважливіших видів роботи студентів з опанування іноземної мови, що передбачало застосування різних видів такої роботи: консультацій, домашнього читання, фонетичних оглядів, роботи зі студентами, які відстають у навчанні, спільне виготовлення наочних посібників (фонетичних, граматичних, лексикологічних) [544, арк. 30–31].

Вирішення питання самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов позначена запровадженням таких заходів:

- 1) розробка системи типових домашніх завдань на різних етапах навчання;
- 2) нормування кількості і типів завдань;
- 3) вивчення досвіду самостійної роботи студентів і обмін цим досвідом;
- 4) включення до планів роботи кафедр та студентських наукових

товариств тем, пов'язаних з вивченням організації самостійної роботи студентів;

5) інструктування студентів, як виконувати домашні завдання, зокрема читання вголос, а не тільки очима;

6) організація активної гурткової роботи студентів, організація клубів [65].

З 1961/1961 н. р. в усіх вузах на денних відділеннях введено систему таких самостійних письмових робіт, як реферати, конспекти, тези і доповіді. Самостійну роботу студентів поєднують з колоквіумами, контрольнo-підсумковими заняттями, груповими та індивідуальними консультаціями. Піднесенню самостійної роботи студентів сприяла організація вечорів з питань науки, техніки, літератури й мистецтва.

З 1969 року відновили роботу підготовчі курси для денної, вечірньої і заочної форм навчання. Відповідно до Наказу Мінвузу, було запроваджено контроль за успішністю під назвою «атестація», планування самостійної роботи, а також науково-дослідницької роботи студентів у навчально-виховному процесі, створення системи постійного аналізу наслідків навчального процесу для оперативного керування ним і навчально-методичних комплексів дисциплін і спеціальностей [249, с. 145].

Для студентів I курсу викладачі читали лекції про важливість методів організації навчання, проводили відкриті засідання на тему організації самостійної роботи студентів, запрошуючи доповідачів – кращих студентів, які ділилися досвідом організації своєї роботи над науковим курсом, аналізували особливості роботи з навчально-методичною літературою [510, арк. 24–25].

У зазначений період суттєвого наукового значення набула курсова робота – одна із форм самостійної наукової роботи майбутнього педагога. Вступна частина такої праці присвячена визначенню завдань і мети дослідження, за визначеною темою мають бути проаналізовані критичні

матеріали, література.

Прерогативою окресленого періоду вважаємо впровадження у навчальний процес технічних засобів навчання (ТЗН), що сприяло розвитку таких навичок, як: усне мовлення, швидке і фонетично правильне вивчення й відтворення мовних зворотів, фонетичний аналіз почутого і сказаного. До переліку загальноосвітніх дисциплін навчальних планів включили «Практикум із звукосвітлотехніки» (1957).

На кафедрі вищих навчальних закладів було покладено завдання розгорнути науково-дослідну роботу з методики використання кіно, а також звернути особливу увагу на розробку посібників та підручників із техніки та методики використання кіно. Планувалося забезпечити достатню кількість проєкційної апаратури різних типів, обладнати не менше двох аудиторій для денних показів, а також обладнати спеціальну аудиторію для практичних занять студентів з проєкційною апаратурою та створити необхідні умови для організації занять студентів з фотографії [65, с. 369].

У програмах з методики викладання іноземної мови з'явилася додаткова тема про застосування ТЗН у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в середній школі; у програмах з лексикології іноземної мови – вивчення іншомовної лексики, що стосувалася різних видів діяльності [65, с. 369].

Не менш важливим було вироблення автоматизованих навичок в усному й писемному мовленні студентів. Особливу увагу почали звертати на покращення розмовної мови. Викладання іноземної мови сприймалося як єдина система, у якій усі аспекти мови перебувають у тісному зв'язку, особливо у процесі мовленнєвої діяльності, тобто на першому плані були мовленнєві уміння (читання, написання творів тощо), а при необхідності використовували теорію та мовний матеріал [388, с. 91–92].

Акцентуємо на тому, що в досліджуваній період радянські науковці В. Аракін [11, с. 77–85], М. Жинкін [152, с. 96–99], С. Обнорський

[307, с. 94–95] активно обговорювали питання, спрямовані на розвиток навичок усного мовлення, умінь користуватися іноземною мовою для практичних потреб. В ієрархії вимог до рівня володіння іноземною мовою після п'ятирічного навчання у ВПНЗ на першому місці була вимога правильної вимови іноземною мовою, швидкого розуміння усного мовлення носіїв мови, здатність учителя навчити учнів елементарно спілкуватися на побутові та громадські теми [11, с. 79].

Таким чином, у кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. зародився і комунікативний підхід до вивчення іноземної мови.

Загалом зазначимо, що теорія і практика навчання іноземної мови пройшла шлях від «навчання мови» до «навчання мовлення», а потім до «навчання мовної діяльності» і нарешті до «навчання спілкування» [90, с. 8]. У цьому аспекті велику роль відіграла робота О. Леонтьєва «Мова, мовлення, мовна діяльність» (1969) [235], яка дала підстави визначати мету навчання мови в ракурсі формування спочатку мовної, а потім і мовленнєвої діяльності. Як стверджує В. Цетлін, процес навчання іноземної мови передбачав органічність зв'язків між практичною, освітньою та виховною метою її навчання і про єдність усіх комунікативних видів діяльності [90, с. 9].

Наприкінці 60-х рр. у ВПНЗ країни почали розробляти програмоване навчання, що вимагало пошуку нових підходів до навчального процесу. Кафедри іноземних мов не залишилися осторонь від інноваційно-педагогічної діяльності. Вони активно включилися в науково-дослідницьку роботу з проблем вищої школи [276].

У 1966/67 н.р. систему програмованого навчання використовували у 250 ВНЗ, у окремих із них були обладнані спеціалізовані кабінети, класи, аудиторії програмованого навчання; ряд телестудій вели навчальні телепередачі. У 49 центрах при ВНЗ обладнали контори кінопрокату. Кафедри іноземних мов застосовували лінгафонну техніку. У зазначений

період була розпочата робота із проектування вузівських автоматизованих аудиторій, обладнаних комплексами ТЗН [327, с. 262].

Водночас зауважимо, що в досліджуваний період підвищуються вимоги як до рівня знань з іноземної мови професорсько-викладацького складу (молодих викладачів іноземних мов направляли до провідних ВПНЗ для підвищення кваліфікації), так і до абітурієнтів.

У цей період активно проводили роботу з професійного відбору вчителів. Обстеження вели за трьома напрямками: медичне обстеження, діагностика загальних здібностей, діагностика спеціальних педагогічних здібностей. Від абітурієнтів, які обрали професію вчителя іноземних мов, при вступі вимагали глибокі знання з іноземної мови, що полягали в умінні перекладати у двох напрямках – використанні усного мовлення, граматичних знаннях. Однак досвід такого відбору абітурієнтів до ВПНЗ було втрачено в пострадянський період, коли Україна здобула незалежність і всі сфери її життєдіяльності перебували в досить скрутному становищі [85].

У 1963 році виникло питання про утворення у педагогічних інститутах кафедр методики викладання іноземних мов (уперше таку кафедру було створено в Київському педагогічному інституті іноземних мов), що було викликано застосуванням великої кількості методів, викладанням різних способів подання навчальної інформації як у вишівській, так і шкільній підготовці. Продовжувався пошук найефективніших шляхів навчання через введення нових навчальних моделей або їх поєднання [530, арк. 80].

У зв'язку з підготовкою фахівців широкого профілю було введено другу іноземну мову як другу спеціальність, як обов'язкову спеціальну/лінгвістичну дисципліну в обсязі 700 год., яка до цього, починаючи з 1930-х рр., завжди була в навчальному плані, але яку вивчали або факультативно, або як обов'язкову загальноосвітню дисципліну, на яку відводилося близько 200 год.

У цей період створювалися студентські наукові товариства, у межах яких працювали студентські наукові гуртки. Одним із перших законодавчих актів з питань науково-дослідницької роботи студентів була постанова Міністерства освіти УРСР «Про стан і заходи щодо поліпшення науково-дослідної роботи у вузах УРСР» (1948), у якій наголошувалося на необхідності студентської науки у вищих закладах [165, с. 6–9]. Поширеною формою роботи студентів були студентські наукові конференції, конкурси студентських наукових робіт, присвячені підсумкам роботи за рік. Практикувалося також проведення тематичних та ювілейних конференцій [102, с. 62].

Студентів старших курсів факультетів іноземних мов залучали до науково-дослідницької роботи кафедр: вони підбирали матеріал для навчальних посібників, словників для школи, озвучували разом з викладачами навчальні кінофільми для інституту вдосконалення вчителів, вивчали методи викладання іноземних мов у школі [521, арк. 25–26].

Завершуючи аналіз змін, спрямованих на вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, звернемося до статей відомих радянських науковців В. Аракіна та З. Цветкової, розміщених на сторінках журналу «Советская педагогика» (1958), у яких окреслено напрями і перспективи подальшого вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів цієї галузі у ВПНЗ:

- підвищити професійну спрямованість роботи інститутів і факультетів іноземних мов, виховуючи любов до професії;
- покращити методичну підготовку майбутніх учителів;
- регулярно видавати журнали і спеціальні збірники, де б висвітлювалися питання методики і проводився обмін думками й досвідом;
- устаткувати факультети іноземних мов сучасною технічною апаратурою;
- відряджати студентів у країну, мову якої вони вивчають;
- створити єдину концепцію навчального підручника для

уніфікованого напрямку навчання; не розділяти навчання на перших двох курсах на окремі теоретичні дисципліни, після другого курсу студентів закріплювати за школами для отримання досвіду методико-виховної діяльності;

– підвищити вимоги до студентів старших курсів шляхом викладання предметів іноземною мовою [11, с. 40–42].

Отже, оцінюючи підготовку майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, робимо висновок, що в цей час з'являються перші спроби вирішення проблеми формування саме професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов, оскільки науковці розпочали планомірну роботу з формування методичної майстерності майбутніх учителів іноземних мов, їх особистісно-професійних якостей.

Отже, резюмуючи все викладене вище, зазначимо, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період простежуються такі *тенденції*:

позитивні: удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (уперше були поставлені питання організації навчання іноземних мов, введено до навчального процесу методичний матеріал, вирішено питання відбору мовного матеріалу, зменшення і зміна ролі теорії граматики, запровадження принципу комунікативної спрямованості); підвищення рівня знань майбутнього вчителя з вікової та педагогічної психології; зародження комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов, особливу увагу почали приділяти покращенню розмовної мови; пошук засобів активізації самостійної роботи студентів; становлення методики навчання іноземних мов (пошуки методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов: свідомо-порівняльний та свідомо-практичний); запровадження окремих дисциплін для вдосконалення підготовки майбутніх учителів; підвищення вимог до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу, відрядження молодих викладачів іноземних мов до провідних ВПНЗ для проходження курсів

підвищення кваліфікації; теоретико-практична спрямованість програм лінгвістичних дисциплін.

суперечливі: високий ступінь ідеологізації (50-ті рр.) та відродження гуманістичної традиції в педагогічній науці (60-ті); цільова установка на теоретичне оволодіння іноземною мовою у 50-х рр. і практичне – на кінець 60-х рр.; підготовка вчителя-предметника і вчителя – громадського працівника.

Висновки до другого розділу

У розділі проаналізовано загальнопедагогічні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 1948–1970 рр. ХХ ст.

З'ясовано, що в досліджуваний період на території УРСР було ухвалено низку наказів («Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948), «Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР (1949)», «Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР» (1953), «Про поліпшення викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах» (1955) та ін.) та постанов («Про підготовку викладачів іноземних мов» (1948), «Про заходи щодо підвищення якості підготовки вчителя для загальноосвітніх шкіл» (1956), «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні» (1958), «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961), «Про заходи для наступного розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, поліпшення підготовки і використання спеціалістів» (1964) та ін.), що регламентували діяльність вищих навчальних закладів і уточнювали мету й завдання підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Період 1948–1970 рр. ХХ ст. вважаємо часом реформаторських процесів в системі вищої освіти, що вносили зміни в розвиток вищої освіти загалом і впливали на розробку нового уявлення про підготовку майбутніх

учителів іноземних мов у ВПНЗ УРСР зокрема. Відповідно до ухвалених положень: покращилася підготовка випускників інститутів і факультетів іноземних мов; почала приділятися увага методичній підготовці учителів іноземних мов; підвищилася якість викладацьких кадрів, посилилася співпраця ВПНЗ і школи; введено нові навчальні плани та програми для підготовки учителів широкого профілю; упроваджено ширшу виробничу й педагогічну практику тощо.

Виявлено, що у досліджуваній період відбувалося становлення іншомовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, відкривалися педагогічні інститути іноземних мов (Горлівський педагогічний інститут іноземних мов, Житомирський державний університет іноземних мов, Харківський державний педагогічний інститут іноземних мов, Київський державний педагогічний інститут іноземних мов, Одеський педагогічний інститут іноземних мов, Дніпропетровський педагогічний інститут іноземних мов), збільшилася кількість вищих педагогічних навчальних закладів (учительські та педагогічні інститути) у складі яких створювалися філологічні факультети та факультети іноземних мов, діяльність яких спрямовувалася на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, а саме: Ворошиловградський, Кіровоградський, Львівський, Ніжинський, Сталінський вчительські інститути та ін.; Вінницький, Горлівський, Дрогобицький, Київський, Чернігівський педагогічні інститути та ін.

Визначено нові загальнопедагогічні тенденції у змісті підготовки майбутніх учителів іноземних мов: розвиток педагогічних ідей, що визначали спрямованість змісту освіти на збагачення вчителя знаннями загальнокультурного характеру, з одного боку, і знаннями ідеологічного і вузькоспеціального характеру; посилення спеціальної, мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; посилення психолого-педагогічної, загальноосвітньої, загальнонаукової, політехнічної, практикоорієнтованої, лінгвістичної спрямованості змісту підготовки.

З'ясовано, що у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов новим завданням, що постало на початку 60-х рр. ХХ ст., був поділ на так звані компоненти навчання. Такий підхід передбачав поділ практики мовлення на граматику, фонетику, лексику, переклад. Ці навчальні дисципліни були більш логічно розмежовані між собою і передбачали чітке й докладне вивчення мови шляхом компонентного поділу практики мови. Водночас підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ці роки базувалася на оволодінні теоретичними знаннями (загальнопедагогічними й методичними), підкріпленими спостереженнями за шкільною практикою та апробованими у ході активної і пасивної педагогічної практики в школі.

Проведене дослідження дало змогу виявити напрями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: підготовка вчителів для роботи в 7-річних школах (вчительські інститути); підготовка вчителів для роботи в середніх школах (педагогічні інститути), що пов'язано з формуванням нової концепції розвитку середньої школи: перехід до обов'язкової 8-річної освіти (50-ті – початок 60-х рр.); перехід до середньої освіти (друга половина 60-х рр.).

До позитивних тенденцій періоду відносимо: удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (уперше були поставлені питання організації навчання іноземних мов, введено до навчального процесу методичний матеріал, вирішено питання відбору мовного матеріалу, змінена роль теорії граматики, запроваджено принцип комунікативної спрямованості); підвищення рівня знань майбутнього вчителя з вікової та педагогічної психології; зародження комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов (особливу увагу почали приділяти покращенню розмовної мови); пошук засобів активізації самостійної роботи студентів; становлення методики навчання іноземних мов (пошуки методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов: свідомо-порівняльний та свідомо-практичний); упровадження окремих

дисциплін для вдосконалення підготовки майбутніх учителів; підвищення вимог до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу, відряджання молодих викладачів іноземних мов до провідних ВПНЗ для проходження курсів підвищення кваліфікації.

Суперечливими тенденціями визначено: високий ступінь ідеологізації (50-ті рр.) та відродження гуманістичної традиції в педагогічній науці (60-ті); цільова установка на теоретичне (50-ті рр.) і практичне (кінець 60-х рр.) оволодіння іноземною мовою; підготовка вчителя-предметника і вчителя – громадського працівника; неузгодженість між 4-річними і 5-річними планами навчання майбутніх учителів іноземних мов, що негативно позначалося на їх підготовці.

Основні результати дослідження за другим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [32; 55; 59].

РОЗДІЛ 3

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ РЕФОРМИ ЗАГАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (1971–1990 рр.)

3.1. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

На початку 70-х рр. ХХ ст. процеси, започатковані у попередній період, тривали, і радянська педагогічна наука розвивалася, особливо це стосувалося змісту освіти. Влада уже не змогла утримувати цілком ізольоване суспільство, і контакти радянських людей розширювалися. Вони відбувалися значною мірою через країни соціалістичного табору, які були змушені стати країнами «народної демократії», проте зберегли високу культуру – як історичну, так і повсякденну [431].

З переходом до обов'язкової загальної середньої освіти проблема вдосконалення структури загальноосвітньої школи і якості підготовки педагогічних кадрів набула особливого значення. Державна політика спрямовувалася на збагачення науки, техніки і культури, вдосконалення структури вищої і середньої освіти.

На думку О. Сухомлинської, реформування змісту освіти у ці роки стало більш науково виваженим, продуманим і, наскільки це можливо в тих умовах, позбавленим прямого ідеологічного впливу, як це було у 40-х рр. [431, с. 20].

Улітку на черговій сесії Верховної Ради СРСР набули чинності «Основи законодавства Союзу РСР і Радянських республік про народну освіту» (1973). Новий Закон зробив обов'язковим отримання повної середньої освіти і визначив пріоритетні напрями розвитку вищої освіти.

Особливої уваги заслуговує той факт, що кваліфікація вчителя, його педагогічна майстерність стали чинником першочергового значення.

Водночас 70-ті рр. ХХ ст. ознаменувалися зростанням потреб шкільної освіти в учителях іноземних мов, про що свідчать «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (1973) [342] та наказ Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах» (1974), якими передбачалося здійснення ряду заходів для подальшого вдосконалення системи іншомовної освіти [358, с. 14–17]. Висока соціальна затребуваність суспільства в учителях іноземних мов зумовила необхідність пошуку нових можливостей удосконалення їх підготовки, формування їх професійних якостей.

До основних завдань, які мали вирішити ВПНЗ, належали: підготовка висококваліфікованих фахівців з глибокими теоретичними і необхідними практичними знаннями за фахом, які володіють марксистсько-ленінською теорією, новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки і техніки, вихованих у дусі високої комуністичної свідомості, радянського патріотизму, дружби народів і пролетарського інтернаціоналізму, що володіють навичками організації масово-політичної та виховної роботи; постійне вдосконалення якості підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки, культури і перспектив їх розвитку; виконання науково-дослідних робіт, що сприяють вирішенню завдань комуністичного будівництва; створення високоякісних підручників і навчальних посібників; підготовка науково-педагогічних кадрів; виховання у студентів почуття обов'язку і готовності до захисту соціалістичної Батьківщини; поширення наукових і політичних знань серед населення; фізична підготовка і здійснення заходів по зміцненню здоров'я студентів.

Порівняно з попереднім періодом (1948–1970), де домінувала орієнтація на технічні спеціальності та напрями підготовки, підвищення

кваліфікації та перепідготовки, почали розвиватися і гуманітарні суспільні науки, що відображено в документах, ухвалених до реалізації у провідних ВПНЗ країни відповідно до постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого удосконалення вищої освіти в країні» (1972) [212, с. 255–262].

Гуманізація системи освіти передбачала високу загальну і професійну підготовку майбутніх учителів. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов був насичений патріотизмом, усвідомленням громадянського обов'язку, що сприяло формуванню почуття власної гідності.

Професійна підготовка майбутніх учителів стала центральною ланкою всього навчально-виховного процесу. Її поглиблення і розширення відбувалося у двох напрямках: формування педагогічної особистості студента (формування пізнавальних інтересів у галузі обраної професії, виховання моральної готовності до роботи в школі, підготовка студентів до комуністичного виховання школярів); розвиток спеціальних навичок і умінь, що складають методичний арсенал учителя.

На початку 70-х рр. кількість студентів у ВПНЗ України порівняно з 60-ми рр. ХХ ст. збільшилася, що пояснюється збільшенням загальноосвітніх шкіл та учнів, які вивчали іноземні мови. Зокрема, за зведеними даними статистичних відомостей Міністерства освіти УРСР за 1977 рік іноземну мову у школах УРСР вивчали 218 115 учнів. Як свідчать архівні дані, у зв'язку з підвищенням інтересу суспільства до нових наукових технологій, бажанням перейняти закордонний досвід, англійська мова була найбільш затребуваною, оскільки її вивчали 114669 учнів, тоді як німецьку – 68804, французьку – 24332, іспанську – 1383 і китайську – 18 [536, арк. 45].

Зазначимо, що, порівняно з попереднім періодом, актуалізувалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ західного регіону. Якщо раніше таку підготовку забезпечував тільки Дрогобицький

педагогічний інститут іноземних мов імені Я. Франка, то в 1972 році до нього приєдналися Луцький педагогічний інститут імені Л. Українки та Івано-Франківський педагогічний інститут імені В. С. Стефаника. Загалом станом на 1972/1973 н.р. майбутніх учителів іноземних мов готували у 14 ВПНЗ УРСР [535, арк. 1] (Додаток В).

Готували майбутніх учителів на денних відділеннях ВПНЗ факультетів іноземних мов за однопрофільними («англійська мова», «німецька мова») і за подвійними спеціальностями («англійська та французька мови», «французька та англійська мови», «німецька та англійська мови», «іспанська та англійська мови»). На заочних відділеннях – тільки за однопрофільними спеціальностями.

Результати наукового пошуку та офіційні дані засвідчують, що в досліджуваний період у школах працювало майже 174 тис. учителів іноземної мови (з них – 161 тис. з вищою освітою). Водночас у ВПНЗ на факультетах іноземних мов навчалося 83 тис. студентів, з яких понад 45 тис. – на англійських відділеннях, 20 тис. – на німецьких, понад 16 тис. – на французьких і близько 1500 осіб – на іспанському відділенні [407, с. 10].

Зміни в загальноосвітній школі детермінували зміни у змісті підготовки майбутніх учителів іноземних мов. На початку 70-х рр. навчальні плани, за якими готували майбутніх учителів іноземних мов, були відкореговані відповідно до вітчизняної методично-педагогічної науки. Зокрема, з 1970/1971 н.р. на I курсі студенти опановували дисципліну «Вступ до педагогіки», на II курсі – «Педагогіку школи», на III курсі – «Історію педагогіки». Як свідчить аналіз навчального плану за спеціальністю 2103 «Іноземна мова» (1970), цикл спеціальних дисциплін змінювався головним чином в аспекті розмежування практичного навчання мови і теорії мови, що давало можливість майбутнім учителям оволодіти практичними навичками з іноземної мови на вищому рівні. Також було введено нові дисципліни (Додаток Д) «Методика наукових досліджень»,

«Профорієнтаційна робота в школі» для підвищення рівня теоретичної підготовки студентів [555].

На думку А. Корень, така структура більшою мірою забезпечувала неперервність загальнопедагогічної підготовки вчителів, сприяла посиленню органічного зв'язку теоретичної і практичної підготовки. Разом з тим розширення змісту загальнопедагогічної підготовки призвело до перевантаження багатопредметністю навчальних планів [203, с. 93].

Зазначимо, що навчальні плани було складено за єдиним стандартом для всіх ВПНЗ УРСР без урахування особливостей певних регіонів чи республік, зокрема й України. Наприклад, у 1972 році вийшов Бюлетень Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР № 11, який указував на необхідність посилення психолого-педагогічної підготовки у ВПНЗ і передбачав розширення практики, зміни програм з педагогіки, психології та методики викладання предметів [295, с. 2].

У ВПНЗ УРСР так само гостро стояла проблема психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка передбачала вирішення таких завдань, як надання студентам глибоких спеціальних і загальнотеоретичних знань і їх практичної реалізації, виховання творчості в підході до майбутньої професії і, відповідно, до партійного курсу, формування твердої активної життєвої позиції майбутнього фахівця.

І. Соколова проаналізувала навчальний план підготовки вчителів з двох іноземних мов. Як зазначає дослідниця, студенти факультетів іноземних мов вивчали такі психолого-педагогічні дисципліни: вступ до вчительської спеціальності; загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, вікова фізіологія та шкільна гігієна, педагогіка, історії педагогіки, технічні засоби навчання та ін. Обов'язковим був спецкурс із профорієнтації школярів та курсова робота з методики або педагогіки [415, с. 90].

До циклу дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов широкого профілю зі знанням двох іноземних мов входили: основна іноземна мова (I–II курси), другу іноземну мову вивчали з III курсу. Загальну професійну підготовку забезпечувало викладання курсів зі вступу до мовознавства, порівняльної типології рідної та іноземної мов, сучасної російської мови, латинської мови. Педагогічна практика включала: суспільно-педагогічну (1–3 семестри); літню в піонерському таборі, навчальну з основної іноземної мови на IV курсі (4 тижні) та навчальну з основної і другої іноземних мов на V курсі (загалом – 8 тижнів).

Нові навчальні плани створювали умови майбутнім учителям для успішного оволодіння іноземними мовами. Зокрема, студенти мали можливість обирати факультативні дисципліни за вибором як теоретичного, так і практичного спрямування, що сприяло вдосконаленню педагогічних та мовних умінь.

На підставі наказу Міністерства вищої спеціальної освіти № 49 від 7 серпня 1974 року, у навчальні плани всіх спеціальностей було введено самостійний курс «Вступ до спеціальності», мета якого – ознайомити вчителя з призначенням і змістом педагогічної професії, основними напрямками педагогічної діяльності, методами пошуку необхідної професійної та наукової інформації [300, с. 18–19]. Навчальну дисципліну «Теорія і практика перекладу» було введено до навчальних планів з 1977/1978 н.р. [301, с. 2–3].

Відповідно до урядової постанови «Про подальший розвиток вищої школи та підвищення якості підготовки фахівців» (1979), яка вимагала зміцнення зв'язку ВПНЗ зі школою, органи народної освіти змінюють співвідношення між обсягом теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, увівши обов'язкове вивчення спецкурсів з психолого-педагогічних дисциплін, особливу увагу приділяючи формуванню у студентів умінь проводити виховну роботу [126, с. 83–87].

Одним із ключових питань у всій системі вищої освіти була ідейно-виховна робота в дусі патріотизму й інтернаціоналізму, що впливало з постанови ЦК партії «Про подальше покращення ідеологічної, політично-виховної роботи» (1979). На факультетах іноземних мов ВПНЗ України (Львівський, Київський) та ін. розробляли спеціальні комплексні програми ідейно-виховної роботи з питань трудового, спортивно-оздоровчого, культурно-просвітницького та художньо-естетичного виховання.

У 80-ті рр. ХХ ст. реформування системи освіти охопило СРСР і УРСР. Визначаючи перспективи економічного і соціального розвитку на 1981–1985 рр. і на період до 1990 року, радянські урядові органи велику увагу приділяли системі народної освіти як рушійній силі, що забезпечувала прогрес і процвітання держави. При цьому підкреслювалося, що рівень освіченості має стати випереджаючим по відношенню до темпів технологічного прогресу.

Уперше було поставлено питання про створення «...єдиного загальнодержавного комплексу безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу і післядипломну освіту» [182].

У практиці вищої школи відбувався черговий перегляд чинних навчальних планів усіх спеціальностей ВНЗ, головне завдання яких – підвищити значущість фундаментальних наук з теоретичної і професійної підготовки фахівців широкого профілю, поліпшити практичну підготовку майбутніх учителів, розвиток їх творчих здібностей, посилити міждисциплінарну інтеграцію навчальних курсів.

Навчальні плани було переглянуто з урахуванням кваліфікаційних характеристик фахівців, запроваджених у практику вищої школи на основі Рішення колегії міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 8 квітня 1981 № 14/1 з 1 вересня 1981 року як державних документів, які розкривають вимоги до знань, умінь і навичок випускників ВПНЗ з урахуванням досягнень науки, техніки і культури [298, с. 6–7].

Відповідно до інструктивного листа Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР № 20 «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах за новими навчальними планами» нові навчальні плани набули чинності з 1 вересня 1983 року [301, с. 8–9] й поклали початок новому етапу організаторської, методичної та навчально-виховної роботи в усіх ВПНЗ. Особливу увагу звертали на міцне засвоєння студентами фундаментальних наук і оволодіння методами їх використання на практиці. У навчальні плани 1983 року зі спеціальності «Учитель іноземних мов» були включені такі професійно-орієнтовані курси за вибором, як «Методика роботи класного керівника», «Особливості навчально-виховної роботи в школах і групах продовженого дня», «Психологія засвоєння іноземної мови», «Позакласна робота з іноземної мови в середній школі», «Професійна орієнтація школярів» та ін. [555].

Отже, в кінці 70-х – на початку 80-х рр. продовжують тривати активні пошуки моделі підготовки вчителя іноземних мов, вдосконалювалася організація іншомовної освіти загалом та методики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. для зміцнення зв'язку ВПНЗ з школою та подолання кадрового дефіциту було прийнято низку постанов: «Основні напрями державної реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984), «Основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1985), «Про хід перебудови середньої і вищої школи і завдання партії по її здійсненню» (1988), які були покликані повністю реформувати систему вищої освіти в аспекті психолого-педагогічної та спеціальної підготовки педагогічних кадрів; усунути перевантаження навчальних програм і підручників, звільнивши їх від надмірно ускладненого, другорядного матеріалу; посилити політехнічну і практичну спрямованість викладання; здійснити перехід на загальну професійну освіту молоді; розширити підготовку кваліфікованих робітничих кадрів; зміцнити матеріально-технічну базу навчальних закладів; підвищити

заробітну плату і поліпшити матеріально-побутові умови педагогічних працівників [371, с. 27].

Ключовою фігурою здійснення реформ був учитель, що вимагало розробки спеціальних заходів, спрямованих на підвищення соціального престижу вчителя, поліпшення їх теоретичної та практичної підготовки.

Зокрема, у контексті заходів з реформування загальноосвітньої і професійної школи було передбачено заходи, що стосувалися підвищення якості іншомовної освіти у ВПНЗ. Міністерство Освіти РРФСР у 1984 році опублікувало методичний лист № 78-М «Про вдосконалення навчання іноземних мов», яким визначено високу роль іноземної мови для вирішення виховних і освітніх завдань школи [260, с. 7–13]. У 1987 році було прийнято Положення про загальноосвітні школи з поглибленим вивченням іноземної мови, спрямоване на подальше вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Реалізація поставлених завдань не уявлялася можливою без відповідного кадрового потенціалу, що значно активізувало діяльність інститутів удосконалення вчителів, міських, районних і шкільних методичних об'єднань. На різного рівня колегіях, засіданнях і радах обговорювалися питання, що стосувалися підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та поширення передового досвіду.

Для підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови на серпневих нарадах 1985 року Міністерство освіти РРФСР в додатку до листа № 63-М рекомендувало такі теми: діяльність методичного об'єднання і його роль у підвищенні професійної майстерності та ерудиції вчителя іноземної мови у світлі вимог, визначених основними напрямками реформ; використання вчителями іноземних мов лінгафонного обладнання та інших технічних засобів для інтенсифікації процесу формування і розвитку мовної практики.

Удруге для задоволення потреб середньої школи розпочато підготовку вчителів широкого профілю. У ВПНЗ запроваджено нові

навчальні плани, які, як зазначають А. Косаківський, Ю. Круглов, В. Розов, удосконалено в напрямі поглиблення суспільно-політичної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх учителів, зміцнення зв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю студентів, поліпшення підготовки студентів до виховної роботи в школі. Це завдання вирішувалося за допомогою поглибленого вивчення усього комплексу дисциплін навчального плану, їх професійної спрямованості, використання спеціальних курсів, семінарів, практикумів для науково-дослідної роботи студентів, що поліпшували підготовку майбутніх педагогів до творчої професійно-педагогічної діяльності в школі [379, с. 30–35].

Тож із 1984/1985 н.р. у ВПНЗ, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов, були запроваджені нові спеціальності подвійного профілю «Історія, іноземна мова», «Російська мова і література та іноземна (англійська/німецька) мова», «Українська мова і література та іноземна (англійська/німецька) мова» та ін. Усього ВПНЗ України впровадили 20 двопрофільних спеціальностей.

Говорячи про вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, репрезентованої, зокрема, обов'язковими курсами за вибором, О. Миролубов і Є. Мороховська виокремили такі: проблемність курсу, орієнтація на уточнення і поглиблення лінгвістичних знань студентів, зв'язок проблематики курсу з науково-дослідною роботою лінгвістичних кафедр, спрямованість на підготовку студентів до ведення багатоаспектної науково-методичної роботи в школі [418, с. 6–7].

Конструктивним урядовим нововведенням стала постанова «Про заходи щодо вдосконалення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшення умови їх праці та побуту» (1987), відповідно до якої у ВПНЗ педагогічну практику запроваджували з 1 по 5 курси.

Згідно з інструкцією з педагогічної практики, затвердженою наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 13 червня

1986 р. № 446 [418, с. 2–4], а також з інструкцією з педагогічної практики, розробленою колективом вітчизняних педагогів (Т. Белоусов, Є. Бондаревська, А. Малащенко, Н. Сергєєв) у 1989 році [176], головний зміст практики складала різні види професійно-педагогічної діяльності студентів: вивчення дитини, організація спілкування і життєдіяльності особистості в класі, організація індивідуальної та колективної навчально-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, художньої, спортивної діяльності дітей; формування досвіду творчої діяльності вчителя, розвиток особистої загальної та педагогічної культури вчителя.

Серед важливих завдань, що підвищували науково-теоретичний рівень педагогічної практики з 1 курсу по 5 курс, були: формування системи загальнометодичних, загальнопсихологічних і загальнопедагогічних понять у структурі педагогічного досвіду майбутнього вчителя, формування потреби в самоосвіті та самовдосконаленні знань і вмінь [183, с. 31].

На думку В. Бенери, у кінці 80-х рр. ХХ ст. було зроблено перший крок до зменшення фактору «обов'язковості» в навчальному процесі; у педагогічній науці та у шкільній практиці з'явився потужний загальносоюзний педагогічний рух під назвою «педагогіка співробітництва», яка виступила з гострою критикою існуючої системи вищої освіти, напрямів розвитку педагогічної думки і висунула вимоги демократизації і гуманізації вузів, індивідуального підходу до студента як до повноцінної особистості, співпраці й співробітництва у процесі взаємодії викладача й студентів [65, с. 409].

Аналіз архівних джерел засвідчує, що на початок 1988/1989 н.р. у країні склалася тенденція до збільшення кількості учнів, які вивчали англійську мову. За статистичними даними МОН України, їхнє число сягало 174445 осіб, що на 60000 тис. більше порівняно з 1977 роком [538, арк. 30–31]. Водночас збільшувався контингент учнів, які вивчали

німецьку, французьку, іспанську та китайську мови, що спричинило попит на спеціалістів широкого профілю.

Проведений аналіз статистичних звітів МОН УРСР за 1988 рік дав змогу нам з'ясувати, що того року майбутніх учителів широкого профілю з предметним полем «іноземна мова» готували за такими спеціальностями: «російська мова та література, іноземна мова», «українська мова та література, іноземна мова», «англійська, німецька мови», «англійська, французька мови», «англійська, іспанська мови» «англійська мова, російська мова та література», «іспанська, англійська мови» та багато ін. [538, арк. 131].

Проаналізувавши навчальні плани за 1989 рік (Додаток Е1, Е2, Е3) зі спеціальностей «Російська мова і література і іноземна мова» «Іноземні мови (дві мови)», та «Українська мова і література та іноземна мова», зазначимо, що їх спільною особливістю є досить велика кількість годин, відведених на вивчення дисциплін, пов'язаних з особливостями республіки (пов'язаних з історією, культурою національної республіки, рідною мовою, літературою); поповнення циклу загальноосвітніх дисциплін курсом «Обчислювальна техніка і технічні засоби в навчальному процесі»; розширення і поглиблення теоретичних знань студентів у галузі психології і методики виховної роботи; розподіл теоретичних і практичних дисциплін спеціального циклу за курсами і семестрами, що створювало основу для реалізації міжпредметних і міжаспектних зв'язків як усередині спеціального циклу, так і між циклами суспільно-політичних і загальноосвітніх дисциплін.

Особливу увагу приділено збільшенню годин на самостійну роботу студентів, курсові роботи (зі спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін), дипломні роботи. До переліку державних іспитів зі спеціальностей «Біологія і іноземна мова», «Українська мова і література та іноземна мова» входили: марксизм-ленінізм, іноземна мова з методикою викладання, теорія і практика навчання та виховання. До переліку

державних іспитів зі спеціальності «Іноземні мови (дві мови)», окрім марксизму-ленінізму, теорії і практики навчання та виховання обов'язково, входили: основна іноземна мова та методика її викладання, друга іноземна мова.

Отже, аналіз навчальних планів, розроблених у різні роки, дозволяє зробити висновок про поступове розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін для підготовки майбутніх учителів іноземних мов у поєднанні кількох компонентів: психолого-педагогічного, суспільно-політичного і фахового. Загалом, аналізуючи реформаційні процеси у сфері освіти, зазначимо, що створена в досліджуваній період система підготовки майбутніх учителів іноземних мов досить успішно виконувала своє завдання, відповідаючи рівню розвитку, запитам і потребам системи загальної середньої освіти та органічно вписувалася в загальну систему організації народної освіти.

Аналіз навчальних планів досліджуваного періоду зумовив аналіз особливостей змісту основних загальнопедагогічних дисциплін навчальних курсів, за якими готували майбутніх учителів іноземних мов.

Особливості формування змісту навчальних курсів загальнопедагогічних дисциплін на факультетах іноземних мов, зокрема курсів з мовознавства, теоретичної фонетики, граматики, лексикології, стилістики та ін., стали об'єктом уваги таких відомих лінгвістів, як В. Гак, Г. Почепцов, Г. Скепський, Є. Шендельс та ін. [361, с. 87–93].

Наприклад, В. Гак, Г. Скепський, Є. Шендельс зазначають, що завдання курсу теоретичної граматики полягало в тому, щоб, «...крім традиційного, показати взаємозв'язок граматики не лише з мовними, а й з немовними дисциплінами (логікою, філософією, соціологією, психологією) при реалізації комунікативної, когнітивної (пізнавальної), естетико-художньої функцій мови, що дозволяє розширити кругозір студентів і показати логіко-психологічну складову граматики, пов'язану з антропологічною спрямованістю сучасного мовознавства» [361, с. 90].

Проаналізувавши курс «Історія мови», Г. Почепцов зазначив: «Через давні традиції і змістову «стійкість» курсу має йтися не про кардинальну перебудову курсу, а про певні, продиктовані часом, інновації, серед яких дві найважливіші – посилення культурологічної орієнтованості курсу, зокрема збагачення даними матеріальної і духовної культури носіїв мови, і збагачення змісту курсу даними нових лінгвістичних наук, таких як соціолінгвістика, психолінгвістика, лінгвістика тексту, прагмалінгвістика, у кожній з яких можливий історико-орієнтований розгляд фактів мови [там само с. 92].

У програмах із теоретичних курсів іноземної мови досліджуваного періоду простежується нова проблематика, зокрема зв'язок мови і мислення, гармонія інтелектуального і мовного розвитку особистості; соціолінгвістична проблематика (роль мови в житті суспільства в різних соціальних та історико-культурних умовах, співвідношення мови й діалекту, мовні ситуації та міжмовні контакти) тощо.

У програмах із практики усного та писемного мовлення іноземної мови, опублікованих наприкінці радянського періоду, простежується спрямованість на формування у майбутніх учителів лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої, комунікативної і методичної компетенцій; реалізація розвивальної, комунікативної мети навчання іноземної мови в школі, вивчення не просто мови, а мови та культури.

Водночас велася потужна робота над розробкою підручників для ВПНЗ як з педагогіки, так і за спеціальними, зокрема лінгвістичними, дисциплінами. Усі підручники структурували відповідно до програм навчальних курсів, ще більше доповнюючи і поглиблюючи їх зміст.

Аналіз спеціальної навчальної літератури за видами дозволяє зробити висновок про те, що впродовж досліджуваного періоду з'явилося багато нових підручників з різних аспектів теорії і практики мови, які репрезентували рівень розвитку лінгвістичної науки.

Підручник «Основы вузовской педагогики» (1972) професійно застарів і не відповідав вимогам часу. Авторський колектив кафедри педагогіки Київського університету видав підручник «Педагогіка» за редакцією А. Алексюка [325], у якому представлені методологічні і теоретичні основи ефективної організації навчання і виховання. Цей підручник відповідав програмі курсу педагогіки для студентів усіх спеціальностей педагогічних інститутів. У підручнику реалізовано низку питань, які раніше не знайшли висвітлення в педагогічній літературі, особливу увагу приділено вихованню, а саме: розвитку й активності особистості, віковим та індивідуальним особливостям дітей, освіті, самоосвіті, самовихованню, законам і закономірностям педагогіки, принципам, меті і завданням виховання тощо.

Зазначимо, що найбільш затребуваними, найчастіше рекомендованими в програмах з підготовки майбутніх учителів іноземних мов були навчальні посібники таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як: В. Гака, Б. Ільша, О. Москальської, О. Смирницького, І. Гальперіна (теоретична і практична граматики); О. Норка, П. Каспранського (теоретична і практична фонетика); З. Агеєвої, Н. Альошкіної, Л. Кертмана, Н. Трубіцинаої (з країнознавства і домашнього читання); М. Брандес, І. Гальперіна, В. Кухаренко (стилістика та інтерпретації художнього тексту); Т. Амірової, В. Аракіна, Ф. Березіна, Ю. Рождественського (з мовознавства); І. Арнольд, Є. Розена, М. Степанової, І. Чернишової (з лексикології) та ін. (Додаток Ж).

У програмах із практики усного та писемного мовлення з'явилися підручники з розмовної іноземної мови Т. Арбекова, Л. Кузнєцова, В. Девекін, а також поповнився список художньої літератури, пропонованої студентам для домашнього та аналітичного читання, насамперед це твори І. Гете, Г. Гейне, С. Моема.

У курсі методики викладання іноземної мови з'явилися підручники з психологічним аспектом навчання іноземної мови, інтенсивного навчання

іноземної мови, комунікативними методами навчання, пов'язані з реалізацією комунікативного підходу в навчанні іноземної мови. Багато підручників з теорії та практики мови, отримавши високу оцінку в радянському й закордонному науковому співтоваристві, неодноразово перевидавалися.

Друком вийшли і дидактичні посібники, окремі методики, які надавали спеціалістам з іноземних мов рекомендації для успішної реалізації основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи. Навчально-методичні посібники – основа навчально-методичного комплексу у складі узагальненого досвіду проведення аудиторних занять, під час яких контролювалася самостійна робота студентів над книжкою.

Зазначимо, що впровадження на факультетах іноземних мов оновлених програм і підручників відбувалося в тісному зв'язку з напрацюваннями раціональних форм, методів та засобів навчання, розробкою теорії та методології професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, які розглянемо більш ґрунтовно в наступних підрозділах.

І хоч у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період спостерігався помітний поворот до вирішення проблем підготовки педагогічних кадрів, однак кінцеві цілі, розраховані на отримання позитивних результатів реалізації основних напрямів реформи загальної і професійної освіти, не були досягнуті через мінливість політичного курсу «перебудови» і наростаючою із середини 80-х рр. ХХ ст. у СРСР кризою системи державного соціалізму. Кризові тенденції, що охопили вищу школу, призвели до того, що вітчизняна система вищої освіти поступово стала втрачати лідируючі позиції, які були притаманні їй у 70-х рр. ХХ ст.

Очевидно, першопричиною всіх проблем вищої школи досліджуваного періоду було збереження екстенсивного типу соціально-економічного розвитку країни, що проявилось й у вищій освіті. Екстенсифікація вищої школи породжувала негативні тенденції: дефіцит

освіченості та професіоналізму фахівців; суттєве зменшення престижу знань і перевага утилітарних цінностей; нераціональне використання випускників ВПНЗ, недостатньо високий рівень їх підготовки; зниження ефективності навчання на всіх рівнях професійної підготовки; зниження чисельності контингенту студентів у ВПНЗ.

У зв'язку з новими завданнями, які уряд висунув до ВПНЗ, зросли вимоги до рівня знань випускників факультетів іноземних мов, що спричинило надмірне перевантаження студентів. Зокрема, як зазначав В. Майборода, навчальні плани у ВПНЗ склали так, що вузи готували педагогічно некомпетентних учителів, оскільки на спеціальність відводилося приблизно $2/3$ навчального часу, а на професійні дисципліни (педагогіка, психологія, методика) – до 10 % [249, с. 150]. Така інтенсифікація навчального процесу спричинила певні недоліки в підготовці майбутніх учителів іноземних мов:

По-перше, у підготовці майбутніх учителів іноземних мов простежувався значний розрив між теорією і практикою навчання. Випускники ВПНЗ інколи мали недостатню підготовку для ефективного використання ТЗН на уроках; молоді вчителі іноземної мови відчували великі труднощі в організації факультативів і позакласної роботи в школі.

По-друге, викладали іноземну мову в багатьох ВПНЗ без урахування вимог майбутньої професійної діяльності. Організація навчального процесу і методика, яку застосовували до цього предмета у ВПНЗ, не завжди була зразком для навчання майбутніх учителів іноземних мов, що проявлялося у великих затратах часу на перевірку домашніх завдань, у використанні великої кількості видів діяльності і завдань та ін.

По-третє, випускники ВПНЗ недостатньо добре були ознайомлені зі змістом шкільних програм і підручників, погано володіли методами і прийомами навчальної і виховної роботи.

По-четверте, відсутність систематичного контакту професорсько-викладацького складу ВПНЗ із шкільною практикою. Викладачі мовних

кафедр не завжди знали про труднощі, з якими стикалися випускники під час проходження практики, відповідність рівня їх підготовки до вимог школи [407, с. 11–12].

Таким чином, з наведених вище фактів робимо висновок, що у конструктивно-реформаційний період під впливом змінних чинників – прискорення науково-технічного розвитку країни, розвитку окремих наукових напрямів – у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов простежуються *чіткі тенденції кількісних і якісних змін*:

- послідовне збільшення кількості загальноосвітніх шкіл і учнів, які вивчали іноземні мови (особливо англійську мову);

- перманентне поліпшення навчально-матеріальної та матеріально-технічної бази ВПНЗ;

- оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, що дозволило виявити тенденцію вдосконалення навчально-методичної документації, відповідно до якої у програмах навчальних дисциплін було передбачено глибокий, докладний виклад навчального матеріалу;

- розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін;

- збалансованість структури навчальних планів та достатня увага до методики як науки із практичним її застосуванням у навчальному процесі;

- істотне збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни і на педагогічну практику;

- підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, посилення уваги до організації самоосвіти учителів;

- поява великої кількості підручників, які поглиблювали і розширювали зміст програм з підготовки вчителя іноземної мови.

Однак професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, яку проводили відповідно до вимог тогочасної освітньої політики, були притаманні й перегини, що визначили такі негативні закономірності:

– інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільової і змістовної складової навчальних планів і програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр.);

– екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання (кінець 80-х рр.)).

Отже, розпочаті реформи хоча і не встигли внести кардинальних змін у зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, проте сприяли появі багатьох прогресивних ідей у галузі освіти, чим заклали основу для подальшого реформування і модернізації освітньої системи країни на наступному етапі її розвитку.

3.2. Розробка теорії та методики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду

Як свідчить аналіз джерел, фундаментальність теоретичної освіти майбутнього вчителя в досліджуваний період полягала в «підвищенні питомої ваги методологічних аспектів у власне професійній підготовці, синтез і універсалізацію умінь і навичок» [335, с. 5–8], що є важливою умовою формування в майбутнього вчителя цілісного уявлення про педагогічну діяльність, розвитку здібностей до творчої постановки і правильного вирішення професійних завдань, умінь будувати навчальний процес у школі відповідно до принципів розвивального навчання [12, с. 9].

Попри помітну переорієнтацію мовної освіти в радянських ВНЗ на досягнення практичного володіння іноземною мовою корінні зміни відбулися лише на початку 1970-х рр., коли з'явилася велика кількість екстралінгвальних досліджень, які змусили змінити фокус інтересу з мови вивчення на того, хто її вивчає. Психологічні та лінгвопсихологічні

особливості навчання студентів у ВПНЗ стали предметом ретельного вивчення, з мовного матеріалу увага переключилася на особу, яка мала засвоїти цей матеріал. У зв'язку з цим виникла необхідність виявити аспекти, що лежать в основі засвоєння студентом мовного матеріалу [380, с. 5].

В аналізований період розпочалася фундаментальна розробка загальнометодологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що визначала тенденцію її розвитку на методичному рівні на основі принципів системності, цілісності, науковості, зв'язку теорії з практикою [77; 174; 214; 252; 408]. Головне завдання ВПНЗ полягало не в тому, щоб збагатити студентів готовими зразками рішень конкретних завдань, а в тому, щоб сформувати в них системний підхід до педагогічних проблемних ситуацій, суть якого визначалася самою психологічною структурою і логікою педагогічної діяльності як діяльності творчої, з відкритим складом вихідних умов її здійснення [335, с. 8–9].

Цей етап характеризувався посиленням когнітивно-діяльнісної складової в підготовці майбутніх учителів іноземних мов: виокремився країнознавчий аспект як форма інтеграції спецдисциплін у змісті навчання мови; формувався комунікативний підхід; інтенсивний підхід (розкриття резервів пам'яті, інтелектуальної активності й особистості та ін.); впроваджувався метод активізації можливостей особистості й колективу (оволодіння комплексом навичок і вмінь для майбутньої мовної діяльності); підвищувався інтерес до проблеми самостійної роботи (розширення професійних знань засобами мови на основі високоінформативних текстів і системи вправ); на основі деталізації цілей навчання виокремлювали ознайомлювальне, пошукове, переглядове, вивчаюче читання; висунуто вимогу успішного розвитку творчої особистості та необхідних професійних якостей з урахуванням інтересів і

потреб студентів у навчальних матеріалах і побудові процесу професійної підготовки майбутніх учителів.

На початку 70-х рр. ХХ ст. для формування моделі спеціаліста та визначення компонентного складу особистості вчителя іноземних мов у педагогічній думці (А. Булда, Є. Березняк, С. Шатілов та ін.) застосовували професіографічний підхід, пов'язаний з розробкою науково-обґрунтованих кваліфікаційних характеристик і професіограм для майбутніх учителів іноземних мов.

Ідея визначення компонентного складу особистості вчителя іноземних мов та його компетентності належить Є. Березняку та М. Черпінському. Розроблена ними професіограма (1970) передбачала таку структуру компетентності вчителя іноземних мов: сукупність знань; уміння узагальнювати власний і чужий досвід роботи; уміння проводити педагогічні експерименти; педмайстерність; організаторські уміння; зовнішній вигляд [67, с. 50–53].

У 1974 році вийшов Проект кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов [362], у 1977 році – Професіограма вчителя іноземних мов [366], розроблені В. Багрецовим, Е. Рабунським, К. Саломатовою, С. Шатіловим.

Кваліфікаційна характеристика та професіограма надавали докладний опис конкретних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя іноземної мови, необхідних для виконання інформаційно-орієнтовної, мотиваційно-стимулюючої, розвивальної, виховної, конструктивно-планувальної, організаторської, комунікативно-навчальної, дослідницької (гностичної) функцій. Наприклад, інформаційно-орієнтовна функція вимагала від учителя іноземної мови вміння орієнтувати учнів у ситуаціях усного і письмового спілкування, здійснювати вибір засобів вираження, видів і форм мовної діяльності; дослідницька (гностична) функція – вміння аналізувати, виявляти і вирішувати проблеми і труднощі учнів у вивченні іноземної мови тощо.

Професіограма складалася з паспорта спеціальності, її кваліфікаційної характеристики, яка визначала основні вимоги до вчителя з урахуванням педагогічної діяльності і специфіки навчального предмета. У цьому документі задекларовано особливості змісту і структури діяльності вчителя іноземної мови з урахуванням мети і завдань виховання та навчання іноземної мови в середній школі, а також накреслено основні шляхи реалізації та викладені вимоги до навчально-виховного процесу навчального закладу.

Кваліфікаційна характеристика та професіограма вчителя іноземних мов містили також вимоги до змісту суспільно-політичної, спеціальної/мовної, психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителя на факультеті іноземних мов педагогічного інституту, яку забезпечували різні цикли дисциплін навчального плану.

До мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов висували такі вимоги: глибокі знання теоретичних дисциплін, знання про країну, мова якої вивчається, вміння практичного використання мови як засобу комунікації; до психолого-педагогічної – ознайомлення майбутнього вчителя з педагогічними та психологічними чинниками, що визначають успішність оволодіння учнями різного віку основними видами мовленнєвої діяльності на іноземній мові з урахуванням основних ступенів навчання – молодшої, середньої, старшої. Основна вимога методичної підготовки – формування творчого методичного мислення вчителя, знання загальних і приватних цілей навчання іноземної мови на різних ступенях і в різних типах шкіл тощо.

Зауважимо, що в оновленій професіограмі 1985 року, представленій тим же авторським колективом, висунуто вимоги не лише до знань умінь і навичок майбутнього вчителя іноземної мови, а й до його особистісних якостей [368].

Серед основних груп педагогічних умінь і навичок, необхідних для здійснення найважливіших професійних функцій вчителя іноземних мов,

науковці виокремлюють: 1) дидактичні, виховні, методичні; 2) вміння і навички, пов'язані з самоосвітою; 3) конструктивні, організаційні, комунікативні, гностичні [3, с. 23]. Найістотніші педагогічні вміння – це вміння проектувати розвиток особистості і колективу; вміння обґрунтовано вибирати методи, засоби, організаційні форми навчально-виховної роботи; вміння педагогічно доцільно визначати завдання для учнів; вміння встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, батьками та колегами.

Розвиток теорії іншомовної освіти в 1970–1980-ті рр. здійснювався у напрямі виявлення і розкриття органічних зв'язків внутрішньопредметного і міждисциплінарного характеру. З огляду на значущість принципу професійної спрямованості багато радянських дослідників (І. Бім, Ю. Булаєв, М. Данильченко, М. Дворжецька, А. Кондратенко, П. Кулагін, В. Максимова, М. Ляховицький, В. Нікітіна, Л. Паневін, С. Шатилов та ін.) активно обговорювали можливості реалізації міжпредметних зв'язків у змісті підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що зумовило виникнення міждисциплінарного підходу у змісті іншомовної освіти. Цей аспект науковці визначили як взаємовплив, взаємопроникнення, взаємозв'язок, оптимальне узгодження змісту різних навчальних дисциплін з метою формування у студентів усебічної, комплексної системи наукових уявлень про ті чи ті явища, цілісної системи знань, умінь, навичок [389, с. 7].

Освітня функція реалізації міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів полягала в їх розумовому розвитку, формуванні картини світу, загальній ерудиції. Іноземна мова актуалізує наявні знання з історії, географії, літератури, культури тощо. *Розвивальна функція* вдосконалювала навички оперування способами пізнання загальнонаукового характеру: абстрагування, моделювання, аналогії, узагальнення, конкретизації тощо.

Використання принципу інтегративності передбачало також генералізацію знань усередині окремо взятого навчального предмета: переосмислення, перетворення структури та змісту наукових знань у напрямку їх більшого узагальнення, рухливості, здатності до перенесення, аналізу старих знань під кутом зору нових [252, с. 61]. Взаємозв'язок, системність знань і вмінь є інтегральним показником, який відображав єдність оволодіння змістовною, процесуальною, мотиваційно-ціннісною сторонами педагогічної діяльності; відображав взаємозв'язок знань і вмінь, їх якісних характеристик, можливість їх застосування у різноманітних умовах; дозволяв безперервно модернізувати зміст освіти, погоджувати його з рівнем розвитку знань.

Як зазначав К. Саломатов, для того, щоб у свідомості майбутніх учителів утворилася цілісна система взаємозв'язків між окремими фактами, явищами педагогічної дійсності, знаннями про іноземну мову як навчальний предмет, основні функції вчителя в умовах їх успішного виконання, про які він дізнається з різних дисциплін, навчання кожного предмета має здійснюватися у тісному взаємозв'язку з іншими, з урахуванням ролі та місця цього предмета в загальній системі професійної підготовки майбутніх учителів [389, с. 12].

Водночас науковці вивчали питання взаємозв'язку теоретичних і практичних мовних курсів, оскільки практичний курс іноземної мови базувався на теоретичному змісті як структурному і системному засвоєнні лінгвістичних явищ, що вивчають у практичному плані [174]; питання взаємозв'язку педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов, які передбачають інформованість учителя про загальні і спеціальні психологічні закономірності володіння іноземною мовою, про механізми мовної діяльності людини, процесах пам'яті і мислення та ін.; єдність у розкритті таких фундаментальних проблем, як особистість, діяльність, уміння, навички тощо [134, с. 96]; розвиток, розширення діапазону впливу,

результативності та ступеня ефективності сформованих первинних методичних умінь у ході педагогічної практики [174, с. 63].

У ці роки науковці розкривали взаємозв'язки дисциплін філологічного та суспільно-політичного циклів, що передбачали зв'язок між теорією, історією і практикою мови з теорією, історією і практикою людського пізнання, які розширюють загальний світогляд майбутнього вчителя іноземних мов [там само, с. 74]; досліджували зв'язки методики викладання іноземних мов з рядом суміжних наук: лінгвістикою, що дозволяє зрозуміти суть предмета «іноземна мова»; соціолінгвістикою, що вказує на соціальну природу мови; психологією, що дає можливість розкрити діяльнісний характер мови; психолінгвістикою, що дозволяє формувати в учнів комунікативну компетенцію в межах, визначених програмою [239, с. 97].

Доречно зазначити, що професійно-педагогічну спрямованість спеціальних дисциплін, пов'язану зі специфікою іноземної мови як навчального предмета, дослідники трактували також як тісний зв'язок вузівських програм зі спеціальних дисциплін із змістом шкільних програм, яка дає можливість урахувати потреби практики навчання іноземної мови в середній школі [199, с. 54]; створення умов для формування професійно значущих особистісних якостей студента, розвитку його пізнавальних, наукових, особистісних інтересів у галузі обраної професії [439, с. 12]; формування вмінь діагностики та профілактики помилок учнів, викликаних мовною інтерференцією; умінь користуватися мовними штампами шкільного вжитку (мовою вчителя на уроці), слухати і чути повідомлення учня, давати аргументовану оцінку його висловлювань [199, с. 37]; прищеплення навичок педагогічно правильно говорити [251, с. 74], навичок і вмінь здійснювати науково-методичну діяльність, що забезпечує вдосконалення педагогічної майстерності, «розкриває» джерела творчого натхнення, властивого професії вчителя [376, с. 3–4]; розвиток умінь постійно оновлювати предметно-змістовний план мови, бачити виховні,

освітні, розвивальні можливості навчального матеріалу, підбирати необхідний і достатній матеріал для навчання школярів іноземної мови, тощо [72, с. 79].

У 70-ті рр. ХХ ст. вчені розвивали теоретичні уявлення про діяльнісний та комунікативно-діяльнісний підходи у змісті професійної підготовки майбутніх учителів.

У надрах мовознавства виникла комунікативна лінгвістика, функціональна граматики, лінгвістика тексту, лінгвокраїнознавча теорія слова, мовний етикет. На основі психолінгвістики розвивалася психологія спілкування. Основну увагу спрямовували на комунікативне навчання [472].

Зокрема, А. Бердичівський, М. Ляховицький, Ю. Єрємін, С. Шатілов, В. Шевяков та ін. розробляли комунікативний підхід в аспекті мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, висловлювали думку про те, що підготовка майбутнього вчителя іноземних мов має бути спрямована на формування мовної професійно орієнтованої компетентності вчителя іноземних мов, включаючи такі окремі компетенції, як здатність здійснювати складні організаційні види діяльності: загальнофілологічна компетенція, що передбачає певні мовні та мовленнєві навички; комунікативна компетенція, що передбачає коректне з точки зору мовних і стилістичних норм іноземної мови, ідіоматичне, ситуативно і контекстно адекватне використання мовних засобів у різних умовах усної та письмової комунікації (як у спілкуванні з носіями мови, так і з учнями з різною мовною підготовкою). У складі спеціальної компетентності майбутніх учителів іноземних мов учені виокремили також країнознавчу і лінгвокраїнознавчу, теоретико-лінгвістичну, психолого-лінгвістичну компетенції.

Діяльнісний підхід формування педагогічної освіти ґрунтувався на розробленій у вітчизняній науці психологічній теорії поетапного формування розумових дій, згідно з якою нові знання і вміння формуються

в результаті виконання певних дій, а також на вченні радянської психології про єдність діяльності, свідомості й особистості [233].

Відповідно до діяльнісного принципу, головним компонентом педагогічної освіти стали типові навчально-виховні завдання, практична реалізація яких перетворювала знання в інструмент професійно-педагогічної діяльності як динамічного, творчого процесу вирішення різноманітних педагогічних завдань і збагачувала майбутніх учителів початковим педагогічним досвідом, що був безпосередньою умовою подальшого формування педагогічної майстерності [63, с. 12].

З урахуванням складності, багатоаспектності, динамічності навчально-виховного процесу в школі основою програми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розробленої науковим колективом під керівництвом Л. Рувинського, був принцип професійно-діяльнісної спрямованості, що дозволив органічно поєднувати теорію з практикою з метою підготовки всебічної розвиненої особистості майбутнього вчителя [21, с. 134; 463, с. 38–39].

Насамперед учені виокремлювали комунікативні вміння, вміння педагогічного спілкування викладача і студента, оскільки основна функція у професійній діяльності викладача іноземної мови – комунікативно-навчальна, а основою реалізації цієї функції на уроці було педагогічне спілкування як основна форма дидактичного впливу на учнів, як засіб створення іншомовного-мовного континууму (множини), що моделює реальну мовну дійсність.

В основі комунікативно-діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов лежало уявлення про те, що мова слугувала для спілкування, а отже, метою навчання мови мала бути комунікативна компетенція, яка включала в себе мовну компетенцію (володіння мовним матеріалом для його використання у формі мовних висловлювань), соціолінгвістичну компетенцію (здатність використовувати мовні одиниці відповідно до ситуації спілкування),

дискурсивну компетенцію (здатність розуміти і досягати зв'язності у сприйнятті і породженні окремих висловлювань у більших комунікативно-значущих мовних утвореннях), так звану «стратегічну» компетенцію (ступінь знайомства із соціально-культурним контекстом функціонування мови), соціальну компетенцію (здатність і готовність до спілкування з іншими).

Тож можемо констатувати, що в основу комунікативного підходу було покладено два принципи: усне спілкування під час навчальної діяльності, метою якого було спонукання до вирішення поставлених учителем комунікативних завдань на основі вихідних полілогів; функціональне використання мови, що полягало у здатності самостійно вирішувати реальні комунікативні цілі відповідно до конкретних соціальних умов.

Таким чином, суть комунікативного підходу полягала в оволодінні студентами – майбутніми учителями іноземних мов мовленнєвими вміннями і навичками для того, щоб зуміти їх практично застосувати в іншомовній комунікативній ситуації. У цьому аспекті граматичну систему мови вивчали в конкретній комунікативній ситуації разом із лексикою. Тому при комунікативному підході граматику вивчали не як набір правил та відомостей про систему мови, а як механізм, завдяки якому відбувався процес спілкування. Автоматизація ж граматичних навичок відбувалася під час варіювання комунікативних ситуацій. Вивчення граматичних явищ, відповідно, базувалося не на вивченні їх форми, а на змісті та функції в тій чи тій ситуації.

І хоч вихідну «діяльнісну» платформу психології заклали вітчизняні психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), а в методиці навчання іноземних мов «діяльнісний підхід» (більш докладно розглянутий у п. 1.2) спроектували з урахуванням усіх специфічних закономірностей на навчання іноземних мов психолінгвісти і методисти (О. Лурія, О. Леонтьєв, І. Зимня, О. Шахнарович, І. Бім та ін.), цей підхід,

проголошений у методиці як «комунікативний», як і раніше був далекий від самостійної «діяльності» учня, базувався на мовленнєвій системі, орієнтувався на формування не комунікативної діяльності, а на становлення за допомогою знань, умінь та навичок основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма). Однак у 70-ті рр. діяльнісний підхід не сприяв формуванню у студентів комунікативних умінь, тобто готовності до вільного вербального спілкування, не були зрозумілими місце і роль інших обов'язкових умінь (соціокультурні, лінгвістичні, стратегічні та ін.); не були визначені джерела, на яких можна було б їх формувати, не був зрозумілий механізм їх інтегрування в структуру «комунікативних умінь».

Оцінюючи стан вищої школи в першій половині 80-х рр. ХХ ст., підкреслимо, що всупереч усталеній у багатьох навчальних посібниках оцінці того періоду він не може бути охарактеризований як «застійний», оскільки вітчизняна вища школа продовжувала розвиватися і більшості її показників була властива позитивна динаміка: створення нових ВПНЗ і введення спеціальностей, організація наукових досліджень відповідали об'єктивним вимогам соціально-економічного та науково-технічного прогресу. Темпи зростання фахівців з вищою освітою перевищували загальні темпи зростання чисельності робітників і службовців, тобто в цьому аспекті вища школа розвивалася випереджальними темпами.

У другій половині 1980-х рр., в умовах поступової перебудови всіх сфер життя суспільства, прискореного науково-технічного прогресу, подальші плани уряду на соціально-економічний розвиток країни були пов'язані з розкриттям суспільних ресурсів соціалізму за допомогою активізації людського чинника як головного прискорювача цього розвитку.

Відповідно до «Основних напрямів реформи школи» (1984), «Основних напрямів перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1986) здійснювався поворот до посилення індивідуального підходу до підготовки майбутніх учителів. Перед ВНЗ ставили завдання

підготовки творчо мислячого вчителя, який володів педагогічною майстерністю, орієнтувався у науково-педагогічній проблематиці, здатного не лише передавати знання учням, а й привчати їх до самостійного пошуку інформації, організувати навчальний процес так, щоб кожен учень досягав максимуму у своєму розумовому розвитку; вчителя, який відчував стійкий особистісний інтерес і готовність до педагогічної діяльності, бажання працювати з дітьми [75, с. 124; 88, с. 81].

Можна стверджувати, що до середини 1980-х рр. ХХ ст. продовжували розвиватися тенденції, притаманні вітчизняній вищій освіті 1960–1970–х рр., а також з'явилися й нові, до яких зараховуємо створення неперервної освіти. Помітно покращилась якість навчання у ВПНЗ як у науковій підготовці студентів, так і їх психолого-педагогічній готовності до роботи у школі.

У новому Положенні про методичну роботу з педагогічними кадрами установ народної освіти УРСР від 4.06.1986 р. № 186 методичну роботу розуміли як систематичну колективну та індивідуальну діяльність педагогічних кадрів, спрямовану «...на підвищення їх ідейно-політичного, науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності» [278, с. 23].

В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін розробили *дидактичний підхід*, згідно з яким зміст освіти був ізоморфним за своєю структурою загальнолюдської культури, соціокультурного досвіду людства. У цій концепції культуру як сукупність досягнень людства у виробничому, громадському і розумовому відношенні розкрито з позиції діяльнісного підходу як найбільш важливого для досягнення дидактичних цілей, оскільки знання, вміння, навички і відносини засвоюються, зберігаються і реалізуються, проявляються у діяльності. Відповідно до цього культуру визначено як сукупність здобутих у процесі практичних дій, які необхідні для її відтворення і розвитку і які можна зробити надбанням особистості [213; 406].

Зокрема, з-поміж комунікативних умінь вирізняли вміння регулювати стиль спілкування, використовувати різні функціонально-доцільні мовні і мовленнєві засоби; адаптивні вміння, які передбачають здатність учителя організувати свою іншомовну мовленнєву діяльність відповідно до рівня мовної підготовки учнів. Поряд із комунікативними вміннями виокремлювали і методичні вміння вчителя іноземної мови, які передбачали свідоме володіння методами і прийомами вирішення навчально-виховних завдань у сфері навчання іноземної мови в середній школі.

Водночас зазначимо, що у працях О. Абдуліної, Н. Кузьміна, А. Піскунова [3] докладно розкрито зміст і обсяг окремих загальнопедагогічних знань, умінь і навичок студентів ВПНЗ, уточнено їх номенклатуру, визначено можливості систематизації та класифікації.

У структурі загальних педагогічних знань майбутнього вчителя виокремлено такі взаємопов'язані елементи, як знання основних педагогічних фактів, фундаментальних ідей, концепцій, теорій, категорій, понять, загальної методики навчання і виховання школярів, а також законів, закономірностей розвитку педагогічних явищ. У структурі спеціального педагогічного знання вчителя-предметника, зокрема вчителя іноземної мови, крім знань предмета і методики його викладання, звернено увагу також на знання психологічних закономірностей засвоєння предмета – іноземної мови, знання вікових та індивідуальних особливостей учнів [174].

Зауважимо й те, що в 70-ті рр. ХХ ст. науковці вперше почали вивчати специфіку білінгвальної освіти у вищій школі. Зокрема, А. Яцикевічус обґрунтував необхідність урахування лінгвістичного досвіду, сформованого засобами рідної або першої іноземної мови, що давало змогу використовувати переваги студента-білінгва для збільшення іншомовної мовленнєвої практики за схемою: рідна мова – перша іноземна мова – друга іноземна мова. Б. Лапідус уперше окреслив вимоги до змісту

та результатів навчання другої іноземної мови у вищих закладах освіти як спеціальності [229].

У 80-х рр. ХХ ст. радянські педагоги зосереджували увагу на психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, яка мала бути спрямована на формування у студентів засад професійної, загальної, світоглядної культури особистості; педагогічної культури як «синтезу психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку і професійно-педагогічних якостей, педагогічної етики і системи багатогранних відносин» [22, с. 72]; педагогічної майстерності як показника суті педагогічної культури, як синтезу розвиненого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, умінь, навичок і емоційно-вольових засобів виразності, що сприяють творчому вирішенню багатьох різноманітних навчально-виховних завдань на високому рівні успішності [22, с. 75]; педагогічної техніки (манери тримати себе, говорити, знаходити правильний тон), умінь педагогічного спілкування [21, с. 134; 159, с. 37–39]; формування установки майбутніх учителів на творчий підхід до всіх сторін їх професійної діяльності; розвитку умінь учителя діяти самостійно, раціонально і доцільно, осмислювати свою діяльність у поняттях і термінах педагогічної науки, мати бажання передавати свій досвід іншим [62; 283, с. 16–19].

Особливо науковці наголошували на необхідності формування таких загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя, як вимогливість, об'єктивність, обов'язковість, тактовність, достатня професійна мобільність, уміння швидко орієнтуватися в потоці інформації, розвитку наук і освіти; усебічна педагогічна обізнаність про сутність і закономірності навчально-виховного процесу, взаємозв'язки навчання, виховання і розвитку особистості учня на кожному віковому етапі, вміння проектувати розвиток кожного учня як індивідуальності; «вміння відбирати, конструювати і реалізовувати необхідну і достатню для розвитку всіх учнів засоби навчання» [115; 284].

Підтримуючи педагогічні ідеї, що стосувалися необхідності підготовки творчого вчителя, О. Абдуліна, Б. Коротяєв, А. Піскунов, Т. Хміль акцентували увагу на формуванні в майбутніх учителів наукового стилю педагогічного мислення (загальнонаукової культури мислення) як невід'ємної умови педагогічної творчості. Особливу роль у змісті підготовки майбутнього вчителя відведено оволодінню педагогічною теорією – основним інструментом теоретико-педагогічного мислення, що дозволяє надійно, швидко і вільно орієнтуватися в реальних педагогічних явищах, знаючи їх істотні зв'язки, відношення і закономірності розвитку [1; 205; 332].

Важливою в досліджуваній період вважаємо розроблену під керівництвом І. Зязюна особистісно орієнтовану модель професійної підготовки вчителя, яку було покладено в основу республіканської програми Міносвіти УРСР «Підготовка вчителя в педагогічних навчальних закладах» (1989), де вперше в історії професійної підготовки вчителів наголошено на необхідності опанування студентами *основами майстерності* для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності [326].

Цінними в контексті проблеми дослідження вважаємо розроблені наприкінці 80-х рр. ХХ ст. теоретико-методологічні засади навчання іноземної мови.

Уперше в історії іншомовного навчання Є. Пасов розробив теоретичну модель навчання іншомовного говоріння, за допомогою якої можлива систематизація знань у певній предметній галузі, осмислення предмета дослідження комплексно, у системі, отримання нової інформації для вдосконалення навчального процесу [323].

Водночас у практиці вищої школи зазначеного періоду науковці вказували і на недоліки професійної підготовки майбутнього вчителя: відсутність міжпредметних зв'язків між психологічними дисциплінами, педагогікою, загальною та педагогічною психологією; відсутність у

навчальних планах спецсеминарів з педагогічних дисциплін, курсу з методики виховної роботи, практикуму з підготовки до літньої педагогічної практики [2, с. 97].

Об'єктивними вважаємо суперечності, які Є. Белозерцев виявив у тогочасній системі професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: між посиленням уваги до професійної підготовки предметника і слабкою підготовкою вчителя до виховної роботи; між реальною поліфункціональною педагогічною діяльністю і відсутністю міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків між циклами дисциплін, теоретичним і практичним компонентами підготовки. Дослідник акцентував на таких недоліках педагогічної практики, як відсутність підготовки до педагогічної творчості (за винятком Полтавського педагогічного інституту), екстенсивний підхід до підготовки вчителя, домінування «поелементного підходу», що на практиці реалізується так: кожний викладач засобами своєї навчальної дисципліни «закладає» свій елемент в особистість майбутнього вчителя-предметника [63].

Таким чином, у 1970–1990 рр. під впливом змінних чинників у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з'явилися нові педагогічні ідеї, спрямовані на розвиток загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя, що проявлялося в розвитку та розробці теоретико-методичних основ формування змісту педагогічної освіти, відповідно до якої здійснювався перехід від емпіричного рівня формування професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до теоретичного; науково-обґрунтованих кваліфікаційних характеристик і професіограм, що включали вимоги до мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; пошуку нових загальнометодологічних підходів, які детермінували специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямованість цього процесу на формування комунікативної компетенції.

3.3. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

На початку 70-х рр. ХХ ст. як відповідь на неефективність реформи 1958 року в галузі професійної освіти було проведено нову. Зокрема, у Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого вдосконалення вищої освіти у країні» (1972) було запропоновано програму для працівників народної освіти, вчителів, науковців республіки, які під керівництвом партійних органів мали докласти всіх зусиль для того, щоб піднести на якісно новий рівень виховання і навчання студентської молоді. Постало питання про вдосконалення методів, форм і засобів підготовки майбутніх учителів, які би сприяли ґрунтовному засвоєнню знань, виробленню вмінь застосовувати ці знання на практиці, у школі. Перед вищою педагогічною освітою постало нове державне завдання – підвищити методичний рівень майбутніх учителів.

Слід відмітити, що іншомовна підготовка підростаючого покоління в школах та вищих навчальних закладах УРСР здійснювалася за єдиною системою методики навчання іноземної мови. І хоча методи теоретичних досліджень у дидактиці з іноземних мов вивчено та висвітлено вкрай недостатньо, певні напрацювання все ж були.

Зокрема, В. Загвязинський звертав увагу на те, що сам метод в іноземній мові використовувався на початку 70-х рр., але не був усвідомлений як теоретичний метод досліджень. Такий стан справ зберігався до 1982 року, коли вийшли праці Ю. Бабанського, В. Загвязинського, у яких уперше теоретичні методи склали окремі розділи [16].

Дослідження, проведені в 70-х рр., зробили своєрідний переворот у методиці викладання іноземної мови завдяки працям учених, які обґрунтували нові методи: П. Губертн (аудіовізуальний метод), Ч. Фріз та Г. Ладос (аудіолінгвальний метод), Є. Пасов (комунікативний та свідомо-

порівняльний метод), Г. Лозанов (сугестопедичний або метод активізації можливостей особистості), Г. Китайгородська (емоційно-смісловий метод), граматико-перекладний та ін.

У таблиці 3.1 ми систематизували та узагальнили мету, зміст та особливості провідних методів навчання у досліджуваній період.

Таблиця 3.1

Методи навчання іноземних мов у практиці ВПНЗ (1971-1990 рр.)

| Метод | Мета | Зміст | Особливості |
|-----------------------|--|---|--|
| Граматико-перекладний | Вивчати граматику. Формувати вміння читання й розуміння навчання текстів іноземною мовою | Вивчення граматичних правил, переклад текстів | Пояснення рідною мовою |
| Аудіовізуальний | Оволодіти основами мови, її звуковою системою і структурами, які відображають різні види побудови речень. Ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчають | Вивчення мови на основі аудіювання та усного спілкування | Заучування граматичних і фразеологічних структур мови шляхом багатократного повторювання |
| Аудіолінгвальний | Формувати вміння спілкуватися іноземною мовою | Сприймання мовного матеріалу на слух, за допомогою зорової невербальної наочності | Застосування нових технічних і аудіовізуальних засобів у вигляді діафільмів, магнітофонних записів |
| Сугестопедичний | Оволодіти розмовною мовою за короткий термін, збільшити обсяг комунікативних висловів | Активізація резервів для запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу | Можливість використовувати у процесі навчання іноземної мови резервних можливостей |
| Комунікативний | Оволодіння мовою в результаті поєднання соціолінгвістичної, дискурсивної, соціальної компетенції | Мова, як засіб спілкування | Використання будь-яких інших методів |
| Емоційно-смісловий | Розвивати розмовну мову студентів | Ігрові методики навчання | Імітація поведінки людини у мовному середовищі |

Незважаючи на прогрес у викладанні іноземної мови, із 1948 року і до кінця 70-х рр. у підготовці майбутніх учителів іноземних мов здебільшого застосовувався *граматико-перекладний метод*, за яким мету навчання вбачали у вивченні граматики, що було основою формування читання й розуміння навчання текстів іноземною мовою. На заняттях зазвичай виконували граматичні вправи та перекладали тексти. Пояснення робили рідною мовою. Позитивом тієї методики було те, що граMATика засвоювалася на високому рівні. Головним недоліком граMATико-перекладної методики стало виникнення так званого мовного бар'єру, оскільки людина, перш ніж почати говорити, подумки згадувала граматичні правила, за якими вона мала правильно будувати речення.

Ознайомлення вчителів і методистів іноземної мови зі шляхами використання загальнонаукових методів теоретичних досліджень у дидактиці було частиною їхньої професійної підготовки. Це було необхідно для зближення теорії і практики навчання, активізації й ефективнішого використання теоретичного потенціалу вчительства і переходу на якісно вищий рівень організації процесу навчання у ВПНЗ.

Значним досягненням цього етапу стала поява *аудіолінгвального методу*, що значно підвищило рівень викладання іноземних мов у школах і ВПНЗ. Аудіолінгвальний метод, створений Ч. Фрізом та Р. Ладо у США ще в 40–50-і рр. ХХ ст., увійшов у вітчизняну вищу школу лише в 70-х рр.

Згідно з концепцією науковців, головною метою початкового етапу навчання іноземної мови мало стати оволодіння основами мови, її звуковою системою і структурами, які відображають різні види побудови речень. Знати іноземну мову, на думку авторів, – це вміти користуватися її цілісними структурами, наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом. Одним з основних моментів концепції дослідників була вимога ознайомлення студентів з культурою народу, мову якого ті вивчають. Це мало величезне пізнавальне і практичне значення для адекватного сприйняття і вживання іншомовної лексики та фразеології.

Цей метод ґрунтувався на вивченні мови на основі аудіювання та усного спілкування, коли відтворювали готові зразки без опори на мовний досвід, причому основними елементами були носій мови та механічне тренування. Один з основних принципів методу – усне випередження. Граматичні правила не пояснювали, допоки студенти не відпрацюють цю структуру в різноманітних контекстах. Крім того, вивчення мови не можливо без здобуття знань про культуру країни, мову якої вивчають. Прихильники аудіолінгвального методу вважали, що потрібно завчати граматичні і фразеологічні структури мови шляхом багатократного їх повторювання в готових навчальних діалогах, і тоді, на їх переконання, у потрібний момент ви будете використовувати автоматично ці структури, тобто вивчення мови – механічний процес утворення навичок. Однак досвід засвідчив, що в реальній ситуації людина, як правило, не може вчасно вжити колись завчену фразу або зворот.

Головними недоліками аудіолінгвального методу були: відсутність зворотного зв'язку з носієм мови, неможливість у повсякденному спілкуванні обмежуватися тільки завченими фразами і зворотами. З початку реформи викладачі-практики використовували записи діалогів, часто з фонетичною транскрипцією. У 70-х рр. багато підручників були побудовані на цьому підході, вибудовуючи навчальний матеріал навколо якоїсь теми-ситуації, наприклад, «У перукарні» або «На пошті». Діалоги в текстах розвивали цю ситуацію, викладач мав дібрати потрібний матеріал, щоб організувати ситуативне використання мови з обраної теми [378].

Поряд із цим методом виникали й інші, серед яких – *аудіовізуальний* (П. Губеріна, Р. Міші, Ж. Гугенгейма), побудований не на сприйнятті мови на слух, а на використанні відеоапаратури як основного засобу навчання. Цей метод навчання вважали досить прогресивним, оскільки його мета полягала в розвитку усного мовлення. Увесь навчальний матеріал було організовано в діалоги, які виголошували носії мови. Різні види діалогічних реплік визначали структурами моделей речень, що

сприймаються як одне ціле і складають кістяк тренувальної роботи [64, с. 68].

Застосування аудіовізуальних засобів на заняттях у лінгафонних кабінетах під час навчання майбутніх учителів іноземних мов зумовило розробку аудіовізуальної або *структурно-глобальної методики*, яка надавала можливість формувати у студентів уміння спілкуватися іноземною мовою. Сама назва методу відображала покладені в його основу принципи: студент сприймав новий мовний матеріал лише на слух упродовж тривалого часу («аудіо»), його значення розкривалося за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів («візуальний»). Цей метод також мав назву структурно-цілісного, оскільки навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур, що сприймаються цілісно [272].

Основним положенням цього методу були інтенсивність, створення штучного середовища; головна мета – навчити студентів усного мовлення, якому підпорядковані всі методичні принципи. Відповідно до цього методу перед тими, хто вивчав іноземну мову, стояло практичне завдання – використовувати іноземну мову як засіб спілкування у повсякденному житті. Істотну роль відведено включенню в систему занять нових технічних і аудіовізуальних засобів у вигляді діафільмів і магнітофонних записів. Незважаючи на інноваційні і досить ефективні моменти, наявні в концепції цього методу, навчання іноземних мов, спрямоване на повторення та імітацію, призводило до «зазубрювання» навчального матеріалу. Зокрема, робота із власне механічними вправами багато в чому знижувала пізнавальний інтерес студентів до вивчення іноземної мови, а також ефективність їх самостійної діяльності.

Зазначимо, що у практиці вищої школи досліджуваного періоду почали застосовувати *сугестопедичний метод*, який покращував механізми пам'яті студентів, їх інтелектуальну та емоційно-психологічну адаптацію. Основний принцип цього методу полягав у можливості

використовувати у процесі навчання іноземних мов неусвідомлені резервні можливості особистості. Безпосередня сугестивна, навіююча дія на особистість, яка в цей час перебувала у стані «псевдо-пасивності», сприяла загалом усуненню психотравмуючих факторів (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкненості, некомунікабельності, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єру» іноземної) [234, с. 85].

Такий вплив, на думку Г. Лозанова, створював сприятливі передумови для організації іншомовного мовленнєвого спілкування. Крім того, він допомагав розкрити резервні можливості для запам'ятовування значного обсягу навчального матеріалу. Це абсолютно новий метод, сутність якого визначалася принципами «радість й ненапруженість», «єдності усвідомлення й неусвідомлення», «взаємозв'язку сугестії» (активізація резервів особистості), ґрунтувався на досягненнях фізіології, психотерапії, психології й дидактики. Ця методика дозволяла отримувати якісно нові результати: збільшення обсягу комунікативно адекватних висловів, фактологічно насичених, логічно впорядкованих, художньо оформлених; забезпечення виразності й індивідуалізації мови; розвиток мовних здібностей студентів.

На думку А. Рацул, ефективність сугестопедичного методу полягала у створенні надзвичайно сильної мотивації навчання, знятті психологічних бар'єрів (сором'язливості, страху, скутості), можливості оволодіти великою кількістю інформаційних одиниць, умінні активно використовувати інформаційний запас у спілкуванні, умінні переносити засвоєні інформаційні одиниці в різні мовні ситуації тощо. Окрім того, при використанні сугестопедичного методу навчання звичайне, тобто усвідомлене, з концентрацією уваги, запам'ятовування, поєднується з неусвідомленим, підсвідомим (так званий субсенсорний режим сприйняття інформації), що розширювало можливості пам'яті (мало місце явище гіпермнезії (надзапам'ятовування)) [373, с. 11]. Г. Лозанов

продемонстрував, як можна вивчити іноземну мову за 24 дні. За методикою науковця навчались учителі середньої й вищої школи СРСР. Учителі-предметники за дев'ять місяців вивчали іноземну мову і свій предмет іноземною мовою.

Пошуки ефективних методів навчання студентів факультетів іноземних мов у досліджуваній період довели, що актуальним став *комунікативний метод*, в основі якого лежало уявлення про мову як засіб спілкування. Метою навчання мови було визначено комунікативну компетенцію, яка поєднувала в собі мовну, соціолінгвістичну, дискурсивну, «стратегічну» та соціальну компетенції. На виникнення комунікативного методу і самого терміна «комунікативна компетенція» вплинула концепція мовної компетенції Н. Хомського, яку автор розумів як здатність мовця породжувати граматично правильні структури [444].

Цінність цього методу полягала в тому, що в процесі його використання допускалося використання будь-яких інших методів як компонентів комунікативної технології навчання, які могли би бути корисними для вирішення проміжних завдань навчання як прямого, так і граматико-перекладного методів.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. соціально-економічні та політичні зміни в нашій країні призвели до гострої потреби в *нових методах навчання* іноземних мов, які за короткий проміжок часу могли б вирішити проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Характерною ознакою цього періоду стало врахування усіх чинників, що сприяли професійній підготовці майбутніх учителів, таких як професійна компетентність викладачів, наявність засобів навчання, можливостей для самостійної роботи, розробленість навчальних матеріалів, ставлення викладачів і студентів до методів навчання, навчальних матеріалів.

Тогочасна комунікативна лінгвістика ставила перед методикою 80-х рр. ХХ ст. нові завдання, головним з яких було в найкоротші терміни

оволодіти мовою як засобом комунікації, що актуалізувало потребу в інтенсивному навчанні іноземної мови. У практиці вищої школи зазначеного періоду найпоширенішими були методи: емоційно-смісловий, свідомо-порівняльного аналізу, сугестопедії, активізації можливостей особистості, які базувалися на оволодінні комплексом умінь та навичок для ефективного здійснення діяльності в конкретній сфері оволодіння мовним матеріалом, що лежить в основі навчання та виховання.

У 1988/1989 рр. у багатьох освітніх закладах країни широке розповсюдження отримала *методична концепція інтенсивного навчання іноземних мов*, розроблена в лабораторії інтенсивних методів навчання іноземних мов Московського державного університету іноземних мов. М. Ломоносова під керівництвом доктора педагогічних наук Г. Китайгородської, яка створила проблемну Раду з інтенсивних методів навчання іноземних мов, що зібрала й узагальнила вагомі результати застосування інтенсивних методів навчання іноземних мов і спрямувала роботу педагогів з освоєння та використання цих методів. Численні публікації прихильників інтенсивних методик засвідчили, що правильне застосування методик інтенсивного навчання дозволяє досягти вражаючих результатів у навчанні іноземної мови як за обсягом засвоєного, так і за термінами навчання [187].

Якісно нові освітні можливості аналізованої методики, різні її види (психологічна, дидактична, художня) зумовили створення *емоційно-сміслового методу*. Застосування цього методу у вищій школі було, як свідчить дослідження Н. Осіпчук, обмеженим, але окремі його елементи знаходили втілення на факультативних заняттях [317, с. 12–13].

Емоційно-смісловий метод став справжньою інновацією для розвитку розмовної мови у студентів. Студент уживається в роль носія мови, а далі вступає в дію система Станіславського. На заняттях імітується поведінка людини у звичному мовному середовищі. Метод Шехтера належить до прямих інтерактивних ігрових методів активного навчання.

На відміну від традиційного підходу, при якому вивчення мови зводиться до заучування слів і правил, тут спостерігаємо породження мови, її розвиток і корекцію. Однак, як указують фахівці і студенти, які навчалися за цим методом, людина відразу звикає говорити нашвидку, але неправильно.

Як зазначалося раніше, навчально-виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах був спрямований на поліпшення якості підготовки молодих фахівців, на підвищення теоретичного і методичного рівня викладачів. У світлі тогочасних вимог викладачі вишу переглядали зміст лекцій, семінарських і практичних занять. Значну увагу приділяли впровадженню прогресивних форм і методів викладання, ТЗН, обчислювальної техніки тощо.

Зауважимо, що поряд із вищеозначеними методами у зв'язку з розвитком технічних засобів навчання, виникненням лінгафонних курсів науковці розробляли аудіовізуальну (структурно-глобальну) методику, семантизація якої передбачала використання таких наочних засобів, як діапозитиви, діафільми, кінофільми, при цьому з процесу навчання повністю було вилучено рідну мову.

З одного боку, така технологія дозволила використовувати різні способи розвитку слухового сприйняття і слухової пам'яті, активно відпрацьовувати відібрані моделі, тренувати інтонаційні зразки мови, вимагала належної матеріальної бази (лінгафонних кабінетів), з іншого – не забезпечувала повноцінного зворотного зв'язку та вільного володіння іноземними мовами [373, с. 12–13].

Цікавим у контексті нашого дослідження є той факт, що наприкінці 80-х рр. у зв'язку з прийнятим рішенням ЦК КПРС і Ради Міністрів про розробку та затвердження концепції використання засобів обчислювальної техніки у сфері освіти, здійснювалися перші кроки щодо впровадження комп'ютерної техніки в процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ України. У 1988 році робоча група, яку очолив академік АН СРСР

А. Єршов, запропонувала на обговорення педагогічної громадськості концепцію інформатизації [148].

Зокрема поширювалися інструментальні засоби для створення автоматизованих засобів навчання – лабораторні практикуми, автоматизовані системи контролю знань, експертні навчальні системи, системи управління базами даних (знань). Це системи «АВС», «Адонис», спеціальні інструментальні експертні системи («Интер-експерт»), природно-мовні лінгвістичні процесори та ін. [110, с. 123].

Закономірно, що про системність використання комп'ютерної техніки говорити ще було рано, однак саме у ці роки були зроблені перші спроби використання засобів електронно-обчислювальної техніки в навчальному процесі вищої школи.

Слід окремо сказати про підготовку студентів факультетів іноземних мов до педагогічної діяльності у школі, що позначалося надзвичайно різноманітними формами діяльності як у навчальний, так і в позанавчальний час. Для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов розробляли спецкурси, що відображали новітні досягнення науки, у практику входили індивідуальні та групові консультації.

Спецсемінари та спецкурси проводили за такою тематикою: «Організація контрпропагандистської роботи в школі», «Проблеми передового педагогічного досвіду в теорії і практиці радянської школи», «Економіка народної освіти», «Основи культури мовлення вчителя», «Форми позакласної та позашкільної роботи», «Методика і актуальні проблеми комуністичного виховання» та ін. Тематику спецкурсів і спецсемінарів щорічно оновлювали, що дозволяло оперативно враховувати новітні досягнення науки і запити вищої школи.

Викладачі ВПНЗ також активно включалися до пошуку шляхів і засобів, які дозволили б якомога раніше і ґрунтовніше долучити майбутніх учителів до роботи з молодим поколінням. У зв'язку з цим ідея

неперервної педагогічної практики, що стала предметом бурхливого обговорення, одразу ж завоювала багато прихильників. На всіх факультетах з'явилися «Дні школи», розгорталися творчі дебати про загальні принципи і конкретні методи підготовки і проведення неперервної педпрактики.

Педагогічна практика, яка набула комплексного характеру, проходила за певною схемою ускладнень від курсу до курсу. Студенти IV курсів проходили педпрактику в міських школах, а студенти-випускники – у сільських школах і професійно-технічних училищах в умовах, максимально наближених до тих, у яких їм належало працювати. Важливо і те, що кожен факультет пішов своєю дорогою, прагнучи відійти від догматичних установок і стандартів учорашнього дня.

Одним з ефективних шляхів розвитку самостійного і творчого мислення майбутніх учителів іноземних мов було залучення їх до науково-дослідницької діяльності. В окреслений період було організовано багато наукових гуртків, що відігравали значну роль у навчально-виховному процесі ВПНЗ.

Вивчення наукового доробку М. Донченко засвідчує, що участь студентів у роботі наукових гуртків сприяла підвищенню успішності й виникненню потреби в постійному поглибленні та вдосконаленні знань, скороченню періоду адаптації майбутніх учителів у школі, накопиченню вмінь і навичок вільно обговорювати наукові питання, аналізувати праці видатних учених, літературно-грамотно оформляти науковий матеріал: статті, доповіді, тези тощо.

Студентські конференції, конкурси студентських наукових робіт та семінари були дуже поширеними. Роботи студентів демонстрували на міжнародних виставках за кордоном, що свідчило про тенденцію до міжнародного співробітництва в зазначений період. Пріоритетними напрямками наукових робіт були дослідження з різних галузей науки та культури країни, підвищення ефективності виробництва. Тематика

наукових робіт охоплювала як теоретичні, фундаментальні проблеми, так і проблеми, що мали професійно-педагогічне значення [145].

Виховний процес здійснювався і в позанавчальний час через різні форми індивідуальної роботи. Надзвичайно інтенсивно відбувалося *становлення студентського самоврядування*, підвищилася активність комсомольської і профспілкової студентських організацій. На факультетах створювалися й успішно діяли навчально-виховні комісії, штаби трудових справ. Під керівництвом студентської профспілки в гуртожитках функціонували *студради*, які стали однією з найефективніших форм студентського самоврядування.

На заняттях у гуртках студенти робили вирізки з газет та журналів іноземною чи українською мовою, потім здійснювали їх переклад; складали невеликі за розміром твори, поезії з теми заняття; проводили диспути іноземною мовою тощо.

Однією з основних форм позааудиторної роботи зі студентами вважалася групова. Студенти факультетів іноземних мов готували навчально-методичні посібники для шкільного кабінету іноземних мов та організували клуби інтернаціональної дружби (КІДи). КІДи встановлювали зв'язки з багатьма ВПНЗ країни (СРСР). Під час зустрічей і бесід студенти обмінювалися досвідом роботи з інтернаціонального виховання, про змістовну організацію вечорів дружби, про допомогу студентам-іноземцям, які здобували освіту у ВНЗ Радянського Союзу [154].

У клубах інтернаціональної дружби поширеними були такі форми роботи: переклад художніх творів з іноземної мови, листування окремих шкіл зі школами європейських країн (Франції, Німеччини, Бельгії та ін. країн), стажування викладачів та студентів за кордоном тощо.

Для зазначеного періоду характерна *активізація самостійної роботи* студентів як умови підвищення рівня якості знань та поглибленого професійного навчання. Теоретичне наповнення поняття самостійної роботи на початку 70-х рр. ХХ ст. мало суперечливий характер.

П. Підкасистий наполягав на тому, що «самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її доцільно розглядати швидше як засіб залучення в самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної й психологічної організації» [331]. Однак у 1987 році в нових навчальних планах і програмах самостійну роботу визначали однією з форм професійної підготовки майбутніх учителів.

Ректорат, деканати, кафедри надавали великого значення чіткій організації самостійної роботи студентів. Для першокурсників проводили спеціальні заняття, присвячені методиці вивчення спеціальної літератури та джерел, конспектування лекцій, правильної організації навчального тижня та ін. Студенти-першокурсники на початку навчального року знайомилися з книжковими фондами бібліотеки і кабінетів, з каталогами. Практикувалося індивідуальне прикріплення студентів до провідних викладачів вишу.

Водночас популярність серед студентів факультетів іноземних мов здобули дискусії, рольові, ділові та дидактичні ігри, які сприяли розвитку іншомовного мовлення. У діяльності ВПНЗ 1989/1990 н.р. спостерігався перехід від масових форм навчання до індивідуальних, який передбачав розвиток творчих здібностей майбутніх учителів з опертям на їх самостійну роботу, застосування активних форм і методів навчання: семінарські та практичні заняття. Об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу ставав курс не на потік, не на групу, а на окремого студента.

Таким чином, тогочасна методика в інтегративному плані підходила до визначення основних закономірностей педагогічного процесу навчання іноземної мови з метою пошуку ефективних методів, форм та засобів навчання в галузі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Важливим завданням науковців стала розробка нових методів (аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний та свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смісловий, свідомо-

порівняльній методи тощо), форм навчальної та позанавчальної діяльності (спецсемінари та спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота КІДів) та засобів навчання ТЗН (діапозитиви, діафільми, кінофільми) для проведення навчально-виховної роботи.

Спостерігається посилення професійно-педагогічної спрямованості позааудиторної роботи, істотне збільшення кількості годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на проходження педагогічної практики, поява великої кількості факультативних дисциплін, орієнтованих на школу, включення у програми педагогічних і спеціальних дисциплін професійно-педагогічної тематики, що в сукупності визначило тенденцію посилення професійно-педагогічної спрямованості змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка будувалася з урахуванням реальних потреб шкільної освіти.

Висновки до третього розділу

Розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах реформи загальної і професійної освіти (1971–1990) мав історичну сутність і специфіку, детерміновану соціальною затребуваністю суспільства у вчителів іноземних мов, про що свідчать «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (1973) та наказ Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах».

У ході дослідження з'ясовано, що під впливом змінних чинників – прискорення науково-технічного розвитку країни, розвиток окремих наукових напрямів – у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов простежувалися позитивні тенденції: послідовне збільшення кількості загальноосвітніх шкіл і учнів, які вивчали іноземні мови (особливо англійську мову); перманентне поліпшення навчально-матеріальної та матеріально-технічної бази ВПНЗ; оновлення типових

навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, що дозволило виявити тенденцію оновлення навчально-методичної документації на основі принципу науковості, відповідно до якої у програмах навчальних дисциплін було передбачено глибокий, докладний виклад навчального матеріалу; розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін; збалансованість структури навчальних планів та достатню увагу до методики як науки із практичним її застосуванням у навчальному процесі; істотне збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни і на педагогічну практику; підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, посилення уваги до організації самоосвіти учителів; поява великої кількості підручників, що поглиблювали і розширювали зміст програм з підготовки вчителя іноземної мови.

Негативними тенденціями періоду визначено надмірну інтенсифікацію навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразову зміну цільової і змістовної складової навчальних планів та програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.), екстенсифікацію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр. ХХ ст.).

Встановлено, що під впливом змінних чинників у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з'явилися нові педагогічні ідеї, спрямовані на розвиток загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя, що проявлялися у розвитку та розробці теоретико-методологічних засад формування змісту педагогічної освіти, відповідно до якої здійснювався перехід від емпіричного рівня формування професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до теоретичного; науково-обґрунтованих кваліфікаційних характеристик і професіограм, що включали вимоги до мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; пошуку нових загальнометодологічних підходів, які детермінували

специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямованість цього процесу на формування комунікативної компетенції.

У процесі дослідження теоретико-методичних шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов науковці *вивчали* питання взаємозв'язку теоретичних і практичних мовних курсів, питання взаємозв'язку педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов; єдність у розкритті таких фундаментальних проблем, як особистість, діяльність, уміння, навички тощо; розвиток, розширення діапазону впливу, результативності та ступеня ефективності сформованих первинних методичних умінь студентів факультетів іноземних мов у ході педагогічної практики; *розкривали* взаємозв'язки дисциплін філологічного та суспільно-політичного циклів, що передбачали зв'язок між теорією, історією і практикою мови з теорією, історією і практикою людського пізнання, які розширювали загальний світогляд майбутнього вчителя іноземних мов; *досліджували* зв'язки методики викладання іноземних мов з рядом суміжних наук: лінгвістикою, соціолінгвістикою, психологією, психолінгвістикою; *розвивали* теоретичні уявлення про діяльнісний і комунікативний підходи у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Виявлено, що тогочасна методика в інтегративному плані підходила до визначення основних закономірностей педагогічного процесу навчання іноземної мови з метою знаходження ефективних методів, форм та засобів навчання в галузі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних педагогічних закладах. Важливим завданням науковців стала розробка ефективних методів (граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний та свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смісловий тощо), форм навчальної та позанавчальної діяльності (спецсемінари та спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота клубів інтернаціональної дружби) та засобів

навчання ТЗН (діапозитиви, діафільми, кінофільми тощо) для проведення навчально-виховної роботи.

Основні результати дослідження за третім розділом дисертації висвітлено у працях автора: [24; 38; 50; 481].

РОЗДІЛ 4

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (1991–2004 рр.)

4.1. Вплив реформування вищої освіти на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов

Із проголошенням України незалежною державою розпочато процес перебудови вітчизняної освітньої галузі. Створення нового демократичного суспільства, розширення та вдосконалення системи вищої освіти – це ті чинники, що впливали на формування соціального замовлення підготовки вчителя.

При переході країни до нових соціально-економічних умов вища школа зазнала суттєвих змін, що стосувалися всіх її структурно-змістових компонентів. У системі вищої освіти відбулися серйозні зміни. З одного боку, відійшли в минуле ідеологізація духовного життя, державна регламентація всіх сфер культури, були проголошені принципи ліквідації монополії держави на освіту; з іншого – в зазначений період тривалий час була відсутня чітка і послідовна державна політика в галузі освіти, наслідком чого стали кризові явища в усій системі вищих навчальних закладів. Недостатнє фінансування державних освітніх установ призвело до відтоку із середньої і вищої школи кваліфікованих викладацьких кадрів, до кризи університетської науки, падіння рівня і якості освіти, до часткової втрати контролю над її розвитком.

Разом з тим, зауважимо, рішення про проведення реформування вищої освіти часто ухвалювали апаратними методами, без широкого обговорення науковою громадськістю. Ідеологія проведення реформи в освітній сфері, особливо в першій половині 90-х рр., ґрунтувалася на тезі, що ринок усе автоматично розставить на свої місця, а це призвело до того,

що вища школа опинилася на останньому місці серед усіх напрямів бюджетного фінансування.

Реформування системи вищої педагогічної освіти та вищої професійної освіти загалом не мало системного характеру. В Україні некеровано виникали нові ВПНЗ, педагогічні інститути перейменовували в університети, велика кількість недержавних вузів узагалі працювали за програмами інших держав.

Для розуміння суті політики в галузі іншомовної освіти першочергового значення набуває вивчення нормативних документів та законодавчих актів, виданих Міністерством освіти України в досліджуваний період. Вивчення цих документів дозволить простежити законотворчий процес в аспекті професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів іноземних мов.

Як свідчить аналіз нормативних документів, законодавча база Української держави в галузі іншомовної освіти напрацьовувалася поступово, з урахуванням як вітчизняного досвіду, так і європейського. Реформування вищої освіти розпочалося з кінця 80-х рр. ХХ ст. (Закони України «Про освіту» та «Про мови в УРСР» (1989)) [161] і набуло більш демократичного характеру у 90-х рр.: Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття» (1993, 1996) [345], Цільова комплексна програма «Вчитель» (1997) [447], Державний освітній стандарт з іноземної мови (1998) [138], Болонська декларація (1999) [419], Національна доктрина розвитку освіти (2002) [284], Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (2003) [156].

Визначені в законодавчих документах завдання були спрямовані на забезпечення переходу до гнучкої, динамічної, ступеневої системи підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземних мов; відкриття нових кафедр на факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, які готують учителів іноземних мов; удосконалення ступеневої структури

вищої освіти, враховуючи європейську практику організації акредитацій та контролю якості освіти; інтеграцію України у світовий освітній простір.

Зокрема, у Законі України «Про освіту» (ст. 42–46) визначено завдання та шляхи реформування ВПНЗ у суверенній Україні: вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликання, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації; вищими закладами освіти є технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, академія, університет; відповідно до статусу вищої освіти встановлено чотири рівні акредитації ВНЗ: I рівень – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; II рівень – коледж, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; III і IV рівні (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет; визначався перелік фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які готують вищі заклади освіти: а) молодший спеціаліст – підготовку здійснюють технікуми, училища, інші заклади освіти I рівня акредитації; б) бакалавр – забезпечують коледжі та інші заклади II рівня акредитації; в) спеціаліст, магістр – підготовку покладено на вищі заклади освіти III–IV рівнів акредитації [161].

2 червня 1993 року Міністерство освіти затвердило «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», у якому зазначалося, що «...навчальний процес організовується з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління та організації праці в умовах ринкової економіки». Значну увагу приділено розкриттю суті змісту освіти: «Зміст освіти визначається освітньо-кваліфікаційною

характеристикою підготовки: структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також при проведенні навчальних занять та інших видів навчальної діяльності» [339].

Водночас організаційно-управлінським проектом державної політики в галузі освіти стала Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)» (1993), у якій наголошено, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відновлення інтелектуального і духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності й демократизації суспільства в Україні [164].

У програмі визначено основні шляхи реформування освіти, зокрема: «забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися в тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу; підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня; реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів; органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі». Відповідно до визначених завдань поступово почала вибудовуватися вітчизняна система вищої освіти [345, с. 4].

Однак проведені на початку 90-х рр. ХХ ст. реформи не дали бажаних результатів, крім економії бюджетних коштів. Ситуація продовжувала погіршуватися.

Наприкінці ХХ ст. система освіти України втратила багато професійно підготовлених та здібних педагогів. Велика кількість педагогів змушена була змінити місце роботи для отримання вищої заробітної плати поза сферою освіти [221]. У 1996 році ВПНЗ залишило понад 5 тис. викладачів, зокрема близько 2 тис. кандидатів і докторів наук. Припинила діяти традиційна система розподілу випускників. Проблема недостатнього фінансового забезпечення вчителів спричинила зниження мотивації до вчительської праці.

Водночас в умовах кардинальних освітніх перетворень відчутним стало й погіршення ставлення студентів до майбутньої професії. Якщо у 1985 році повторили б свій вибір 81% студентів IV курсу, то у 1990-му – тільки 70,8% [14, с. 68]. Також в освітніх закладах бракувало матеріальної бази: підручників, методичної літератури, дидактичних матеріалів тощо.

Проблеми економіки Української держави і суспільства призвели до деформації соціального замовлення до вищої професійної освіти загалом і до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема.

Отже, аналіз історичних фактів свідчить про системну кризу вищої освіти України в перші роки її незалежного розвитку, зокрема:

- 1) зниження якості освіти у вишах;
- 2) порушення наступності між середньою і вищою ланкою освіти;
- 3) недостатнє фінансування вишів;
- 4) проблема викладацьких кадрів (старіння, неефективність системи їх підготовки; низька зарплата);
- 5) відсутність мотивації студентів.

Таким чином, вища школа вимагала якісних змін у підготовці майбутніх учителів. На основі Закону «Про освіту» розроблялися певні нормативні акти, в яких визначалися шляхи вдосконалення навчального

процесу у ВНЗ в умовах ступеневої підготовки спеціалістів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов. У 1994 році Кабінет Міністрів України затвердив «Положення про ступеневу систему освіти» і новий «Перелік напрямів вищої базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України» [166]. На основі вказаного «Переліку...» з 1994/1995 н.р. були затверджені програми підготовки бакалаврів, молодших спеціалістів та спеціалістів.

Ці документи визначали сутність ступеневої системи освіти, покликаної забезпечити загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів і галузей знань; підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту особи в умовах частотої зміни потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи та її інтеграцію у світову систему освіти. Цілі ступеневої освіти охоплювали освітні, освітньо-професійні, професійно-орієнтовані та освітньо-наукові аспекти.

Уряду в короткостроковій перспективі необхідно було вирішити такі завдання подальшого розвитку педагогічної освіти: розширити практичну спрямованість педагогічної освіти, посилити її інноваційний компонент, підвищити ефективність педагогічної практики студентів; активізувати розробку нових технологій підготовки вчителя, спрямованих на забезпечення готовності педагога до роботи в умовах, що змінюються на основі різноманіття освітніх програм, підручників і освітніх установ; розробити систему оцінки якості підготовки фахівця в галузі освіти з урахуванням зміни характеру і сфери діяльності випускника вищого педагогічного навчального закладу.

Наприкінці ХХ ст. йшлося про необхідність формування гуманістичної моделі фахівця нового типу з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу. Передусім до цього процесу залучали викладачів-гуманітаріїв, покликаних стати головним інструментом вироблення

ціннісного горизонту студента, високої духовної і моральної культури, активної життєвої позиції [314].

В означеному контексті завдання вищої освіти України полягало в забезпеченні фундаментальної, наукової, професійної, практичної підготовки майбутніх учителів, формуванні особистості високого освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням її інтересів і здібностей. Ця перспектива цілком відповідала принципам, тенденціям, досвіду, модальності західноєвропейської освіти, основу якої склала компетентнісна парадигма як найбільш актуальна, ефективна і, що особливо важливо, синергетична педагогічна модель. Представлену модель, на погляд Л. Лічман, спершу було побудовано за принципом органічно-концентрованого синтезу несуперечливо продуктивних освітніх і виховних дидактик, технологій та інструментів, що багато в чому відповідало передовому досвіду вітчизняної педагогіки та концептуально збігалось з її теоретичним потенціалом [238, с. 54].

Гуманітарний чинник набув принципового значення, виступаючи найважливішим джерелом і передумовою системного реформування всіх ланок освітньої інфраструктури. На цьому етапі свого становлення вища освіта вимагала інших підходів до методології, змісту, розкриття спектру індивідуальних можливостей майбутнього спеціаліста. Вимоги до професійної підготовки випускників ВПНЗ зростали, актуалізуючи контекстно-професійну модель навчання, *компетентісний підхід*, поглиблюючи процеси системності й міжпредметності знань студента. Відбувалося істотне розширення і зміцнення гуманітарного компонента навчально-виховного процесу, створення і впровадження нових концептуальних засад, форм і методів діяльності.

Водночас попри закладені ідеї гуманізації і гуманітаризації педагогічної університетської освіти помітними в її змісті стали культурологічні, загальнорозвиваючі дисципліни.

Як свідчить аналіз історичних реалій, новий етап європейської інтеграції спричинив активацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. На міжнародному рівні це проголосив Президент України Л. Кравчук 14 червня 1994 року в м. Люксембурзі під час укладання Угоди про партнерство і співробітництво між Україною і Європейським Союзом (ЄС) та його державами-членами. Згодом, 11 червня 1998 року, Указом № 615/98 Президента України було затверджено Стратегію інтеграції України до ЄС, яка враховує положення Стратегії ЄС щодо України від 4 жовтня 1994 р., Спільної стратегії ЄС щодо України від 11 грудня 1999 р., а також відповідних рішень Ради ЄС, декларацій та інших документів ЄС, що стосуються України. Ця стратегія визначає основні пріоритети діяльності органів виконавчої влади з метою створення передумов, необхідних для набуття Україною повноправного членства в ЄС [423].

Україна поставила перед системою освіти надскладне завдання – адаптацію радянських традицій й досвіду навчання іноземних мов до європейської системи. З одного боку, необхідно було провести експертну ревізію радянської методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а з іншого – оцінити західноєвропейську компетентнісно-орієнтовану ідеологему іншомовної підготовки. На думку Л. Лічман, саме ця дилема і дуалістична логіка частково нівелювали динаміку оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України. Водночас у цих протиріччях відкрилася широка перспектива вдосконалення мовної підготовки в умовах культурних і соціально-економічних складнощів та інтеграційних тенденцій [238, с. 54].

Утім з урахуванням попереднього досвіду здійснення нових стратегічних програм ЄС стало очевидним, що українському суспільству належить пройти шлях, який можна порівняти з тим, який довелося пройти з початку 50-х рр. до кінця 80-х рр. Зрозуміло, що порівнювати потрібно не

тривалість двох етапів інтеграції, а якість і масштаб тих змін, що відбулися до початку 90-х рр., і тих, що очікуються на новому етапі.

Доцільно наголосити, що зміни у структурі міжнародних відносин сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов у вищій школі, формуванню додаткової мотивації до оволодіння іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків з огляду на стратегічну мету нашої держави – інтеграцію в ЄС професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов мала винятково важливе значення [127, с. 146].

Уряд зробив акцент на підготовку робочої сили високої якості, краще адаптованої до потреб інформаційного суспільства. Водночас зростав попит на вчителів іноземних мов, особливо англійської, однак цей попит істотно випереджав темпи зростання їхньої підготовки.

Зазначимо, що за роки творення вітчизняної системи вищої освіти мережа діючих ВПНЗ із правом підготовки майбутніх учителів іноземних мов зростала, продовжувалася тенденція реорганізації педагогічних інститутів в університети, які поступово стали найбільшими центрами підготовки вчителів.

На початку 90-х рр. в Україні діяли вищі навчальні заклади двох типів – університети та інститути, які забезпечували поєднання наукових досліджень і практики підготовки педагогічних кадрів для сфери освіти, зокрема вчителів іноземних мов. Суттєвих відмінностей у їх статусі та структурі не існувало. Університети та більшість інститутів підпорядковувалися Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти.

Важливо звернути увагу на той факт, що майбутніх учителів іноземних мов готували:

– на відповідних факультетах педагогічних (лінгвістичних) університетів (інститутів);

– на факультетах іноземної філології так званих класичних університетів;

– на відділеннях педагогічних коледжів (училищ), які готували учителів початкової школи або вихователів дошкільних дитячих установ з правом викладання іноземної мови.

Однак, на думку С. Ніколаєвої, такий спектр закладів з професійної підготовки вчителів іноземної мови не завжди забезпечував своїм випускникам відповідний рівень підготовленості до роботи вчителем іноземних мов [291; 290; 375].

Як свідчать дослідження Р. Міньяр-Белоручева, провідною в Україні, як і раніше, на той час залишалася англійська мова, яку вивчали 77,5 % учнів. Німецька (17,2 %) та французька (8,1 %) мови дещо втратили свою популярність. Проте збільшилася кількість тих, хто вивчав східні і близькосхідні мови [265, с. 6].

Як і в попередній період, у ВПНЗ продовжували поступово запроваджувати нові двопрофільні спеціальності. Зокрема, з 1992 року в Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов (ГДПІМ) на конкурсній основі розпочалася підготовка за спеціальностями «вчитель двох мов і перекладач: англійська і французька, англійська і німецька мови», а з 1998 року – «Німецька та англійська мови». З 1992/1993 н.р. в Уманському державному педагогічному інституті – «Українська мова і література та англійська мова і література». З 1993 року в Тернопільському державному педагогічному інституті розпочато підготовку вчителів за спеціальністю «Українська мова і література, іноземні мови (англійська, німецька)», а з 2000 року – «Французька мова і література». У 1997/1998 н.р. у Сумському державному педагогічному інституті розпочато підготовку вчителів за спеціальністю «Англійська мова та основи інформатики». Цього ж року в Мелітопольському державному педагогічному інституті почали готувати вчителів за спеціальністю «Практична психологія та мова і література», «Початкове

навчання та мова і література», а з 2002 року – «Мова та література англійська (німецька)». У Дрогобицькому з 2001 року створено подвійну спеціальність «Англійська та польська мови» та ін.

Кожен навчальний заклад мав свою специфіку діяльності й різні завдання підготовки фахівців означеного профілю.

Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснювали і педагогічні коледжі за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища (технікуми) було реорганізовано в педагогічні коледжі, які функціонували за двома моделями – педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних або класичних університетів [95]. Пізніше ця тенденція була розкритикована МОН України, тому що така реорганізація спричинила дефіцит кваліфікованих педагогічних працівників на регіональному рівні [474, с. 189].

Важливим поштовхом для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ у досліджуваній період стала розробка методичної концепції (Концепція підготовки вчителя іноземної мови), яка дала наукове обґрунтування структури системи й визначила умови підготовки вчителя іноземної мови у ВПНЗ [289, с. 7].

Автори концепції (1995), запропонованої кафедрою методики викладання іноземних мов Київського державного лінгвістичного університету, обґрунтовуючи нові орієнтири у визначенні цільового компонента іншомовної освіти, наголошували на тому, що мета предмета «Іноземна мова» має бути комплексною і повинна включати чотири рівнозначні та взаємопов'язані аспекти: *навчальний* (або *практичний*), *пізнавальний* (або *загальноосвітній*), *розвивальний* та *виховний*.

Суть *навчального* аспекту полягала в оволодінні іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування в основних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Пізнавальний (загальноосвітній) передбачав збагачення духовного світу особистості, набуття знань про культуру країни, мову якої вивчали, та рідної країни; про структуру іноземної мови, її систему, особливості, подібність до рідної учням мови і розбіжності з нею. Маємо зауважити, що в цьому формулюванні спостерігалось певне розширення сутності загальноосвітньої мети навчання завдяки появі такого завдання, як збагачення духовного світу особистості учня.

До *розвивального* аспекту автори концепції зараховували передусім розвиток мовних здібностей: фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, іноземних мовітації, логічного викладу думок, що підтверджувало зростаючу увагу до розвивального потенціалу процесу навчання іноземних мов. Крім того, цей аспект включав ще й розвиток психічних функцій особистості та вміння спілкуватися з іншими людьми.

Виховний аспект, згідно з концепцією, крім виховання таких рис характеру, як доброзичливість, толерантність, колективізм, активність, працьовитість, включав також виховання культури спілкування, прийнятої в цивілізованому світі. Зазначимо, що до цього часу таке завдання у шкільних програмах не виокремлювали [289, с. 3–10].

У *Проекті державного освітнього стандарту (1996)* продовжено побудову змісту іншомовної освіти навколо чотирьох типів цілей навчання іноземних мов: практичних, виховних, освітніх і розвивальних.

Згодом в «Інформаційному збірнику наказів та інструкцій Міністерства Освіти України» (1996) акцентовано увагу на новій концепції гуманітарної освіти, яка полягала в підготовці студентів до самостійної діяльності в нових соціальних і культурних умовах. Підкреслювалося, що однією з панівних тенденцій кінця ХХ ст. є свідома діяльність індивіда, який, «прагнучи створити нову реальність, керується критеріями знання, професіоналізму, усвідомленням власної відповідальності як за себе, так і за суспільство в цілому» [352, с. 2].

Важливо підкреслити, що порівняно з попередніми періодами вищим закладам надано право самостійно визначати і використовувати форми і методи гуманітарної освіти, зокрема: обирати тематику наукових досліджень, методики навчання, визначати навчальні та спеціальні курси і послідовність їх викладання. Але вони мають дотримуватися державних стандартів, які гарантують необхідний обсяг та структуру знань [352, с. 15].

Утім зазначимо, що пошук нової моделі гуманітарної освіти, її приведення до тієї системи цінностей, духовних орієнтирів і соціальних нормативів, які визначали поступальний рух людської цивілізації, здійснювався вищою школою у досить суперечливій, неоднозначній суспільній атмосфері, за умов наростання економічних та моральних труднощів. Не вистачало підготовлених до роботи в нових умовах кадрів, навчально-методичної літератури, державних стандартів тощо. Тому багато ВПНЗ змушені були йти традиційним у таких випадках шляхом спроб та помилок, самостійно шукати оптимальні рішення. Не одразу цей сектор у вищій освіті набув певної стабільності та визначеності.

Багато ВНЗ розробили та розпочали реалізацію власних концепцій викладання соціально-гуманітарних дисциплін, створювали різні моделі поглиблення процесу гуманізації та гуманітаризації навчання з урахуванням специфіки підготовки фахівців того чи того профілю, нагромаджували значний позитивний досвід організації навчально-виховної роботи в цьому напрямку [391, с. 136].

Стратегічним напрямом оновлення змісту освіти в галузі іноземних мов стала розробка Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), у якому зазначалося, що вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяє інтеграції українського суспільства до освітньої спільноти. Саме в цей період розпочинається реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та

початковій школі, що викликало необхідність розширити перелік спеціальностей і відкрити нові кафедри на факультетах, які готують учителів іноземних мов. Одним із перших в Україні цю ініціативу підтримав Херсонський державний університет. На факультеті дошкільної та початкової освіти розпочалася підготовка спочатку зі спеціальності «англійська мова», а потім із відповідної спеціалізації [336, с. 212–216].

Водночас зауважимо, що в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) передбачено зростання ролі іноземних мов на цьому етапі розвитку країни: в загальному списку шкільних предметів «Іноземна мова» була виведена у другий рядок після «Державної мови», хоча ще в недалекому минулому це місце належало «Математиці». У загальноосвітніх навчальних закладах вивчали понад п'ятнадцять іноземних мов, хоч кількість навчальних годин на тиждень на цей предмет залишалася малою: 2–3 год. – у початковій школі, 5–6 год. – у спеціалізованих, 2–3 год. – у загальноосвітніх середніх школах [167].

Відповідно до наказу № 285 Міністерства освіти і науки України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» від 31.07.1998 р. та Розпорядження № 79 «Про внесення змін та доповнень до складу робочих груп...» від 02.08.2001 р. було створено робочу групу з розробки стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта. Стандарт для ОКР «бакалавр» було розроблено робочою групою МОН України і затверджено Наказом МОН № 900 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта» від 01.12.2004 р.

Саме ці документи підтвердили серйозність намірів держави розбудувувати національну систему іншомовної освіти.

У 1998–2000 рр. у галузі вищої освіти реалізувалися проекти «Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі»; «Допомога новим країнам-членам у оновленні вищої освіти»; «Вища освіта для демократичного суспільства».

Слід зауважити, що у ці роки розпочався процес становлення міжнародної академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов, які узагальнила Болонська декларація (1999). Країни-учасниці Болонської декларації узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. Власне, цей документ задекларував прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; впровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський, цикл триватиме не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох; створення системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок разом з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти; розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного освітнього простору. Це передбачало зміщення акцентів з навчальної роботи на методичну для викладачів та з навчальних занять на самостійну – для студентів. Об'єктивно постало питання застосування нових освітніх технологій у проведенні аудиторних занять (активні, діалогічні, ігрові методи) та організації самостійної роботи студентів (навчальні комп'ютерні програми, модульно-рейтинговий контроль тощо) [425, с. 4].

Зауважимо й те, що на рубежі ХХ–ХХІ ст. питання становлення міжнародної академічної мобільності в Україні закріпилося на законодавчому рівні (Закон «Про освіту» (2003)). Вітчизняні університети

отримали право і можливість встановлювати зв'язки із зарубіжними університетами, брати участь у міжнародних програмах і проектах.

Отже, з початком Болонського процесу і впровадженням ступеневої системи освіти розпочався динамічний розвиток освітніх партнерств між вітчизняними і європейськими ВНЗ, зокрема тих, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Однак, ні особисті доходи професури і менеджерів, ні доходи вузів не дозволяли викладачам факультетів іноземних мов брати участь в академічній мобільності нарівні із західними університетами. Подібна ситуація склалася і зі студентською мобільністю, оскільки державні ресурси на ці цілі не виділялися.

Посилення уваги до вивчення іноземних мов знаходимо і в Національній доктрині розвитку освіти (2002), де іншомовний аспект найповніше представлений у розділі «Стратегія мовної освіти», в якому акцентовано увагу на створенні вітчизняної системи безперервної мовної освіти, що забезпечуватиме обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [353].

Таким чином, вивчення іноземної мови у школах та ВПНЗ, враховуючи її соціальну роль і функції, здатність здійснювати діалог культур та її транснаціональні масштаби стало першочерговим завданням уряду у формуванні майбутнього нації.

Наступного року серед основних вимог, задекларованих у Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР) з мовної освіти, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов мало починатися з «...перебудови навчання іноземної мови як спеціальності, саме з перебудови системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов» [156, с. 3].

ЗЄР пропонували впроваджувати професійну підготовку студентів триетапно: початковий, основний та завершальний, вимоги до яких відповідають підрівням B2, C1 та C2. Початковий етап включав так званий

вступний фонетичний (корективний) курс. Другий (основний) етап мав сформувати мовленнєву компетенцію (продовжується не більше двох років – до кінця третього курсу). На завершальному (просунутому) етапі вдосконалювалися мовленнєві і комунікативні компетенції майбутніх учителів іноземних мов.

У 2004 році в постанові Кабінету Міністрів № 1183 «Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки» зазначено, що «...серед основних завдань, які пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти є поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі вищих навчальних закладів, професорсько-викладацького складу та студентів у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах» [346].

Отже, структурно-змістовні реформи вищої освіти, незважаючи на складні соціально-економічні і суспільно-політичні обставини початку 90-х рр. ХХ ст., поступово дали змогу досягти багатьох позитивних якісних результатів у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Як свідчить аналіз фактів, до початку ХХІ ст. у вітчизняній освіті відбулися основні зміни у формуванні сучасної концепції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз нормативно-правових документів 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. дає змогу охарактеризувати діяльність державної освітньої політики з підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими напрямками:

– інтенсивний розвиток процесу всесвітньої формалізації та уніфікації освіти загалом і мовної освіти зокрема під впливом глобалізаційних процесів;

– структурно-функціональна перебудова вищої школи, що дозволила адаптувати систему вищої освіти, її гуманітарну складову до нових умов суспільного і політичного життя, розвиваючи ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти у ВПНЗ;

- законодавче оформлення переходу вітчизняної школи від унітарності до варіативності;
- посилення статусу «Іноземної мови» як навчального предмета (особливо англійської мови), як засобу міжнародного спілкування у зв'язку з глобалізацією (Державний стандарт освіти з іноземної мови, 1998);
- формування гуманістичної моделі фахівця нового типу;
- реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що викликало необхідність розширити перелік спеціальностей і відкрити нові кафедри на факультетах, які готують учителів іноземних мов;
- інтеграція в європейський освітній простір, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів факультетів іноземних мов у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах;
- запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
- створення системи безперервної мовної освіти, яка передбачає оволодіння громадянами України хоча б однією іноземною мовою.

4.2. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в системі ступеневої освіти

Вимоги часу й розпочата реформа системи освіти в Україні орієнтувала майбутніх учителів шкіл і викладачів ВПНЗ різних рівнів акредитації на досягнення основної мети – соціалізацію і самореалізацію особистості. Надзвичайно важливою за таких умов стала ступенева підготовка майбутнього вчителя, зміст та організацію якої активно обговорювали на сторінках спеціальних видань, зокрема в науково-методичному журналі «Іноземні мови», який почав виходити з 1994 року і

включав підрозділ «Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах», а з 1999 року – «Професійна підготовка майбутніх учителів». Представники педагогічної думки і практики в галузі іноземних мов висвітлювали на його сторінках тодішні освітні реалії вищої школи, в основу яких лягли питання ступеневої підготовки майбутніх учителів/викладачів іноземних мов [259, с. 308].

Як відомо, на основі Закону України «Про освіту» (1991) було реорганізовано всю структуру вищої та середньої спеціальної освіти для наближення її до реальної практики суспільного життя. З 1996 року відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 30) структура підготовки педагогічних кадрів складалася з таких освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

У Постанові 1998 року бакалавра визначено освітньо-кваліфікаційним рівнем фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства [404, с. 267].

Здійснено перехід на триступеневу підготовку – бакалавр, спеціаліст, магістр. Розпочалось інтенсивне розроблення та впровадження нових навчальних планів і програм [163; 79].

Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснювали відповідно до державних стандартів педагогічної освіти за такими формами навчання:

- денна (стаціонарна);
- заочна (дистанційна)/вечірня;
- екстернат.

Отже, система ступеневої підготовки була цілісним і водночас безперервним процесом перетворення студента на фахівця. Істотним у цьому процесі було забезпечення єдності теоретичної і практичної,

загальноосвітньої і професійної підготовки. При цьому системоутворювальним стрижнем були глобальні, стратегічні, тактичні та операційні цілі. Їх досягнення забезпечувалося культурно-гуманістичною спрямованістю освітнього процесу на гармонійний розвиток того, хто навчається, наданням йому різносторонніх знань, формуванням мотиваційно-ціннісних орієнтацій і забезпеченням інтелектуально-моральної свободи майбутнього педагога.

Вивчення й аналіз спеціальної літератури (Концепція педагогічної освіти (1998), Цільова комплексна програма «Вчитель» (1997), Програма з англійської мови для університетів/інститутів (чотирирічний курс навчання) (1999)), фахової періодичної преси досліджуваного періоду засвідчує, що, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., ступенева підготовка майбутніх учителів іноземних мов реалізовувалася через профорієнтаційно-пропедевтичну підготовку, підготовку фахівців зі спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти: іноземна мова» за кваліфікаційними рівнями: 6010100 – бакалавр; 7010103 – спеціаліст; 8010103 – магістр та післядипломна професійна освіта. Тобто університети та педінститути України готували майбутніх учителів/викладачів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр – чотири роки, спеціаліст або магістр – один рік. Необхідно наголосити, що після закінчення навчання випускникам ВПНЗ почали надавати кваліфікацію вчителя початкової, основної та старшої школи, а після закінчення магістратури – викладача вищого навчального закладу.

Підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснювали відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик і навчальних програм підготовки фахівців з іноземних мов для таких освітніх рівнів: початкова середня освіта, базова і повна загальна середня освіта, базова і повна вища освіта.

Важливо зазначити, що роботу з професійної орієнтації та відбору молоді на спеціальність «Іноземна мова» університети організовували

спільно з органами управління освітою, загальноосвітніми школами і громадськими організаціями. Профорієнтаційно-пропедевтичну підготовку майбутніх учителів проводили під час проходження навчальних практик у класах і гуртках, ліцеях та гімназіях, факультетах майбутнього вчителя і довузівської підготовки, мовних курсах при університетах тощо.

Ураховуючи необхідність підготовки вчителів іноземної мови до роботи в середній школі, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці, в університетах готували майбутніх педагогів за подвійними спеціальностями, інтегрованими з урахуванням спорідненості галузей наук, які відображалися у змісті навчальних предметів, видів педагогічної діяльності в середній школі і позашкільних навчальних закладах й обсягу часу, передбаченого на вивчення відповідних навчальних дисциплін. Зокрема, у 1991 році у ВПНЗ України навчалося 22511 студента за 143 спеціальностями, 24 з яких – подвійні (споріднені), у складі яких «іноземна мова» була другою спеціальністю: «українська мова та література, англійська мова», «українська мова та література, іноземна мова», «українська мова та література, німецька мова», «англійська мова, українська мова та література», «іноземна мова, українська мова та література», «російська мова та література, англійська мова», «російська мова та література, іноземна мова», «російська мова та література, німецька мова», «іспанська мова, українська мова та література» тощо [540, арк. 1–14].

Водночас тривала тенденція підготовки фахівців широкого профілю за такими спеціальностями: «мова та література (дві іноземні мови)», «іноземна мова, педагогіка», «педагогіка і методика початкового навчання і іноземна мова», «історія, німецька мова», «географія, англійська мова», «географія, німецька мова», «фізичне виховання і іноземна мова», «біологія і англійська мова» тощо.

Аналізуючи особливості університетської педагогічної освіти 90-х рр. ХХ ст., О. Глузман указував на те, що в деяких ВНЗ вводили

спеціальності, де другою іноземною мовою були іврит, болгарська, польська, сербська, словацька, хорватська, угорська, чеська та новогрецька мови [116, с. 138–139].

Професійна підготовка майбутніх учителів у системі ступеневої освіти зазначеного періоду, зокрема вчителів іноземних мов, була обумовлена тим, що студенти, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки бакалавра, отримували державний документ установленого зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і базової вищої освіти [382, с. 267–269].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що *випускники-спеціалісти*, здобуваючи фундаментальні психолого-педагогічні і фахові знання, проходили методичну та практичну підготовку, що давало їм можливість викладати два базові або один-два небазові шкільні предмети тощо.

Підготовку педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» здійснювали на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «спеціаліст». Для отримання диплома магістра студенти мали оволодіти поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру, набувши досвіду застосовувати та продукувати нові знання для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі навчання іноземних мов у середній та вищій школі. Особи, які успішно пройшли державну атестацію за програмою підготовки магістра, отримували державний документ установленого зразка про здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» і повної вищої освіти, кваліфікації викладача іноземної мови вищого навчального закладу.

Безсумнівно, перехід на ступеневу освіту став важливим етапом, що згодом сприяло реалізації поставлених завдань з підготовки компетентного вчителя нового типу і забезпечило в подальшому якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Як ми зазначали в попередньому підрозділі дисертації, зміст підготовки майбутнього вчителя в досліджуваній період визначав державний стандарт освіти України. Зміст педагогічної освіти передбачав соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку.

Розглянемо їх докладніше.

Соціально-гуманітарна підготовка передбачала поглиблення та професіоналізацію знань з українознавчого, історичного, філософського, правознавчого, культурологічного та інших напрямів. Зміст *психолого-педагогічної підготовки* визначався такими навчальними дисциплінами, як педагогіка (освіта – школа – вчитель – вступ до спеціальності, дидактика, теорія виховання, історія педагогіки тощо) та психологія (загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія та ін.). *Фахова підготовка* передбачала набуття студентами теоретичних знань з фундаментальних навчальних дисциплін спеціальності та спеціалізації, дисциплін фахового спрямування та методик викладання шкільних предметів, а також оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної педагогічної діяльності. Зміст фахової підготовки визначався фундаментальними навчальними дисциплінами (вступ до спец філології, вступ до мовознавства, латинська мова, історія мови тощо), навчальними дисциплінами фахового спрямування (теоретична граматики/фонетика, лексикологія, стилістика тощо) і навчальними дисциплінами з методики викладання відповідної іноземної мови. При цьому *практичну підготовку* забезпечували навчальні та фахові (педагогічні) практики [202].

Перші спроби висунути вимоги до теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов на державному рівні були сформульовані в Цільовій комплексній програмі «Вчитель» [446].

Основними вимогами до теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі ступеневої освіти були:

– учитель іноземної мови має знати основні етапи розвитку навчання іноземних мов;

– учитель іноземної мови має розуміти основні теорії формування комунікативної компетентності учнів, яка складається з: мовленнєвої компетенції, соціокультурної компетенції, лінгвістичної компетенції; країнознавчої компетенції, навчальної компетенції, стратегічної компетенції тощо.

Практично вчитель іноземної мови мав уміти реалізувати:

– комунікативно-навчальну функцію, яка складається з інформаційного, мотиваційно-стимулюючого і контрольного-коригуючого компонентів, тобто кваліфіковано застосовувати сучасні принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування;

– виховну функцію, тобто вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів засобами іноземної мови з урахуванням особливостей ступеня навчання;

– розвивальну функцію, тобто прогнозувати шляхи формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей у процесі оволодіння іншомовним мовленням;

– освітню функцію, тобто допомагати учням в оволодінні вміннями вчитися, розширювати свій світогляд [446, с. 11–25].

Необхідно наголосити, що в досліджуваній період увага до *методичної підготовки*, яка вважалася системоутворювальним чинником професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, продовжувала посилюватися. Вона забезпечувалася вивченням циклу навчальних дисциплін (методики викладання іноземної мови), спецкурсів і спецсемініарів; участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі та педагогічній практиці.

Зазначимо, що відповідно до системи ступеневої освіти професійну підготовку бакалаврів здійснювали на I–IV курсах, теоретично-мовну – на

III–IV курсах. Основна мета теоретичної мовної підготовки – створити в майбутнього вчителя іноземних мов систему наукових знань про будову мови, що вивчається, та сформувати професійно-лінгвістичні вміння. Для підвищення рівня викладання лінгвістичних дисциплін на практичних заняттях студентам пропонували обговорити найскладніші дискусійні проблеми, що сприяло розвитку їх самостійного мислення, формуванню уміння використовувати у практичній діяльності надбані знання, застосовувати відповідні методи дослідження.

Крім теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, у ВПНЗ почали застосовувати і мовну практичну підготовку, яку реалізовували на всіх курсах і яка готувала студентів до професійної діяльності в основних сферах спілкування вчителя іноземної мови. Реалізовували її через комунікативний, загальноосвітній, розвивальний та лінгвометодичний аспекти, що склали комплексну професійну мету навчання. Виховний, загальноосвітній і розвивальний аспекти досягалися у процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Водночас зауважимо, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов передбачала теоретико-лінгвістичну, практично-мовну, теоретичну, практичну психолого-педагогічну та теоретико-методичну підготовку.

Конструктивними в цьому контексті вважаємо думки С. Ніколаєвої та її колег, які у праці «Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов» (1996) репрезентували розгорнуте бачення вищевказаних видів професійної підготовки майбутніх учителів [291, с. 10].

На думку науковців, *теоретико-лінгвістичну* підготовку майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період здійснювали за допомогою двох взаємопов'язаних цілей: забезпечення знанням теорії та історії іноземної мови, яка вивчається, в обсязі, необхідному для вирішення практичних і науково-методичних задач, які вчитель матиме у своїй

професійній діяльності; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення, вміння працювати з науковою літературою, визначати сутність та характер нерозв'язаних наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення, вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал (тобто оволодіти навичками наукового пошуку в літературі за фахом та самостійного вивчення пов'язаних з ним проблем) [291, с. 90].

Зокрема, студентам факультетів іноземних мов пропонувалося оволодіти загальнолінгвістичною теоретичною базою, яка охоплювала знання про: мову як суспільне явище, її зв'язок з мисленням, культурою та суспільним розвитком народу; походження та розвиток мови, співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у формуванні мовлення; систему мови, її рівні, зв'язок підсистем мови, основні одиниці мови та мовлення (у порівняльному плані з рідною мовою); сучасні напрями в лінгвістичній науці, комунікативний, функціональний, соціолінгвістичний, лінгвокраїнознавчий напрями у вивченні мови та їх значення для практики навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах [там само].

Під час навчання у ВПНЗ майбутні учителі іноземних мов мали оволодіти основами теоретичної фонетики та граматики іноземної мови, теорії лексикології та стилістики іноземної мови, теорії перекладу з рідної мови на іноземну та з іноземної на рідну, порівняльної типології.

У професійно-орієнтованій теоретико-лінгвістичній підготовці майбутнім педагогам необхідно було коректно з позиції теорії методики навчання іноземних мов застосовувати лінгвістичні знання у процесі навчання іноземної мови в різних типах навчальних закладів, аналізувати мовний матеріал підручників з іноземної мови для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів [там само, с. 11].

У запропонованих вимогах до *практично-мовної підготовки* основними сферами спілкування вчителя іноземної мови були:

професійно-трудова (проведення уроків іноземної мови у школі та позакласної роботи з іноземної мови; професійно-педагогічне вдосконалення шляхом самоосвіти і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації); соціально-культурна (діяльність учителя за межами школи: спілкування з носіями мови, робота перекладачем тощо). Підготовка вчителя до діяльності в цих сферах вимагала оволодіння лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями [там само, с. 90].

Основними вимогами до загальної та *професійно-орієнтованої теоретичної підготовки* були: забезпечення майбутніх учителів знаннями з історії та теорії педагогіки; навчання теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів; формування вмінь здійснювати самостійне педагогічне дослідження [291, с. 13].

Основною метою теоретичної психолого-педагогічної підготовки було забезпечення знань із загальної та вікової психології, особливо психологічних основ засвоєння іноземної мови; навчання психологічних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів.

У зазначений період студент у процесі навчання у вищому навчальному закладі мав оволодіти такими професійно-психологічними вміннями: виявляти індивідуально-психологічні особливості учнів, необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою; здійснювати діагностику розвитку (рівня та перспектив) особистості учня; розробляти психологічні характеристики учня та учнівського колективу; проводити психолого-педагогічний аналіз уроку іноземної мови і навчально-виховного процесу загалом; виявляти особливості міжособистісних стосунків, їх структури, стану психологічного мікроклімату, причин конфліктів; вивчати індивідуально-психологічні особливості учнів,

необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою в конкретному типі загальноосвітнього навчального закладу [291, с. 90].

Теоретико-методична підготовка передбачала забезпечення знаннями з теорії та методики навчання іноземних мов; навчання методичних основ організації навчально-виховного процесу з іноземних мов у різних типах загальноосвітніх навчальних закладів; формування вмінь самостійного методичного дослідження. Вчитель іноземної мови повинен вміло застосовувати різноманітні методи, прийоми, форми навчання і сучасні технологічні засоби для навчання чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, аналізувати зміст навчального матеріалу; прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовленнєвого матеріалу з урахуванням особливостей як учнів, так і певного навчального закладу; вирішувати задачі морального, культурно-естетичного, гуманістичного виховання учнів засобами іноземної мови; планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та у позакласній роботі; творчо розв'язувати методичні задачі в процесі навчання і виховання з урахуванням індивідуальних характеристик учнів [там само, с. 15].

На думку С. Ніколаєвої, уся система навчання іноземної мови у 90-ті рр. ХХ ст. набувала чіткої професійної спрямованості [291].

Отже, аналіз фактів свідчить, що в процесі розвитку вітчизняної вищої освіти професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі ступеневої освіти поступово вдосконалювалася, розширюючи як предметно-наукове поле теоретичної, так і практичної підготовки.

Важливо звернути увагу на той факт, що перехід на ступеневу систему вищої освіти продовжував актуалізувати положення *компетентнісного підходу*, який з часом набув значення методології, оскільки визначив сутність, цільові та якісні орієнтири професійної методичної підготовки вчителя на різних освітніх рівнях і став суттєвою педагогічною передумовою її модернізації.

Компетентнісний підхід знаменував переорієнтацію панівної освітньої парадигми з її переважною трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначали здатність випускника до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного різноаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційного простору. Взаємопов'язані поняття «компетенція» і «компетентність» були центральними в цьому підході.

На думку С. Сисоєвої, І. Соколової, компетенція актуалізує прагматичну спрямованість процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, тоді як компетентність доповнюється особистими якостями індивіда (мотиваційними, волевими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками тощо). При цьому діалектика їх взаємодії полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції [404, с. 148].

У процесі розвитку компетентнісного підходу визначилися основні компетенції, якими мали володіти і майбутні вчителі іноземних мов: лінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, навчально-пізнавальна та лінгвометодична.

Лінгвістична компетенція охоплювала знання системи мови та правил її функціонування в іншомовній комунікації. *Лінгвокраїнознавча* – знання про особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, та вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей. *Комунікативна* передбачала здатність сприймати іншомовні тексти відповідно до поставленої мети, а також породжувати іншомовні тексти залежно від комунікативної ситуації. *Навчально-пізнавальна* передбачала оволодіння технологією вивчення іноземної мови, формування у студента способів самостійного опанування знань і розвитку іншомовних навичок і вмінь. *Лінгвометодична* – оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною педагогічною ситуацією, а також оволодіння вміннями педагогічного спілкування [290, с. 3–8].

Отже, компетентність випускників факультетів іноземних мов у зазначений період характеризувалася оволодінням комплексом компетенцій, теоретичних і практичних знань, умінь, навичок, особистісних якостей учителя, що забезпечить ефективність і результативність їх подальшої педагогічної діяльності. Формування у студентів вищевказаних видів компетенцій дозволяли їм після закінчення ВНЗ виконувати всі передбачені для вчителя іноземної мови функції: комунікативно-навчальну, виховну, конструктивно-планувальну, організаторську.

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов посідала післядипломна професійна освіта, яка передбачала безперервне фахове вдосконалення, забезпечувала поглиблення, розширення та оновлення їх професійних знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше освітньо-професійної підготовки та практичного досвіду.

Післядипломна освіта вчителів, за дослідженнями В. Примакової, діяла в системі навчальних закладів і методичних установ державного (замість республіканського), обласного, районного, міського, шкільного рівнів. Складовими системи були: Центральний інститут удосконалення вчителів, який було реорганізовано в Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти; обласні Інститути вдосконалення вчителів, перейменовані пізніше в Інститути післядипломної освіти педагогічних кадрів; курси підвищення кваліфікації учителів при педагогічних інститутах, університетах; районні, міські методичні кабінети, покликані забезпечувати теоретичну і методичну готовність учителів, розвиток їх професійної майстерності, практику на всіх ступенях здобуття людиною професійної педагогічної освіти [348, с. 262].

Інновацією у цьому напрямі, порівняно з попередніми роками, стало те, що перепідготовку та підвищення кваліфікації вчителів/викладачів іноземної мови як *форми* післядипломної освіти здійснювали у ВПНЗ на

факультетах післядипломного стажування, а також через магістратуру, аспірантуру, самоосвіту.

Як свідчить аналіз наукової літератури, підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації у ці роки вважали термінологічно і змістовно єдиною і цілісною системою педагогічної освіти відповідно до принципів децентралізації та демократизації. Регіонам дозволялося самостійно розвивати освітню мережу і формувати «портфель замовлення» на підготовку фахівця [414, с. 92]. Зміст і терміни навчання визначалися з урахуванням наявності вищої освіти та особливостей спеціальності «Іноземна мова».

Важливо зазначити, що з появою магістратури почали чітко розмежовувати кваліфікації вчителя іноземної мови і викладача іноземної мови. Оскільки в контексті нашого дослідження ключовим є поняттям «вчитель», а не «викладач», докладно не зупинятимемося на аналізі останнього.

Доцільно зауважити, що, як і в попередні роки, практична підготовка (педагогічна практика) майбутніх учителів іноземних мов була основною складовою частиною їх професійного становлення. Її мета полягала в поглибленні теоретичних знань на основі практичного навчання, формуванні в майбутніх учителів іноземних мов навичок та вмінь практичної діяльності в навчально-виховних закладах, формуванні та розвитку методичних навичок та вмінь, оволодінні сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання іноземної мови, формуванні творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Практичну підготовку реалізували через фахові (педагогічні) та *асистентсько-наукові* практики. Форми, тривалість і терміни проведення практики визначалися для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням специфіки спеціальності.

Зокрема, студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» проходили педагогічну практику з першої спеціальності на IV курсі. Проходження педагогічної практики передбачало: спостереження за навчально-виховним процесом в основній школі та виконання практичних завдань з психології, педагогіки та методики навчання іноземної мови; здійснення навчально-виховного процесу з іноземної мови; формування вмінь самостійно реалізовувати окремі елементи навчально-виховного процесу з використанням технологій навчання іноземної мови, розроблених науковцями, методистами, вчителями, а також технологій, елементи яких розробили студенти-практиканти разом з викладачами педагогічних навчальних закладів та вчителями; виконання обов'язків класного керівника. Особливе місце відведено підготовці випускної роботи.

Зміст педагогічної практики студентів ОКР «спеціаліст» з першої спеціальності містив: проведення навчально-виховної та науково-дослідної роботи на старшому ступені навчання в різних типах середніх навчальних закладів з використанням самостійно розроблених технологій навчання іноземної мови. Передбачалося і написання студентом дипломної роботи.

Для студентів ОКР «магістр» проходження педагогічної практики передбачало: проведення навчально-виховної та науково-дослідної роботи на всіх ступенях навчання в різних типах ВНЗ з використанням самостійно розроблених технологій навчання іноземної мови. Усі напрями підготовки магістрів (гуманітарна, фундаментальна, професійна) тісно пов'язані з науковою роботою – керованою та самокерованою. Особливого значення набула самокерована робота студента, відповідно до якої майбутній викладач мав самостійно вдосконалювати свої знання, поєднувати практичну роботу з теоретичною. Науково-асистентська практика магістрантів проходила при відповідних кафедрах і передбачала читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних і практичних занять, підготовку магістерської роботи тощо.

Наведені факти дають змогу констатувати, що у ВПНЗ України зазначеного періоду поступово, відповідно до обраного студентом освітньо-кваліфікаційного рівня, підвищувався рівень організації педагогічної практики.

Таким чином, під впливом політичних і соціально-економічних умов розвитку вищої освіти уперше підготовку майбутніх учителів іноземних мов було орієнтовано на прийняття системи чітко визначених ступенів і кваліфікацій. Перехід на ступеневу систему підготовки майбутніх учителів (бакалавр – спеціаліст – магістр) був зумовлений необхідністю приведення системи вітчизняної освіти відповідно до міжнародних стандартів і підготовки конкурентоспроможного педагога, який володіє необхідними компетенціями, розуміє свої завдання і сфери застосування своїх знань.

Позитивним для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі ступеневої освіти було надання можливості кожному студентові обирати той рівень освітньо-професійної підготовки, який найкраще відповідає його потенційним можливостям і задовольняє його потреби, стимулює максимальний розвиток різнобічних (серед них і професійно важливих) його здібностей; розвиток компетентнісного підходу, відповідно до якого визначалися основні компетенції, якими мали володіти майбутні вчителі іноземних мов. *Складність* цієї системи вбачаємо в тому, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку була спрямована на підготовку фахівця із загальнопедагогічними знаннями – бакалавра і тільки потім – на поглиблене вивчення предметних дисциплін при підготовці спеціаліста.

Тож у досліджуваній період розпочався новий етап процесуально-діяльнісної модернізації вищої школи. Модернізаційні процеси, спираючись на необхідну законодавчу та нормативну освітню базу, розроблену державними органами, проявилися в розробці нових програм і навчальних планів відповідно до рівнів підготовки майбутніх учителів

іноземних мов, які розглянемо докладніше в наступному підрозділі дисертації.

4.3. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України

Після розпаду СРСР і становлення України як суверенної держави гостро постало питання підготовки фахівців для українських шкіл. Головною метою перебудови вищої педагогічної школи стало формування особистості вчителя з високою культурою, соціальною відповідальністю, прагненням до творчості. Демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, її варіативності й альтернативності, в центрі якої перебував майбутній фахівець, сприяли значні економічні, соціокультурні, ментальні перетворення, що актуалізували пошук шляхів і способів організації освітнього процесу, а також модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, характер якої детермінував необхідність вирішувати різноманітні й різнопланові завдання.

Зважаючи на поширення інтеграційних процесів у світовому економічному і культурному просторі, керівництво країни особливу увагу почало приділяти проблемі якісного викладання англійської мови в середній та вищій школі. В умовах кардинальних суспільних перетворень саме *англійська мова як одна з найбільш поширених світових мов отримала пріоритет (нарівні з українською)* у вітчизняній освітній системі.

У перші роки після здобуття Україною незалежності факультети іноземних мов дуже складно переходили на нові навчальні плани. Одночасно зі збереженням попередньої структури системи освіти, зміст навчальних планів і програм поступово оновлювався. Єдиної програми для підготовки вчителя також не було, існували лише окремі аспекти такої

підготовки, вишам дозволялося самостійно визначати засоби та умови організації педагогічного процесу.

За результатами досліджень науковців О. Борисенко, Ю. Головач, С. Ніколаєвої, М. Соловей та ін. [355; 356; 363; 364] констатуємо, що в цей період були здійснені перші спроби модернізувати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов за новими програмами. За підтримки МОН України та Британської Ради було розроблено ряд Програм та освітніх документів, що визначили стратегічні завдання та напрями розвитку іншомовної освіти на тривалу перспективу, покликаних сприяти різнобічному розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а особливо вчителів англійської мови, формувати навички самоосвіти і самореалізації.

Тож усвідомлюючи всю значущість вивчення іноземних мов у вищій школі, зокрема англійської, МОН України і Британська Рада сприяли розробці викладачами трьох вищих навчальних закладів (Київський лінгвістичний університет, Харківський державний педагогічний університет іноземних мов та Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов) проекту Програми з англійської мови для університетів, інститутів і факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) (1999) [364]. У 2000 році Програма отримала позитивний відгук і була рекомендована до впровадження в системі педагогічної освіти України зі спеціальності «Вчитель іноземної мови, мови та літератури».

Необхідно зазначити, що розроблена Програма реалізувала новий концептуальний підхід до навчання майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі. Цей підхід позначився на принципах програми, де передбачено врахування професійних потреб учителів і потреб суспільства, в якому вчителі працюватимуть. Програма забезпечувала також особистісний та інтелектуальний розвиток студентів факультетів іноземних мов і сприяла формуванню в них спеціальних умінь самостійно здійснювати подальший професійний розвиток шляхом рефлексії.

Основними цілями програми були практична, когнітивна, афективна, освітня, професійна та виховна. *Практична мета* полягала у формуванні у студентів навичок та вмінь вільного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, формування лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетенцій; *когнітивна мета* сприяла формуванню вмінь, необхідних для здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; *афективна* – розвивала позитивне ставлення студентів до вивчення англійської мови і культур англосовних країн; *освітня* – розвивала самооцінку студентів, розширювала їх філологічний світогляд і навчальний досвід, який вони зможуть використовувати в подальшій професійній діяльності; *професійна* – сприяла формуванню викладацького досвіду студентів шляхом спостережень та аналізу методичних прийомів і засобів, що використовуються на заняттях з практики англійської мови; *виховна* – розвивала гуманістичний та загальнокультурний світогляд студентів.

Прикметним є те, що відповідно до вимог програми студенти мають володіти мовними знаннями, навичками та вміннями мовлення на рівні *Proficient User – рівень достатньо досвідченого користувача C1* (згідно з рекомендаціями РЄ). Цей рівень визнаний фахівцями освіти достатнім для здійснення професійної діяльності в педагогічній сфері. Уперше до основної частини Програми включено такі розділи: зміст соціокультурної компетенції студентів, методика реалізації Програми у практиці навчання, об'єкти і способи контролю та оцінки рівня володіння студентами англійською мовою.

Зокрема, у Програмі подано перелік комунікативних функцій, загальних понять, фонетичний, лексичний та граматичний мінімуми, таксономію мовленнєвих умінь, наведено зразки комунікативних завдань для розвитку мовленнєвої і соціокультурної компетенцій та зразки тестових завдань з різних видів мовленнєвої діяльності [355, с. 64].

Входження України у світове співтовариство на зламі тисячоліть детермінувало вивчення англійської мови як основної дисципліни у ВНЗ, що вимагало вдосконалення чинної програми з англійської мови. У зв'язку з цим колектив авторів під керівництвом С. Ніколаєвої уклали нову Програму з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) (2001) [364].

Зазначимо, що оновлення і вдосконалення відбувалося відповідно до політики МОН України, пріоритетом якої була підготовка висококваліфікованих учителів англійської мови [355].

Інноваційність запропонованої Програми визначали такі чинники:

- це перша Типова програма з англійської мови, розроблена з урахуванням принципів гуманізації та демократизації освіти на основі концепції полікультурності/діалогу культур, що є важливим складником підготовки вчителя іноземних мов;

- програма базувалася на новітніх теоретичних здобутках і практичному досвіді в галузі укладання програм та курсів навчання іноземних мов;

- документ укладено відповідно до рекомендацій РЄ для вивчення і викладання сучасних мов та оцінювання рівнів володіння ними;

- у Програмі підкреслювалася необхідність поступового перенесення головної уваги з формування мовленнєвих навичок на розвиток мовленнєвих умінь (на першому та другому курсах);

- програма зорієнтована на практичне використання мови та формування мовленнєвих навичок і вмінь;

- у програмі приділено особливу увагу соціокультурному компоненту навчання іноземної мови, який наявний у матеріалі всіх п'яти курсів;

- теми соціокультурної спрямованості входять до чотирьох тематичних блоків, зокрема: «Життя людини», «Гуманітарні проблеми», «Україна та англомовний світ», «Професійні проблеми»;

– програма містила три основні взаємопов'язані компоненти: зміст навчання, методика навчання та система контролю;

– документ мав практичну спрямованість, оскільки в ньому докладно і доступно описана система контролю навичок і вмінь студентів, подано зразки завдань для їх формування, наведено списки основних умінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності для окремих курсів, а також списки навчальних і професійних умінь майбутніх учителів англійської мови.

Програма базувалася на принципах релевантності, активності, розвитку особистості, професійного вдосконалення, інтегративності, реалізованих у взаємозв'язку з практичною, когнітивною, афективною, освітньою, професійною та виховною метою.

Складовою програми був розділ, присвячений основам відбору змісту навчання майбутніх учителів англійської мови: загальна мета програми полягала у формуванні комунікативних англомовних умінь студентів для застосування їх для вирішення професійних завдань та в повсякденному житті, розвиток умінь писемної комунікації набуває особливого значення з першого року навчання тощо.

Відбір змісту Програми (теми, функції, поняття, структур, граматичний, фонетичний, і лексичний матеріал) здійснювався за принципами систематичності і послідовності, ускладнення, формування позитивної мотивації навчання, професійної орієнтації, свідомості і міцності засвоєння.

Зміст Програми для I–IV курсів охоплював чотири блоки: «Людина», «Сучасне життя», «Англомовний світ та Україна», «Професійно педагогічна діяльність». Зміст V року навчання організовано за тематичними полями, у яких визначено загальні напрями проектної роботи згідно із соціокультурною та професійною проблематикою.

У документі зазначалося, що ВПНЗ відповідно до своїх індивідуальних потреб мали право самостійно визначати тривалість періоду викладання фонетики і граматики.

Оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання іноземної мови у вищій школі, автори програми значну увагу приділили соціокультурному компоненту, який був складником як змісту навчання, так і навчального контексту (рис. 4.1).

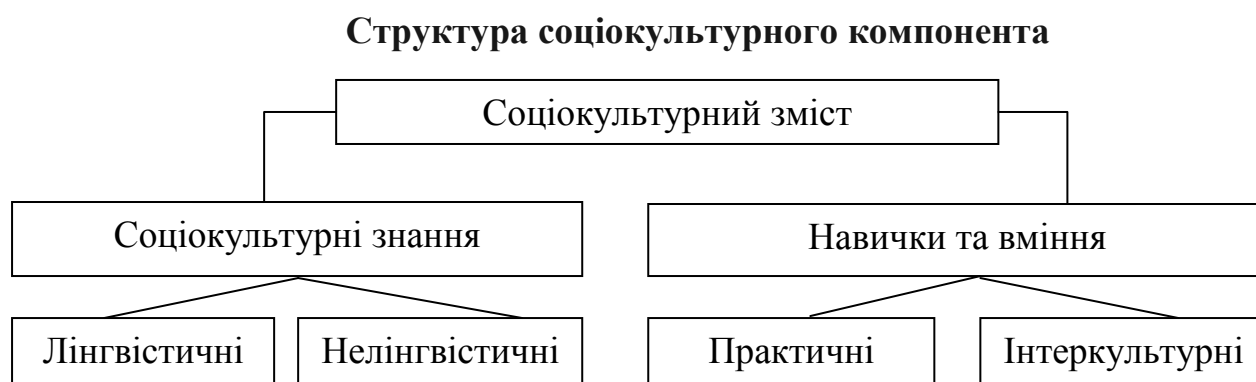


Рис. 4.1. Структура соціокультурного компонента (за С. Ніколаєвою)

Акцентуємо увагу на тому, що невід'ємними складниками програми були навчальна та професійно-педагогічна компетенції, формування яких наведено за роками, методика викладання практичного курсу англійської мови, принципи викладання основних складових частин курсу та система контролю (поточний та підсумковий). Система контролю включала вступний тест і п'ять підсумкових тестів за кожний рік, які були градуйованими відповідно до рівнів володіння студентами іноземною мовою після завершенні кожного року навчання. Ці рівні співвідносяться з рівнями B2, C1, C2 за шкалою, розробленою РЄ. Система контролю знань майбутніх учителів іноземних мов початку ХХІ століття представлена в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Система контролю знань майбутніх учителів іноземних мов

| Назва тесту | Рівні володіння по завершенню року навчання | Кореляція з рівнями володіння за шкалою Ради Європи |
|--------------------------------------|---|---|
| Вступний тест | Рівень випускника середньої школи | B1+ |
| Підсумковий тест за 1-й рік навчання | Рівень 1 | B2 |
| Підсумковий тест за 2-й рік навчання | Рівень 2 | |
| Підсумковий тест за 3-й рік навчання | Рівень 3 | C1 |
| Підсумковий тест за 4-й рік навчання | Рівень 4 | |
| Підсумковий тест за 5-й рік навчання | Рівень 5 | C1-C2 |

Тест складався з п'яти частин: аудіювання, говоріння, читання, володіння мовним матеріалом і письмо.

Як зазначалось вище, на завершальному етапі навчання (V курс) проводився контроль та оцінювання проектів, під час якого враховували якість професійної підготовки, якість презентації та якість мовної підготовки.

На нашу думку, ця програма репрезентувала всі нові соціальні й професійні реалії підготовки майбутнього вчителя англійської мови, а розроблені за шкалою ЗЄР рівні володіння іноземною мовою забезпечили об'єктивізацію контролю знань студентів – майбутніх учителів іноземних мов, що визначало якість їх підготовки у ВПНЗ.

У зв'язку з євроінтеграційними процесами оновлювався зміст не тільки програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а й навчальних планів.

Зокрема, на початку 90-х рр., як і в попередній період, підготовка майбутніх учителів іноземних мов була спрямована на оволодіння інноваційними психолого-педагогічними методиками і технологіями

навчання. Однак, на жаль, так звану педагогізацію підготовки вчителя-вихователя реалізовували здебільшого екстенсивним шляхом за рахунок збільшення годин на вивчення педагогічних дисциплін, значного розширення їхньої номенклатури [456, с. 188].

Загалом у педагогічній школі закріпилась орієнтація на підготовку вчителя-предметника, транслятора основ наукових знань, який досконало знав методику викладання предмета і невідступно наслідував її, не виявляючи творчого підходу до навчання [456].

Як свідчить аналіз архівних джерел [540, арк. 3], майбутніх учителів іноземних мов тоді готували як на денному відділенні, так і на заочному. Більшість студентів обирали денну форму навчання за такими спеціальностями: «Англійська та німецька мови» (на I курсі навчалось 778 осіб), «Російська мова, література та іноземна мова» на I курсі навчалось (на I курсі навчалось 586 осіб) та «Українська мова, література та іноземна мова». Студенти заочної форми навчання могли вивчати лише одну іноземну мову, обираючи спеціальність «Англійська мова», «Французька» та «Німецька мова» [539, арк. 19].

Аналіз навчальних планів педагогічних інститутів з різних регіонів (Уманського, Мелітопольського, Бердянського, Дрогобицького) за 1992–2004 рр. свідчить, що підготовку майбутніх учителів іноземних мов забезпечували як факультети іноземних мов, так і факультети початкової, дошкільної освіти, філологічні факультети тощо. У зазначений період майбутніх фахівців готували за такими спеціальностями: «Українська мова і література та англійська мова» – 02.19.00; «Українська мова і література та англійська мова» – 7.03.05.7.03.05.02, «Початкове навчання. Мова та література англійська (німецька) – 7.01.01.02, «Початкове навчання та англійська мова» – 7.01.01.04, «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та українська мова і література» – 7.010100, «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та німецька мова і література» – 7.010103, «Педагогіка і методика середньої

освіти. Мова і література (англійська, французька)» – 7.010103, «Початкове навчання та мова і література» – 010104, «Практична психологія та мова і література» – 040102 та ін.

У 1992–2004 рр. на факультетах іноземних мов поступово розширювали спектр кваліфікацій, за якими готували майбутніх учителів іноземних мов: «Учитель іноземних мов» (із зазначеними мовами: англійська, французька, німецька); «Вчитель англійської і французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи», «Вчитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи», тоді як студенти, які навчалися на інших факультетах, здобували кваліфікацію вчителя із правом викладання лише англійської мови. Отже, найбільш затребуваними спеціальностями були ті, до складу яких входили насамперед англійська мова, німецька або французька. Іспанську мову вивчали факультативно (140 год.).

Ми з'ясували, що до типових навчальних планів підготовки майбутніх учителів іноземних мов входили обов'язкові дисципліни, додаткові дисципліни та варіанти елективних спецкурсів і спецсеминарів на вибір, які давали можливість студентові удосконалювати себе для подальшої роботи вчителем іноземних мов у школах України.

Структурний аналіз цих програм за циклами соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін продемонстрував тенденцію до збільшення годин для дисциплін усіх циклів (Додаток К1, К2, К3, К4, К5).

Зокрема, якщо у 1992/93 н.р. на соціально-гуманітарні дисципліни відводилося 620 год., психолого-педагогічні – 240 год., спеціальні – 806 год., то у 1997/98 н.р. на соціально-гуманітарні дисципліни – 1780 год. (збільшено на 1160 год.), психолого-педагогічні – 548 год. (збільшено на 308 год.). Суттєве збільшення годин спостерігалось у спеціальних/фахових дисциплінах – 6511 год. Прикметним є те, що зміст цього циклу практично не змінився, за винятком уведеної дисципліни – «Шкільний курс

англійської/французької мови та методики її викладання» для спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська, французька)», на кожен з яких відводили значно більшу кількість годин порівняно з попередніми роками, що говорить про підвищення якості підготовки майбутніх фахівців цієї галузі.

Із 1997 року з навчального плану зникли факультативні дисципліни, проте в соціально-гуманітарному циклі з'явилися соціологія, релігієзнавство, правознавство, основи валеології, охорона здоров'я, що свідчить про зміщення уваги з фахової на гуманітарну підготовку майбутніх спеціалістів.

Водночас майбутні вчителі іноземних мов вивчали: античну літературу – загальним обсягом 60 год. (по 30 год. лекційних і практичних, самостійної роботи, форма контролю – залік); історію французької або німецької літератури (по 38 год. лекційних та практичних і 52 год. на самостійну роботу); історію англійської та американської літератури (53 год. лекційні, 23 год. – практичні і на самостійне опрацювання – 76 год. Курс закінчувався заліком у 8 та екзаменом у 9 семестрі); шкільний курс зарубіжної літератури і методики її викладання (по 12 год. лекційних та практичних, 36 год. – самостійна робота і у 8 семестрі – залік та курсова робота).

Виробнича практика була невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і тривала у 8 та 9 семестрах по 4 тижні. Наприкінці V курсу студенти склали три державних екзамени. Ті студенти, які захищали дипломну роботу, державних іспитів не склали.

Характерною тенденцією підготовки майбутніх учителів іноземних мов було зменшення кількості лекційних годин і збільшення кількості годин для самостійної роботи студента.

Однак зауважимо, що кількість годин кожного року могла варіюватися.

Порівняно з попередніми періодами, у кінці 90-х рр. ХХ ст. із запровадженням ступеневої освіти вперше на факультетах іноземних мов введено кваліфікацію бакалавра філології, вчителя англійської мови основної школи. Термін навчання ОКР «бакалавр» – 4 роки та ОКР «спеціаліст» – 1 рік, кваліфікація – вчитель англійської та французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи. Після закінчення навчання студенти склали екзаменами з англійської мови (8 або 10 сем.); французької мови; теорії і практики навчання та виховання; зарубіжної літератури – у 10-му семестрі.

Зазначимо, що тенденція до збереження термінів навчання та присвоєння кваліфікацій збереглися в навчальних планах до 2002 року. До початку ХХІ ст. модернізація змісту підготовки вчителів у ВПНЗ відбувалася через упровадження нових навчальних планів однопрофільної, двопрофільної підготовки спеціалістів та нової структури предметів психолого-педагогічного циклу. Відведено більшу кількість годин для спецкурсів, пов'язаних із профілем підготовки. Отже, для оновлених навчальних планів і програм початку ХХІ ст. характерною ставала варіативність їх змісту.

Зауважимо також, що з 2004 року в навчальних планах визначено кваліфікацію «бакалавр педагогічної освіти, вчитель англійської мови основної школи» з терміном навчання 4 роки та «спеціаліст педагогічної освіти. Вчитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи» (на базі ОКР бакалавр) – 1 рік.

Відтоді навчальним планом для бакалаврів передбачено категорію дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки (Б), а для спеціалістів – категорію дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки (С) з циклом професійно-практичної підготовки. Зміст підготовки майбутнього вчителя як бакалавра освіти представлено загальногуманітарними дисциплінами (основи лінгвістичної теорії, стародавні мови, практикум з російської мови, інформатика),

спрямованими на засвоєння основних знань про мову як соціальний феномен з різноманітними функціями, і дисциплінами предметного профілю «Іноземна мова» (практичний і теоретичний курси основної мови, країнознавство), що забезпечували оволодіння сукупністю всіх видів мовленнєвої діяльності на іноземній мові в ситуаціях офіційного і неофіційного спілкування.

Зазначимо, що в досліджуваний період інтенсивно розвивався культурологічний підхід, який був провідним при формуванні змісту освіти майбутніх учителів іноземних мов, оскільки стосувався не лише їх загальнокультурної, загальнопедагогічної підготовки, а й спеціальної/мовної насамперед тому, що основою і головною метою навчання іноземної мови була міжкультурна взаємодія. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов розширювалося вивчення *дисциплін країнознавчого циклу*, що сприяло формуванню в майбутніх фахівців здатності синтезувати національні та європейські надбання.

Системний аналіз навчальних планів окресленого періоду дозволив зробити висновок про те, що культурологічний підхід передбачав вивчення таких дисциплін, як «Країнознавство» та «Література країн другої іноземної мови». Зокрема, якщо бакалавр педагогічної освіти вивчав теоретичні основи основної мови (теоретична фонетика, лексикологія, теоретична граматики, стилістика і інтерпретація тексту, історія мови, теорія перекладу, порівняльна типологія рідної та іноземної мов), то спеціалісту пропонувалися, крім теоретичних основ другої іноземної мови, дисципліни країнознавчого циклу (країнознавство країн другої іноземної мови, література країн другої іноземної мови та ін.), вивчення яких давало змогу майбутньому вчителю оволодіти знаннями про мовний склад на всіх мовних рівнях, уміннями вільно дискутувати іноземною мовою з найрізноманітніших проблем культурного, освітнього, наукового, суспільно-політичного життя суспільства.

Отже, в аналізований період першочерговим завданням підготовки вчителя іноземних мов вважалося формування комунікативних навичок, основною метою стало оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок.

Звернемо увагу на те, що в умовах формування ринкових відносин проявилася тенденція відмирання старих і появи нових дисциплін. З урахуванням цього у ВПНЗ України студенти почали вивчати технологічні педагогічні дисципліни: «Технологія виховного процесу», «Освітні технології», «Педагогічні технології», «Технології виховної діяльності», «Сучасні педагогічні технології». Аналіз навчальних планів засвідчив, що це були невеликі за обсягом курси, розраховані на 18–36 годин [207, с. 25].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що в нових навчальних планах початку ХХІ ст. багато часу відведено академічній підготовці майбутніх спеціалістів, посилено увагу до вивчення психолого-педагогічних дисциплін. На факультетах іноземних мов на викладання курсів педагогіки і психології було відведено однакову кількість годин, студенти вивчали такі дисципліни, як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Психологія» (загальна і дитяча) і «Шкільна гігієна». Отже, з великою вірогідністю можна стверджувати, що в зазначений період спостерігається тенденція до удосконалення процесу формування професійно-педагогічних знань майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, простеживши процес модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в аналізований період, констатуємо, що *позитивні зміни* в оновленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нових соціально-економічних умовах відбувалися в напрямі створення більш сприятливих умов як для фахової, так і для загальнопедагогічної підготовки. Державні документи тих років закладали ідеї гуманізації, гуманітаризації, демократизації. Належне місце у змісті іншомовної освіти майбутніх учителів відводилося культурологічним та загальнорозвивальним дисциплінам. Значно

поліпшилася суспільно-гуманітарна підготовка, навчальні дисципліни звільнено від нашарування комуністичної ідеології.

Паралельно з позитивними змінами, спрямованими на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, зауважимо, що *серйозною проблемою* тих років стала катастрофічна нестача навчальної та навчально-методичної літератури. Студенти педагогічних інститутів вивчали іноземну мову за підручниками, виданими ще за радянських часів: «Вводно-фонетический курс немецкого языка» (Н. Клімов, 1978), «Теоретическая грамматика французского языка» (В. Гак, 1981), «Практичний курс англійської мови» (В. Аракін, 1985), «Грамматика английского языка» (В. Каушанська, 1973), «Фонетика английского языка: нормативный курс» (В. Васильєва, 1980), «Стилистика английского языка» (І. Гальперін, 1968), а також підручник І. Новікової, Г. Аксенова-Пашковної «Практичний курс англійської мови» (1998) та ін. На початку 90-х рр. в умовах економічної кризи відбувся різкий спад випуску такої літератури. Припинилося бюджетне фінансування бібліотек ВПНЗ, нових надходжень майже не було.

Із середини 90-х рр. певним чином вирішити проблему допомогла видавнича діяльність ВНЗ. Майже 70 % від загальної кількості видань припадало на вишівські видавництва. Колективи кафедр самостійно, часто зовсім безоплатно створювали необхідні підручники, методичні рекомендації. Також укажемо на факт практично повсюдного переходу у вишах і школах на підручники, видані у Великобританії і США.

Кафедри, які забезпечували підготовку майбутніх учителів іноземних мов, намагалися вирішити цю проблему шляхом використання чинних навчальних посібників, що відповідали сучасним вимогам, адаптуючи автентичні матеріали (підручники, аудіо-, відеоматеріали, медіаджерела тощо), розробляли нові навчальні матеріали, включаючи матеріали Інтернету.

Отже, на кінець зазначеного періоду з'явилися *нові варіативні риси* у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

– розвиток педагогічних ідей та теоретичних уявлень на основі культурологічних, особистісно-орієнтованих, діяльнісних засад змісту педагогічної освіти,

– розвантаження студентів від обов'язкових занять,

– посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки.

Таким чином, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у 1991–2004 рр. відбувалося за такими *напрямами*:

1) диференціація і варіативність навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

2) систематизація нової структури напрямів і спеціальностей підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

3) введення більш гнучкої і варіативної навчально-методичної документації;

4) формування спеціаліста, який знає основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст і особливості компонентів навчального процесу; володіє знаннями не тільки системи мови, а й знає культуру країни, мову якої вивчає; зможе застосовувати у своїй практичній діяльності сучасні освітні технології тощо;

5) значне підвищення ролі педагогічного і психологічного забезпечення в досягненні ефективності та якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки до четвертого розділу

Проведений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов крізь призму глобалізаційних процесів у 1991–2004 рр. свідчить про те, що Україна вступила в етап процесуально-діяльнісної модернізації вищої освіти, що передбачало застосування комплексу

системних заходів, які забезпечували структурне, теоретико-методологічне, змістовно-інформаційне, процесуально-технологічне, організаційно-управлінське вдосконалення, поліпшення та оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

З'ясовано, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. структурно-змістовні реформи вищої освіти, незважаючи на складні соціально-економічні і суспільно-політичні обставини початку 90-х рр., поступово дозволили досягти багатьох позитивних якісних результатів у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз нормативно-правових документів 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. дав змогу охарактеризувати тенденції державної освітньої політики з підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими напрямками: інтенсивний розвиток процесу всесвітньої формалізації та уніфікації освіти загалом і мовної зокрема під впливом глобалізаційних процесів; структурно-функціональна перебудова вищої школи, що дозволила адаптувати систему вищої освіти, її гуманітарну складову до нових умов суспільного і політичного життя, розвиваючи ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти у ВПНЗ; законодавче оформлення переходу вітчизняної школи від унітарності до варіативності; посилення статусу «Іноземної мови» як навчального предмета (особливо англійської мови), як засобу міжнародного спілкування у зв'язку з глобалізацією (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998)); формування гуманістичної моделі фахівця нового типу; реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що зумовило розширення переліку спеціальностей і відкриття нових кафедр на факультетах, які готують учителів іноземних мов; інтеграція в європейський освітній простір, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів факультетів іноземних мов у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов; створення системи

безперервної мовної освіти, яка передбачає оволодіння громадянами України хоча б однією іноземною мовою.

Встановлено, що під впливом політичних і соціально-економічних умов розвитку вищої освіти вперше підготовку майбутніх учителів іноземних мов було орієнтовано на прийняття системи чітко визначених рівнів і кваліфікацій.

Перехід на ступеневу систему підготовки майбутніх учителів (бакалавр, спеціаліст, магістр) був визначений необхідністю приведення системи вітчизняної освіти у відповідність до міжнародних стандартів і підготовки конкурентоспроможного педагога, який володіє необхідними компетенціями, чітко розуміє свої завдання і сфери застосування своїх знань.

Позитивним для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі ступеневої освіти було надання можливості кожному студентові обирати той рівень освітньо-професійної підготовки, який найкраще відповідає його потенційним можливостям і задовольняє його потреби, стимулює максимальний розвиток різнобічних (серед них і професійно важливих) його здібностей; розвиток компетентнісного підходу, відповідно до якого визначалися основні компетенції, якими мали володіти майбутні учителі іноземних мов.

Недоліком цієї системи вважаємо те, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку була спрямована на підготовку фахівця із загальнопедагогічними знаннями – бакалавра і тільки потім – на поглиблене вивчення предметних дисциплін при підготовці спеціаліста.

У ході дослідження з'ясовано, що оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ у 1991–2004 рр. відбувалося за такими напрямками: диференціація і варіативність навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; систематизація нової структури напрямів і спеціальностей підготовки майбутніх учителів іноземних мов; введення більш гнучкої і варіативної

навчально-методичної документації; формування спеціаліста, який знає основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст і особливості компонентів навчального процесу; володіє знаннями не тільки системи мови, а й знає культуру країни, мову якої вивчає; зможе застосовувати у своїй практичній діяльності сучасні освітні технології тощо; значне підвищення ролі педагогічного і психологічного забезпечення в досягненні ефективності та якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Основні висновки та результати дослідження за четвертим розділом дисертації висвітлено у публікаціях автора: [25; 33; 46; 47; 53].

РОЗДІЛ 5

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ЗАСАДАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ (2005–2016 рр.)

1.5. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

Структурні зміни в соціально-економічному житті більшості країн висувають нові вимоги до організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Тому для ВПНЗ України в процесі професійної підготовки вчителів в умовах Болонського процесу велике значення має розуміння структури, змісту та організаційних особливостей системи вищої освіти європейських країн і підготовки педагогічних кадрів зі знанням іноземної мови. У зв'язку з цим актуалізується вивчення та узагальнення педагогічного досвіду зарубіжних країн.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності є однією з найважливіших функцій більшості ВНЗ зарубіжних країн. До основних типів навчальних закладів цих країн, де здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов, належать: університети, інститути, педагогічні коледжі, курси (Велика Британія), університети, вищі педагогічні школи або нормальні школи (Франція), університети, загальні вищі школи, вищі педагогічні школи, спеціалізовані коледжі (Німеччина), державні університети (Швейцарія), педагогічні інститути, інститути, університети (Угорщина), університети, педагогічні коледжі (Австрія), колегіуми, вищі професійні школи, академії (Польща), університети, (Чехія), університети, педагогічні коледжі, гуманітарні коледжі (США). Ця підготовка в різних країнах має свою специфіку.

Зупинимось докладніше на особливостях підготовки майбутніх учителів іноземних у провідних країнах світу.

Значний інтерес становлять напрями здійснення такої підготовки у *Великій Британії*. Як свідчить аналіз наукової літератури [114], професія вчителя іноземної мови в цій країні в останнє десятиріччя стала більш затребуваною порівняно із 2005 роком, що пов'язано зі зростанням ролі французької, німецької, італійської та іспанської мов у Європі. Станом на 2005 рік 62 % британців не володіли жодною іноземною мовою, 38 % знали одну іноземну мову [485].

У Великій Британії підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснюють у чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти та однорічних інститутах педагогіки при університетах. У чотирирічних інститутах і коледжах вищої освіти поєднується академічна та професійна підготовка, що створює умови для здобуття ступеня бакалавра педагогіки та мистецтв. В однорічних інститутах педагогіки при університетах навчаються особи, які вже здобули освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра мистецтв, а після завершення навчання випускники отримують сертифікат у галузі освіти.

Інституційна конфігурація професійної підготовки вчителів іноземних мов базується на традиції педагогічної освіти в університетах і педагогічних коледжах, згідно з якою підготовка здійснюється сумісними зусиллями двох академічних підрозділів – факультетів іноземних мов. Також у Британії існує практика підготовки вчителів групами шкіл або окремими школами. Професійну підготовку майбутніх учителів у Великій Британії координує Агенція Вчителів (Teacher's Agency), яка готує рекомендації для Міністерства освіти та закладів освіти, які здійснюють цю підготовку. Після закінчення університетського курсу професійної підготовки випускники отримують кваліфікацію на рівні бакалавра, диплом або сертифікат у галузі освіти. У разі проходження підготовки на базі школи надається статус кваліфікованого вчителя [390, с. 41].

Водночас у Великій Британії майбутніх учителів іноземних мов готують на паралельних курсах (Concurrent Courses), які забезпечують теоретичну і практичну освіту, та послідовних курсах (Consecutive Courses), розрахованих на осіб, які мають вищу освіту (курс навчання один рік).

Дистанційну форму професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії пропонує лише Відкритий університет як єдину форму навчання і набуття відповідного рівня освітньої кваліфікації, а саме: вчителя французької, німецької та іспанської мов. Така освіта розрахована на опанування спеціальності вчителя іноземної мови на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» протягом навчального року (full-time – повної зайнятості студента) або двох років (part-time – часткової зайнятості студента) [114, с. 68].

Професійні стандарти підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії, окрім Шотландії, є інструментом визначення якості підготовки фахівця й основним змістом професійної компетентності вчителя іноземних мов, що передбачає теоретичний компонент навчання у змісті курсів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: педагогіка, мовна підготовка, історія, література і культура країни, мову якої вивчають, лінгвістична теорія (компаративна лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика), методика викладання іноземних мов, та практичний компонент навчання (педагогічна практика), розрахований на довгостроковий тренінг у школах Британії та за кордоном. Після проходження педагогічної практики британські студенти готують портфоліо, що уможливлює встановлення зв'язків між теоретичним і практичним компонентами професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов і слугує інструментом індивідуального оцінювання роботи кожного студента. Структура навчальних курсів включає і дистанційне навчання.

Говорячи про досягнення британської системи вищої освіти в галузі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, звернемо увагу на систему підготовки, розроблену екзаменаційним центром Кембриджського університету (Cambridge English Language Assessment), яка представлена різними курсами з можливістю атестації в обраній галузі та отриманням сертифікатів, визнаних у всьому світі.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії інтегрує у курс навчання всі необхідні предмети на базі теоретичної і практичної підготовки, характеризується розвиненою системою допідготовки на базі державних курсів і атестаційних центрів, що забезпечують подальше професійне зростання в системі підвищення кваліфікації.

Корисним видається також досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у *Німеччині*, яка здійснюється у 51 вищому навчальному закладі, серед яких виокремимо 6 педагогічних вищих шкіл у містах Фрайбург, Гейдельберг, Карлсруе, Людвігсбург, Швєбіш-Гмюнд, Вайнгартені. Найпоширенішою іноземною мовою, звичайно, є англійська. Французьку мову вивчають у 42 навчальних закладах, іспанську – у 36, італійську – у 26, грецьку – у 24, російську – у 21. Лише в деяких вишах вивчають польську, чеську, данську, турецьку, норвезьку, голландську і шведську [19].

Аналіз літературних джерел педагогів-компаративістів (В. Базова, Н. Колісниченко) засвідчив, що багаторівнева система підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачає проходження трьох етапів навчання:

– етап бакалаврату – охоплює 6 семестрів і має на меті вивчення двох основних предметів, а також предметів за вибором; є науково-орієнтованою. На цьому етапі студенти посилено вивчають дидактику обраних ними на початку навчання предметів, проходять практику в школі.

– етап магістратури – охоплює 4 семестри і закінчується державним іспитом та написанням магістерської роботи.

– етап підвищення кваліфікації, яку вчитель зобов'язаний здійснювати впродовж усієї професійної діяльності, щоб зберегти, оновити та розширити свої компетентності.

Майбутні вчителі іноземних мов опановують зазвичай дві спеціальності, причому не обов'язково споріднені, поєднуючи вивчення двох іноземних мов; можливі й інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова та нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка та ін.). Третя спеціальність належить до наук психолого-педагогічного циклу. Студенти вивчають дисципліни науково-професійного профілю, а саме: лінгвістику, літературу і літературознавство, практику мови і країнознавчого циклу [197].

У процесі навчання передбачається обов'язкова практична діяльність майбутніх учителів у школі (проведення практичних занять). Тому професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов нерозривно пов'язана з набуттям компетенцій та знань: ґрунтового знання іноземних мов, процесів викладання та навчання іноземних мов; знання соціально-лінгвістичних і прагмалінгвістичних аспектів мови та способів їх застосування; знання історії, географії, культури тих країн, мову яких вивчають.

Отже, узагальнюючи досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині, зазначимо, що навчання студентів проходить в університетах і педагогічних коледжах (останні є тільки на землі Баден-Вюртемберг). Вивчення іноземної мови у змісті навчальних програм університетів розраховане на 6–10 семестрів залежно від освітнього закладу і профілю навчання. Після складання іспитів фахівці проходять стажування в навчальному закладі, що дозволяє підтвердити їх професійну компетентність і отримати роботу.

Водночас зауважимо, що підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Німеччині має спільні ознаки з британським досвідом такої підготовки, оскільки її також характеризує здебільшого орієнтація на лінгвістичну складову. Безперечною перевагою є розвинена система стажування та проходження внутрішньої і міжнародної практик. Однак, на нашу думку, недоліком такої підготовки в цих країнах є те, що не всі студенти отримують відповідну психолого-педагогічну підготовку для роботи в школі.

Сьогодні *Франція* тримає світовий рекорд за кількістю випускників – майбутніх учителів іноземної мови, вбачаючи в цьому гарант для поширення іноземної мови та культури за кордоном.

Готують майбутніх учителів іноземних мов в університетах, педагогічних інститутах. Студенти проходять кілька рівнів підготовки: університетський, методичний, педагогічний, професійно-компетентнісний. Аналіз зазначених рівнів показав, що серед них найбільш ефективним для підготовки вчителів-професіоналів є професійно-компетентнісний підхід, що поєднує в собі академічну, педагогічну і методичну підготовки, необхідні для становлення різнобічної і висококультурної особистості педагога. Професійному становленню вчителя іноземної мови багато в чому сприяє різноманітність форм і методів навчання, переважання практичних занять над лекційними, використання інноваційних та інформаційних технологій у навчанні, закордонні стажування [125].

Особливе значення для вчителів-професіоналів цієї галузі набуває академічна мобільність як один з основних компонентів професіоналізму, що розкриває перед майбутнім учителем необмежені можливості в побудові власної освітньої траєкторії.

Становленню майбутнього фахівця у вищій педагогічній школі багато в чому сприяють інноваційні підходи до організації навчального процесу (переважання практичних занять над лекціями, велика кількість

модулів, спрямованих на розвиток креативних здібностей особистості, онлайн-конференції, академічна мобільність, проходження педагогічної практики в одній із зарубіжних країн).

У Франції професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов визначається:

– фундаментальною базовою підготовкою, що охоплює досконале володіння комунікативними й технічними вміннями, обізнаність із процесом пізнання, знання із загальної й вікової психології, культурології, теорії педагогіки, системи національної освіти, гуманітарних дисциплін, кількох іноземних мов;

– якісними характеристиками особистості [118].

Огляд сучасних вітчизняних публікацій, що стосуються проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Франції, свідчить, що французькі університети готують учителів-професіоналів, застосовуючи при цьому професійно-компетентнісний підхід, який поєднує в собі академічну, педагогічну і методичну підготовки.

Окремо зупинимося на особливостях такої підготовки в *Італії*.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в Італії вирізняється підвищенням рівня мовної компетентності фахівців до порогового рівня (B1), а також навчанням методики викладання мови. Один з ключових аспектів змісту підготовки фахівців цієї галузі – співвідношення лінгвістичного та методичного блоків, що передбачає володіння лінгвістичною, методичною, психологічною та міжкультурною компетенціями. Застосування традиційних форм навчання і сучасних інтерактивних технологій сприяють розвитку критичного мислення студента, дослідницької компетенції, мотивації до самовдосконалення у професійній сфері [482, с. 38].

Отже, в Італії підготовку майбутніх учителів іноземних мов характеризує інтеграція лінгвістичного та методичного блоків, а також

спрямованість на вдосконалення кваліфікації педагогів в системі допідготовки.

Доцільним видається також зупинитися на досвіді професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у *Швейцарії*. До закладів, що пропонують таку підготовку, належать державні університети, до складу яких входять класичні кантональні університети в Базелі, Берні, Фрібурзі, Женеві, Лозані, Невшателі, Цюриху та два невеликих кантональних виші у статусі університету в Санкт-Галені.

Вища школа складається з двох секторів – університетського та професійного. Неуніверситетський тип є більшою мірою вузькопрофільним та тісно пов'язаним з професійною діяльністю.

Це загалом 4-річна програма навчання, яка може тривати і шість років залежно від факультету. Ступінь ліценціата (Lizentiat) чи диплома (Diploma) відповідають рівню магістра, але можуть бути надані тільки університетом. Наступний ступінь – докторант (PhD) – потребує ще 3-х років навчання.

До переваг професійної підготовки майбутніх учителів у цій країні, як зазначає О. Мархева, належить система організації педагогічної практики, яка характеризується поступовим ускладненням завдань та збереженням наступності між окремими етапами. Здобуття практичних навичок підкріплюється теоретичним навчанням, яке реалізується через відвідування семінарів. Практична підготовка включає вступну практику в першому семестрі, практичні лекції впродовж другого та третього семестрів, проведення практичних занять у четвертому семестрі та взаємовідвідування протягом усіх семестрів (дає змогу отримати цінний досвід проведення занять) [256, с. 258].

У контексті досліджуваної проблеми серед зарубіжних країн цікавим також є досвід *Угорщини*.

В Угорщині підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснюють на базі педінститутів, інститутів та університетів. У країні

запроваджено систему єдиних вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти.

Професійну підготовку майбутніх учителів в Угорщині вирізняє те, що значна увага приділяється профорієнтаційній роботі з молоддю. Проблема діагностики професійної придатності та професійного відбору майбутніх учителів іноземних мов в Угорщині знайшла вирішення шляхом складання вступного іспиту до магістратури, головною метою якого є перевірка мотивації майбутніх учителів іноземних мов та виявлення ціннісних орієнтацій, якими керуються абітурієнти, обираючи ту чи ту спеціальність [194, с. 130].

Проведення профорієнтаційної роботи зі студентами факультетів іноземних мов відбувається у процесі вивчення практично зорієнтованих курсів методики навчання іноземних мов, психології та педагогіки, які покликані сформувати мотивацію студентів-вчителів іноземних мов. Оскільки в Угорщині на рівні бакалаврату філологи іноземних мов, незалежно від подальшої спеціалізації, навчаються за єдиним навчальним планом (за винятком курсів методики навчання іноземних мов, психології та педагогіки), професійний відбір наприкінці навчання в бакалавраті є цілком своєчасним з огляду на той факт, що основна професійно-педагогічна, методична та практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов відбувається в магістратурі. Незважаючи на те, що практику відбору педагогічних працівників в Угорщині ще не може вважати досконалою, проте її проведення мінімізує проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти.

Важливим здобутком системи педагогічної освіти Угорщини є підготовка студентами портфоліо, що включає різноманітні автентичні матеріали, зібрані впродовж педпрактики та семінарських занять із дисциплін професійного циклу, метою яких є демонстрація розвитку професійно-педагогічних компетенцій майбутнім учителем іноземних мов. В Угорщині чільне місце посідає забезпечення високого рівня

сформованості мовленнєвої та комунікативної компетенцій студентів, які навчаються на факультетах іноземних мов.

Зокрема, на практичних курсах з іноземних мов протягом першого року навчання у ВНЗ посилено готують студентів до мовного іспиту на рівні «С» (ускладнений рівень). Студенти, яким не вдається скласти іспит після 1-го курсу, не можуть продовжувати навчання. Водночас в Угорщині особливий акцент роблять на розвиток культуровідповідної компетенції у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов [194, с. 131].

В Угорщині на рівні бакалаврату вивчають власне практичні курси з педагогіки і психології в межах 10 кредитів, головним завданням яких є орієнтація слухачів на професію вчителя іноземних мов та формування професійної мотивації.

Підготовка педагогічних працівників відповідно до Болонської моделі підготовки в Угорщині відбувається протягом другого циклу навчання. Педагогічну практику проходять лише ті слухачі відділень іноземних мов, які свідомо обрали педагогічний напрям освіти при вступі до магістратури, що сприяє покращенню якості професійної освіти та формуванню мотивації до педагогічної діяльності.

Отже, до позитивів підготовки майбутніх учителів у цій країні належить насамперед профорієнтаційна робота з молоддю, мета якої полягає в діагностиці професійної придатності майбутніх учителів іноземних мов. Такий професійний відбір мінімізує проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти.

У ситуації всебічного розвитку *Польщі* володіння іноземною мовою міжнародного спілкування, якою є англійська, стає важливою складовою професійної діяльності поляків.

Підготовку майбутніх учителів іноземних мов у *Польщі* забезпечують: 78 педагогічних колегіумів іноземних мов, з яких 45 колегіумів англійської мови; 37 вищих професійних шкіл (у складі яких інститути); 19 університетів; 7 академій і 1 політехніка [139].

У Польщі нормативний документ, що визначає мінімізовані вимоги до змісту, обсягу, компетенцій та рівня підготовки вчителя іноземних мов, називається «Стандарт професійної підготовки вчителів іноземних мов». Він набув чинності у 2006 році, адаптований до європейських вимог і включає шість параметрів: 1) загальні вимоги; 2) характеристика випускника; 3) компетенції вчителя іноземних мов; 4) групи предметів підготовки; 5) зміст навчальних дисциплін; 6) цілі та вимоги до реалізації психолого-педагогічної практики в школі.

Для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відповідно до європейських стандартів запроваджені обов'язкові основні іспити з іноземної мови загального спрямування на рівні B2 на першому етапі навчання, розроблено критерії оцінювання якості процесу навчання іноземних мов, процедуру навчально-виробничої практики студентів та визначено умови працевлаштування нових викладачів [158, с. 15–20].

Позитивним явищем є запровадження двоступеневого навчання у ВНЗ. Дворівнева система підготовки вчителів (ліценціат і магістратура) дає можливість після професійного навчання і отримання звання ліценціата продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних факультетах. Навчальні заклади загалом забезпечують наступність підготовки між окремими етапами навчання й окремими формами. Підготовка на рівні ліценціата дає право на викладання в основних школах. Підготовка на рівні магістра є домінантою освіти вчителів, які викладають у середніх школах – гімназіях і ліцеях [215].

Дієвим сучасним підходом до ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських ВНЗ, на думку С. Деркач, є так звані курси на вибір [139]. Погоджуємося з позицією науковця і вважаємо, що такий підхід дозволяє студентам обирати дисципліни за науковими вподобаннями й особистими інтересами.

Підготовка вчителів до професії відбувається у трьох площинах: 1) науковій – у контексті змісту підготовки; 2) педагогічно-методичній – у контексті форм, методів і засобів праці; 3) методологічній – стосується новаторської і дослідницької функцій, які становлять комплементарну цілісність [461].

Аналіз фактів свідчить, що мовна освіта в польських ВПНЗ розширює професійні можливості майбутніх учителів іноземних мов, а значить, слугує підвищенню результативності їх професійної діяльності, забезпечує такі властивості процесу навчання, як інтенсифікація та оптимізація засвоєння студентами навчального матеріалу.

Ще однією зарубіжною країною, чий досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов необхідно вивчити, є *Чехія*.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Чехії збігається із загальноєвропейською Рамкою кваліфікації (2005). Особливістю навчальних програм підготовки вчителів іноземних мов у Чеській Республіці є реалізація «Європейського виміру», що базується на: визначенні вивчення європейської специфіки у зміст окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; розробці навчальних курсів, що надають змогу отримати кваліфікацію «учитель» у декількох країнах; брати участь у європейських проектах і забезпечувати мобільність студентів; укладати міждержавні та міжуніверситетські угоди [223, с. 67].

Теоретична складова педагогічної освіти включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології. Загальною практикою є спеціалізація студентів з двох предметів і однієї іноземної мови в поєднанні з будь-якою іншою дисципліною (це може бути й друга іноземна мова). Чеські ВНЗ заохочують студентів вивчати другу іноземну мову, вважаючи, що це надає можливість майбутнім учителям уникнути труднощів при роботі з учнями. Однак при виборі іноземних мов для

вивчення існують певні обмеження. За умови обрання студентом для вивчення малопоширеної іноземної мови другою в навчальному плані запропоновано англійську, французьку чи німецьку мову.

Відповідно до європейських вимог у вищих педагогічних навчальних закладах Чехії введена трирівнева модель професійної підготовки майбутніх учителів. Навчання першого рівня вищої освіти – бакалаврат (3 роки), другого рівня – магістрат (2 роки) і третього – докторантура (3–5 років).

Усі студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мову якої опановують. Обов'язковим компонентом підготовки студентів є вивчення граматики іноземної мови. До змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов включено курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики [453]. Студенти отримують знання з методики викладання іноземних мов – термін і обсяг такої підготовки варіюється, однак цей курс сфокусований на підготовці вчителя до процесу навчання, суб'єктом якого є учень, та на реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземних мов [10, с. 74].

На особливу увагу заслуговує той факт, що програма навчання майбутніх учителів у ВПНЗ Чехії в останнє десятиліття істотно змінилася в напрямі акцентування методико-дидактичних дисциплін, особливо спеціальної та соціальної педагогіки. Для поглиблення професійних умінь і викладацьких навичок для студентів-магістрантів було введено нову структуру педагогічної практики.

Зазначимо, що студент – майбутній учитель іноземної мови, крім викладацької роботи в школі, стає асистентом педагога і допомагає йому в підготовці планів уроків, навчальних посібників, екскурсій, проектів та інших заходів класу і школи, далі – в перевірці домашніх завдань і тестів, бере участь у батьківських зборах і чергуваннях по школі. Так студент стає повністю залученим до роботи школи, повсякденної діяльності викладача, адміністративної роботи та ін. Після завершення практики студенти здають

звіт про проведену практику викладачеві з методики навчання і обговорюють з ним і з фахівцем з дидактики (або психології) поточні проблеми на семінарі з учительської практики. Таким чином, майбутній учитель забезпечується підтримкою як з боку школи, що приймає студента на практику, так і з боку вишу і фахівців з методики викладання іноземної мови.

Отже, потужним мотиваційним фактором для вивчення іноземних мов у ВПНЗ Чехії стали глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, що сприяли вдосконаленню навчальних планів та навчальних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Окремо зупинимося на особливостях підготовки майбутніх учителів іноземних мов у *США*.

Завдання підготовки фахівців цієї галузі у структурі професійної освіти США полягає в забезпеченні всіх галузей професійної діяльності фахівцями, які вільно володіють іноземною мовою і здатні вирішувати професійні завдання в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції завдяки фундаментальній і спеціальній підготовці, отриманій у процесі неперервної ступеневої освіти, що передбачає можливість її поновлення за необхідності [324].

Основною метою професійної підготовки американських учителів іноземних мов є формування висококваліфікованого спеціаліста, здатного здійснювати науково-практичну і викладацьку діяльність відповідно до суспільних потреб і вимог учнів; розвиток іншомовної компетентності за допомогою інтерактивних, презентаційних і міжособистісних умінь; досконале володіння предметом спеціалізації й уміння здійснювати міждисциплінарні зв'язки; формування інформаційної культури засобами іноземної мови; здійснення порівняльного аналізу іноземної та рідної мов; участь у діяльності багатомовної спільноти у школі та за її межами; готовність до самоосвіти й освіти впродовж життя засобами іноземних мов [71, с. 52].

Методологічною основою побудови педагогічної освіти в американському суспільстві є провідна філософська орієнтація її інституцій (університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, комунальних коледжів), які формують зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов залежно від індивідуальних філософських переконань адміністраторів цих закладів. Орієнтація передбачає, що професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у США (укладання навчальних програм та професійна акредитація) мають здійснювати з урахуванням місцевої специфіки, а владні структури, зокрема відділи освіти, зобов'язують створювати навчальні плани відповідно до вимог штату.

Водночас влада вимагає від випускників педагогічних навчальних закладів готовності до соціальної, культурної, етнічної, лінгвістичної й релігійної диверситивності сучасної учнівської спільноти, а державну систему та освітні структури послідовно спрямовано на підготовку учнів до діяльності в умовах глобалізованого ринку праці. Традиційно програми професійної підготовки вчителів не виокремлюють педагогіку як наукову дисципліну. Ця показна риса американської ментальності зумовила відсутність загальнотеоретичних педагогічних курсів у професійно-педагогічній підготовці вчителів іноземних мов, зробивши технократизм панівним напрямом педагогічної освіти в США.

В основі сучасної моделі підготовки майбутніх фахівців у Сполучених Штатах лежить компетентнісно орієнтоване навчання, що дало змогу модернізувати загальноприйняті освітні цінності та розпочати новий етап розвитку американської системи освіти [495, с. 285–300].

Як стверджують американські науковці, компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти сприяє збереженню культурно-історичних та етносоціальних цінностей. У США не існує єдиного переліку компетенцій учителя, однак Департамент освіти США розробив так зване ядро основних груп, до складу яких входять: 1) компетенції, пов'язані з

навчальним процесом і професійними знаннями; 2) предметні компетенції; 3) компетенції, необхідні для здійснення навчальних планів і стратегій навчання; 4) компетенції оцінки рівня розвитку учнів; 5) компетенції, які створюють основу для подальшого професійного розвитку особистості вчителя [449, с. 11–13].

Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Сполучених Штатах реалізується на двох рівнях: рівень університету і штату. Зокрема, на рівні університету, як зазначає Л. Черній, формування компетентності майбутніх учителів іноземної мови відбувається за трьома етапами: підготовчим, реалізаційним та підсумковим.

Підготовчий етап включає:

1) мету навчання, що полягає в підготовці висококваліфікованого, ерудованого і конкурентного вчителя іноземної мови, спроможного працювати в полікультурному середовищі;

2) принципи навчання: суверенітет навчального закладу; свобода вибору навчальних дисциплін; ступеневість і наступність; гнучкість; спеціалізація освіти; гуманізація і демократизація навчання;

3) завдання, які передбачають забезпечення умов для соціалізації й індивідуалізації особистості майбутнього вчителя, розкриття і розвиток творчого потенціалу, забезпечення належної професійної підготовки, формування професійної компетентності.

Етап реалізації містить організаційно-змістовий і процесуальний компоненти. У першому компоненті виокремлюють чинники, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів: особистісні риси і цінності; фахова і психолого-педагогічна підготовки; комунікативні, соціокультурні, інформаційні навички; уміння планувати навчально-виховну діяльність; диференціації й індивідуалізації навчання.

На підсумковому етапі, що є оцінно-результативним компонентом моделі, Л. Черній виокремлює:

1) вимоги до контролю (об'єктивність, обґрунтованість, систематичність, індивідуалізація, диференціація);

2) критерії оцінювання компетентності (оцінка знань, оцінка здібностей);

3) рівні сформованості компетентності (високий, середній, достатній, низький); форми контролю (поточний, підсумковий) [449, с. 11–13].

На рівні штату система підготовка майбутніх учителів іноземних мов передбачає визначення рівня сформованої професійної компетентності за допомогою процесів ліцензування і сертифікації. Ліцензує вчителів іноземних мов керівництво Департаменту освіти штату при підтримці незалежних організацій, що розробляють тестові завдання. За умови успішного проходження ліцензійного тесту вчитель отримує сертифікат, дійсний протягом 2–10 років, що залежить від рівня його професійної компетентності, досвіду роботи, освітньої політики штату. Тестові завдання дозволяють визначити:

1) загальні вміння;

2) рівень знань із загальноосвітніх предметів (історія, література, мистецтво, математика);

3) знання із предмета спеціалізації;

4) педагогічну компетентність;

5) педагогічну компетентність з фахового предмета [483, с. 50–54].

Більшість університетів готують учителів іноземних мов за 4-річними програмами на рівні бакалавра педагогіки на факультетах гуманітарних наук з подальшою професійно-педагогічною підготовкою, як правило, на третьому та четвертому роках навчання в педагогічному коледжі. На жаль, невелика кількість ВНЗ у США мають програми й фахівців для навчання майбутніх учителів іноземних мов та формування в них належного професійного рівня. Саме тому підготовка та перепідготовка вчителя іноземних мов для початкового рівня освіти часто

здійснюється на практичних семінарах, у літніх закладах і на курсах підвищення кваліфікації [493].

Система професійної освіти вчителів іноземних мов характеризується відсутністю типових програм, що пов'язано з особливостями побудови системи вищої освіти в США: підготовка педагогів до професійної діяльності має адаптивний характер. Програми укладені так, щоб можна було реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, відповідати індивідуальним особливостям і вимогам студентів та викладачів із метою їхньої адаптації до умов ринку праці, про що свідчить можливість навчання влітку, заочна форма навчання тощо. Наприклад, програма підготовки вчителя іноземної мови у Державному університеті штату Канзас визначена як курс за вибором студентів, які бажають після закінчення ВНЗ отримати сертифікат учителя і викладати на всіх рівнях шкільної освіти, та вчителів, які ще не розпочали викладання (*pre-service teachers*) і не бажають проходити весь курс університетської підготовки [410].

На особливу увагу заслуговує досвід використання майбутніми вчителями іноземних мов технічних засобів навчання, зокрема ІКТ (наприклад, електронних щоденників (*blogs*), електронних портфелів (*e-portfolio*) тощо) [491, с. 623], що є могутнім інструментом стимулювання й організації інноваційної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства [411].

Аналізуючи американську систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов, погоджуємося з висновками Н. Бідюк, яка стверджує, що така підготовка має свою специфіку, оскільки передбачає не лише чітку організаційну структуру на всіх рівнях, а насамперед урахування особливостей контингенту учнів; єдність і взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною; інноваційність і професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків з освітянами, батьками та громадськістю [71, с. 52].

Цінним для нашого дослідження є досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в *Австрії*. Уряд Австрії одним із перших розробив програму підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі компетентнісного підходу. Рішення використовувати навчальну програму для підготовки вчителів означеного профілю на основі компетентнісного підходу в австралійських вузах спрямоване на досягнення професійної компетентності, яка включає дискурсивну, лінгвістичну, соціально-культурну та стратегічну компетентності.

Слід відзначити, що університети та педагогічні коледжі Австрії пропонують навчання 30 іноземними мовами. Викладання англійської, німецької та французької мов забезпечується першочергово. Меншою популярністю користується іспанська, італійська та російська мови [496, с. 15]. Крім того, університети пропонують найширший діапазон мов для викладання маловживаних мов, однак попит на ці мови є невеликим, оскільки далеко не всі країни пропонують їх вивчення в системі шкільної освіти.

Особливість професійної підготовки вчителя в Австрії полягає, насамперед, у «академічній свободі» студента, яка проявляється у тому, що не тільки університети чи педагогічні коледжі є автономними утвореннями, але і кожному студентові надається свобода і самостійність. Майбутні вчителі іноземних мов можуть не відвідувати занять разом зі своїми «однокурсниками», вони самі обирають фах і відповідну навчальну програму, організовують свій навчальний план і час відповідно до загальних вимог. Після зарахування студенти самі складають плани своєї роботи на період навчання, самостійно планують своє академічне життя, вибирають дисципліни, які вивчатимуть, тему з якої будуть складати іспит, строк навчання, семінари і викладачів. Студенти мають право у зручний для себе час записуватися на лекційні і семінарські заняття, стажування та практику, підробляти. В Австрії майбутні вчителі іноземних мов мають право на вибір не тільки навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, але й термін

складання іспитів. Студенти мають право змінити свій навчальний план. Особливо це стосується іноземних студентів та мігрантів [73, с. 119].

Навчальні плани університетів та педагогічних коледжів Австрії містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами існують вибіркові і факультативні. Так, приблизно 40% складають спецкурси та курси за вибором. Велика увага також приділяється практичним заняттям і організації самостійної роботи студентської молоді. Зокрема кожна аудиторна година доповнюється 2-5 годинами самостійної роботи. До педагогічно цінних видів самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов в Австрії належать написання рефератів, творів на вільну тему; виконання творчих завдань, що розраховані на порівняння різноманітних теоретичних концепцій; критичний аналіз статей з предмету, що вивчається; виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів; підготовка та виступ з лекціями перед студентами з подальшою дискусією [73].

Цікавим є те, що випускники австрійських ВПНЗ окрім традиційних видів практик (педагогічна практика у школі, практика в літніх оздоровчих чи мовних таборах, навчальна та виробнича практики) проходять «стажерську» практику в школі. Така стажерська педагогічна практика визначається як процес, в результаті якого майбутні педагоги отримують підтримку для демонстрації своїх умінь і здібностей під час першого року вчителювання [487, 370]. У цей період випускника називають стажером. Ця освітня модель позиціонується як взірець для забезпечення вищого рівня проходження стажування вчителів, оскільки вона є прогресивною й опирається на педагогічну підтримку і вдосконалення умінь і навичок вчителя.

Крім того австрійські ВПНЗ велику увагу приділяють формуванню академічної мобільності майбутніх учителів, де цей процес є цілеспрямованим, керованим і систематичним, що включає, поетапне

ознайомлення з соціальним явищем академічної мобільності; набуття знань, умінь, навичок; опанування іншомовних видів діяльності. Академічна мобільність австрійських студентів забезпечується можливостями: вибору спеціальності (спеціалізації) в межах одного напрямку підготовки фахівців; індивідуального формування програм підготовки шляхом вибору навчальних дисциплін, які відносяться до дисциплін вільного вибору студента; одночасного (паралельного) навчання за різними програмами [73, с. 142].

На нашу думку, австрійський досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відкриє нові можливості для розвитку іншомовної освіти в Україні, а саме: надання свободи і самостійності студента у виборі навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, терміні складання іспитів; проходженні майбутніми педагогами стажерської педагогічної практики, що забезпечує вдосконалення умінь і навичок вчителя під час першого року вчителювання у школі.

На завершення огляду професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов звернемося до досвіду скандинавських країн (Фінляндія) і країн Прибалтики (Естонія), у яких особливу увагу приділяють підготовці вчителя іноземної мови для початкової школи.

Незважаючи на те, що на початковому етапі (1–6 класи) навчання в школах здійснює класний учитель, Федерація вчителів іноземної мови *Фінляндії* рекомендує вже з першого класу включити до роботи з дітьми вчителя іноземної мови [488, с. 20]. Подібне явище пояснюється високими вимогами до володіння іноземною мовою в учнів на різних ступенях отримання освіти. Зміст підготовки вчителя іноземної мови представлено теоретичними і практико-орієнтованими дисциплінами. Зокрема, в програму підготовки магістра за профілем «Раннє навчання іноземним мовам і міжкультурна комунікація» включено такі дисципліни, як «Освоєння дитиною іноземної мови», «Європейський мовний портфель для дітей», «Теорія і практика раннього навчання іноземних мов», «Дослідницький практикум з навчання іноземним мовам» та ін. Підготовку

вчителя іноземної мови для початкової школи у Фінляндії вирізняють особливий підхід до розробки навчальних програм у багаторівневій системі освіти, високі вимоги до кваліфікації майбутнього фахівця, орієнтація на практику і вміння включати предмет «Іноземна мова» в інтегроване освітнє середовище школи.

Цільовим орієнтиром в *Естонії* також є підготовка педагога, здатного використовувати мову як засіб загального розвитку дітей. Профільна програма з раннього навчання іноземних мов реалізується в цій країні в рамках підготовки вчителів початкових класів та вихователів дошкільних установ на ступені бакалаврату. З циклу гуманітарних дисциплін студентам пропонують вибрати залежно від їх первинного профілю спеціальність «Учитель англійської мови в початковій школі» або «Учитель англійської мови в дошкільному закладі» [494, с. 39].

У зміст освітньої програми включені курси, що охоплюють лінгвістичні дисципліни та загальну методіку викладання («Практична фонетика», «Лексикологія», «Академічне письмо» тощо). Головний акцент зроблено на індивідуально-творчу спрямованість навчання. Навчальний процес побудовано так, що більшу частину часу студент займається дослідницькою діяльністю. Практика за спеціальністю в рамках таких навчальних програм є інтегральною частиною професійної підготовки майбутнього педагога, у процесі якої студенти проходять кілька етапів від спостереження за процесом навчання до активної викладацької діяльності в команді з учителем-наставником.

Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов в *Естонії* характеризують такі особливості: включення варіативної складової спеціального модуля в освітню програму бакалавра-педагога, особливий акцент зроблено на мовній та методичній підготовці.

Здійснений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах виявив такі *особливості*:

Загальні: у більшості зарубіжних країн основним типом вищого навчального закладу історично є університет, який формує висококваліфікованих спеціалістів і надає високопрофесійну підготовку; підготовку майбутніх учителів здійснюють у три етапи: теоретичний, практичний, підвищення кваліфікації (основний акцент ставиться на практичній підготовці); основною метою професійної підготовки в більшості країн є якісна педагогічна, мовна та методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; обов'язковою формою контролю є іспит у кінці кожного семестру; майбутні фахівці проходять стажування за кордоном.

Специфічні: реалізація принципу міжкультурної спрямованості викладання іноземної мови (Велика Британія); високий рівень мовної підготовки (Велика Британія, Німеччина, Франція, США, Італія, Фінляндія, Естонія); володіння іноземною мовою як засобом навчання і виховання в інтегрованому освітньому просторі (Фінляндія); включення вибіркового дисциплін (Німеччина, Польща); проходження майбутніми вчителями стажерської педагогічної практики (Австрія); орієнтація на практичну діяльність і безперервне вдосконалення своїх професійних якостей у системі допідготовки вчителів (Велика Британія, Італія).

Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у всіх країнах характеризується поєднанням теоретичного і практичного блоків педагогічної, мовної та методичної спрямованості. При цьому обсяг спеціальних дисциплін, які наповнюють ці блоки, варіюється. У ряді країн студенти переходять до практичної діяльності на завершальному етапі навчання (Австрія, Велика Британія, Німеччина, Франція, Чехія, Угорщина). В інших країнах студентів поступово долучають до «польового» занурення на всіх етапах освоєння освітньої програми (Фінляндія).

Проведене дослідження дозволило виокремити моделі в структурі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах:

– бакалавр-педагог (з додатковим знанням іноземної мови). Модель особливо поширена в Австрії, Великій Британії, Німеччині, Угорщині, Естонії, Італії;

– бакалавр-лінгвіст (з додатковою кваліфікацією в галузі педагогіки). Модель яскраво представлена у Великій Британії, Німеччині, Чехії, Італії;

– магістр. Модель особливо розвинена в Польщі, Угорщині, Чехії, Фінляндії.

Моделі можуть бути доповнені курсами, тренінгами, спеціальними програмами допідготовки (Велика Британія, Італія).

Різноманіття моделей свідчить про широку варіативність і динамічність розвитку системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасному світі. Безсумнівно, такий міжнародний досвід є цінним ресурсом для розвитку і насичення новими ідеями вітчизняної практики професійної підготовки фахівців цієї галузі.

5.2. Основні положення державної політики в напрямі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу

Упровадження реформ Болонського процесу на рівні вищої педагогічної освіти в Україні позначилося на підготовці майбутніх учителів іноземних мов і започаткувало позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах. Насамперед істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземної мови. Значно зросла її освітня і самоосвітня функції, професійна значущість на ринку праці загалом, що спричинило посилення мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування.

Дослідженню проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі й адаптації вищої освіти до вимог Болонського процесу присвятили низку досліджень і публікацій як вітчизняні, так і зарубіжні автори: Я. Болюбаш, М. Згуровський, Н. Комісаренко, В. Кудіна, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, В. Чайка та ін. (запровадження кредитно-модульної системи у вищу освіту України); Т. Козак, Н. Ничкало, П. Сікорський та ін. (модульно-рейтингова система навчання).

У значній кількості досліджень і публікацій акцентовано на підготовці майбутніх учителів іноземних мов й організації навчального процесу у вищій школі на сучасному етапі розвитку вищої освіти (О. Васюк, Р. Кубатов, В. Одінцева, І. П'янковська, Н. Сергієнко, І. Соколова, О. Троценко, О. Шмирко та ін.). Зокрема, К. Левківський стверджує, що приєднання України до Болонської угоди ознаменувало новий етап модернізації української освітньої галузі. Науковець зауважує, що модернізація вищої освіти – це не просто механічне переведення трудомісткості навчальних дисциплін у кредити ECTS, наявність каталогів, курсів і додатків до диплома, які мали би полегшити порівняння освітніх систем, а створення умов для самостійної роботи студентів, переосмислення структури навчального процесу, його змісту та реалізації [231].

На думку О. Савченко, глобалізаційні процеси, приєднання України до Болонського процесу змінюють не лише філософію освіти, а й концепцію її розвитку. Окреслена мета модернізації вищої освіти вмотивовує доцільність реальної трансформації національної системи освіти України і спрямованості зусиль на виконання завдань, зазначених у Болонських угодах [385, с. 223].

Болонський процес, на думку В. Андрущенка, є масштабною структурною реформою вищої освіти, який активував і посилив ті перетворення, що стали характерними для Європи. Більшість із них пов'язана з пошуком критеріїв порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їх коректної конвергенції. Насамперед це введення нових

структур кваліфікації; прийняття зіставних ступенів кваліфікацій європейського простору вищої освіти («бакалавр – магістр – доктор»); засвоєння компетентнісного підходу як вияв нової студентоцентрованої орієнтації у предметних галузях; зростання міжнародної довіри до дипломів (ступенів, кваліфікацій) на основі високої якості вищої освіти та введення інструменту зіставлення документів про вищу освіту – Diploma Supplement; формування європейського контролю й акредитації, що базуються на єдиних критеріях. Зазначені перетворення передбачають утвердження єдиних підходів до забезпечення якості вищої освіти, до розроблення навчальних матеріалів, що дають змогу представити їх мовою компетенцій і результатів на основі збереження національних культурно-освітніх традицій та ознак освітніх систем [9, с. 22].

Проте незважаючи на розробку ідей модернізації системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, відображених у сучасних публікаціях, науковці акцентують водночас увагу і на її недоліках.

Сьогоднішній молодий спеціаліст, який приходить до школи, вважають Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук та ін., не може у своїй педагогічній діяльності виокремити і поєднати навчання з вихованням учнів. У цьому, власне, і проявляється його професійна некомпетентність [198].

Поділяючи позиції науковців, С. Сисоева зауважує, що державна та освітня політика мають бути спрямовані на розв'язання актуальних проблем, які сприяли б інтеграції України в європейський простір вищої освіти й нейтралізували негативні наслідки Болонського процесу для української вищої освіти. Тож в аспекті викладеного вище дослідниця наполягає на системній реорганізації вищої освіти і формулює стратегічні напрями її модернізації:

- розроблення та ухвалення законодавчо-нормативної бази з реформування національної вищої освіти відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів України;

- створення, згідно з європейськими стандартами, системи якості освіти;
- реалізація комплексного підходу до впровадження кредитно-модульної системи в організацію навчального процесу у вищих освітніх закладах;
- державні гарантії й фінансове забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі;
- розвиток соціального виміру Болонського процесу в напрямку доступності вищої освіти для всіх верств населення, а також утвердження принципу освіти упродовж життя, освіти дорослих і неперервної професійної освіти [403, с. 60–62].

Отже, перед сучасними вищими навчальними закладами, зокрема й педагогічними, постали завдання, спрямовані на задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих фахівцях для всіх сфер життя. Приєднання України до Болонської угоди значно підвищило важливість вивчення іноземних мов у середніх і вищих навчальних закладах, що висунуло проблему підготовки майбутніх учителів цієї дисципліни на перший план.

Тож входження України до Болонського процесу і приєднання до Європейського простору вищої освіти поклало відповідальність насамперед на ВНЗ за якість професійної підготовки майбутніх учителів, указуючи на необхідність переоцінки усталених підходів у практиці їх підготовки й актуалізуючи потребу в науковій концепції, яка містила теоретичне обґрунтування практичних шляхів здійснення безперервної підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

Убачаємо за необхідне в контексті досліджуваної проблеми проаналізувати нормативні документи, які визначали стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти загалом й стали активатором професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема у період з 2005 по 2016 рік.

Основні ідеї та положення державної політики в галузі модернізації професійної підготовки учителів іноземних мов на 2005 рік викладено в «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004). Серед головних завдань розвитку педагогічної освіти визначено «...запровадження дворівневої підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра, удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників» [350].

Підвищенню статусу іноземних мов також сприяло запровадження з 2005/2006 н.р. Типових навчальних планів для 12-річної школи, у яких уперше передбачено збереження єдиного освітнього простору, неперервність та наступність освіти, визначення рівнів загальноосвітньої підготовки (рівні стандарту, академічного або профільного) [200].

Перспективним кроком у модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стало рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 року № 3/1-4 «Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи». Ураховуючи концептуальні завдання програми діяльності Уряду, Міністерство освіти і науки окреслено п'ять пріоритетів розвитку галузі. На період до 2010 року визначено План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство [100, с. 3–19].

Основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян в Україні незалежно від форм одержання освіти були державні стандарти освіти [359], які передбачали наявність трьох складових – державної, галузевої та компоненти вищого навчального закладу. У вищій освіті державний компонент визначав структуру переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснювалася освіта і професійна підготовка фахівців за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями [296].

У ході розроблення Державного стандарту вищої професійної освіти нового покоління в центрі уваги був зміст Конституції та законодавства України про освіту. На думку розробників, у разі трансформації чинних освітніх програм підготовки бакалаврів, дипломованих спеціалістів і магістрів на основі компетентнісного підходу третє покоління освітніх стандартів вищої освіти спроможне забезпечити як відповідність європейським освітнім системам, так і міжнародну валідність. Основу стандартів становили характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу, представлені інтегрованою мовою компетенцій [374].

У кінці першого десятиліття XXI ст. почали складатися соціально-політичні передумови, що сприяли розвитку міжнародного співробітництва, формуванню міжнародної академічної мобільності у ВПНЗ.

Так, починаючи з 2009–2010 н.р. у ВПНЗ України запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» № 943 від 16.10.2009) [279] та її ключові документи («Аплікаційна форма студента», «Угода про навчання», «Угода про практичну підготовку та зобов'язання про якість», «Академічна довідка», «Додаток до диплома європейського зразка»), що дало можливість вітчизняним вузам перезараховувати і визнавати періоди навчання у вузах інших країн, брати участь в програмах мобільності. В структурі ВПНЗ з'явилися нові елементи і механізми управління міжнародною академічною мобільністю: впровадження проектного методу управління, поява проектних менеджерів, які займалися реалізацією програм подвійних дипломів.

Активатором професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стала прийнята відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти Постанова Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462, у якій передбачалося з 1 вересня 2012 року запровадження вивчення іноземної мови з першого класу учнями всіх загальноосвітніх шкіл України (з розрахунку 1 година на тиждень). А починаючи з 2013 року, Міністерство

освіти і науки України ввело в школах обов'язкове вивчення двох іноземних мов: однієї з них – з 1-го класу, а другої – з 5-го класу. На колегії міністерства було затверджено нову навчальну програму, згідно з якою другою можна вивчати будь-яку іноземну мову (включаючи російську). Деякі фахівці відстоювали думку про те, що з двох іноземних мов однією обов'язково мала бути англійська, але в 20 % українських шкіл базовими була німецька та французька мови [137].

Т. Шкваріна зазначає, що зміни в Державному стандарті початкової загальної освіти, запровадження вивчення іноземної мови з першого класу викликали необхідність перегляду підходів до змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Такий крок був викликаний також і орієнтацією України на європейський культурно-освітній простір, усвідомленням того, що, як справедливо наголошує дослідниця, «іншомовна освіта, володіння однією або декількома іноземними мовами сприяє мобільності, адаптації молоді до життя у глобалізованому світі багатоманітних міжнародних зв'язків, відіграє важливу роль у формуванні здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах високої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності» [466].

У вищій освіті України за останні 5 років відбулися значні зміни на законодавчому рівні: Концепція мовної освіти в Україні (2011) [201], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012) [286], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Закон про вищу освіту (2014), Указ Президента України № 641/2015 від 16.11. 2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проект удосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов (2016), метою яких є покращення іншомовної освіти в Україні.

Згідно з Концепцією мовної освіти в Україні, оволодіння мовами є

одним з визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного та писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мовою як засобом спілкування і пізнання. Існування багатьох аспектів поняття мовної освіти зумовлює виокремлення двох провідних напрямів, що передбачають навчання рідної мови і навчання іноземної мови [105]. Зокрема, у документі зазначено, що шкільна мовна освіта поглиблюється у вищих навчальних закладах, де залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху диференціюється обсяг і зміст мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. Університетська освіта дає можливість удосконалювати володіння мовами, насамперед державною, рідною та щонайменше однією з іноземних [201].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки вказано, що стратегія розвитку національної системи освіти має формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечить стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI ст., інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [285].

Наприкінці досліджуваного нами періоду, як засвідчують проаналізовані нормативні документи, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов носила не вузько-предметно-спрямований освітній характер, а такий, що забезпечує соціально-культурно-професійний взаємозв'язок, самоусвідомлення можливостей у широкому соціальному і професійному контексті. Це висунуло певні вимоги до процесу методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Беручи до уваги потребу в оновленні змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ країни, Міносвіти України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013).

Зазначимо, що в останнє десятиріччя євроінтеграційного періоду діяльність Міносвіти України і Британської Ради спрямована на теоретичну

та практичну допомогу викладачам вітчизняних ВНЗ у розвитку і вдосконаленні їх професійних вмінь, що сприяє підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Завдяки тісній співпраці з Британською Радою викладачі та студенти інститутів іноземних мов отримали можливість користуватися веб-ресурсами Британської Ради та веб-бібліотекою Інституту Викладання Мов (Велика Британія).

Метою такої діяльності стало створення та впровадження нової програми підготовки вчителів англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Наразі в межах проекту провідні фахівці з восьми університетів України (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) провели допроектне дослідження, спрямоване на аналіз сучасного стану методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в Україні та з'ясування його відповідності сучасним вимогам. Було проведено опитування всіх зацікавлених осіб, вивчено чинні нормативні документи в галузі іншомовної освіти, здійснено навчальні візити до Великої Британії та Узбекистану [485].

Однак, як зазначає В. Іваніщева, менеджер проектів Британської Ради, керівник спільного з Міністерством освіти проекту «Шкільний вчитель нового покоління», результати допроектного дослідження в університетах – учасниках проекту виявилися невтішними, оскільки з'ясувалося, що тільки 4 відсотки із загальної кількості годин підготовки бакалавра з правом викладати англійську мову відводилося на методичну підготовку, що

викликало гостру необхідність реформувати систему професійної підготовки педагогів, яка передбачала оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя англійської мови.

За дослідженням О. Бевз, підготовка майбутніх учителів англійської мови в Україні у ці роки здійснювалася майже 40 ВНЗ IV рівня акредитації. Випускники отримували дипломи філолога, вчителя/викладача англійської мови за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр [23, с. 113].

Необхідно зазначити, що з 2015/2016 н.р. студенти освітнього ступеня «бакалавр» навчалися за оновленими навчальними планами напрямів підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська), 6.010102 Початкова освіта з додатковою спеціальністю «Мова і література (англійська)», що передбачало *введення наскрізного методичного компонента* [467].

Окрім окреслених вище переваг інноваційної навчальної програми, вкажемо на наявність наскрізної практичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (передбачено навчальну та виробничу педагогічні практики) протягом 3–8 семестрів загальною кількістю 510 год./17 кредитів. Обов'язковим було виконання курсової роботи з методики навчання англійської мови у 8 семестрі [123].

Важливим у контексті нашого дослідження є Указ «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), адже 2016 рік хронологічно визначив верхню межу нашого дослідження і, як свідчить аналіз сайтів Міносвіти, став переломним етапом процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ України.

Наголосимо, що Рік англійської мови передбачив комплекс заходів для активного вивчення англійської мови, серед яких першою у списку була позиція про те, що викладанню англійської мови у вищих навчальних закладах приділятиметься більше уваги, що зумовило розробку нових

програм та проектів, які сприяли підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно до наказу МОН України №871 від 12.08.2015 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» розпочалося пілотування нової програми з методики навчання англійської мови, яке проводять в 11 ВПНЗ України: Вінницький університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський університет імені Івана Франка, Рівненський державний гуманітарний університет, Мелітопольський педагогічний імені Богдана Хмельницького, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, Уманський університет імені Павла Тичини, Харківський педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький університет імені Юрія Федьковича, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Програма стала складовою реформи професійної підготовки педагогів і репрезентувала загальні цінності вчителя іноземної мови XXI століття [497].

Ми проаналізували зміст програми і виокремили інноваційні тенденції підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей вчителя англійської мови;
- зміщення акценту з теоретичної підготовки на практичну (в межах дисципліни «Методика навчання іноземних мов»);
- зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на учня;
- напрацювання компетенцій, а не вивчення теорії, оцінювання не знань, а вмінь;
- збільшення кількості модулів (21 модуль), які відповідають європейським стандартам освіти (введено абсолютно новий модуль – навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами);

- викладання виключно іноземною мовою з використанням інформаційних технологій (ІТ);

- напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві;

- вивчення курсу «Методика навчання іноземних мов» три роки замість одного або двох семестрів (залежно від ВПНЗ, кількість годин, відведених на методику, збільшено до 660 год.).

Зазначимо, що відповідно до програми змінено умови проходження педагогічної практики. Шкільна практика повністю інтегрована у курс методики.

Практику уведено у програму з III-го до VIII-го семестру навчання і набула зовсім іншої форми. Перший вид практики – кероване спостереження. III-й і IV-й семестри – спостереження за роботою вчителя в класі один раз на два тижні, зіставляючи ці спостереження зі своїми матеріалами з методики навчання іноземних мов. V-й і VII-й семестри – спрямовані на роботу студента як асистента вчителя, тобто на мікронавчання, яке відбуватиметься один раз на тиждень. VIII -й семестр – самостійне проведення занять у школі.

Серед інших інновацій програми виокремлюємо:

- традиційні лекції та семінари використовуються менше, натомість пропонуються інтерактивні форми навчання;

- відхід від вчителецентризму й зосередження уваги на студентоцентризму;

- розвиток автономії учнів, у результаті чого майбутні вчителі зможуть підготувати дітей, здатних навчатися самостійно;

- вивчення організації уроку, завдяки чому студенти дізнаються, як ефективно організувати роботу учнів відповідно до їхніх стилів учіння та здібностей, як аналізувати помилки та ін.;

- кваліфікаційна робота майбутнього вчителя іноземної мови базуватиметься не на теоретичній темі, а на роботі в школі під час практики.

Слід зазначити, що у 2015/2016 н.р. УДПУ імені Павла Тичини зробив відповідні кроки в напрямі реалізації вищезначеної програми («Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015–2019 роки» (Додаток Л1), «Про хід педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови 2015–2016 н.р. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини» (Додаток Л 2).

Позитивні зміни відбулися у напрямі післядипломної освіти учителів іноземних мов у рамках програми «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов», ухваленої МОН України та Британською Радою в Україні. З метою реалізації програми створено навчально-методичний комплекс для тренера та слухача (100 навчальних годин) для проходження курсової підготовки вчителів англійської мови, он-лайн ресурс, аудіо- та відеосупровід. Комплекс отримав відповідний гриф Міністерства освіти і науки. Тренери цього проекту отримали можливість проходити фахове навчання, яке підтверджується сертифікатом Британської ради в Україні.

Цього ж року Міносвіти з партнерами запустило програму «Вчителі англійської – агенти змін» (2015), у якій йшлося про додаткове навчання для викладачів англійської, контроль їхнього рівня володіння предметом й опанування нових методик. Програма ставила за мету підвищити кваліфікацію 4000 вчителів.

Водночас продовжилася робота над розробкою кваліфікаційної Рамки показників фахової майстерності. Один з етапів – проведення моніторингу якості програми «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземної мови» у 7 областях різних регіонів України. Цей рамковий документ розрахований насамперед на вчителів як дієвий інструмент визначення власного професійного рівня та чіткого розуміння шляхів безперервного професійного розвитку в атестаційний та міжатестаційний період.

Зауважимо, що для підвищення якості знань майбутніх учителів іноземних мов у ці роки було розроблено і впроваджено Рамкові програми з іноземних мов: Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005) [156], Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності «Перекладознавство» (2009), Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014) [363; 364; 369], які ґрунтувалися на ключових положеннях Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти Ради Європи (2003) і ставили за мету уніфікувати підходи до навчання іноземних мов у межах системи вищої освіти, узагальнюючи вимоги до підготовки вчителів іноземних мов.

Важливо відмітити, що в останнє десятиріччя досліджуваного періоду у стінах ВПНЗ проводилася низка наукових конференцій різного рівня, присвячені питанням іншомовної освіти та проблемам підготовки вчителя іноземних мов на яких обговорювалися різнобічні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов; піднімалися питання оновлення змісту іншомовної освіти, підвищення ролі і значущості вивчення іноземних мов тощо (Додаток М).

Отже, зміна характеру вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу поставила перед ВПНЗ України конкретне завдання широкомасштабної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими *напрямами*:

- соціально-культурний – розвиває іншомовну комунікацію майбутніх учителів іноземних мов, формує академічну мобільність майбутніх учителів іноземних мов;
- професійний – сприяє розвитку іноземної мови відповідно до рівня підготовки, забезпечує професіоналізацію особистості;
- методичний – створює сучасні умови для освіти, розвитку, виховання професійної мовної особистості вчителя у процесі взаємопов'язаного навчання іноземної мови та методики її викладання;

– суб'єктно-особистісний – задовольняє потребу професійного розвитку студентів на належному рівні, в тому числі формування необхідних компетенцій, розвиток позитивних мотивів, професійно-освітніх потреб, здібностей тощо.

Така підготовка мала на меті не тільки традиційне, фактичне володіння всіма аспектами мови, а й насамперед дала можливість культурно-освітньої орієнтації і діяльності майбутніх учителів іноземних мов у Європейських вищих навчальних закладах.

5.3. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

Необхідність адаптації національної системи кваліфікацій України до європейської системи кваліфікацій та запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників ВПНЗ у означений період вимагала радикальної організаційної перебудови навчального процесу у вузі одночасно з необхідністю впровадження нових освітніх підсистем.

Зокрема, у 2007/2008 н.р. здійснено перший набір абітурієнтів за новими подвійними напрямками вищої професійної освіти, другою із яких була іноземна мова. У контексті нашого дослідження найважливішими є «дошкільна освіта», «початкова освіта», «професійна освіта», «корекційна освіта», «соціальна педагогіка» в галузі знань 0101 «Педагогічна освіта» за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

27 серпня 2010 року Кабінет Міністрів України постановою № 787 затвердив «Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра», відповідно до якого майбутніх учителів іноземних мов готували за напрямом

0203 «Гуманітарні науки» (7.02030302 – спеціаліст, 8.02030302 – магістр): мова і література (із зазначенням іноземної мови)» [351].

У зведеній таблиці 5.1 подаємо перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов за ОКР бакалавра/ОКР спеціаліста у 2005–2016 рр.

Слід відзначити, що у зазначений період суттєво розширилися країнознавчий та культурологічний аспекти підготовки майбутніх учителів. Якщо раніше, абсолютно виправдано, всю увагу було зосереджено на етнокультуролінгвістиці тієї країни, мову якої вивчали, то у світлі нової освітньої політики Європи ця географія розширилася і дала додаткові знання з розмаїття культур, мов, національних систем освіти для природного входження студентів у європейську вищу освіту.

Основна підготовка майбутніх учителів іноземних мов на рівні бакалавра включала: лінгвістичну освіту, міжкультурну комунікацію, лінгвістику і нові інформаційні технології. Іншомовна освіта майбутніх учителів з означеної галузі почала будуватися на вивченні теорії мов, теорії і методики викладання іноземних мов і культур, перекладі і перекладознавстві, теорії міжкультурної комунікації, лінгвістичних компонентах електронних інформаційних систем, іноземних мовах та культурі мов, що вивчаються.

Таблиця 5.1

Перелік узагальнених напрямів та спеціальностей, за якими здійснювалася професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у 2005–2016 н.р.

| ОКР бакалавра | | | |
|--|----------------------------|---|---|
| Найменування галузі знань | Напрямок підготовки | Спеціальність | Спеціальності у ВПНЗ |
| Педагогічна освіта 0101 | Освіта | Українська мова та література Мова та література (із зазначенням мови) | «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова та література» «Педагогіка і методика середньої освіти. Німецька мова та література» «Педагогіка і методика середньої освіти. Французька мова та література» «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та німецька мова і література». «Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська та французька)» |
| Гуманітарні науки та мистецтво 0203 | Філологія | Українська мова та література Мова та література (із зазначенням мов) | «Українська мова та література», «Російська мова та література, іноземна мова», «Англійська мова та література, друга іноземна мова», «Німецька мова та література, друга іноземна мова», «Французька мова та література, друга іноземна мова», «Українська мова і література та англійська мова і зарубіжна література», «Мова і література (англійська)» |
| ОКР спеціаліста | | | |
| Педагогічна освіта 0101 | Освіта | Українська мова та література Мова та література (із зазначенням мови) | «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова та література», «Педагогіка і методика середньої освіти. Мова (англійська, німецька) та література», «Педагогіка і методика середньої освіти. Німецька мова та література», «Педагогіка і методика середньої освіти. Французька мова та література», «Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська та французька)» |
| Гуманітарні науки та мистецтво 0203 | Філологія | Мова та література (із зазначенням мов) | «Російська мова та література, іноземна мова», «Англійська мова та література, друга іноземна мова», «Німецька мова та література, друга іноземна мова», «Французька мова та література, друга іноземна мова» |

Для визначення стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ у євроінтеграційний період було проаналізовано звіти та навчальні плани за напрямом «Філологія (мова і література (англійська))» Уманського державного педагогічного університету (УДПУ) імені Павла Тичини (спеціалізація – німецька (французька) мова), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (спеціалізація – німецька мова) (ДДПУ), Кіровоградського державного педагогічного університету (КДПУ) імені Володимира Винниченка (спеціалізація – мова і література (німецька)), ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (ПХДПУ) за останні 5 років. Обираючи педагогічні ВНЗ, ми враховували регіональний компонент і наявність факультетів підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз навчальних планів (Додатки Н1, Н2) денної форми навчання за спеціальностями 6.020303 «Філологія. Мова та література (англійська)». Спеціалізація: німецька (французька) мова, освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» (3 р. 10 міс.); 7.010103 «Педагогіка та методика середньої освіти». Мова та література (англійська). Спеціалізація: німецька (французька) мова, освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст» (10 міс.) засвідчив, що навчальні плани за вищевказаними напрямами підготовки майбутніх учителів іноземних мов охоплюють дисципліни як нормативної, так і вибіркової частин змісту професійної підготовки, згруповані в цикли відповідного спрямування й забезпечують психолого-педагогічну, лінгвістичну та методичну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності, а саме: «Практичний курс іноземної мови», «Теоретичні основи іноземної мови», «Методика викладання іноземної мови».

Слід відмітити, що в змістовному плані навчальна дисципліна «Методика викладання іноземної мови» набула міждисциплінарний характер і внаслідок розвитку суміжних наук збагатилася новими когнітивними практиками. Таким чином, поліфонічність сучасної методики знайшла своє

вираження у розширенні дослідного поля і в різноманітті застосованих методологічних підходів.

Характерною ознакою цього етапу стало те, що гуманітаризація змісту освіти торкнулася дисциплін предметного і психолого-педагогічного циклів за допомогою внесення культурологічної компоненти до складу професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку з цим істотно зросло значення курсу лінгвокраїнознавства, а також навчання міжкультурної комунікації.

У зведеній таблиці 5.2 представлено назву циклу навчальних дисциплін, кількість відведених кредитів та годин для його реалізації у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за системою ЄКТС.

Таблиця 5.2

Зведена таблиця циклів навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України

| № п/п | ВПНЗ Цикли навчальних дисциплін | УДПУ | | КДПУ | | ДДПУ | | ПХДПУ | |
|-------|--|------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| | | Кре- дит | К-ть год. | Кре- дит | К-ть год. | Кре- дит | К-ть год. | Кре- дит | К-ть год. |
| 1. | <i>Нормативні:</i> | | | | | | | | |
| 2. | Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки | 11 | 396 | 13 | 468 | 11 | 468 | 25 | 918 |
| 3. | Цикл природничо-наукової (фунда-ментальної) підготовки | | | | | | | 19 | 684 |
| 4. | Цикл природничо-наукової підготовки | 37 | 1332 | 1,5 | 54 | 14,5 | 522 | | |
| 5. | Цикл професійної та практичної підготовки | 96 | 3456 | | | 166,5 | 5994 | | |
| 6. | Цикл фундаментальної, професійної та практичної підготовки | | | | | | | 158 | 5742 |
| 7. | Цикл загальнопро-фесійної підготовки | | | 158,5 | 5706 | | | | |
| | <i>Вибіркові</i> | | | | | | | | |
| 1. | Цикл дисциплін самостійного вибору ВПНЗ | 47 | 1692 | 34,5 | 1242 | 17 | 612 | 7 | 234 |
| 2. | Цикл дисциплін вільного вибору студента | 25 | 900 | 13 | 468 | 20 | 720 | | |
| | Всього | 216 | 7776 | 220,5 | 7938 | 229 | 8316 | 209 | 7578 |

Нормативна частина навчального плану представлена такими циклами навчальних дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної (ЧНУ, КДПУ, УДПУ), природничо-наукової (ДДПУ, КДПУ, УДПУ, ПХДПУ), природничо-наукової/фундаментальної (ПХДПУ), професійної та практичної (ДДПУ, УДПУ), загальнопрофесійної (ПХДПУ), фундаментальної професійної та практичної підготовки (КДПУ). Укажемо на відчутну різницю у структуризації навчальних планів ВПНЗ та кредитуванні підготовки майбутнього вчителя з окремих циклів навчальних дисциплін.

Аналіз навчальних планів ВПНЗ засвідчив, що цикли гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутнього фахівця за змістом і наповненістю навчальними дисциплінами були майже ідентичними. Дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу спрямовані на підготовку фахівців за такими напрямками: психолого-педагогічним, світоглядно-філософським, соціально-політичним, соціологічним, філологічним, історичним, культурологічним, етичним, естетичним, українознавчим, правовим, екологічним, валеологічним.

Однак аналіз робочих навчальних програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов за останні роки свідчить про недостатню кількість відведених годин для практичного вивчення іноземної мови. Практика засвідчує, що не завжди під час навчання у стінах ВПНЗ застосовувався індивідуальний підхід у підготовці студентів: ігнорувався індивідуальний план роботи відповідно до їхніх рівнів знань, умінь, навичок з іноземної мови; не завжди враховувалися побажання самих студентів до форм і методів навчання.

У зв'язку з тим, що для досліджуваного періоду характерним стала міждисциплінарна інтеграція, багаторівневність, варіативність та орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння іноземною мовою змінилися і *види* професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: виробничо-практична; науково-методична; науково-дослідна; організаційно-управлінська.

Поетапний розвиток іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) і перехід студентів на вищі стадії продуктивності методичної компетенції стали можливі завдяки організаційно-технологічному забезпеченню процесу неперервної професійної підготовки майбутніх учителів. Організація технологічної складової процесу формування ІКК вимагає визначення етапів її формування відповідно до рівнів освіти і років навчання. Виокремлюємо такі етапи (рис. 5.1): передпрофільний етап (бакалаврат – 1 і 2 курси навчання), профільний етап (бакалаврат – 3 і 4 курси навчання), професійний етап (бакалаврат – 3 і 4 курси навчання, магістратура – 5 і 6 курси навчання), професійний просунутий етап (магістратура – 5 і 6 курси навчання).

Основне завдання передпрофільного етапу – оволодіння мовними засобами комунікації, наступні етапи безпосередньо пов'язані з професійною сферою діяльності, до якої готують студентів.



Рис. 5.1. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції

Наше дослідження показало, що усі етапи між собою взаємопов'язані. Зокрема, профільність навчання іноземної мови як орієнтація на ту чи ту сферу її практичного застосування передбачає залучення професійного контексту – тієї професійної діяльності, до якої готують бакалавра або магістра і яка визначає професійну орієнтацію його мовної особистості. Отже, профільність і професіоналізація інтегруються в процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов, хоча на кожному курсі навчання є свої акценти.

Аналіз звітів за останнє десятиріччя показав, що для студентів початкових, середніх та старших етапів навчання спеціальності «Мова і література (англійська)», з метою узгодження мовної підготовки з Європейськими стандартами у навчальний процес, впроваджувалися новітні європейські навчально-методичні комплекси з англійської мови на кшталт «Language to go», «Cutting Edge» (Intermediate, Advanced), що дало змогу ВПНЗ, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов, створити умови для реалізації міжнародного стандарту, змісту, організації та методик навчання іноземних мов.

Нами проаналізовано стан навчально-методичної бази ОКХ, ОПП, навчальних планів та програм та визначено уявлення студентів про майбутню професійну діяльність та ті особистісні якості майбутніх учителів іноземних мов, які необхідні для забезпечення цієї діяльності.

Опитування 198 студентів факультетів іноземної філології показало, що після закінчення університету 59,8% респондентів планують працювати за фахом, 17,9% бажають змінити професію, 22,3% прагнуть підвищувати свій професійний рівень подальшим навчанням.

За даними анкетування студентів з визначення причин небажання працювати за професією встановлено, що у 37,8% такою причиною є не повне оволодіння фаховими знаннями, у 28,6% – відставання освітнього процесі від вимог ринку праці, у 34,1% – відсутність потреби і бажання в лінгвістичній освіті.

Для дослідження рівня підготовленості майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності з'ясовано їх ставлення до необхідності вивчення іноземної мови та вплив отриманих знань на формування у них професійних якостей.

На запитання «Чи необхідні знання іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей» 69,6% студентів першого курсу відповіли, що лінгвістичні знання необхідні для формування особистісно-професійних якостей, другий курс – 70,1%, третій курс – 74,3%, четвертий курс – 78,5% згодні з тим, що знання іноземної мови дійсно необхідні для формування особистісно-професійних якостей. Отже, студенти розуміють значимість іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей. Більшість студентів вважає важливим для себе вивчення іноземної мови, оскільки отримані лінгвістичні знання, у подальшому можуть використовуватися ними не тільки у професійній діяльності, але й для комунікативного спілкування.

На запитання «Чи вивчення іноземних мов спонукає до самоосвіти?» 41,7% студентів першого курсу дали позитивну відповідь. Респонденти вважають, що самоосвіта необхідна не тільки у освітньому процесі, але й у подальшій професійній діяльності. З них самоосвіту в процесі самопідготовки здійснюють 38,5% респондентів. 45,8% вважають, що вивчення іноземної мови формує бажання здобувати знання самостійно. На другому курсі – 52,1% студентів вважають, що вивчення іноземної мови впливає на формування потреби в самоосвіті, 40,9% отримують знання у процесі самопідготовки. На третьому курсі потребу у самоосвіті відчують 54,7% респондентів, 41,1% студентів вказують, що іноземні мови формують бажання вивчати їх у процесі самопідготовки, 69,5% із усіх опитаних відчують потребу у самовдосконаленні. На четвертому курсі 56,4% студентів відповіли, що вивчення іноземних мов стимулює бажання у самоосвіті, 73,94% вважаю, що для професійного вдосконалення необхідна самопідготовка.

Отже, у більшості студентів вивчення іноземних мов сприяє формуванню бажання до самоосвіти, самопідготовки та самовдосконалення.

На запитання «Чи знання іноземних мов можна використовувати в інших сферах?» 69,5% респондентів першого курсу відповіли ствердно, 30,2% студентів мають досвід їх використання у процесі комунікації; 38,5% студентів другого курсу вже використовували знання іноземних мов у спілкуванні поза межами університету; 49,6% студентів третього курсу відповіли, що так; 60,6% студентів четвертого курсу застосовували знання іноземних мов і інших сферах життєдіяльності. Отже, студентам доводилося застосовувати знання іноземних мов у інших галузях.

На запитання «Чи формують знання іноземних мов загальнолюдські якості?» 59,6% студентів першого курсу відповіли, що вони спонукають до абстрактного мислення, систематизації отриманої інформації, другого курсу відповідно – 64,6%, третього – 70,3%, четвертого – 72,5%. Отже, переважна більшість студентів вважають, що знання іноземних мов формують у них вміння систематизувати інформацію, сприяють абстрактному мисленню.

Аналіз результатів опитування показав, що більшість студентів вважають важливим для себе вивчення іноземних мов, вони переконані, що мови необхідні для формування особистісно-професійних якостей. Більшість опитаних студентів вважають, що іноземні мови сприяють розвитку логічного мислення та формуванню комунікативних якостей.

Студентами було названо біля 20 особистісно-професійних якостей вчителя іноземних мов, зокрема: інтелект, фізичний розвиток, моральні якості, творчість, освіченість, комунікативність, активна життєва позиція, професійна компетентність, професіоналізм та ін. Отримані результати показали, що на першому місці студенти розглядають професійні якості – 61,7% (компетентність, творчість), на другому особистісні – 39,3% (гуманізм).

У досліджуваній період вагоме місце у підготовці майбутніх учителів іноземних мов почало відводитися *міжнародній академічній мобільності*, яка сприяла розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів, що включає в себе не тільки базові мовні і мовні навички, а й знайомство зі

звичаями країни, мова якої вивчається. До найбільш поширених форм академічної мобільності на цьому етапі відносимо спільні програми, програми подвійних дипломів тощо. Поруч з відносно новими формами мобільності активно розвивалися класичні форми (стажування, участь у семінарах і конференціях).

Однак серед проблем, які ускладнювали участь українських студентів у програмах міжнародної академічної мобільності Ю. Клименко виокремлює труднощі пов'язані з визнанням українських дипломів, складність з нострифікацією диплома європейського зразка, який, як відомо, визнається усіма країнами ЄС [188].

Ми поділяємо думку С. Здіорук про те, що академічна мобільність майбутніх учителів іноземних мов у цей період розвивалася в Україні дуже повільно. Поїздки за кордон здійснювалися за власні кошти студентів, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо. Закордонне навчання й стажування за рахунок ВПНЗ або держави становило менше 10 % від офіційно оголошеної кількості «мобільних українських студентів». Більшість академічних обмінів студентів відбувалося шляхом укладення двосторонніх договорів між університетами різних країн. Міністерство освіти зафіксувало цей стан речей в «Примірному положенні про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України», затвердження якого стало звичайною формальністю, що ніяк не сприяє розвитку академічної мобільності майбутніх учителів іноземних мов [168].

Для першої тритини ХХІ ст. стало характерним *використання інноваційних технологій та активних методів та засобів навчання*, які зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження і розвитку.

До таких відносимо:

– *діалогічну технологію*, спрямовану на розвиток інтелекту студента як діалогізму свідомості через залучення до діалогу культур з метою формування самобутнього інтелектуального самовиявлення та креативного

мислення. Така технологія аналогічна культурологічному підходу до навчання іноземних мов, задекларованому в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, і передбачає передачу культурних надбань і культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнаціональному рівні;

– *технологію збагачення*, що базується на ідеї важливості інтелектуального виховання студента через актуалізацію та ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні та інтенційні компоненти. У навчанні іноземних мов збагачення ментального досвіду особливо інтенсивно відбувається під час формування вмінь чотирьох видів мовленнєвої діяльності;

– *технологію навчання у співробітництві*, яка наголошує на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності й комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети у форматі роботи в команді. У навчанні іноземних мов професійного спрямування така технологія широко використовується в режимі парної роботи, роботи в групах;

– *особистісно-орієнтовану, або особистісну, технологію*, спрямовану на саморозвиток студента через допомогу йому у створенні власної цілісної картини світу на основі науково-технічних і культурних надбань людства завдяки повноцінному становленню головних ліній психічного розвитку – спостереження, мислення, практичної діяльності. Основою особистісної технології є комплексний підхід, який орієнтує побудову системи розвитку на цілісну особистість, а не на окремі її якості, сприяє всебічному розвитку особистості тощо;

– *активуючу технологію*, яка головною метою проголошує підвищення пізнавальної активності через широке застосування проблемних ситуацій з опертям на пізнавальну активність і пізнавальну мотивацію;

– *формувальну технологію*, яка орієнтована на розумовий розвиток студента через формування розумових дій з їх чіткою етапізацією: мотивація,

складання схеми орієнтовної основи дій, матеріалізована дія, вербально представлена дія, розумова дія;

– *кооперативну (групову) навчальну діяльність* – форму (модель) організації навчання в малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. До групового навчання зараховуємо роботу в парах, у групах змінного складу.

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовили необхідність використання *інтерактивних технологій (ІТ) та інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ)*.

Однією з основних форм ІТ стало застосування методу проектів, який дав можливість студентам демонструвати не лише мовні уміння і навички, а й здатність до творчого мислення. Цей вид роботи сприяв розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності, забезпечував особистісно-орієнтоване та комунікативне навчання тощо.

Упровадження у навчальний процес ІКТ позначене поступовою зміною кількісних та якісних характеристик засобів, збільшенням обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання, трансформацією систем взаєностосунків у системах «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів». Це, своєю чергою, вимагало інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу за такими напрямками: використання мультимедійних технологій, організація самостійної роботи студентів у лінгафонній лабораторії, програмно-педагогічне забезпечення навчального процесу, створення банку автентичних довідково-інформаційних джерел.

Зокрема, в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов почали широко використовувати електронні підручники і посібники; електронні словники, енциклопедії та довідники; електронні бібліотеки; тренажери і програми тестування; освітні ресурси Інтернету; науково-дослідні роботи і проекти; інтерактивні карти й атласи; інтерактивні

конференції та конкурси; дистанційні курси; DVD- і CD-диски з ілюстраціями, аудіо- та відеоматеріалами; інтерактивну дошку; мультимедійний проектор та ін.

З метою технологічного забезпечення компетентнісного підходу у окремих ВПНЗ почали розробляти технологію *мережевого електронного професійного портфоліо* майбутнього вчителя іноземних мов, яка спрямована на розвиток професійної компетентності. З технологією портфоліо тісно пов'язана технологія критеріального оцінювання, головною функцією якої є аналіз процесу, зворотний зв'язок, який дозволяє виявити особливості протікання процесу навчання у стінах ВПНЗ. Звідси велике значення почало надаватися критерійному моніторингу і самооцінці студентів.

Аналіз відповідей 26 викладачів іноземних мов показав, що в університеті не здійснюється цілеспрямована робота, спрямована на формування у майбутніх учителів іноземних мов професійної компетентності. Серед основних проблем, що ускладнюють формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, викладачі виокремлюють недостатність: необхідної науково-методичної літератури (34,2%), практичної спрямованості професійної підготовки (40,8%), організації педагогічної практики (43,7%), матеріального стимулювання викладачів (33,1%), організації самостійної роботи студентів (22,3%), матеріально-технічного забезпечення навчального процесу (14,0%), низька якість викладання іноземних дисциплін (14,8%).

У новій системі навчання (бакалавр – магістр) *педагогічна практика* продовжує зберігати свої позиції, хоч і дещо скорочена в обсязі. Вона передусім необхідна тому, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади вимагають фахівця, здатного забезпечити і гарантувати кожному випускникові української школи володіння іноземною мовою на рівні, рекомендованому Радою Європи: початкова школа – рівень A1, основна

школа – рівень А2, старша школа нефілологічний профіль – рівень В1; старша школа філологічний профіль – В2 [156].

Основні завдання педагогічної практики студентів ВПНЗ України були ще окреслені у «Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів» № 93 (1993), та полягали у закріпленні і поглибленні теоретичних і виховних знань студентів на основі «занурення» в реальний, педагогічний процес, послідовному формуванні у студентів психологічної готовності до роботи в школі [340].

Незмінним залишилося і те, що педагогічна практика для майбутніх учителів іноземних мов, як це було раніше, розпочинається з другого курсу.

Серед традиційних видів практик виокремлюємо *практику в літніх оздоровчих таборах* (з другого курсу), не обов'язкову для деяких спеціальностей, *навчальну та виробничу практики*.

Завдання *навчальної* практики (II–III курс) – ознайомити студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримати первинні професійні вміння і навички із загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін [341]. Мета *виробничої практики* (IV курс) – закріпити та поглибити теоретичні знання, отриманих студентами впродовж вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок [342]. Цей вид практики став невід'ємною частиною підготовки до професійної діяльності майбутніх висококваліфікованих фахівців, які отримують диплом бакалавра та спеціаліста.

В останнє десятиріччя під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі іноземних мов отримали широкі можливості для застосування професійних компетенцій. Зокрема, для бакалавра філології, вчителя іноземної мови основної школи з чотирирічним терміном навчання педпрактика розпочинається у VIII семестрі і триває 6 тижнів. Для спеціаліста – вчителя англійської і французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи педпрактика розпочинається у II семестрі і також триває 6 тижнів. У II семестрі заплановано педпрактику (асистентську та

науково-дослідну) і для студентів ОКР «магістр», яка триває впродовж 4 тижнів.

Аналіз програм педагогічної практики та методичної літератури дали нам змогу у структурі педагогічної практики з іноземної мови виокремити *такі етапи*: підготовчий (ознайомлювальна практика), основний (навчальна практика) і завершальний (стажування).

На підготовчому етапі студенти знайомляться із системою навчально-виховної роботи в школі; розширюють уявлення про сутність діяльності вчителя іноземної мови; формують професійно значущі вміння, необхідні для вирішення конкретних педагогічних і методичних задач; опановують такі вміння як: аналіз дій вчителя на занятті, розробка і проведення фрагментів уроків, позакласні заходи з іноземної мови.

Порівняно із попереднім періодом педагогічна практика на підготовчому етапі відрізняється вищим рівнем цілісності, оскільки набула виробничого характеру. На основному етапі студенти окрім того, що опановують вміння аналізувати урок, здійснювати тематичне і поурочне планування та проводити уроки стали використовувати презентації Microsoft Power Point та інші сучасні технології навчання іноземних мов.

Основною метою завершального етапу педагогічної практики з іноземної мови стало визначення ступеня сформованості професійної компетенції і ступеня готовності майбутнього вчителя до самостійної педагогічної діяльності. Завдання цього етапу педагогічної практики частково збігаються із завданнями попереднього етапу, проте носять поглиблений характер і полягають у тому, щоб навчити студентів співвідносити мету навчання іноземної мови з можливостями учнів, ураховувати їх вікові інтереси при плануванні уроків, організовувати цілісний навчально-виховний процес і моніторити його, моделювати процес оволодіння учнями іноземною мовою як творчий, розвивати креативні здібності учнів.

Починаючи з 2015/2016 н.р. за підсумками практики студенти – майбутні учителі іноземних мов почали надавати звітну документацію у формі портфоліо. Накопичення і систематизація матеріалів портфоліо ведеться з метою демонстрації значущих результатів практичної підготовки студента, відстеження його індивідуального прогресу. Портфоліо стало одночасно і елементом системи контролю, і засобом співуправління якістю професійно-педагогічної підготовки.

Отже, в сучасних умовах склалася ситуація, що сприяла створенню цілісної (комплексної) наукової теорії і методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в процесі педагогічної практики. Студенти-практиканти отримали більшу самостійність у плануванні та проведенні навчально-виховного процесу з іноземної мови в школі. Цьому сприяв великий досвід, накопичений ВПНЗ країни впродовж багатьох років.

Проте досвід роботи на факультеті іноземної філології УДПУ імені Пала Тичини упродовж 2005–2016 рр. дозволив, окрім позитивних моментів, виявити і низку негативних, з якими стикаються студенти-практиканти під час проходження педагогічної практики: недостатня скоординованість співпраці вузів з базами практик; формальний підхід до роботи з практикантами; різні і не завжди узгоджені вимоги представників організацій і керівників практики до студентів; непідготовленість методистів і керівників до роботи в аспекті оцінювання сформованості компетенцій (у деяких випадках адміністрація шкіл призначає керівниками практики недостатньо досвідчених учителів); перевантаженість шкільною документацією не завжди дозволяє педагогам приділяти достатньо часу роботі зі студентом-практикантом; більшість шкіл не надає студентам можливості організувати позаурочну діяльність учнів (наявність двох змін, відсутність вільних кабінетів, перевантаженість студентів факультетів іноземних мов).

Ураховуючи накопичений позитивний досвід і деякі недоліки в підготовці майбутніх учителів іноземних мов у процесі проходження

педагогічної практики, доходимо висновку, що педагогічна практика з іноземної мови була і залишається основою розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов, що сприяло глибшому розумінню сутності та специфіки професії вчителя іноземної мови, формуванню його комунікативної компетенції, розвитку організаторських умінь, виробленню тактики і стратегії педагогічного спілкування, оволодінню різними технологіями навчання та виховання у співпраці, формуванню культурно-естетичної компетенції майбутнього педагога.

Самостійна робота (СР) майбутніх учителів іноземних мов, як і вкінці 90-х рр. ХХ ст., продовжує організовуватися у формі аудіопрактикуму, який проводять у лінгафонних кабінетах факультету згідно з попередньо укладеним графіком, внесеним у розклад занять студентів. Проведення аудіопрактикуму навчально-методично забезпечується автентичними аудіо- та відеоматеріалами, на основі яких розроблено завдання до лабораторних робіт, що мають на меті формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок студентів-філологів. Проте завдання до лабораторних робіт почали укладати за тематичним принципом для кожного етапу навчання, узгоджуючи з тематикою відповідних змістових модулів, зазначених у програмах таких фахових дисциплін, як практика усного і писемного мовлення, практична граматики, практична фонетика, теорія і практика перекладу.

В останнє десятиріччя, відповідно до вимог ЄКТС, *індивідуальну роботу* як форму організації навчального процесу почали проводити у позааудиторний час за попередньо встановленим графіком з урахуванням потреб і можливостей студентів. Водночас індивідуальне науково-дослідне завдання (ІНДЗ) стало передбачати такі види завдань, які спрямовані на розвиток комунікативних компетенцій студентів: запам'ятовування певного обсягу інформації за рахунок уважного прослуховування і конспектування оглядових лекцій з теми програмових юнітів; робота з конспектами лекцій, вивчення лексичних блоків; опрацювання літературних джерел

(конспектування самостійно вивченого матеріалу, написання рефератів, творів, робота над студентськими проектами); робота з каталогами звичайних і електронних бібліотек, інформаційно-пошуковими сервісами мережі Інтернет; опрацювання навчального матеріалу за першоджерелами, науковою і спеціальною літературою; читання автентичних художніх текстів з подальшим їх опрацюванням; робота в лінгафонному кабінеті; опрацювання додаткової літератури та виконання граматичних завдань, спрямованих на закріплення та автоматизацію навичок використання граматичних структур у сфері непідготовленого мовлення та ін.

Інноваційною формою організації СР майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ стала *дистанційна освіта*.

На думку Я. Черньонкова, дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, зокрема й у реальному часі. Дистанційна підготовка – це процес взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище) [450].

Зміст дистанційної освіти, спрямований на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, визначено в навчальних планах і програмах та реалізовано безпосередньо в навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [469].

Основним засобом дистанційного навчання майбутніх учителів іноземних мов став електронний підручник, матеріал якого укладається з урахуванням принципів програмованого управління процесом засвоєння знань. Такий підручник забезпечив реалізацію провідних дидактичних принципів, зокрема наочності, свідомості, активності, систематичності, послідовності, доступності тощо. Водночас друковані матеріали (підручники,

навчальні посібники, робочі зошити, конспекти та кейс-курси – повний комплект друкованих навчальних матеріалів) залишилися основними засобами дистанційної іншомовної освіти, оскільки мають низку переваг: доступність, зручність у використанні.

Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов здійснюється у формі тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. До того ж у разі застосування тесту перевірку та оцінювання відповідей система дистанційного навчання здійснює автоматично.

Вивчивши практичний досвід ВПНЗ з дистанційною формою навчання, ми дійшли висновку, що така форма навчання має свої *недоліки*, адже носить опосередкований характер телекомунікаційного спілкування викладач – студент і пов'язані з цим обмежені можливості їх міжособистісної взаємодії (зниження безпосереднього впливу особистості викладача, можливості живого спілкування один з одним), що зменшує виховний потенціал навчання і *переваги* – саме така форма навчання полегшує підготовку до практичних занять, дозволяє максимально активізувати самостійну роботу студентів, що в умовах вишівського навчання особливо важливо, оскільки майбутній фахівець має вміти самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність.

Контроль успішності, як управлінська функція, залишився однією із найважливіших складових професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, охопивши низку елементів: стандартизація цілей, перевірка, оцінка, облік. Ураховуючи важливе значення контрольних заходів для забезпечення якості навчання в системі іншомовної освіти, у ці роки дедалі більшу увагу почали приділяти питанням комплексної діагностики успішності майбутніх учителів іноземних мов.

Зокрема, перевірку знань, умінь і навичок студентів – майбутніх учителів іноземних мов почали здійснювати за такими *формами контролю*: попередня, поточна, тематична перевірка (міжсесійний контроль); консультація, курсові роботи, колоквиум, залік (рубіжний контроль);

семестрові экзамени, випускна атестація, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

У більшості ВПНЗ моніторинг і діагностика професійних знань і умінь проводилися в традиційних формах – в процесі практичних занять, в ході дослідницької роботи студентів, практичної підготовки, під час сесій. Однак необхідно відзначити недостатність розроблених тестових систем, що дозволяли б оцінити професійну грамотність майбутніх учителів іноземних мов.

Таким чином, дослідивши процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ на сучасному етапі, ми виділяємо її основні компоненти, представлені у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ

| Компоненти | Види/форми |
|---------------------------------------|---|
| 1. Навчально-організаційна робота | – навчальні плани; – типові і навчальні програми; – освітньо-каліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов. |
| 2. Інноваційні технології | – діалогічна; – технологія збагачення та навчання; – технологія навчання у співробітництві; – особистісно-орієнтована; – активуюча; – формувальна; – кооперативна (групова); – інтерактивні технології; – інформаційно-комунікативні; – мультимедійні. |
| 3. Педагогічна практика | – практика в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу); – навчальна практика; – виробнича практика. |
| 4. Самостійна та індивідуальна роботи | – традиційні: аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, перегляд автентичних навчальних відеокурсів, написання творів, написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів; – інноваційні – дистанційна освіта. |

продовж. табл. 5.3

| | |
|----------------------------------|--|
| 5. Контроль успішності студентів | <ul style="list-style-type: none"> – міжсесійний контроль (попередній, поточний, тематичний); – рубіжний контроль (консультація, курсові роботи, колоквиум, залік); – підсумковий контроль (семестрові екзамени, державні екзамени, дипломні роботи). |
|----------------------------------|--|

Отже, інтеграція вітчизняної системи освіти в єдиний європейський простір вищої освіти, приєднання до Болонської декларації спровокували як позитивні так і негативні зміни в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

До позитивних відносимо: переорієнтація цілей педагогічної освіти на розвиток педагога як людини культури і компетентного професіонала деструктуризацію педагогічної системи освіти, що стосується уніфікації і стандартизації навчальних планів і програм; перехід до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного зразка; збільшення кількості годин для самостійної роботи; популяризацію подвійних спеціальностей, що дають змогу майбутнім фахівцям відчувати себе «Вчителями іноземних мов», а не вчителем англійської, німецької, французької мов тощо; створення цілісної наукової теорії і методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в процесі педагогічної практики; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів. Негативними вважаємо – недостатня кількість годин для практичного вивчення іноземної, уповільнений розвиток міжнародної академічної мобільності студентів факультетів іноземних мов, недосконалість системи оцінювання якості знань майбутніх учителів іноземних мов.

5.4. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі

Початок ХХІ століття показний входженням України до Болонського процесу (Берген 2005), що докорінно змінило ситуацію в системі вищої освіти й ознаменувало новий етап її розвитку. Були зроблені вагомі кроки, що сприяли входженню України до європейського та освітнього простору й заклали основи модернізації всієї системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до міжнародних стандартів. Запровадження Болонських принципів, що є і чинником євроінтеграції нашої держави, і засобом полегшення доступу громадян до якісної освіти, вимагає глибокого реформування всієї парадигми вищої освіти, зокрема оновлення підходів до оцінювання і забезпечення якості навчання.

Після приєднання до Болонського процесу зміни в підходах до навчання торкнулися насамперед «...зміщення акцентів із процесу на результати навчання, зміни ролі викладача, концентрації уваги на навчанні, динаміки (інтенсивності) програм, методів контролю та оцінювання» [99].

Інтенсивні суспільні трансформації, входження України у світовий освітній простір стали причинами посилення вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: у сучасній школі мають працювати справді конкурентоспроможні фахівці, які володіють цілісним предметним знанням і вміють ефективно вирішувати комплексні практичні завдання освітньої діяльності.

Нині не вщухають дискусії, обговорення й суперечки вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Верхола, А. Власенко, В. Загвязінський, В. Зябкін, В. Козаков, С. Сисоєва, М. Степко, О. Коваленко, В. Коломієць та ін.) про те, ким є вчитель у сучасному світі, яке сучасне розуміння педагогічної професії і які зміни відбуваються у професійній діяльності педагога в умовах євроінтеграції.

Поділяємо думку Н. Чекальової, Я. Тряпціна та ін., які вважають, що модернізація вищої педагогічної освіти викликає зміни професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі й вимагає розуміння того, які зміни вже відбулися, а які маємо очікувати в подальшому [175].

Зауважимо, що у процесі адаптації вищої освіти європейських країн до визначених запитів суспільства на поліпшення якості освітніх послуг відбувається синхронізація національних систем педагогічної освіти і професійної підготовки педагогів за такими напрямками:

- запровадження двоциклової системи освіти (бакалавр, магістр);
- запровадження європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи;
- забезпечення мобільності студентів;
- підвищення якості освіти;
- впровадження системи порівняння ступенів.

Розглядаючи модернізацію вищої педагогічної освіти як перманентний процес, схарактеризуємо інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, виявлені нами у період з 2005–2016 рр.

На підставі узагальнення фактологічного матеріалу з теми дослідження встановлено, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у євроінтеграційний період характеризується інноваційними підходами, які поділяємо на:

- **нормативно-спрямовані** – здійснюються в процесі модернізації і стандартизації педагогічної освіти України і мають відповідне нормативно-правове забезпечення. Деякі зміни перебувають уже на стадії *інституалізації* (багаторівневність, багатoproфільність, неперервність професійної підготовки, її компетентнісно-орієнтований характер); деякі – на стадії *ініціації і реалізації* (варіативність, практикоорієнтованість підготовки);

– **локально- або суб'єктно-спрямовані** – включають сукупність факторів, зумовлених особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи вишу або ініційовані та реалізовані в конкретному виші (індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізація, психологізація).

Систематизовані й узагальнені інноваційні підходи до навчання майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах унаочнено на рисунку 5.2.

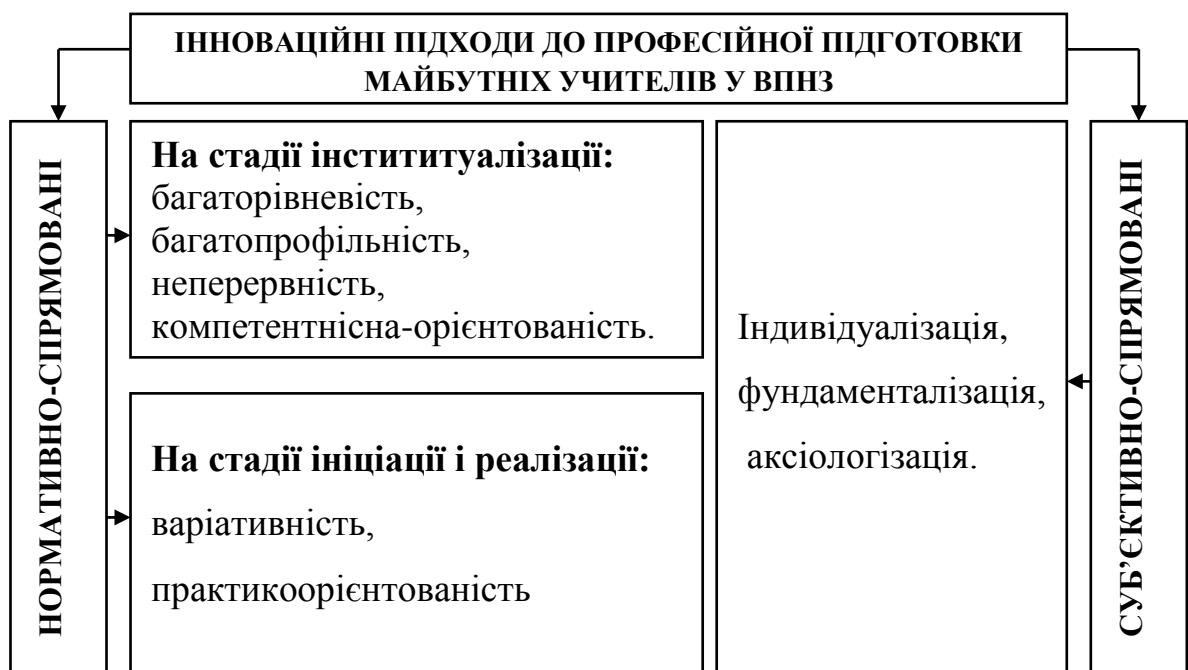


Рис. 5.2. Інноваційні підходи до навчання майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України

Нормативно-спрямовані підходи проявляються в нових змінах до організації процесу професійної підготовки в педагогічному виші і змістовому його наповненні. На *стадії інституалізації*, яка характеризується закріпленням нових норм діяльності з підготовки педагогічних кадрів у ВПНЗ, перебувають такі зміни професійної підготовки майбутніх педагогів, як багаторівневність, багатопрофільність, неперервність, компетентнісно-

орієнтований характер підготовки. У ВПНЗ ці зміни проявляються в тому, що:

1. Професійна підготовка у ВПНЗ має *ступеневу структуру*. В Україні рівні вишівської професійної підготовки збігаються зі встановленими рівнями вищої освіти – періодами навчання, протягом яких майбутній фахівець засвоює основну освітню програму вищої освіти, і після завершення отримує диплом державного зразка. Рівні відрізняються обсягами освітніх програм у кредитах і, відповідно, ступенем, який отримує випускник після закінчення навчання.

Приєднання України до Болонського процесу викликало необхідність внесення істотних змін у зміст і організацію професійної підготовки високоосвічених, компетентних фахівців відповідно до нової стратегії вищої освіти при створенні дворівневої освітньої моделі «бакалавр – магістр». Найважливішими орієнтирами такої стратегії розвитку є: перехід на багаторівневу систему підготовки майбутніх фахівців; модульне навчання і «кредитно-модульна» форма контролю, що дозволяють здійснювати науково-методичний супровід студентів.

Нині у ВПНЗ реалізується триступенева модель професійної підготовки за програмами бакалаврату – магістратури – аспірантури. Ступенева професійна підготовка майбутніх педагогів у ВПНЗ є відповіддю на «виклики» сучасного суспільства. Коротші програми бакалаврату та магістратури порівняно з програмою спеціалітету дозволяють гнучко реагувати на зовнішні чинники, зокрема оперативно вносити корективи у зміст освітніх програм або повністю їх оновлювати на підставі результатів наукових досліджень. Ідеться тут не тільки про зміст освітніх програм, а й про архітектуру освітнього процесу у вузі, що має нелінійну організацію і дозволяє повністю реалізувати сучасні стратегії та моделі професійної підготовки майбутніх педагогів – дослідницьку, комунікативну, проектну, контекстну, проектно-дослідницьку (модель навчання дією) та ін.

Результатом засвоєння освітньої програми на кожному з рівнів професійної підготовки є сукупність певних компетенцій.

На рівні бакалаврату головна мета полягає у створенні умов для оволодіння студентами фундаментальними знаннями, зміст і обсяг яких задано освітнім напрямом і профілем, що входить у цей напрямок і пов'язаний з майбутньою спеціальністю. Саме фундаментальність підготовки створює сприятливі умови для подальшого продовження освіти і свідомого вибору шляхів отримання спеціальності і спеціалізацій різного рівня.

У магістратурі відбувається своєрідна «добудова» освіти, коли майбутній випускник факультету іноземних мов має можливість продовжити освіту за найближчим до його професійних інтересів профілем. Крім цього, фахівці, які вже мають вищу освіту, можуть, не повторюючи шабелі бакалаврату, вступити до магістратури для поновлення своєї освіти. Саме цей процес нині активно розвивається у вітчизняному просторі вищої освіти.

Отже, ступенева освіта як гнучка, варіативна система надає майбутнім учителям іноземних мов можливість вибирати власну траєкторію своєї педагогічної освіти, за реалізацію якої вони відповідають.

2. *Ступенева організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов* також підтримує ідею неперервності професійного розвитку педагога (lifelong learning process), створюючи реальні умови повернення особистості до систематичної професійної освіти після або в процесі здійснення практичної професійної діяльності.

У сучасній практиці ВПНЗ спостерігається «перетин» різних траєкторій професійного розвитку педагогів: траєкторії «руху вперед», коли педагог удосконалює професійну кваліфікацію, залишаючись на одному й тому ж формальному освітньому рівні; траєкторії «руху вгору», що відповідає рівням системи професійної освіти; траєкторії «руху по горизонталі, убік», що має на меті отримання педагогічної освіти людьми інших спеціальностей [464].

Неперервний характер підготовки майбутніх педагогів також забезпечується поступовим накопиченням знань, послідовністю в розвитку компетенцій, чому сприяє синхронізація змісту психолого-педагогічних дисциплін (з дидактичних одиниць, тематичних блоків, засвоєними компетенцій, тощо).

Неперервність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ має цілісність та інтегрованість, яка включає формальний, неформальний та інформальний аспекти.

За допомогою бально-рейтингової системи сьогодні є можливість ураховувати наявний професійний досвід студентів, результати попередньої освіти, результати навчання студентів факультетів іноземних мов за програмами додаткової освіти, результати реалізації власних творчих проектів соціальної та освітньої спрямованості, результати роботи на конкретному робочому місці.

3. *Багатoproфільність* професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ забезпечується за рахунок основних і додаткових профілів. Кожен студент зобов'язаний визначити основний профіль підготовки і виконати його вимоги. На додаток до основного профілю підготовки у студента є можливість вибрати додатковий профіль підготовки, але це не обов'язково.

4. Одним із підходів, що характеризує професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов на сучасному етапі її розвитку, є *компетентнісний підхід* [226, с. 171–176.]. Він надає сучасній вищій школі широкі потенції для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Європейське освітнє співтовариство, за висновками І. П'янковської, активно розглядає і впроваджує можливості компетентнісного підходу для підготовки вчителів. Про це свідчать численні наукові розвідки і нормативна база деяких Європейських держав [368].

Упровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із

ключових моментів розроблення стандартів якості освіти. У контексті гуманістичної парадигми компетентність виконує роль мотиваційного і цільового орієнтирів для студента, майбутнього вчителя [368].

У зв'язку з цим стандарти вищої освіти розроблено як стандарти компетентнісної моделі з використанням кредитної системи, що спроможні розвивати характерні для української вищої школи ідеї системно-діяльнісного підходу до освіти й багаторівневості підготовки; розроблення інваріантної та варіативної частини модулів і блоків за вибором студента, які спрямовані на засвоєння студентами змісту відповідно до освітніх запитів; у можливості вибору студентом індивідуального освітнього маршруту, що повністю задовольняє особистісні, освітні і професійні потреби.

Обґрунтуємо зміни, що відбувалися у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов з переходом до компетентнісного підходу:

По-перше, змінюється форма організації з лінійної на нелінійну, відбувається перехід на модульні навчальні плани, щоб забезпечити можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, проектування індивідуального освітнього маршруту.

По-друге, власне професійну підготовку майбутніх педагогів у виші розуміють не тільки як процес засвоєння норм, зразків і правил професійно-педагогічної діяльності, але і як процес становлення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів, який відображає ступінь їх ціннісного прийняття цих норм, зразків і правил професійно педагогічної діяльності.

По-третє, змінюється характер взаємодії викладача та студента – з формально-рольового на конструктивно-міжособистісний, орієнтований насамперед на організацію самостійної роботи студентів. Змінюються рольові позиції викладача: він перестає бути основним джерелом інформації, стає тренером, коучем, академічним консультантом, тьютором, проектувальником навчальних матеріалів та ін.

По-четверте, з'являються нові вимоги до вибору технологій підготовки майбутніх педагогів у ВПНЗ. Професійно-орієнтовані технології (контекстні,

проектні, тренінгові, симулятивні, рефлексивні) сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійно-педагогічної діяльності якостей особистості, а також знань і умінь, що забезпечують якісне виконання своїх функціональних обов'язків.

Компетентнісно-орієнтоване розуміння організації професійної підготовки в педагогічному ВНЗ висуває нові вимоги до його ресурсного забезпечення – інформаційного, методичного, кадрового, тощо.

Концепція робочого навантаження студента, уміщена в Європейській кредитно-модульну систему (ЄКТС), дозволяє визначити кількісні критерії оцінювання якості професійної підготовки на міжуніверситетському рівні. Каталог навчального курсу (освітньо-професійної програми підготовки), що є невід'ємною частиною пакету ЄКТС, містить перелік компетенцій, яких набуває студент, вивчаючи той чи той модуль програми. Ці компетенції слугують орієнтирами для визначення загальноєвропейських критеріїв якості готовності випускника до виконання професійних функцій у суспільстві та реалізації власної життєвої стратегії [413, с. 134–135].

Якість професійної підготовки майбутнього фахівця значною мірою залежить від рівня сформованості його *загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної компетенцій*. Різнобічний і професійний розвиток особистості педагога, зокрема вчителя іноземної мови, передбачає високий рівень його соціокультурних знань та вміння використовувати їх в іншомовній міжкультурній комунікації.

У програмі з іноземної мови для педагогічних ВНЗ зазначено, що «оволодіння і навчання іноземних мов складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної мови та рідної культури» [364].

Тому основним завданням навчання іноземної мови у ВПНЗ вважаємо формування комунікативних навичок, отже пріоритетним стає оволодіння *культурологічною та інструментальною компетенціями* як складові комунікативної компетенції.

Утім у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів (2001) культурологічна та інструментальна компетенції не належали до першочергового завдання підготовки майбутніх учителів іноземних мов [364].

Таким чином, формування і розвиток компетенцій майбутніх педагогів – учителів іноземних мов на практиці є сукупним результатом впливу умов і факторів реалізації всього вузівського освітнього процесу: відповідного освітнього середовища ВПНЗ і факультету; оновлених організаційних форм його побудови, привчає студентів до самостійності і до самоорганізації; впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин, пріоритетного використання активних технологій навчання і активного діяльнісного підходу; вироблення процедури і технології оцінювання цього сукупного результату.

Поширення ідей компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів у ВПНЗ та їх закріплення на нормативному рівні у формі компетентнісно-орієнтованих стандартів вимагає подальшої їх інтеграції в практику підготовки майбутніх педагогів [422].

На стадії *ініціації і реалізації*, яка характеризується появою і поширенням нових норм діяльності з підготовки педагогічних кадрів у ВПНЗ, перебувають такі зміни професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, як *варіативність і практикоорієнтованість*, які у вишівській практиці виявляються так:

1. *Варіативність* професійної підготовки студентів педагогічного вишу забезпечує студентам можливість вибору шляху освоєння освітньої професійної програми та реалізується за рахунок нових підходів до організації підготовки (модулі); конструювання змісту навчальних дисциплін і практик (навчально-професійні задачі і відповідні їм завдання різного виду та рівня складності), оцінці досягнень студентів (накопичувальна, рейтингова, комплексна, ін.), розробці навчально-методичного комплексу, що забезпечує науково-методичний та організаційно-практичний супровід.

Замість дисциплінарного підходу педагогічні ВНЗ почали звертатися до модульної структури навчального плану. Модульний підхід (виокремлення змістовних блоків) реалізується у такий спосіб, що дисципліну можна вивчати інтенсивно (наприклад, протягом тижня), переривчасто (з перервою на виконання самостійних завдань), послідовно (протягом триместру).

З 2005/2006 н.р. у всіх ВПНЗ України запроваджено Європейську кредитно-трансферну систему (ЄКТС). Відтак процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови в педагогічному ВНЗ в умовах суб'єкт-суб'єктної організації діяльності викладача і студента реалізується з урахуванням загальноєвропейської системи накопичення і зарахування кредитів.

У вітчизняному тимчасовому положенні про організацію навчального процесу відповідно до кредитно-модульної системи підготовки фахівців зазначено, що « ...кредитно-модульна система організації навчального процесу – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів)» [277; 400, с. 258].

Кредитно-модульна організація навчання вимагає серйозної, аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням, структуруванням її як системи. Складовими кредитно-модульної системи є: розподіл навчального матеріалу на модулі, забезпечення навчального процесу всіма необхідними методичними матеріалами, організація самостійної роботи студентів, проведення консультацій, перевірка якості засвоєння матеріалу кожного модулю та використання бально-рейтингової системи оцінювання засвоєних студентами навчальних дисциплін тощо [111].

За висновками В. Одінцової, О. Рощупкіної, Р. Курбанова, використання кредитно-модульної системи навчання сприяє інтенсифікації навчального процесу, конкретизує й систематизує засвоєння навчального матеріалу, сприяє найбільш раціональній і ефективній реалізації самостійної роботи, забезпечує високу якість ступеневої освіти майбутніх

конкурентоспроможних фахівців для економіки України. Водночас модульна організація веде до реорганізації всього навчального процесу, зумовлює необхідність розробки нових і модернізації існуючих методів навчання, способів організації і форм проведення навчальної роботи зі студентами. До особливостей кредитно-модульного навчання зараховують логічне структурування змісту навчального матеріалу та подачу його в модулях; створення модульної програми та визначення послідовності вивчення модулів; об'єктивну систему оцінювання, яка уможлиблює оперативний контроль за навчальним процесом та його коригування; варіативність навчання, (вироблення кожним студентом власної лінії навчання); максимальну адаптацію навчального процесу до індивідуальних особливостей кожного студента [311, с. 74–76].

Порівняємо традиційну та Болонську системи організації навчального процесу у ВПНЗ (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Порівняльна характеристика традиційної і Болонської системи організації навчального процесу у ВПНЗ

| Традиційна | Кредитно-модульна |
|--|---|
| Система проста в користуванні. Враховується лише успішність засвоєння стандартного набору знань, причому засвоєння здебільшого екстенсивного (вивчив – відтворив). | Самоорганізація освіти – студент самостійно розпоряджатися своїм часом. Можливість вибору порядку виконання навчальних завдань, самостійне планування роботи |
| Система виконує функцію зовнішнього контролю успішності навчання: не передбачає оцінки студентом власних дій, зіставлення його самооцінки з зовнішньою оцінкою. | Наявність відповідних прав (звільнення від заліку, іспиту та ін.). |
| Студент – пасивний елемент системи навчання (беззаперечно виконує вказівки керівництва). | Студент має можливість впливати на процес свого навчання. |

Модульна побудова змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов обумовлює необхідність уточнення цільового призначення курсів, що входять до складу модуля, які умовно можна назвати:

- *основними*, що визначають обсяг змісту навчання, необхідний для оволодіння загально-професійних компетенціями;
- *супутніми*, що забезпечують розширення професійних можливостей майбутнього фахівця, становлення його світогляду, визначення професійних пріоритетів;
- *когнітивно-комунікативними*, що розвивають сукупність компетенцій, які дозволяють студенту знаходити інформацію, орієнтуватися в інформаційному полі, відбирати і класифікувати необхідну для вирішення навчально-професійних завдань інформацію, використовувати її в конкретній професійній ситуації.

Реалізація модульного навчання веде до системних перетворень, суть яких полягає в оновленні змісту освіти, його організації, системи оцінювання і проявиться в істотній зміні навчальної діяльності студентів. Модульний підхід сприяє нелінійній організації навчального процесу і знаходить своє втілення в розкладі занять, що також має нелінійний характер.

Навчальний процес за модульною схемою в педагогічному виші відбувається у формі навчальних занять, індивідуальних завдань, самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов, практичної підготовки та контрольних заходів.

Особливість організації навчального процесу у ВПНЗ за кредитно-модульною системою полягає в тому, що значно зменшено кількість аудиторних годин, натомість основний акцент зроблено на самостійній роботі студента.

Слушною в цьому контексті є думка В. Чайки, яка зауважує, що управління самостійною роботою студентів і реалізація передбачають такі функції: формування спонукальних мотивів учіння, постановка цілей і

завдань навчальної діяльності, її організація, контроль за результатами процесу навчання [448, с. 48].

Багаторівневість, багатопрофільність і варіативність професійної підготовки надають можливість вибору і побудови студентом індивідуального освітнього маршруту.

2. Посилення *практикоорієнтованості* професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов педагогічного вишу – це не тільки збільшення кількості годин на практики та їх різноманітність, але і зміна всіх компонентів освітнього процесу у ВПНЗ – мети, змісту, форм і методів організації навчання, його результатів.

За результатами наукового пошуку можемо зробити висновок, що практикоорієнтованість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ знайшла вираження у:

- збільшенні тривалості періоду проходження практики;
- появі нових поглиблених професійно-орієнтованих видів практик: навчальна, виробнича, практика в літніх оздоровчих таборах. Різні види практики забезпечують занурення майбутніх учителів у професійне середовище, що дає їм можливість спостереження, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду; можливість порівняти свої уявлення про професійно-педагогічну діяльність, професію загалом з реальними вимогами педагогічної дійсності;
- розробці практикоорієнтованих навчальних матеріалів і завдань у рамках навчальних дисциплін;
- збільшенні годин на самостійну роботу студентів;
- використанні сучасних професійно-орієнтованих технологій навчання (контекстне навчання, проектне навчання, динамічне навчання, тощо), які забезпечують розвивальні контексти підготовки, варіативність практичних завдань, вирішуючи які, студенти працюють над реальними проблемами «з життя» – аналізують, обговорюють їх з викладачами, шукають інформацію для вибору і прийняття рішень, критично осмислюють

результати вирішення практичної проблеми і несуть відповідальність за вибір того чи того рішення.

Окреслені вище нормативно-спрямовані підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є наслідком проведених у межах модернізації системи освіти України перетворень і були виявлені нами на основі аналізу нормативних документів різного рівня (параграф 5.1), що забезпечують цей процес.

Локально- або суб'єктно-спрямовані підходи до професійної підготовки студентів ВПНЗ зумовлені сукупністю чинників, характерних для розвитку певного регіону країни; традиціями науково-педагогічної школи конкретного ВНЗ; особистістю керівника або викладача вишу.

Для локально- або суб'єктно-спрямованих підходів, як правило, створено певні умови у ВНЗ, або їх ініціюють і реалізують керівники, декани чи викладачі ВПНЗ. До таких змін належать *індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізація підготовки.*

Отже, *індивідуалізація* професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов педагогічного ВНЗ виявляється в її адресності, створенні умов, що сприяють отриманню кожним студентом унікального практичного досвіду вирішення професійних і особистих завдань, а також реалізації інтересів і потреб кожного студента.

Індивідуальний підхід, реалізований викладачем факультету іноземних мов, сприяє розкриттю особистісного потенціалу кожного студента; дозволяє враховувати їх індивідуальні особливості при організації занять, практик, самостійної та позааудиторної роботи; допомагає вибирати стратегії взаємодії з кожним студентом відповідно до цих індивідуальних особливостей.

Зазначимо, що *індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ* сьогодні також детермінована особливостями студентів, які приходять навчатися. Майже кожен студент, який приходить у педагогічний ВПНЗ, мріє стати вчителем або займатися

професійно-педагогічною діяльністю, однак не в кожного є усвідомлене уявлення про те, що чекає його в майбутньому на професійному шляху. У цій ситуації викладачі намагаються знайти час для розвитку того особливого, своєрідного, що закладено від природи в кожному студентові; створити умови для розуміння студентами самих себе, що сприяє їх професійному самовизначенню, до того ж не завжди у сфері освіти.

Нова фундаменталізація професійної підготовки майбутніх педагогів пов'язана із сучасною потребою розвитку загальної культури студентів та набуттям ними універсальних знань, що мають міждисциплінарний характер і є основою формування широти й альтернативності поглядів, різних способів мислення та діяльності, розширення ерудиції та кругозору, що в подальшому допоможе студентам у вирішенні комплексних професійно-педагогічних завдань.

Термін «фундаменталізація» науковці, зокрема С. Семеріков, О. Теплицький [397; 435, с. 285–288.], пояснюють як істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Її можна досягти різними шляхами, до яких належать зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти усіх рівнів, при цьому пріоритетними стають проблеми загальної та професійної культури фахівця, формування в нього наукових форм системного мислення; зміна змісту і методології навчального процесу, зміщення акцентів з практичної підготовки фахівця на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, розробка принципово нових навчальних курсів, орієнтованих на формування у студентів цілісних уявлень про наукову картину світу, системного рівня її пізнання.

Фундаменталізація професійної освіти, з одного боку, викликана вимогами сучасного суспільства до рівня підготовки фахівця, який володіє широтою і глибиною знань не тільки у своїй предметній області, але і в суміжних областях, а з іншого – до швидкого морального старіння набутих у

процесі навчання у ВПНЗ професійних знань і умінь. Фундаменталізація професійної освіти має забезпечити умови для формування соціально захищеного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до рефлексії особистісного розвитку, оцінки своєї навчально-пізнавальної, науково-дослідної, а потім і професійної творчої діяльності [245, с. 110].

Формування системи універсальних знань і професійно значущих умінь і навичок забезпечує розвиток професійної компетентності педагога і допомагає йому знайти своє місце в широкій професійній сфері «людина – людина», успішно адаптуватися в педагогічному колективі, розвивати творчі здібності, професійно вдосконалюватися упродовж усього професійного шляху.

Зміною в розумінні фундаменталізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стало зрушення з предметної і методичної підготовки (поглиблена підготовка фахівця) у напрямку психолого-педагогічної (різнобічна гуманітарна підготовка).

Нова фундаменталізація професійної підготовки майбутніх педагогів у ВПНЗ змінює акцент на формування їх здатності до активної діяльності, до праці в усіх її формах, зокрема і творчо-професійної.

Аксіологізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зумовлена посиленням уваги до ціннісних орієнтирів сучасної педагогічної освіти, що й задає відповідні напрями змін професійної освіти.

Ю. Пелех, досліджуючи аксіологічний феномен педагога доводить, що рівень його ціннісно-сислової сфери та рівень його готовності до професійної роботи, аксіологічної в тому числі, залежить від таких передумов: гуманізації навчання (гуманізація професійної освіти передбачає надання переваги особистісному началу над вузько професійним; це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглядати таку підготовку крізь призму розвитку особистості – як істотний аспект педагогічного сприяння йому); діалогічної взаємодії викладачів та студентів (за умови використання педагогом діалогічної стратегії, суб'єкт

впливу матиме можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію в процесі навчання); смислотворчості (орієнтуватися в світі людей, речей, явищ, власних станів дозволяють стійкі системи координат – смислові утворення, завдяки яким людина здатна зробити свою поведінку спрямованою) [329].

Отже, оскільки в аксіології центральною є категорія цінності, що становлять справжню серцевину духовної культури, аксіологізація професійної підготовки викликана необхідністю формування *ціннісної основи компетентності майбутніх педагогів* тому, що саме наявна у майбутніх учителів іноземних мов система цінностей визначає їхню професійну поведінку, відносини в організації, прийняття (вибір) рішень.

Локально- або суб'єктно-спрямовані підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ встановлено на основі аналізу докторських і кандидатських дисертацій з педагогіки і психології, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів; дисертаційних праць та різного роду публікацій з досліджуваної проблематики; інтерв'ю з деканами, викладачами і студентами факультетів іноземних мов; аналізу новинних стрічок офіційних сайтів, форумів і інтернет-спільнот викладачів і студентів ВПНЗ.

Змістовні характеристики інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ представлені нами в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Характеристика інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ

| Інноваційні підходи | Характеристика |
|--|--|
| На стадії інституалізації | |
| 1. Багаторівневність підготовки | <ul style="list-style-type: none"> – трирівнева модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за програмами бакалаврату – магістратури – аспірантури; – нова архітектура професійної підготовки в педагогічному виші (як сукупність моделей підготовки), що дозволяє майбутні іноземних мов фахівцям вибирати освітні програми, формуючи власну траєкторію професійного шляху |
| 2. Багатопрофільність | <ul style="list-style-type: none"> – можливість для майбутніх учителів іноземних мов вибирати додаткові профілі підготовки, що забезпечує їх підвищений освітній рівень |
| 3. Неперервність | <ul style="list-style-type: none"> – можливість повернення особистості до систематичної професійної освіти після або в процесі здійснення практичної професійної діяльності; – за допомогою бально-рейтингової системи сьогодні є можливість урахувати результати навчання студентів за програмами додаткової освіти, результатами реалізації власних творчих проєктів, результатами роботи на конкретному робочому місці; – синхронізація змісту психолого-педагогічних дисциплін (за дидактичними одиницями, тематичними блоками, засвоєними компетенціями, тощо), що сприяє неперервному накопиченню знань, послідовності в розвитку певних компетенцій |
| 4. Компетентнісно-орієнтований характер підготовки | <p>новий концептуальний погляд на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – організацію і побудову професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов у педагогічному вузі – поява нових організаційних форм (перехід з лінійних на нелінійні – модульні); – розуміння самої професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ (не тільки як процес засвоєння норм, зразків і правил професійно-педагогічної діяльності, але і як процес становлення суб'єктного досвіду); – характер взаємодії викладача та студента (зміна формально-рольового характеру взаємодії на конструктивно-міжособистісний), що веде до появи нових рольових позицій викладача (тренер, коуч, академічний консультант, тьютор, проєктувальник навчальних матеріалів і та ін.), збільшення самостійності студентів; – технології підготовки майбутніх педагогів у виші, які стають більш професійно-орієнтованими (контекстними, проєктними, тренінговими); – процедуру і технології оцінювання результатів підготовки – холістичний підхід до оцінювання, яке носить пролонгований, комплексний характер |

| Спрямовані: на стадії ініціації і реалізації | |
|---|---|
| 5. Варіативність підготовки | <p>можливість вибору студентами свого шляху засвоєння освітньої професійної програми, забезпечується за рахунок:</p> <ul style="list-style-type: none"> – модульної організації освітнього процесу в педагогічному ВНЗ; – варіативності змісту навчальних дисциплін і практик (навчально-професійних завдань і відповідних їм завдань різного виду та рівня складності); – накопичувальної, рейтингової, комплексної оцінки досягнень студентів; – навчально-методичного комплексу, що забезпечує науково-методичне та організаційно-практичне супроводження процесу підготовки |
| 6. Практикоорієнтованість підготовки | <p>успішне становлення суб'єктного досвіду професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – збільшення тривалості періоду проходження практики; – збільшення годин на самостійну роботу; – виконання проектів, досліджень, тощо в рамках дисциплін, що викладаються. |
| Локально- або суб'єктно-спрямовані | |
| 7. Індивідуалізація підготовки | <p>індивідуалізація освітнього маршруту студента, індивідуалізоване середовище занять, практик, самостійної та позааудиторної роботи, навчальних завдань, процесу оцінювання, тощо сприяє:</p> <ul style="list-style-type: none"> – прояву студентом особистого ставлення до майбутньої професії, використання різних засобів для вираження своїх почуттів, думок, потреб у процесі вирішення навчально-професійних завдань або завдань комунікації, тощо |
| 8. Нова фундаментація | <p>зрушення з предметної і методичної підготовки в напрямку психолого-педагогічної надає можливість:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розвитку в майбутніх учителів іноземних мов загальної культури (кругозору, ерудиції, норм комунікації, тощо); – здобуття ними універсальних знань, які мають міждисциплінарний характер (психологічні, правові, економічні, технологічні знання, тощо), що в подальшому сприятиме вирішенню комплексних професійно-педагогічних завдань |
| 9. Аксиологізація | <p>нове розуміння процесу формування ціннісної основи професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення до своєї професії) полягає у здійсненні світоглядної підготовки студентів педагогічного ВНЗ за допомогою:</p> <ul style="list-style-type: none"> – конструювання її ціннісно-збагаченого змісту, проектного в спільну діяльність викладачів, студентів; – гуманітарних технологій, що сприяють виробленню професійних цілей, ідей, задумів (інтерактивних, рефлексивних, дослідницьких, проектних технологій, технології критичного мислення, ін.) |

Отже, проведене дослідження показало, що становлення вищої освіти у євроінтеграційний період (2005–2016 рр.) нерозривно пов'язане з загальноєвропейськими інтеграційними процесами. Євроінтеграційні процеси, які відбувалися у означений період, спричинили появу інноваційних підходів, які у свою чергу, спричинили нові зміни (багаторівневість, багатопрофільність, неперервність професійної підготовки, її компетентнісно-орієнтований характер, варіативність, практикоорієнтованість) до організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, що стало найбільш показовим з точки зору оновлення її змісту.

5.5. Аналіз досвіду і напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

Підвищення статусу іншомовної освіти, вимоги, що висувуються суспільством до рівня володіння іноземними мовами для професійної мобільності та конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, актуалізують необхідність узагальнення накопиченого досвіду, детальний аналіз основних історичних етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, їх екстраполяцію в сучасну площину для прогнозування подальшого розвитку і вибору обґрунтованих шляхів модернізації існуючої системи вищої освіти.

Вітчизняна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є складною структурою, нерозривно пов'язаною з політичними, економічними та іншими громадськими системами. Як будь-яка система, вона може і повинна піддаватися аналітичному аналізу і прогнозуванню з виявлення помилок і причин їх виникнення в історико-педагогічному аспекті, запобігання тиражування нерациональних дій,

розробці шляхів удосконалення та модернізації процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Розроблена на основі методологічного конструкту періодизація (п.1.3) визначає зміни, позитивні та негативні тенденції становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах 1948–2016 рр., які детально проаналізовані у висновках до розділів 2-4. Тривалість періодів визначена змінами, які детермінувалися тогочасними соціально-політичними, соціокультурними, соціально-економічними чинниками розвитку іншомовної освіти, відображеними в законодавчій базі, що регулювала діяльність вищих педагогічних навчальних закладів.

Проведений аналіз історико-педагогічної літератури та законодавчо-нормативних документів дав змогу констатувати, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у період з 1948–2016 рр. на кожному виокремленому періоді зазнавала радикальних змін.

У процесі дослідження *першого періоду* (1948–1970 рр.) *кризово-реформаційного* встановлено, що він характеризувався кардинальною зміною цільових установок вищої освіти. У зв'язку з прийнятими постановами «Про підготовку викладачів іноземних мов», «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948), «Про покращення підготовки, розподіл і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954) постало питання про розширення мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов, уведення спеціальностей широкого профілю.

На тлі розширення зовнішніх зв'язків УРСР з науково-технічних питань і проведення шкільної реформи у 1958 році провідною метою іншомовної освіти, позначеної в постанові Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961) стало удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що спричинило за собою такі *зміни*: підвищення вимог до знань іноземної мови професорсько-

викладацького складу, посилення співпраці ВПНЗ і школи; перехід на розширений профіль освіти, що передбачало підготовку майбутніх учителів широкого профілю, підготовку фахівців із двох іноземних мов; створення кабінетів іноземних мов, які були навчально-допоміжним підрозділом кафедр іноземних мов; зміцнення матеріально-технічної бази лінгафонних кабінетів і фонолабораторій; тощо. Однак високий ступінь ідеологізації (50-ті рр.) неузгодженість між 4-річними і 5-річними планами навчання майбутніх учителів іноземних мов (60-ті рр.), низька кваліфікація кадрів і недостатній рівень науково-дослідницької діяльності стали перешкодою у досягненні оптимальних результатів.

Під час аналізу *другого періоду* (1971–1990 рр.) *пошуково-дослідницького* розкрито історичні перетворення попереднього періоду, які стали стимулом для: розширення теоретико-методологічних досліджень в галузі іншомовної освіти; розробки загальнометодологічних підходів удосконалення методів, форм і засобів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; фундаменталізації іншомовної освіти та затребуваності у фахівцях широкого профілю, які володіють творчими здібностями й загальними компетентностями. Водночас інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільової і змістовної складової навчальних планів і програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр.); екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр.) спричинили зниження якості їх підготовки.

У процесі дослідження *третього періоду* (1991–2004 рр.) *конструктивно-реформаційного* доведено, що підготовка вчителя визначалася появою ряду основоположних концепцій, переосмисленням мети і змісту вищої освіти, ресурсного забезпечення ВПНЗ, формалізації та уніфікації освіти загалом і мовної освіти зокрема під впливом

глобалізаційних процесів (інтернаціоналізація, фундаменталізація, гуманізація, професіоналізація, гармонізація, технологізація).

У зв'язку з проголошенням України незалежною державою, реорганізацією всієї структури вищої та середньої освіти (Закону України «Про освіту» (1991)), затвердженням Державного стандарту освіти з іноземної мови (1998) відбулися позитивні зміни спрямовані на: удосконалення змісту вищої освіти на основі інтеграції і гуманізації; зміну структури і статусу вищих навчальних закладів (реорганізація педагогічних інститутів в університети); формування гуманістичної моделі фахівця нового типу; посилення статусу навчального предмету «Іноземна мова» (особливо англійської мови), як засобу міжнародного спілкування; реалізацію програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов; створення системи безперервної мовної освіти тощо. Однак зниження престижу професії вчителя (затримка заробітної плати, пов'язана з важким соціально-економічним становищем країни) на початку 90-х рр. ХХ ст. й спрямованість ВПНЗ на підготовку майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, переважно, на вивчення загальнопедагогічних дисциплін, і тільки потім зменшення значущості предметних дисциплін (друга половина 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) стали на заваді у досягненні поставлених цілей.

Дослідження *четвертого періоду* (2005–2016 рр.) *євроінтеграційного* довело, що інтеграція вітчизняної системи освіти у єдиний європейський простір, приєднання до Болонської декларації, впровадження компетентнісного підходу спровокували докорінні зміни в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які полягали у: зміщенні акценту з теоретичної на практичну підготовку; формуванні загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної, культурологічної, інструктивної компетенцій майбутнього вчителя іноземної мови; перетворенні методики в комплексну, багатовимірну і

міждисциплінарну науку; розширенні країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВПНЗ. Однак зменшення кількості годин у циклі професійної науково-предметної підготовки, уповільнений розвиток міжнародної академічної мобільності студентів факультетів іноземних мов, недосконалість системи оцінювання якості знань студентів актуалізували проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Отже, в ході історико-педагогічного дослідження розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з 1948 по 2016 р. виявлено, що проблеми невідповідності мети та результату означеного процесу на кожному етапі вирішувалися за допомогою ресурсного забезпечення, що включає методологічний, науково-методичний, навчально-методичний, організаційний, практичний, кадровий та матеріальний аспекти на основі наскрізних і поетапних тенденцій.

Наскрізними тенденціями ресурсного забезпечення підготовки майбутніх учителів вважаємо: у *методологічному аспекті* – використання різних підходів відповідних принципів і методів); у *науково-методичному аспекті* – неузгодженість наукових досягнень в галузі вивчення іноземних мов з їх використання у навчальному процесі, дослідження впливу інтерференції на засвоєння іноземної мови; в *навчально-методичному аспекті* – розробка та впровадження методики застосування ТЗН; в *організаційному* аспекті – дисбаланс у використанні форм, методів, засобів навчання у спектрі вивчення іноземних мов; у *практичному* – застосування методики групового викладання іноземної мови, що не дозволяла переважній більшості студентів оволодіти іншомовними знаннями на достатньому рівні; у *кадровому аспекті* – недооцінка значущості підготовки фахівців зі знаннями іноземної мови; в *матеріальному аспекті* – невідповідність технічного оснащення факультетів іноземних мов вимогам часу.

Основною наскрізною тенденцією, що визначила динаміку розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з 1948 по 2016 р., є переорієнтація цілепокладання від вузько-утилітарного (розвиток мовних навичок студентів) до культурологічного (розвиток полікультурної особистості) підходу.

Поетапними тенденціями ресурсного забезпечення вважаємо: у *методологічному аспекті* – перехід від текстів ідеологічного змісту – до культурологічного, трансформація особистісних і державних інтересів у переході від дисбалансу з переважним вивченням німецької мови в 50-ті-60-ті рр. до вивчення англійської, як мови міжнародного спілкування – кінець ХХ ст. – донині; у *науково-методичному аспекті* – перехід від неузгодженості науки і практики підготовки майбутніх учителів іноземних мов – до їх інтеграції; перехід від дослідження можливостей навчання усного мовлення – до можливостей мовної взаємодії, що відображає комунікативну спрямованість у підготовці вчителя іноземних мов; у *навчально-методичному аспекті* – оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін, перехід від використання традиційних засобів, методів та форм навчання – до інтенсифікації навчального процесу із застосуванням активних засобів, інтерактивних методів та форм та комп'ютерних технологій; у *організаційному аспекті* – неузгодженість у використанні методів та засобів навчання під аудиторних і позааудиторних занять; у *практичному аспекті* – переорієнтація з групового навчання студентів (50-ті – кінець ХХ ст.) на особистісно орієнтоване (початок ХХІ ст. – донині); у *кадровому аспекті* – перевантаження викладачів кількістю студентів в групах (50-ті – 80-ті рр. ХХ ст.), відтік викладачів іноземної мови за кордон, незатребуваність вчителя іноземних мов (особливо в сільській місцевості) (90-ті рр. ХХ ст.); у *матеріальному аспекті* – переорієнтація з недооцінки значущості матеріально-технічної бази ВПНЗ до приведення її у відповідність до сучасних вимог.

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з точки зору перспективних тогочасних ідей, які є актуальними і на сучасному етапі, довів необхідність виявлення ефективних напрямів, використання яких може сприяти оптимізації освітнього процесу і гармонізації концептуальної мети і результату професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. До таких напрямів відносимо ті, які використовувалися раніше й історично довели свою необхідність, незадіяні, які ще не використовувалися, і перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

До ефективних напрямів, які використовувалися на різних етапах й історично довели свою необхідність відносимо: вдосконалення методологічних засад; активізація науково-кадрового потенціалу, розробка і впровадження методів інтенсифікації процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов; оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості; збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни; створення у ВПНЗ окремої кафедри методики викладання іноземних мов як структурної одиниці, що забезпечує загальнопедагогічну підготовку, мовну практику студентів і фундаментальну освіту; розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів; підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови, які можуть бути актуалізовані в подальшій модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

До незадіяних напрямів, використання яких може сприяти оптимізації педагогічного процесу і гармонізації концептуальної мети і результату професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відносимо: розробку критеріїв оцінки і підвищення рівня мовних навичок викладацького складу; залучення викладачів-носіїв мови в систему профільного навчання; варіативність освітніх програм з іноземної мови на старшому ступені вищої освіти з метою диференціації особистісних установок і зняття

перевантаження студентів; підвищення самостійності студентів в оволодінні мовними навичками за допомогою розподілу аудиторних і позааудиторних завдань; вивчення і адаптацію застосування ефективного закордонного досвіду щодо формування полікультурної мовної особистості студентів.

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у період 1948–2016 рр. показав, що вона здійснювалася динамічно і послідовно, хоча не завжди рівномірно і прямолінійно, характеризувалася кількісними і якісними змінами, будувалася з урахуванням особливостей соціокультурного простору. Кожний наступний етап базувався на досягненнях і ідеях попереднього або певною мірою доповнював його новими підходами до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

З урахуванням виявлених історичних тенденцій і охарактеризованих ефективних напрямів, які використовувалися раніше і незадіяних напрямів, нами були розкриті *перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов*, які не застосовувалися у період з 1948 по 2016 р. або використовувалися недостатньо (формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розробка і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ в процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, вдосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, упровадження перспективного зарубіжного досвіду).

Охарактеризуємо напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов детально.

1. *Формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій.* До таких технологій

відносимо: проблемне навчання, метод проектів (дослідницькі та творчі проекти), комп'ютерні презентації, відео ролики та ін.).

Для реалізації цього напряму пропонуємо: розробити навчально-методичний комплекс навчання іноземним мовам, що враховує специфіку майбутньої спеціальності, характер зв'язків і відносин елементів професійної підготовки; здійснити відбір змісту дидактичного матеріалу для самостійної роботи відповідно до цілей підготовки майбутніх учителів іноземних мов за спеціальністю; сприяти формуванню у студентів в факультетів іноземних мов навичок самоосвітніх технологій та інноваційного проектування.

2. *Розробка і реалізація програм подвійного диплома.* На сьогоднішній день в Україні не існує уніфікованої і загально визнаної системи створення і супроводу програм подвійного диплому. Перед закладами вищої освіти, які планують або реалізують програми подвійних дипломів, постає чимало об'єктивних проблем, таких як відсутність достатнього досвіду налагодження взаємовигідного освітнього співробітництва, недостатність фінансових ресурсів, проблеми законодавчого та фіскального характеру, збереження та розвиток науково-педагогічних шкіл, фінансування програм. Фінансова складова є вкрай важливою для студентів програм подвійних дипломів і є визначальною у прийнятті рішення щодо участі в програмі подвійного диплому. На сьогоднішній день проблема фінансування в основному вирішується за рахунок грантової підтримки різними європейськими фондами. Крім того, питання реалізації програм подвійного диплому вимагає постійного діалогу сторін і обміну досвідом для вирішення такого глобального завдання як висока академічна якість.

Для вирішення цих проблем пропонуємо: *на державному рівні* – розробити комплекс нормативних і методичних матеріалів з організації програм подвійних дипломів, що включає: порядок дотримання певних правових режимів (наприклад, порядок перебування іноземних викладачів і дослідників на території України); порядок оподаткування осіб, які беруть участь в програмах подвійних дипломів; формування пакету законодавчих

пропозицій для ефективної реалізації програм подвійних дипломів, в тому числі пропозицій для вирішення проблеми паспортно-візового супроводу учасників програм подвійних дипломів; виділення державної лінії фінансування навчання студентів; впровадження програм академічної мобільності студентів і викладачів, що включає конкурсну підтримку «організованої мобільності» в рамках програм подвійних дипломів; *на міжвузівському рівні* – створити центр підтримки мережевої взаємодії університетів, що реалізують програми подвійних дипломів; вивчати досвід кращих програм і поширювати цей досвід; розробляти інформаційне забезпечення реалізації програм подвійних дипломів. Цей напрям є особливо перспективним, оскільки збільшує можливості особистісного, а згодом і професійного розвитку студентів, розширює можливості вторинної соціалізації.

3. *Широке використання ІКТ в процесі професійної підготовки.* Для вирішення цього завдання рекомендуємо: продовжувати розвивати мережу ресурсних центрів; викладачам іноземних мов опанувати технологіями, що дозволяють створювати власні цифрові освітні ресурси; інтегрувати в практику викладання іноземних мов нові інформаційні технології; організувати форуми на сайтах освітніх установ і органів управління освітою для обговорення питань організації іншомовної освіти; розширити ресурсну базу дистанційної іншомовної освіти; організувати постійно діючі дистанційні семінари з актуальних проблем лінгвістики, педагогіки, психології та методики викладання іноземних мов міжнародного, всеукраїнського і регіонального рівнів.

4. *Підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.* Для вирішення цього завдання пропонуємо: розширити перелік програм підвищення кваліфікації; збільшити кількість годин, що відводяться в рамках програм підвищення кваліфікації на мовну підготовку; зміцнювати зв'язки між ВПНЗ України і ВПНЗ зарубіжних країн для обміну педагогічним досвідом; щорічно організовувати мовні стажування для

майбутніх учителів іноземних мов; підтримувати тісний контакт з представниками регіонального науково-педагогічної спільноти; сформувати кадровий потенціал наукових консультантів з питань іншомовної освіти; залучати провідних вітчизняних фахівців до вдосконалення методики викладання іноземних мов при проведенні науково-практичних заходів; підвищити чисельність викладачів іноземної мови, які мають вищу професійну освіту і отримали за підсумками атестації вищу кваліфікаційну категорію; проводити регулярний моніторинг задоволеності вчителів іноземної мови організацією науково-методичного супроводу.

5. Вдосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Перехід на компетентнісну модель навчання у ВПНЗ потребує відповідних змін в системі контролю і оцінки якості сформованості компетенцій майбутніх учителів іноземних мов. Виходячи з того, що мета навчання передбачає формування комунікативної особистості, при розробці стратегій контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов доцільно говорити про її ступеневий характер й запровадження самостійного моніторингу прогресу майбутніх спеціалістів. Такий підхід дозволить визначити актуальний рівень володіння компетенціями, сприятиме оволодінню студентами ефективними технологіями з метою підвищення їх рівня засвоєння іноземних мов, забезпечить мотивацію учнів до самостійної діяльності з урахуванням їхніх потреб та інтересів.

Для вирішення цього завдання рекомендуємо: створити систему управління якістю професійної підготовки студентів у ВПНЗ; підвищити ефективність технологій управління якістю професійної підготовки студентів; здійснити стандартизацію професійної підготовки та розробку відповідних критеріїв оцінки її якості з урахуванням міжнародного та вітчизняного досвіду; проводити систематичний моніторинг рівня підготовки студентів факультетів іноземних мов; розробити і впровадити програми дистанційного тестування; створити механізми участі споживачів освітніх

послуг і громадських інститутів в оцінці якості іншомовної освіти у ВПНЗ; розробити науково-практичні методи діагностики якості професійної підготовки; створити умови для забезпечення функціонування механізму контролю якості; вдосконалити систему державної атестації педагогічних кадрів системи педагогічної освіти; посилити особистісну спрямованість професійної підготовки за рахунок підвищення пізнавальної активності, самостійності та рівня відповідальності за кінцевий результат навчання.

6. *Посилення практичної спрямованості освітнього процесу.* Для вирішення цього завдання пропонуємо: розглянути можливість проведення безперервної педагогічної практики студентів на базі кращих шкіл; продовжити роботу щодо забезпечення наступності змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (спеціалістів, магістрів) в системі (тріаді) «школа - педагогічний університет-школа».

7. *Упровадження перспективного зарубіжного досвіду.* Порівняльний аналіз історичного розвитку систем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов провідних західних країн (США, Великобританія, Німеччина, Франція, Чехія та ін.) дозволяє констатувати, що на сьогоднішній день сформувалися 3 принципово важливі відмінності у зарубіжному досвіді, які рекомендуємо як інноваційне поле для ефективних шляхів вдосконалення означеної підготовки у вищих закладах освіти.

По-перше, отримання кількох рівнів базової педагогічної освіти, й, відповідно кількох варіантів диплому про вищу педагогічну освіту, які дають можливість адміністрації школи диференціювати вчительський функціонал майбутнього педагога, створювати природну кадрову конкуренцію і проводити відбір найбільш підготовлених працівників.

По-друге, активізація практичної підготовки майбутнього вчителя до роботи, а не на теоретичний багаж, аж до системи референдіата, коли отримання диплома про освіту пов'язується не стільки зі складанням іспитів та захистом кваліфікаційної роботи, скільки з успішним післявузівським

стажуванням молодого фахівця в школі, де він доводить, що отримані знання і компетенції реально застосовні, і школа отримує підготовленого фахівця.

По-третє, високий соціальний статус вчительської професії, що проявляється в можливості реалізовувати кар'єрний ріст за рахунок освоєння вчителем за власною ініціативою (і за свій рахунок) фахових компетенцій, що збільшують статус педагога і його заробітну плату, наявність конкуренції в педагогічній професії; розширені функції професійної діяльності майбутнього педагога зокрема, педагога-дослідника, аналітика, діагноста, вихователя, предметника, психолог, тьютора, координатора проєктів, соціального педагога, корекціоніста, організатора. Ці відмінності можна розглядати як основні напрями професійної підготовки, які можна застосовувати у вітчизняних ВПНЗ.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі розкрито особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах євроінтеграції (2005–2016): проаналізовано зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, розкрито основні положення державної політики в напрямі модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу, проаналізовано сучасну систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, визначено інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, окреслені напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України.

Здійснений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах дозволив виявити загальні та специфічні особливості такої підготовки в провідних країнах світу (Велика Британія, Німеччина, Франція, Польща, США, Швейцарія, Італія, Чехія,

Угорщина, Фінляндія, Естонія). Загальні особливості: 1) у більшості зарубіжних країн основним типом вищого навчального закладу історично є університет, який формує висококваліфікованих спеціалістів і надає високопрофесійну підготовку; 2) підготовку майбутніх учителів здійснюють у три етапи: теоретичний, практичний, підвищення кваліфікації (основний акцент ставиться на практичній підготовці); 3) основною метою професійної підготовки в більшості країн є якісна педагогічна, мовна та методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов; 4) обов'язковою формою контролю є іспит у кінці кожного семестру; 5) майбутні фахівці проходять стажування за кордоном. Специфічні особливості: реалізація принципу міжкультурної спрямованості викладання іноземної мови (Велика Британія); високий рівень мовної підготовки (Велика Британія, Німеччина, Франція, США, Італія, Фінляндія, Естонія); володіння іноземною мовою як засобом навчання і виховання в інтегрованому освітньому просторі (Фінляндія); включення вибіркового дисциплін (Німеччина, Польща); орієнтація на практичну діяльність і безперервне вдосконалення своїх професійних якостей у системі допідготовки вчителів (Велика Британія, Італія).

Проведене дослідження дозволило виокремити моделі у структурі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах: бакалавр-педагог; бакалавр-лінгвіст; магістр, що свідчить про широку варіативність і динамічність розвитку системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасному світі. Зарубіжний досвід є цінним ресурсом для розвитку і насичення новими ідеями вітчизняної практики професійної підготовки фахівців цієї галузі.

Вивчення нормативних документів із проблеми дослідження засвідчило, що зміна характеру вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу (2005) ставить перед ВПНЗ України конкретне завдання широкомасштабної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, готових до навчання в рамках освіти європейських університетів.

Встановлено, що у євроінтеграційний період у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов відбулися зміни і, поряд із традиційними, з'явилися нові тенденції: зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку; перетворення методики в комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну науку, орієнтовану на вивчення різнопланових феноменів, що стосуються всіх сфер навчання, процесу оволодіння іноземною мовою; зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на студента; основним фокусом навчання майбутніх учителів іноземних мов стало напрацювання компетенцій (загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної, культурологічної та ін.), а не вивчення теорії.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ здійснювалася за такими напрямками: соціально-культурний – розвиває іншомовну комунікацію майбутніх учителів іноземних мов; професійний – сприяє формуванню професійного методичного досвіду в галузі викладання іноземної мови відповідно до рівня підготовки, забезпечує професіоналізацію особистості; методичний – створює сучасні умови для освіти, розвитку, виховання професійної мовної особистості вчителя в процесі взаємопов'язаного навчання іноземної мови та методики її викладання; суб'єктно-особистісний – задовольняє потребу професійного розвитку студентів на належному рівні, в тому числі формування необхідних компетенцій, розвиток позитивних мотивів, професійно-освітніх потреб, здібностей тощо, що передбачало не тільки традиційне, фактичне володіння всіма аспектами мови, а й насамперед дало можливість культурно-освітній орієнтації і діяльності майбутніх учителів іноземних мов у Європейських вищих навчальних закладах.

Визначено основні компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

– навчально-організаційна робота (навчальні плани, типові і навчальні програми, освітньо-каліфікаційна характеристика);

– використання інноваційних технологій (діалогічна, технологія збагачення та навчання, технологія навчання у співробітництві, особистісно-орієнтована, активуюча, формувальна, кооперативна (групова), інтерактивні технології, інформаційно-комунікативні, мультимедійні тощо), організація педагогічної практики (практика в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу), навчальна та виробнича);

– організація самостійної та індивідуальної роботи студентів (традиційні: аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, перегляд автентичних навчальних відеокурсів, написання творів, написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів; інноваційні – дистанційна освіта);

– контроль успішності студентів (попередній, поточний, тематичний (міжсесійний контроль) консультація, курсові роботи, колоквиум, залік (рубіжний контроль); семестрові экзамени, державні экзамени, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

Дослідження інтеграційних процесів у сфері професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов уможливило виокремлення сукупності інноваційних підходів до такої підготовки, а саме: нормативно-спрямовані – здійснюються в процесі модернізації і стандартизації педагогічної освіти України і мають відповідне нормативно-правове забезпечення. Окремі зміни знаходяться вже на стадії інституалізації (багаторівневість, багатопрофільність, неперервність професійної підготовки, її компетентісно-орієнтований характер); окремі на стадії ініціації і реалізації (варіативність, практикоорієнтованість підготовки); локально або суб'єктно-спрямовані – включають сукупність чинників, обумовлених особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи вузу або ініційовані та реалізовані в конкретному вузі (індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізація, психологізація).

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у період з 1948 по 2016 рр. дав змогу виявити перспективні напрями

вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розробка і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ в процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, вдосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, упровадження перспективного зарубіжного досвіду.

Основні висновки та результати дослідження за п'ятим розділом дисертації висвітлено у публікаціях автора: [26; 27; 34-37; 41; 43; 44; 48; 51; 54; 57; 60].

ВИСНОВКИ

У дисертації виконано ретроспективний аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України періоду 1948–2016 рр. Результати наукового пошуку й історико-системний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах у означений період дають підстави для формулювання таких висновків:

1. На ґрунті аналізу історіографічних праць із проблеми становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов встановлено, що в них дотично до проблеми дослідження висвітлено: процес вивчення іноземних мов у вищій школі та викладання іноземних мов у різних типах навчальних закладів, зміст підготовки викладачів іноземних мов, професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови в системі університетської освіти, окремі аспекти еволюції цього феномену (організаційно-педагогічний, організація самостійної роботи, методичний і практичний аспекти тощо). Проте у спектрі історико-педагогічних студій не виявлено комплексних досліджень із предметною й цілісною репрезентацією професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в означених хронологічних межах.

Ретроспективний аналіз наукової літератури на основі системного та хронологічного підходів уможливив систематизацію опрацьованих робіт за такими історіографічними групами: *праці радянського періоду* (кінець 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.) із вивчення історії викладання іноземних мов, змісту та методики навчання іноземних мов; *праці доби перебудовчого процесу з нових національно-демократичних позицій* (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.), розподілені на дві підгрупи: перша – 90-ті рр. ХХ ст. – присвячена підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищій школі, теоретичним і методичним основам

практичної підготовки вчителів, становленню і розвитку пріоритетних напрямів такої підготовки в діяльності педагогічних навчальних закладів; друга – 2001–2004 рр. – позначена оновленням змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови, у педагогічних навчальних закладах; *праці сучасного періоду* (2005–2016 рр.) із проблеми розвитку навчання іноземних мов, зокрема й у ВПНЗ України, в контексті соціально-політичних, соціально-культурних та економічних подій, явищ і процесів.

Унаслідок ретроспективного й історико-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах періоду 1948–2016 рр. і з огляду на періодизації Н. Гупана, О. Мисечко, О. Сухомлинської розроблено авторську періодизацію досліджуваного феномену, як-от:

I-й період – 1948–1970 рр. – *кризово-реформаційний* – пов'язаний із переломним характером післявоєнних років, коли вища та середня освіта переживали кризу, зумовлену, принаймні, двома причинами – соціально-педагогічною та соціально-економічною, що призвело до закриття шкіл і ВНЗ, зниження якості навчання іноземних мов, гострого дефіциту ресурсів – матеріальних, кадрових, дисциплінарних тощо. Проведені відповідно до постанов Раді Міністрів УРСР реформи сприяли: розширенню мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов; зародженню комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов; підвищенню вимог до знання іноземної мови професорсько-викладацького складу;

II-й період – 1971–1990 рр. – *пошуково-дослідницький* – ознаменований посиленням уваги науковців до педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; активними пошуками вдосконалення моделі вчителя іноземних мов, змінами в організації іншомовної освіти загалом і методики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема; розробленням теоретико-методологічних і загальнометодологічних підходів

до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; удосконаленням методів, форм і засобів підготовки майбутніх учителів іноземних мов; початком епохи комунікативної методики тощо;

III-й період – 1991–2004 рр. – *конструктивно-реформаційний* – детермінований проголошенням України незалежною державою, реорганізацією всієї структури вищої та середньої освіти (Закону України «Про освіту» (1991), переосмисленням мети та змісту вищої освіти («формування полікультурної багатомовної особистості»), розробленням нормативно-правової бази, що передбачало перехід на ступеневу підготовку майбутніх учителів іноземних мов і актуалізувало положення компетентнісного підходу, який із часом набув значення методології, що значно розширило предметно-наукове поле теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів;

IV-й період – 2005–2016 рр. – *євроінтеграційний* – позначений приєднанням України до Болонського процесу (2005), що призвело до посилення мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування, й докорінно змінило ситуацію в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов із огляду на розгортання позитивних змін і в організаційному, і в змістовному аспектах, а саме: перетворення методики на комплексну, багатовимірну та міждисциплінарну науку; розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВПНЗ.

2. Обґрунтовано методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України 1948–2016 рр. Теоретичне обґрунтування методології дослідження представлено як систему загальних підходів (системний, синергетичний, історико-хронологічний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, просторово-середовищний), принципів (науковості, сутнісного

аналізу, цілісності, історико-педагогічної об'єктивності, історико-часової корекції, ретроспективно прогностичної спрямованості, парадигмального співвідношення історико-педагогічного матеріалу, конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки) і методів (історичний, логічний, історико-логічний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-системний), які слугували науковим фундаментом для виявлення та характеристики теоретико-практичних засад професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов – основних тенденцій розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період, його сутнісних ознак, інваріантних і варіативних складників – під впливом політичних, економічних, соціокультурних чинників як об'єктів ретроспективного аналізу.

Уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема сутність і змістове наповнення його ключових понять: «підготовка», «професійна підготовка», «професійно педагогічна підготовка», «підготовка майбутнього вчителя», «вчитель іноземної мови» в науково-педагогічному дискурсі, що дало змогу визначити *професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов* як процес підготовки, що охоплює засвоєння студентами основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; формування вмінь і навичок іншомовного спілкування для ефективного виконання професійних завдань пізнавального та практичного характеру у майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей.

3. Систематизовано нормативно-правову базу та простежено динаміку змін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах досліджуваного періоду.

З'ясовано, що проведення освітніх реформ («Про підготовку викладачів іноземних мов» (1948), «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948), «Про поліпшення

підготовки, розподіл і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954), «Про поліпшення вивчення іноземних мов», «Про недопущення до викладання іноземної мови в школі осіб, які не мають спеціальної мовної освіти» (1958), (1961), «Про заходи для подальшого розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, поліпшення підготовки і використання спеціалістів» (1964) та ін.) у *кризово-реформаційний період (1948–1970 рр.)* призвело до таких змін: поглиблення і розширення бази іншомовної освіти внаслідок відкриття спеціалізованих шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою, що актуалізувало питання підготовки кваліфікованих кадрів; створення кабінетів іноземних мов як навчально-допоміжних підрозділів кафедр іноземних мов на допомогу студентам у їхній самостійній роботі з вивчення іноземних мов; зміцнення матеріально-технічної бази лінгафонних кабінетів і фонолабораторій; перехід на розширений профіль освіти, що передбачав підготовку майбутніх учителів широкого профілю, підготовку фахівців із двох іноземних мов; посилення співпраці ВПНЗ і школи; формування у ВПНЗ методичних груп з іноземних мов, які шляхом навчання ТЗН і демонстрації фільмів іноземними мовами працювали над удосконаленням методики викладання аналізованих предметів для студентів.

Відповідно до урядових наказів і постанов («Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (1973), «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах» (1974), «Про подальший розвиток вищої школи та підвищення якості підготовки фахівців» (1979), «Основні напрями державної реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984), «Основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1985), «Про заходи щодо вдосконалення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшення умови їх праці та побуту» (1987) й ін.) найважливішими змінами у *пошуково-дослідницький період (1971–1990 рр.)* стали: побудова єдиного

загальнодержавного комплексу безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу та післядипломну освіту; реформування системи вищої освіти в аспекті психолого-педагогічної та спеціальної підготовки педагогічних кадрів; розроблення спеціальних заходів, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ, поліпшення їхньої теоретичної та практичної підготовки, підвищення значущості фундаментальних наук із теоретичної і професійної підготовки фахівців широкого профілю тощо.

Шляхом аналізу нормативно-правових документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993, 1996), «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (1993), Цільова комплексна програма «Вчитель» (1997), «Державний освітній стандарт з іноземної мови» (1998), «Болонська декларація» (1999), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2003) в *конструктивно-реформаційний період (1991–2004 рр.)* спостережено такі зміни: інтенсивний розвиток процесу всевітньої формалізації та уніфікації освіти загалом і мовної освіти зокрема під впливом глобалізаційних процесів; законодавче оформлення переходу вітчизняної школи від унітарності до варіативності; з огляду на глобалізацію посилення статусу навчального предмета «Іноземна мова» (особливо англійської мови) як засобу міжнародного спілкування (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998); формування гуманістичної моделі фахівця нового типу; реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках і початковій школі, що зумовило необхідність розширення переліку спеціальностей і відкриття нових кафедр на факультетах, які готують учителів іноземних мов; інтеграція до європейського освітнього простору, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів факультетів іноземних мов у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах;

запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов; створення системи безперервної мовної освіти, що передбачає опанування громадянами України хоча б однієї іноземної мови.

Установлено, що приєднання України до Болонського процесу та входження до Європейського простору вищої освіти (2005) сприяло підвищенню статусу іноземних мов на рівні вищої педагогічної освіти та детермінувало реформаційні процеси («Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2005), «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» (2009), «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011), «Концепція мовної освіти в Україні» (2011), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012), «Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), «Закон про вищу освіту» (2014), Указ Президента України № 641/2015 від 16.11.2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015) *євроінтеграційного періоду (2005–2016 рр.)*, що позначилися на підготовці майбутніх учителів іноземних мов і започаткували організаційні та змістовні зміни: переведення фокусу уваги з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя іноземної мови; зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на учня; збільшення кількості модулів, які відповідають європейським стандартам; викладання лише іноземною мовою з використанням інформаційних технологій; напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві.

4. Розкрито організаційно-методичні засади (зміст, методи, форми, засоби) професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах 1948–2016 рр. відповідно до запропонованої періодизації:

– 1948–1970 рр. – *зміст* (уведення методичного матеріалу в зміст спеціальних дисциплін); *методи* (порівняльний, свідомо-порівняльний, текстуально-перекладний); *форми* (лекції, домашнє читання, курсова робота, самостійна робота, гурткова робота, підготовчі курси для денної, вечірньої і заочної форм навчання); *засоби* (ТЗН, лінгафонна техніка);

– 1971–1990 рр. – *зміст* (оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, оновлення навчально-методичної документації, розширення змісту лінгвістичних дисциплін); *методи* (аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний і свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смиловий), *форми* (лекції, спецсемінари та спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота КІДів), *засоби* (ТЗН, діапозитиви, діафільми, кінофільми, лінгафонні кабінети, лабораторні практикуми, природно-мовні лінгвістичні процесори);

– 1991–2004 рр. – *зміст* (інтернаціоналізація навчального процесу, диференціація і варіативність навчальних планів); *методи* (метод проектів, технологічний метод, програмоване навчання); *форми* (лекції, спецсемінари та спецкурси, консультації, конспектування, самостійна робота, дискусія, рольова гра тощо); *засоби* (лінгафонні кабінети, комп'ютер, аудіо-, відеоматеріали, медіаджерела);

– 2005–2016 рр. – *зміст* (стандартизація навчальних планів і програм); *методи* (метод проектів, метод case-study, професійний портфоліо); *технології* (діалогічна, технологія збагачення та навчання, технологія навчання у співробітництві, особистісно-орієнтована, активуюча, формувальна, кооперативна (групова), інтерактивні, інформаційно-комунікативні, мультимедійні), *форми* (аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, написання творів, рефератів, есе, стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів, ІНДЗ, самостійна робота, спецсемінари та спецкурси, консультації, дискусія, дистанційна освіта, стажування, участь у семінарах і конференціях); *засоби* (лінгафонні кабінети, комп'ютер, аудіо-,

відеоматеріали, медіаджерела, відеокурси, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор тощо).

5. Виявлено суперечливі та позитивні тенденції розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

У першому періоді (1948–1970 рр.) виокремлено такі позитивні тенденції – удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (актуалізація питання організації навчання іноземних мов; уведення до навчального процесу методичного матеріалу, розгляд питання відбору мовного матеріалу, запровадження принципу комунікативної спрямованості); підвищення рівня знань майбутнього вчителя з вікової та педагогічної психології; зародження комунікативного підходу до підготовки вчителя іноземних мов; пошук засобів активізації самостійної роботи студентів; пошук методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов; підвищення вимог до знання іноземної мови професорсько-викладацького складу; *суперечливі тенденції* – високий ступінь ідеологізації (50-ті рр.) і відродження гуманістичної традиції в педагогічній науці (60-ті); цільова установка на теоретичне (50-ті рр.) і практичне (кінець 60-х рр.) опановування іноземної мови; підготовка вчителя-предметника та вчителя – громадського працівника; неузгодженість між 4-річними та 5-річними планами навчання майбутніх учителів іноземних мов, що негативно позначалося на їхній підготовці.

У другому періоді (1971–1990 рр.) спостережено такі позитивні тенденції – послідовне зростання кількості загальноосвітніх шкіл і учнів, які вивчали іноземні мови (особливо англійську); перманентне поліпшення навчально-матеріальної та матеріально-технічної бази ВПНЗ; оновлення типових навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, що уможливило виявлення тенденції оновлення навчально-методичної документації; розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін; збалансованість структури навчальних планів і

достатня увага до методики як науки із практичним її застосуванням у навчальному процесі; істотне збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни та на педагогічну практику; підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, посилення уваги до організації самоосвіти вчителів; поява значної кількості підручників, які поглиблювали та розширювали зміст програм із підготовки вчителя іноземної мови; *суперечливі тенденції* – інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільового та змістовного складників навчальних планів і програм із підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр.); екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр.).

У *третьому періоді (1991–2004 рр.)* простежено такі *позитивні тенденції* – розвиток педагогічних ідей і теоретичних уявлень на основі культурологічних, особистісно-орієнтованих, діяльнісних засад змісту педагогічної освіти, розвантаження студентів унаслідок звільнення від обов'язкових занять, посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки, диференціація і варіативність навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; уведення більш гнучкої і варіативної навчально-методичної документації; формування спеціаліста, який засвоїв основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст і особливості компонентів навчального процесу; підготовка спеціаліста, який має знання не тільки про систему мови, а й про культуру країни, мову якої вивчає; зможе застосовувати у своїй практичній діяльності сучасні освітні технології тощо; підвищення ролі педагогічного та психологічного забезпечення в досягненні ефективності та якості професійної підготовки; *суперечливі тенденції* – з одного боку, запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає надання можливості кожному студентові обирати той рівень освітньо-професійної підготовки, який найкраще

відповідає його потенційним можливостям, задовольняє його потреби, стимулює максимальний розвиток різнобічних (серед них і професійно важливих) його здібностей, а з іншого – розвиток компетентнісного підходу із визначенням основних компетенцій, які повинні мати майбутні вчителі іноземних мов, тобто підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку відзначається спрямованістю на вдосконалення фахівця із загальнопедагогічними знаннями (бакалавр), а надалі – на поглиблене вивчення предметних дисциплін (спеціаліст).

У четвертому періоді (2005–2016 рр.) виявлено такі позитивні тенденції – значне розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів, уніфікація і стандартизація навчальних планів і програм; збільшення кількості годин на самостійну роботу; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження у навчально-виховний процес ВПНЗ інноваційних педагогічних технологій; *суперечливі тенденції* спостережено на рівні дистанційної освіти: недоліки – така форма навчання має опосередкований характер телекомунікаційного спілкування «викладач – студент» і зумовлює обмеження можливостей їхньої міжособистісної взаємодії, переваги – полегшує підготовку до практичних занять, припускає максимальну активізацію самостійної роботи студентів, що в умовах навчання у вищому закладі особливо важливо з огляду на вагомість для майбутнього фахівця умінь самостійно організувати власну пізнавальну діяльність.

6. З'ясовано, що кожний історико-педагогічний етап становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України зазнавав впливу сталих і змінних політичних, економічних і соціокультурних чинників. *Стали* чинники – *політичні* (де)політизація, (де)ідеологізація суспільства, науки й освіти; (де)централізація освітньої політики), *економічні* (тип економіки), *соціокультурні* (суспільні цінності, мета й парадигма освіти) – детермінували

формування інваріантного ядра змісту педагогічної освіти (стійкі характеристики змісту освіти, загальний характер, види, функціональне призначення знань, умінь, навичок майбутніх учителів іноземних мов, представлені на концептуальному, нормативному, навчально-методичному рівнях). *Змінні чинники – політичні* (особливості внутрішньої і зовнішньої державної політики, зокрема освітньої, певні історичні події), *економічні* та *соціокультурні* (соціально-економічний прогрес, фінансування вищих педагогічних навчальних закладів, загальний рух науки, розвиток системи шкільної і педагогічної освіти, пріоритетних зовнішньоекономічних зв'язків, які потребують кадрового потенціалу осіб зі знанням іноземних мов) – визначали формування варіативних складників змісту педагогічної освіти (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів її формування), які, відтак, позначалися на тенденціях розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

7. Узагальнено досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (1948–2016). Визначено, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов відзначалася динамічністю, послідовністю, проте не завжди рівномірністю з огляду на спектр кількісних і якісних змін. Кожний період поставав на досягненнях і ідеях попереднього чи певною мірою доповнював його новими підходами. Окреслено *перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов*: формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розроблення і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ у процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, удосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, упровадження перспективного зарубіжного досвіду.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у заявлений період. Результати дисертації актуалізують потребу з'ясування ролі самоосвіти у професійному становленні майбутніх учителів іноземних мов; осмислення змісту та технологій навчання на окремих етапах професійної підготовки вчителя; визначення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за освітньо-кваліфікаційними рівнями; укладання характеристики процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у навчальних закладах іншого типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. О формировании педагогических умений. Советская педагогика. 1972. № 11. С. 93–103.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990. 141 с.
3. Абдуллина О. А., Кузьмин Н. Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов. *Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов*: межвузовский сборник научных трудов / ред. А. И. Пискунова. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. С. 18–34.
4. Абидова Д. А. История преподавания иностранных языков в вузах Узбекистана (с 1917 г. – до настоящего времени) (на материале педвузов и университетов Узбекистана): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1982. 16 с.
5. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании. doi : [http:// 1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm](http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm).
6. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография. Красноярск: КГПУ, 2005. 214 с.
7. Амеліна С. М. Формування культури професійного спілкування як складова підготовки вчителя німецької мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 100. Чернігів: ЧНПУ, 2012. 472 с. С. 4–7.
8. Амеліна С. М., Гаманюк В. А. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. *Актуальні проблеми*

філології і методики викладання мов: збірник наукових праць. Вип. 9. Кривий Ріг, 2013. С. 162–171.

9. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.

10. Антоненко О. В. Професійна підготовка вчителів іноземних мов в контексті модернізації вищої освіти в Чеській республіці. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Тovaжнянський, О. Г. Романовський. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 43 (47). С. 70–76.

11. Аракин В. Д. Основные вопросы улучшения подготовки учителей иностранных языков для средней школы. *Советская педагогика*. 1958. № 3. С. 77–85.

12. Арсеньев М. А. Актуальные проблемы народного образования и педагогической науки. *Советская педагогика*. 1973. № 2. С. 3–12.

13. Архангельский С. И. Роль и функции дидактической подготовки студентов. *Формирование социально активной личности учителя*. М., 1984. С. 60–79.

14. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства. *Проблеми вищої школи*: наук.-метод. збірник. Вип. 78. К.: Вища школа, 1993. С. 65–69.

15. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

16. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. 192 с.

17. Бавикіна Н. Ю., Зінченко А. В. Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України. *Вісник Черкаського університету*, 2009. Вип. 148. С. 63–67. (Серія: Педагогічні науки).

18. Багіров В. С., Духопельников В. М., Зайцев Б. П. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років. Харків: Фоліо, 2004. 750 с.

19. Базова В. І. Організаційні засади у підготовці викладачів іноземних мов у ВНЗ Німеччини в умовах Болонського процесу. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. К., 2011. Вип. 5(18). С. 9–18.

20. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 278 с.

21. Байтенова Л. М., Кларин М., Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей. *Советская педагогика*. 1985. № 11. С. 134–135.

22. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. *Советская педагогика*. 1981. № 1. С. 71–76.

23. Бевз О. П. Місце та роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Англії (матеріал зібрано завдяки участі у проекті «Шкільний учитель нового покоління»). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. № 1 (23). С. 110–116.

24. Безлюдна В. В. Аналіз змісту і якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-ті рр. ХХ століття. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.- пед. журнал. 2016. № 8 (139). С. 73–78.

25. Безлюдна В. В. Законодавчий аспект розвитку іншомовної освіти у ВНЗ України (кінець 90-х рр. ХХ – початок ХХІ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка університету* / гол. ред. Носко М. О. Чернігів: ЧНПУ, 2016. Вип. 141. С. 11–15. (Серія: Педагогічні науки).

26. Безлюдна В. В. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях*: збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції, 22-23 травня 2017 р. Київ / ред. Заболотна О. А. Київ – Дрогобич: «Трек-ЛТД», 2017. С. 9–14.

27. Безлюдна В. В. Зміна характеру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.- пед. журнал. 2017. № 4 (147). С.103–108.

28. Безлюдна В. В. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 13. С. 80–87.

29. Безлюдна В. В. Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації. Умань: ВПЦ «Візаві». 2015. 72 с.

30. Безлюдна В. В. Історіографічний огляд професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 80–87. (Серія: Педагогічні науки).

31. Безлюдна В. В. Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні: навч. посіб. Умань: ВПЦ «Візаві». 2015. 132 с.

32. Безлюдна В. В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Вип. 48 / редкол. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В, 2017. С. 51–56.

33. Безлюдна В. В. Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах оновлення педагогічної освіти кінця ХХ століття. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ: БДПУ, 2016. С. 75–82. (Серія: Педагогічні науки).

34. Безлюдна В. В. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 37. Том II (70): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2016. С. 366–374.

35. Безлюдна В. В. Організація педагогічної практики у вищій школі як фактор розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2017. № 1 (18). С. 106–112. (Серія: Педагогіка).

36. Безлюдна В. В. Основні види інноваційних технологій в процесі вивчення іноземних мов. *Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). Т. 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 23–25.

37. Безлюдна В. В. Основні рівні професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов*: матеріали науково практичного семінару. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. С. 5–7.

38. Безлюдна В. В. Підготовка вчителя іноземних мов у 80-ті рр. ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. Умань, 2017. № 1. С. 46–50.

39. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр): теорія і практика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 342 с.

40. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 1 (56). С. 3–8.

41. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Франції та Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1 (27). С. 91–98.

42. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як наукова проблема. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 4. С. 76–80. (Серія: Педагогічні науки).

43. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у Великій Британії. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. С. 13–16.

44. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 12. С. 104–106.

45. Безлюдна В. В. Професійна підготовка педагогічних кадрів в процесі навчання у вищій школі. *Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 березня 2016 р. Суми. Т. 2. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. С. 3–4.

46. Безлюдна В. В. Професійна підготовка учителів іноземних мов у нових соціально-економічних умовах демократичного суспільства / В. В.

47. Безлюдна В. В. Професійне становлення майбутніх учителів іноземних мов в системі ступеневої освіти у 90-х рр. XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. :

Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 54. С. 113–121.

48. Безлюдна В. В. Професійно-методичне наставництво майбутніх учителів іноземних мов у Чехії. *Інститут класного наставництва – новий етап у роботі сім'ї та школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції, 23 березня 2017 р.* / відп. ред. В. В. Макарчук. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 10–11.

49. Безлюдна В. В. Розвиток іншомовної освіти в Україні (кінець 30-х – 1947 рр. ХХ століття). *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму, 19–20 травня 2016 року.* Умань, 2016. С. 18–22.

50. Безлюдна В. В. Розробка теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-х роках ХХ століття. Сб. научних трудов. Переяслав-Хмельницький, 2016. № 9 (17), ч. 4. С. 6–11.

51. Безлюдна В. В., Безлюдний Р. О. Роль освітніх інновацій в процесі вивчення іноземних мов у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 293–300.

52. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти в Україні на початку ХХ століття. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали II міжнар. науково-практичної інтернет-конф.* – Умань: ПП Жовтий О. О., 2015. С. 19–21.

53. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти України в умовах демократичних змін (90-ті роки ХХ століття). *Вісник Львівського університету.* Львів: нац. ун-т ім. І. Франка. (Серія педагогічна).

54. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* Збірник наукових праць. Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2017. Випуск 30. С. 7–16.

55. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. ХХ століття). *Наукові записки* (Ніжинський державний університету ім. Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 240–244. (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

56. Безлюдна В. В. Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2013. С. 82–87. (Серія «Філологічні науки»).

57. Безлюдна В. В. Фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції, 26-27 квітня 2017 р. / гол. ред. Ямчинська Т. І. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 12–14.

58. Безлюдна В. В. Характеристика структурних компонентів системи навчання іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 46. С. 63–70.

59. Безлюдная В. В. Иноязычная подготовка будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины (1948–1970 гг. ХХ века). *ҚазҰУ Хабаршысы*. Казахстан. 2016. № 3 (51). С. 291–224. (Педагогикалық ғылымдар сериясы).

60. Безлюдная В. В. Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка в контексте интеграции Украины в Европейское образовательное пространство. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* / [Budapest]. 2016. Vol. IV (41). P. 7–11.

61. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования. *Образование и наука*. 2006. № 1 (37). С. 21–29.

62. Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителей: дисс. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01. Ленинград, 1990. 49 с.

63. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

64. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

65. Бенера В. Є. Розвиток теорії і практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України (друга половина ХІХ-початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; НАПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ: [б. в.], 2011. 622 с.

66. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2009. 505 с.

67. Березняк Є. С., Черпінський М. В. Керівництво роботою школи. К.: Рад. школа, 1970. 118 с.

68. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2008. 42 с.

69. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. К.: ІСДО, 1998. 204 с.

70. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; Київський національний лінгвістичний ун-т. К., 2005. 480 с.

71. Бідюк Н. М. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне становлення*

особистості: проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 жовтня 2011 р. Хмельницький: Авіст, 2011. С. 51–55.

72. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранные языки». М.: Просвещение, 1988. 256 с.

73. Биндас О. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 252 с.

74. Бирюков А. А., Крысанова О. А., Руднева Т. И. Система педагогического образования в истории России: учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. 228 с.

75. Бобрышов С. В. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики. Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т. 56. № 1. С. 48–57.

76. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века: современные подходы. *Психолого-педагогический поиск*. 2009. № 10. С. 35–49.

77. Богуславский М. В. Развитие теории содержания образования в отечественной педагогике второй половины 60-х – первой половины 70-х годов XX в. *Вестник ИТИП РАО*. 2008. № 3. С. 37–42.

78. Божок О. С. Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2015. 20 с.

79. Бокань В. А., Польовий Л. П. Історія культури України: навч. посіб. Вид. 2-е доп. К.: МАУП, 2001. 256 с.

80. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. 352 с.

81. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований. *Педагогика*. 2005. № 5. С. 21–29.

82. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография. К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. 268 с.

83. Бориско Н. Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2000. 508 с.

84. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917 – 1933 рр.): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2004. 20 с.

85. Бочарникова Т. Ф. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. пр. Харків, 2012. № 36. С. 21–25.

86. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*: міжнародний збірник наукових робіт. Вип. 33. Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2010. № 33. С. 17–20.

87. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості). К. : [б. в.], 1999. 498 с.

88. Буравихин В. А. Актуальные задачи высшего педагогического образования. *Советская педагогика*. 1982. № 5. С. 79–82.

89. Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Пенза, 2011. 324 с.

90. Вайсбурд М. Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал «Иностранные языки в школе». *Иностранные языки в школе*. 1994. № 6. С. 6–13.

91. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж, Изд-во Воронеж, ун-та, 1979. 56 с.

92. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX начала XX вв.: автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 50 с.

93. Ветчинова М. Н., Герасенкова П. В. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в 90-е годы XIX в. – в начале XX в. *Вопросы образования*. 2011. № 3. С. 261–278.

94. Венцева Н. О. Реорганізація вищої педагогічної школи України в 1917–1918 рр. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2013. № 2. С. 15–20. (Педагогічні науки). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu_2013_2_5

95. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін та ін.; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 71–103.

96. Видт И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 32–38.

97. Виноградов В. В. Значение дискуссии в газете «Правда» по языкознанию для дальнейшего роста советской науки о языке. *Вестник высшей школы*. 1950. № 9. С. 29–48.

98. Витлин Ж. И. Развитие сравнительного метода в преподавании грамматики немецкого языка в средних учебных заведениях России (XVIII XX вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1959. 20 с.

99. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.
100. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 № 3/1–4. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2008. № 13/14/15. С. 3–19.
101. Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. К. : Знання України, 2009. 491 с.
102. Вища школа Української РСР за 50 років (1917–1967 рр.): в 2-х ч. / відп. ред. вид. В. І. Пітов. К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1968. Ч. 2. 540 с.
103. Высшая школа: сборник основных постановлений, приказов и инструкций: в 2-х ч. Ч. 2 / под ред. Е. И. Войленко. М.: Высшая школа, 1978. 360 с.
104. Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967) / [под ред. В. П. Елютина]. М.: Высш. шк., 1967. 272 с.
105. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета Св. Владимира. К.: Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1: Университет Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича. 734 с.
106. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: нариси. К.: Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994. 226 с.
107. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., доп. К.: Вид-во «Академвидав», 2007. 615 с.
108. Волотівська І. І. Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Вип. 1 (73). С. 132–135.
109. Воробьева А. С. Значение изучения иностранного языка в эпоху глобализации. *Социально-экономическое положение России в новых*

геополитических и финансово-экономических условиях: реалии и перспективы развития. СПб.: Институт бизнеса и права, 2008. С. 278-279. doi: <http://ibl.ru/konf/041208/81.html>: 278.

110. Воронкін О. С. Тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. канд. ... пед. наук: 13.00.10. Старобільськ, 2016. 497 с.

111. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. URL: <http://www.globalteka.ru/news/1-latest-news/149-2009-02-03-15-36-55> (дата звернення 5.03. 2016).

112. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. *Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України*: зб. наук. пр. Х.: Стил-Іздат, 2005. С. 61–74.

113. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2014. Вип. 199 (1). С. 86–91. (Серія: Педагогіка, психологія, філософія) doi: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199\(1\)__14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199(1)__14).

114. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2015. 236 с.

115. Глазачев С. Н., Ильин В. С. Целостный подход в подготовке будущего учителя. *Советская педагогика*. 1987. № 5. С. 80–86.

116. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования: монографія. К.: Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины, 1996. 312 с.

117. Голдовський Л. Й., Білак С. М. Інтернаціональне виховання студентської молоді. Львів: «Вища школа», Вид-во при Львівському ун-ті, 1976. 248 с.
118. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія. Херсон: Айлант, 2009. 224 с.
119. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 27 (80). С. 120–128.
120. Гончаренко Н. В. Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напрямку вітчизняної освіти (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.
121. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. К. Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
122. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 373 с.
123. Гончарова О. А., Коноваленко Т. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка*. 2015. Вип. 3. С. 69–73. (Педагогічні науки) doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_3_15.
124. Гончарук Ю. В. Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. 2011. Т. 158, вип. 146. С. 75–82. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_17.
125. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителей во Франции (современное состояние и актуальные проблемы). Новые методики преподавания французского языка как иностранного: монография (на фр. яз.). Лилль: Atelier National de reproduction des thses, 2009. 497 с.

126. Греков А. А., Бондаревская Е. В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов. *Советская педагогика*. 1982. № 8. С. 83–87.
127. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. Т. 55. Вип. 42. С. 145–148.
128. Грищенко Н. М. Пути повышения педагогической подготовки студентов университета. *Советская педагогика*. 1965. № 3. С. 101–105.
129. Гулыга Е. В. Конференция по вопросам грамматики германских и романских языков. *Иностранные языки в школе*. 1960. № 2. С. 125–127.
130. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. К. : А.П.Н., 2002. 224 с.
131. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аналіз): атореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 2001. 39 с.
132. Гусак Л. Є. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2014. 571 с.
133. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
134. Данильченко М. Г. Межпредметные связи в курсах педагогики и психологии. *Советская педагогика*. 1983. № 4. С. 96–97.
135. Дейкова Л. А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историко-теоретический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2011. 26 с.
136. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія. Харків: Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.

137. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)». К.: Райдуга, 1994. 60 с.
138. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта, V-IX класи). Проект / За ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 1998. 32 с.
139. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови у ВНЗ Польщі й України: компаративний аналіз. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1 (17). С. 153–159.
140. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
141. Дітківська С. І. Розвиток іншомовної освіти у жіночих середніх навчальних закладах у Російській імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка*. 2012. Вип. 66. С. 160–163. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_66_37.
142. Директивы ВКП (б) по вопросам просвещения. М.; Л.: ОГИЗ, 1931. 495 с.
143. Днепров Э. Д. Современная реформа образования в России : исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализация: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. Санкт-Петербург, 1994. 88 с.
144. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Долапчі Анастасія Юріївна. К., 2008. 23 с.
145. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Харків, 2004. 22 с.
146. Дородных А. И. Варьирование глагольных форм в современном английском языке. Харьков: Высш. шк. Изд-во при Харьк. ун-те, 1980. 176 с.

147. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : монографія / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін.; за заг. ред. О. О. Фунтікової. Запоріжжя: КПУ, 2008. 392 с.
148. Ершов А. П. Концепция информатизации образования. *Информатика и образование*. 1988. № 6. С. 3–22.
149. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
150. Єсіна Н. О. Творчі вміння вчителя як компонент готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 30–31. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_30-31_7
151. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования. *Человек и образование*. 2007. № 10–11. С. 15–20.
152. Жинкин Н. И. Разработать общую теорию усвоения языков. *Советская педагогика*. 1958. № 3. С. 96–99.
153. Журавлева П. Д. Развитие речевого слуха как компонента профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка: автореф. дисс. ... канд.пед.наук, МГПИИЯ им. М. Тереза. М., 1982. 17 с.
154. З досвіду інтернаціонального виховання студентської молоді у вузах УРСР. Ужгород, 1973. 28 с.
155. Завало С. Т. Сьогодні і завтра педвузів республіки. *Радянська школа*. 1966. № 11. С. 35.
156. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
157. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.

158. Загоруйко Л. О. Періоди розвитку польської іншомовної освіти (частина II). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1 (23). С. 15–20.
159. Задачи советского языкознания в свете трудов И. В. Сталина и журнал «Вопросы языкознания». *Вопросы языкознания*. 1952. № 1. С. 3–40.
160. Закон Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР від 17 квітня 1959 р. *Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення КП і Радянського Уряду. 1917–1960 рр.*: зб. документів: в 2-х т. Т. 2 (червень 1941 – 1960 рр.) / ред. О. В. Килимник. – К.: Держполітвидав УРСР, 1961. С. 511–530.
161. Закон Української РСР «Про мови в Українській РСР» від 28 жовтня 1989 р. № 8312-11. *ВВР УРСР*. 1989. № 45. Ст. 631.
162. Закони України. Офіційне видання / ред. колегія А. Ф. Опришко (голова), Є. В. Горьовий, А. І. Осауленко, М. О. Теплюк, П. А. Чеберяк, О. І. Ющик. К., 1997. Т. 10. 336 с.
163. Закон України «Про освіту». *Законодавство України про освіту*: зб. законів. К.: Парламентське вид-во, 2002. 159 с.
164. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. К., 1994. Вип.1. 329 с.
165. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. 1948. № 17. С. 6–9.
166. Збірник основних нормативних актів про вищу освіту, наукову діяльність, підготовку та атестацію наукових кадрів (станом на 01.02.2003 р.). Харків: Гриф, 2003. 336 с.
167. Звіт про результати Допроєктного базового дослідження системи удосконалення (післядипломної освіти) вчителів англійської мови. Британська Рада, 1998. 56 с.
168. Здіорук С. І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір: аналітична записка [Електронний Д 44.053.01 201 ресурс]. doi: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>

169. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению. *Современные подходы к обучению: теория и практика: материалы I Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»*. М.: Linguastart, 2001. С. 5–6.

170. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2001. 312 с.

171. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу. *Рідна школа*. 2002. № 7. С. 10–11.

172. Інноваційні технології у підготовці вчителя сучасної школи / Коляда Н.М., Комар О.А., Побірченко О.М., Ревнюк Н.І., Совгіра С. В., Тимошенко Ю.В., Тімець О.В.: посібник. Черкаси: ДП «Черкаський ЦНП», 2012. 448 с.

173. Иванова-Цыганова В. И. Кинохрестоматия и проблема слухозрительного синтеза. *Иностранные языки в школе*. 1968. № 4. С. 69–75.

174. Идейная и профессионально-педагогическая направленность подготовки учителей иностранных языков: сборник научных трудов / под общей редакцией А. П. Кондратюк. К.: Киев. пед. ин-т иностр. яз., 1980. 172 с.

175. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности: коллективная монография / Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Ю. Б. Дроботенко и др.; под общ. ред. Н. В. Чекалевой. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 228 с.

176. Инструкция Наркомпроса по проведению проверочных испытаний в начальной и средней школе. М. – Иваново, 1933. 15 с. doi: <http://pedagogic.ru>

177. Инструкция об организации и проведении педагогической практики студентов пединститутів Министерства просвещения РСФСР от 28 июня 1955 г. 43 с.

178. Инструкция по педагогической практике студентов педагогических институтов / Е. В. Бондаревская, А. И. Малащенко, Н. В. Сергеев, Т. Ф. Белоусова. М., 1989. 15 с.

179. История педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. М. Ф. Пабаевой. М.: Просвещение, 1981. 367 с.

180. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2005. 274 с.

181. К преподавателям иностранных языков, ко всем товарищам, знающим иностранные языки. *Восточно-Сибирский комсомолец*. 1935. 2 декабря. С.1.

182. Кабак Ю. В. До питання розвитку післядипломної освіти в Україні в другій половині ХХ століття. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Випуск 11 (202). Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. (Серія: Педагогіка, психологія і соціологія). doi : <http://www.ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/20071/kabak.pdf>.

183. Какой должна быть педпрактика студентов университетов? *Вестник высшей школы*. 1984. № 3. С. 30–33/

184. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник для студ. вузів / А. Й. Капська, О. В. Беспалько, Р. Х. Вайнола та ін.; за ред. А. Й. Капської. 4-те вид., перероб. і доп. К.: Центр учбової літ., 2009. 487 с.

185. Карбулицький І. І. Розвиток народного шкільництва на Буковині. Вашківці: Руська рада, 1905. 148 с.

186. Карловська Г. В. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 роки). doi: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf.

187. Китайгородская Г. А., Леонтьев А. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение. *Методика и психология интенсивного*

обучения иностранным языкам: сб. науч. ст. / под. ред. Китайгородской Г. А. Москва: Изд. АПН СССР, 1981. Вып. 7. С. 230 – 236.

188. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 291 с.

189. Климентенко А. Д., Миролюбов А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1981. 456 с.

190. Княжева І. А. Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. № 2. С. 82–87. (Серія : Педагогічні науки).

191. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.

192. Кобзев М. С., Страхов В. И. Психолого-педагогические основы внеаудиторной работы в педвузе. Саратов: СГПИ, 1985. С. 127.

193. Коваленко О. В. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 11–16.

194. Козубовська І. В., Леврінц М. І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал / гол. ред. Н. М. Бідюк. К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 127–135.*

195. Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2007. 335 с.

196. Колісниченко Н. М. Взаємозв'язок державного регулювання та механізмів самоорганізації в управлінні вищою освітою: автореф. дис. ...

канд. держ. упр.: спец. 25.00.02 «Механізми державного управління». К., 2003. 18 с.

197. Колесніченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації. *Наукові записки КДПУ / ред. кол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград: КДПУ, [б. р.]. Вип. 121, ч.1. 2013. С. 75–80.*

198. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 112 с.

199. Кондратенков А. В центре внимания – личность будущего учителя. *Народное образование*. 1987. № 1. С. 37–39.

200. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): постанова Колегії МОН та Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.2001 р. *Інформ. зб. М-ва освіти і науки України*. 2002. № 2. С. 7–10.

201. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc (дата звернення: 18.01.2015).

202. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протокол № 17/1-Б. URL: [http://www.intellectinvest.org.ua/social_history_pedagogical_material_period_osvita_1991-/](http://www.intellectinvest.org.ua/social_history_pedagogical_material_period_osvita_1991/) (дата звернення: 18.01.2015).

203. Корень А. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії освіти України (1917–1991 рр.). *Вісник інституту розвитку дитини*. Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 34. С. 92–100. (Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія).

204. Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2013. 172 с.

205. Коротяев Б. И. Роль педагогической теории в подготовке учителя. *Советская педагогика*. 1985. № 1. С. 75–79.
206. Корсаков А. К. Употребление временных форм в современном английском языке. К.: Вища школа, 1978. 223 с.
207. Корченко М. О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в 90-х роках ХХ століття. Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 2011. № 44. С. 23–26. doi : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2011_44_9.
208. Корчинський С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1998. 420 с.
209. Костікова І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 469 с.
210. Котенко О. Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення. *Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 20 липня 2013 р. К., 2013. С. 52–55.
211. Кошкина Е. А. Принципы историко-педагогического исследования развития терминологии отечественной дидактики. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 4 (22). С. 399–402.
212. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: в 15 т. Т. 8–15. М., 1985–1989. Т. 12. С. 255–262.
213. Краевский В. В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 34–38.
214. Краснов Н. Ф. Новый этап в развитии высшей школы. *Вестник высшей школы*. 1972. № 10. С. 3–9.

215. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 127–134. doi : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_21.
216. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2002. № 1–2. С. 3–6.
217. Ксендзова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педобщество России, 2000. 156 с.
218. Кудаев М. Р. Методология и методика педагогических исследований: учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2003. 168 с.
219. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи. *Педагогічні вісті*. 2001. № 3. С. 1.
220. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Херсон: РІПО, 2007. 600 с.
221. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1965. 39 с.
222. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
223. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 47. С. 66–70.
224. Куликова С. В. Теоретико-методологические основы историкопедагогических исследований. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 4. С. 148–150., с. 148–150.
225. Курдюмов С. П., Маленецкий Г. Т. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы. М.: Знамя, 1993. 64 с.
226. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя. *Наука і освіта*. 2008. № 8–9. С. 171–176.

227. Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина XIX – XX ст.): монографія. – Умань: Видавець «Сочінський», 2016. 418 с.
228. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. 384 с.
229. Лapidус Б. А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02; Моск. гос. пед. ин-т иностранных языков им. Мориса Тереза. М.: МГПИИЯ, 1976. 59 с.
230. Левенстерн Е. А. Из истории преподавания иностранных языков в С. Петербургском-Ленинградском университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1964. 17 с.
231. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 5–14.
232. Лемперт Б. Д. К вопросу о методах обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1957. № 4. С. 50–61.
233. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
234. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1991. 360 с.
235. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1969. 215 с.
236. Лескевич М. А. Розвиток вищої педагогічної школи в Українській РСР за 1917–1967. К., 1967. 483 с.
237. Лісова С. В. Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 160–172.

238. Лічман Л. Трансформація науково-практичного досвіду впровадження ідей іншомовної компетентності в умовах модернізації системи освіти в Україні (1991–2000). *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2. С. 53–56.

239. Лингвистика и методика в высшей школе: сборник научных трудов. Вып. 205. М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1983. 285 с.

240. Литньова Т. В. Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.

241. Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1930 годы (историко-педагогические очерки): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1952. 17 с.

242. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методичний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 1995. 400 с.

243. Лукина М. М. Становление и развитие методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половины ХХ века : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 1999. 206 с.

244. Луначек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 155–162. doi: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pubupr_2013_1_27.pdf.

245. Луценко Г. Психолого-педагогічні умови організації підготовки фахівців фізико-математичного профілю (в умовах фундаменталізації професійної освіти). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2013. Вип. 27. С. 109–112. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_35.

246. Ляховицький М. В. Звукозапис у навчанні іноземних мов. К.: *Радян. школа*, 1970. 240 с.

247. Ляховицкий М. В. Как оборудовать лабораторию иностранных языков во вузе. *Вестник высшей школы*. 1960. № 8. С. 82–85.
248. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
249. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). К.: Либідь, 1992. 196 с.
250. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX вв.: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2002. 186 с.
251. Малахов Н. В. Педагогическая направленность в преподавании учебных дисциплин. *Советская педагогика*. 1973. № 2. С. 71–76.
252. Малькова З. А., Атутов П. Р., Кузин Н. П., Скаткин М. Н. Теоретико-методологические проблемы педагогики. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 56–62.
253. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. М.; Нижний Новгород: Изд-во ВВАГС, 2002. 198 с.
254. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. К.: Вища школа, 2004. 454 с.
255. Мартынова И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2005. 204 с.
256. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. авіац. ун-т. Київ, 2015. 20 с.
257. Марчишина А. А., Олійник С. В. Факультет іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету: минуле і сьогодення. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 52 с.
258. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору

(середина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. д-ра пед. наук: спец.; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2013. 40 с.

259. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Чекаль Г. С., Палій О. А. та ін. К.: Академія, 2010. 322 с.

260. Методическое письмо № 78-М «О совершенствовании обучения иностранным языкам». *Иностранные языки в школе*. 1984. № 4. С. 7–13.

261. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования: учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2003. 244 с.

262. Меретукова З. К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению. Майкоп: Изд-во Адыгейского ун-та, 1997. 244 с.

263. Милицина Л. П. Задачи преподавания новых языков в средней школе. *Вестник воспитания*. 1907. № 4. С. 172–181.

264. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 544 с.

265. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 5. С. 15–18.

266. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов. М.: Ступени, 2002. 448 с.

267. Миролубов А. А. Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки. *Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе*. 1973. С.17–35.

268. Миролубов А. А. Сознательно-сопоставительный метод. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 6. С. 39–41.

269. Мисечко О. Є. З історії УІЛО – першого спеціалізованого навчального закладу професійної іншомовної освіти в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана*

Франка. 2013. Вип. 1. С. 30–35. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_1_9.

270. Мисечко О. Є. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х роках ХХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка*. Житомир, 2007. № 33. С. 124–127.

271. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.): монографія. Житомир: «Полісся», 2008. 528 с.

272. Михайлова О. Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов: учебное пособие. Ч.1. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. 312 с.

273. Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2011. 603 с.

274. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.): препринт. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 56 с.

275. Монигетти А. О. педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, 1949. № 5. С. 51–58.

276. Мусихина О. Н. Развитие языковой подготовки инженерных кадров в советский и постсоветский периоды (на примере Краснодарского края и Республики Адыгея): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2011. 251 с.

277. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 23.01.2004 р. № 48.

278. Наказ Міністерства освіти УРСР від 04.06.1986 р. № 186 «Про затвердження Положення про методичний кабінет районного, міського

відділу народної освіти» і Положення про методичну роботу з педагогічними кадрами установ народної освіти УРСР. *Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1986. № 13. С. 22–31.

279. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2009 № 943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи». URL: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/12_1_Vnakaz_mon_943.pdf (дата звернення: 20.06.2014).

280. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967 / ред. кол.: Л. Г. Бондар (відп. ред.) та ін. К.: Рад. шк., 1967. 483 с.

281. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: Педагогика, 1974. 560 с.

282. Народное образование в СССР: сб. нормативных актов. М.: Юридическая литература, 1987. 336 с.

283. Наумченко И. Л. Основа повышения педагогического мастерства. *Вестник высшей школы*. 1974. № 6. С. 16–19.

284. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. *Освіта України*. 2001. №1. С. 22–25.

285. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Стратегия](http://ru.wikipedia.org/wiki/Стратегия) (дата звернення: 26. 10. 2014).

286. Недлер Г. П. О классном преподавании иностранного языка. СПб., 1894. 113 с.

287. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2012. 20 с.

288. Нікітчина С. О. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917–1991 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 1998. 33 с.
289. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. 1995. № 3–4. С. 5–11.
290. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті: вихідні положення. *Іноземні мови*. 1999. № 2. С. 3–8.
291. Ніколаєва С. Ю., Петращук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. К.: Ленвіт, 1996. 90 с.
292. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1969. 104 с.
293. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 27 с.
294. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.
295. Номенклатура специальностей научных работников: Утверждена постановлениями Государственного комитета Совета Министров СССР по науке и технике от 28 июля 1972 г. № 385. *Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР*. 1972. № 11. С. 2–16.
296. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упор. В. Г. Небабін. К., 2000. Т. 11. С. 271–320.
297. О недопущении к преподаванию иностранного языка в школе лиц, не имеющих специального языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 1958. № 4. С. 128.

298. О пересмотре и дальнейшем совершенствовании учебных планов высших учебных заведений: Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 29 от 2 октября 1981 г. *Бюллетень высшего и среднего специального образования СССР*. 1981. № 12. С. 6–7.

299. О преподавании курса «Введение в специальность» : Инструктивное письмо Министерства высшего специального образования СССР № 49 от 7 августа 1974 г. *Бюллетень высшего и среднего специального образования СССР*. 1974. № 10. С. 18–19.

300. Об организации школ-интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 15 сентября 1956 г. *Народное образование в СССР: сб. докум. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. С. 248.*

301. Об организации учебного процесса в высших учебных заведениях по новым учебным планам: Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 26 от 26 апреля 1974 г. *Бюллетень высшего и среднего специального образования СССР*. 1974. № 7. С. 2–3.

302. Об организации учебного процесса в высших учебных заведениях по новым учебным планам: Инструктивное письмо Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 20 от 25 мая 1983 г. *Бюллетень высшего и среднего специального образования СССР*. 1983. № 8. С. 8–9.

303. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1961 г. № 468. *Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР*. 1961. № 8. С. 22–24.

304. Об утверждении инструкции по педагогической практике студентов государственных университетов: Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 13 июня 1986 г. № 446. *Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР*. 1986. № 8. С. 2–4.

305. Об утверждении Положения о производственной практике студентов высших учебных заведений СССР: Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 9 марта 1956 г. № 221.

306. Обнорский С. П. Изучать иностранные языки очень важно. *Советская педагогика*. 1958. № 3. С. 94–95.

307. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата звернення: 22.05.2014).

308. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.

309. Общая методика обучения иностранным языкам в школе / под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М.: Просвещение, 1967. 504 с.

310. Общая и профессиональная педагогика: в 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. 174 с.

311. Одинцова В. М., Рощупкина О. А. Особливості навчання іноземних студентів в умовах кредитно-модульної системи. *Запорожский медицинский журнал*. 2012. № 4. С. 74–76.

312. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Дрогобич, 2014. 19 с.

313. Околович О. В. Підготовка вчителів іноземної мови у Дрогобицькому державному педагогічному інституті (1962–1978 рр.). *Педагогічний альманах: зб. наук. праць / редкол.: В. В. Кузьменко (голова) та ін.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. Вип. 18. С. 272–277.

314. Оніщенко І. Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу. *Освіта*. 2004. № 32. С. 32–37.
315. Організація мовної підготовки педагогічних кадрів в Україні у першу половину ХХ ст. doi : <http://www.educationua.net/silov-967.html>
316. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
317. Осіпчук Н. В. Методи навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2012. Вип. 5. С. 11–15. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_5.
318. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. [Текст] / Под ред. чл.-кор. АПН СССР И. В. Рахманова. Москва : Педагогика, 1972. 318 с.
319. Охотнікова Н. Г. Нормативно-правове забезпечення відкриття та функціонування Харківського Імператорського університету в 1804 році. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. № 841. Сер. Право. Вип. 1(5). 2009. С. 198–200.
320. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1941–1961) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. М.: Педагогика, 1988. 272 с.
321. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. *Український історичний журнал*. 2010. № 4. С. 99–115. doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2010_4_8.
322. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. канд. ... пед. наук: спец. 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.

323. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
324. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. К., 2005. 20 с
325. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. К.: Вища школа, 1985. 294 с.
326. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-е вид., доп. і переробл. К.: Вища школа, 2004. 422 с.
327. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. М.: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4: Сн – Я. 912 столб. 912 с.
328. Пелех Ю. В. Моделювання структури формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі). *Нова пед. думка*. 2012. № 1. С. 44–47.
329. Пелех Ю. В. Ціннісно-сисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с, с. 215–220.
330. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ПП Балюк І. Б., 2013. Вип.15. С. 536–542.
331. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М.: Педагогика, 1972. 184 с.
332. Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя. *Советская педагогика*. 1985. № 12. С. 42–47.
333. Питов В. И. Высшая школа Украинской ССР в период перестройки. К.: Госполитиздат УССР, 1962. 201 с.

334. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів : автореферат дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2011. 22 с.

335. Повышение эффективности профессионально-педагогической направленности учебного процесса в педагогическом вузе: сборник научных трудов. Вып. 301. М.: МГПИИЯ имени Мориса Тореза, 1987. 160 с.

336. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів*: матеріали II регіонального науково-практичного семінару, 28 березня 2013 р. Херсон: Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2013. С. 212–216.

337. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 48. С. 112–115.

338. Положення про державні курси іноземних мов Української РСР. *Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР*. 1939. № 34. С. 7–10.

339. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161. *Освіта України: Нормативно-правові документи*. К., 2001.

340. Положення про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. Проект. К., 2000.

341. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Міносвіти; Наказ, Положення, Форма типового документа від 08.04.1993 № 93. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 16.03.2016).

342. Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» від 22 жовтня 1973 року. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. 1973. № 23. 38 с.

343. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 66–72.

344. Попова Т. Н. Историография в лицах, проблемах, дисциплинах. Из истории Новороссийского университета. Одесса: Астропринт, 2007. 536 с.

345. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576 -96 - п від 29.05.96). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення: 16.03.2016).

346. Постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки». URL: <http://www.kmu.gov.ua> (дата звернення: 19.03. 2016).

347. Постановление Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 30 августа 1954 г. № 1863 «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием». URL: <http://lawru.info/dok/1954/09/30/n1193364.htm> (дата звернення: 15.05. 2015).

348. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 487 с.

349. Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську. Наказ № 524/69 від 30 березня 1948 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР*. 1948. № 11. С. 709.

350. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОНУ № 998 від 31.12.2004 р. URL:

<http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc> (дата звернення: 25.05. 2015).

351. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра: постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27 серпня 2010 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF> (дата звернення: 02.05. 2016).

352. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 1996. № 6 (березень). С. 15.

353. Про національну доктрину розвитку освіти президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002/. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 02.05. 2016).

354. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. 1950. № 4. С. 15.

355. Про проект програми з англійської мови для університетів / інститутів / факультетів іноземних мов (4-річний курс навчання) / Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І., Головач Ю. В. та ін. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 64.

356. Про Програму курсу з англійської мови для мовних вищих закладів освіти / Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. та ін. *Іноземні мови*. 2001. № 2. С. 63–72.

357. Про поліпшення вивчення іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР. Наказ № 172 від 5 серпня 1961 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1961. № 16. С. 10–17.

358. Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах. Наказ № 127 від 5 травня 1974 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1974. № 11. С. 14–17.

359. Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР. Наказ № 310/23 від 3 березня 1949 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. 1949. № 5. С. 5–11.

360. Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР. Наказ № 269 від 11 травня 1953 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*. 1953. № 12. С. 13.

361. Проблемы дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков: сборник научных трудов. Вып. 182. М.: МГПИИЯ имени Мориса Тореза, 1981. С. 87–93.

362. Проект квалификационной характеристики учителя иностранных языков (материалы к профессиограмме учителя советской школы) / сост.: С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, В. Н. Багрецов, Е. С. Рабунский. М.: Министерство просвещения РСФСР, 1974. 24 с.

363. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

364. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінг. ун-т та ін. Вінниця: Нова книга, 2001. 245 с.

365. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / за ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. С. 273.

366. Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана подготовки учителя иностранного языка) / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. М., 1977. 26 с.

367. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. К.: Вища школа, 1997. 179 с.

368. П'янківська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Європи. *Вища освіта України*. Тематичний

випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Т. 1. Вип. 8. С. 384–391.

369. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Гаманюк В. А., Жданова Н. С. К.: Ленвіт, 2014. 136 с.

370. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век. М.: Высшая школа, 1971. 112 с.

371. Рахманов И. В. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: сборник официальных материалов. М., 1984. 165 с.

372. Рахманов И. В. Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков: дис. докт. пед. наук. М., 1948. 41 с.

373. Рацул А. В. Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 22 с.

374. Рашкевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм. *Проект TUNING*. 18 с. URL: [http:// erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=31:kompetentnistnyi-pidkhid-y-pobudovi-osvitnikh-prohram](http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=31:kompetentnistnyi-pidkhid-y-pobudovi-osvitnikh-prohram) & Start = 20 (дата звернення: 09.01.2017).

375. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. К.: Генеза, 2007. 136 с.

376. Рогова Г. В. Научно-методическая деятельность учителя иностранных языков и подготовка к ней студентов в педагогическом вузе: методические разработ. М.: Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина, 1984. 102 с.

377. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902 / сост. С. В. Рождественский. СПб.: М-во нар. прос., 1902. [2], II, 785, [2] с.

378. Роженцева И. С. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте культуросообразности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2004. 207 с.

379. Розов В. К., Круглов Ю., Косаковский А. Новые учебные планы педвузов. *Народное образование*. 1986. № 9. С. 30–35.

380. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете. *Иностранные языки на неспециальных факультетах*. Л., 1978. С. 3–6.

381. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

382. Русанова О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: збірник наукових праць. Ч. 1 / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. С. 267–269.

383. Рутцен В. Педагогическая подготовка учителей средней школы в Германии. *Вестник воспитания*. 1912. № 8. С. 144–175.

384. Савчак Н. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. К., 2000. 19 с.

385. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Спец. вип. 10. С. 217–224.

386. Салистра И. Д. Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся. *Иностранные языки в школе*. 1949. № 3. С. 40–49.

387. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1966. 172 с.

388. Салистра И. Д., Шмид В. А. Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства. *Советская педагогика*. 1958. № 3. С. 87–93.
389. Саломатов К. И. Межпредметные связи в системе профессиональноориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности: монография. Горький, 1987. 119 с.
390. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 33. С. 40–44.
391. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Луганськ, 2005. 214 с.
392. Сборник основных постановлений, приказов, инструкций / под ред. Е. И. Войленко. М.: Высшая школа, 1965. С. 90–91.
393. Седик В. М. Цель и задачи преподавания иностранных языков в советской средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1951. 28 с.
394. Секрет І. В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2012. 360 с.
395. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
396. Семенцова Ю. М. Стан навчання іноземних мов у період становлення університетської освіти в Україні у ХІХ ст. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка*. 2010. № 54. С. 112–117.
397. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі: монографія / наук. ред. – акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.

398. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. К., 1992. 432 с.

399. Серебренников В. А. Сравнительно-исторический метод в языкознании. *Иностранные языки в школе*. 1950. № 6. С. 21–25.

400. Сергієнко Н. С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т; [голова редради Монаєнко А. О.; редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2009. Вип. 5. С. 254–259.

401. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 1997. 349 с.

402. Сірополко С. Історія освіти в Україні / підг. Ю. Вільчинський. 2-ге вид. Львів: Афіша, 2001. 206 с.

403. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. Педагогіка і психологія. 2005. № 4. С. 60–62.

404. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник. Маріуполь: МДУ, 2016. 338 с.

405. Скалчинская Н. М. Профессионально-направленное обучение устной речи на старших курсах языкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985. 16 с.

406. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего и среднего образования. Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с.

407. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Українські технології, 2005. 384 с.

408. Слостенин В. А., Тамарин В. Э., Яковлева Д. С. Теоретико-методологический аспект формирования активной личности учителя. *Советская педагогика*. 1983. № 11. С. 80–84.

409. Словник української мови: в 11-ти т. / за заг. ред. І. К. Білодіда. К.: Наук. думка, 1979. Т. 10. 658 с.
410. Смелянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи: американський досвід. *Наукові записки* [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. 2013. № 2. С. 227–232. (Сер.: Психолого-педагогічні науки). doi: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_42
411. Смирнов С. Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
412. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. В. Совгіра; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 40 с.
413. Соколова І. В. Кредитно-модульна технологія навчання іноземних мов: умови та результати впровадження. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. К., 2006. Вип. 2. С. 132–143.
414. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителя за двома спеціальностями: концепції, парадигми, моделі. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. К., 2006. Вип. 3–4. С. 86–94.
415. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Д.: АРТ-ПРЕС, 2008. С. 23–24.
416. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу. *Шлях освіти*. 2005. № 3. С. 9–12.
417. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К.: ЕксОб, 2004. 304 с.
418. Специальные курсы по лингвистическому циклу дисциплин системе подготовки учителя иностранных языков: методические рекомендации / сост. А. А. Миролюбов, Э. Я. Мороховская. К.: КГПИИЯ, 1985. 15 с.

419. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» Болонья, 19 червня 1999 р. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525.

420. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 174 с.

421. Сталин И. В. Относительно марксизма в языкознании. *Иностранные языки в школе*. 1950. № 4. С. 3–16.

422. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України: теор. та науково-метод. часопис*. К., 2009. С. 43–52.

423. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004–2015 роки) «Шляхом європейської інтеграції» / авт. кол. А. С. Гальчинський, В. М. Геєць та ін.; Нац. ін-т стратег. досліджень; Ін-т екон. прогнозування НАН України; М-во економіки та з питань європ. інтегр. України. К.: ІВЦ Держкомстату України, 2004. 416 с.

424. Стрекозин В. П. О ходе выполнения приказа министра просвещения РСФСР от 5.7.1961 г. № 219 «Об улучшении изучения иностранных языков и мерах по дальнейшему улучшению этой работы». *Иностранные языки в школе*. 1962. № 3. С. 7.

425. Студент – 2000: каким ему быть?: материалы науч.-практ. конференции / Запорож. гос. ун-т; [редкол.: Ткаченко В. Г. и др.]. Запорожье: ЗГУ, 2000. 190 с.

426. Субботина О. В. Состояние проблемы формирования культурного опыта человека в гуманитарной науке. doi: www.superinf.ru.

427. Суворов Н. П. Новые учебные планы педагогических институтов. *Вестник высшей школы*. 1951. № 9. С. 34–37.

428. Супрунова Л. Л. Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза: преимущества и перспективы реализации.

Университетские чтения 2008: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. С. 46–55.

429. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : А.П.Н., 2003. 68 с.

430. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

431. Сухомлинська О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 4–24.

432. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 432 с.

433. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста. *Вестник высшей школы*. 1986. № 3. С. 10–14.

434. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения». М., 1992. 56 с.

435. Теплицький О. І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. Вип. 50, ч. 2. С. 285–288.

436. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки вчителів фізичної культури. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкрєбтія, Е. Боляха, А. Матвєєва. Дрогобич: КОЛО, 2005. С. 103–112.

437. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К., 2012. 20 с.

438. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01; 13.00.04. К.: Інститут ПППО, 1997. 54 с.
439. Формирование профессиональных умений и воспитание личности учителя иностранного языка в процессе языковой подготовки в педвузе: межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. 154 с.
440. Фролова Г. М. Использование ситуаций ролевого общения для профессионально-методической подготовки студентов (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.02. М., 1987. 25 с.
441. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. М.: Мир, 1980. 405 с.
442. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. К., 1986. 46 с.
443. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [моногр.]. К.: Магістр S, 1998. 200 с.
444. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Прогресс, 1972. 164 с.
445. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2004. 36 с.
446. Цільова комплексна програма «Вчитель». *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 1997, № 24. К.: Педагогічна преса. С.11 – 25.
447. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1951. № 5. С. 53–62.
448. Чайка В. М. Про психолого-педагогічну підготовку вчителя в умовах кредитно-модульної технології навчання (з досвіду роботи) / В. М. Чайка // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи

організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. Ч. 3 / за ред. В. В. Грубінка. Тернопіль: ТНПУ, 2005. Ч. 3. С. 47–66.

449. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. – Тернопіль, 2011. 20 с.

450. Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма. *Наукові записки КДПУ / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 136. С. 528–533. (Серія : Філологічні науки (Мовознавство)).

451. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2006. 20 с.

452. Чехія: погляд на систему освіти / [відп. за вип. Людмила Фіра]. Тернопіль: Укрмедкнига, 2006. 99 с.

453. Шабалина З., Турчанинова Ю. Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей. Народное образование. 1985. № 10. С. 38–40.

454. Шандрук С. І. Curriculum Design Strategies In Foreign Language Teaching. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету: [збірник]*. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет, 2014. Вип. 21. Ч. II. С. 309–314.

455. Шандрук С. І. Структурний підхід до кооперативного навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і ринок: [щомісячний науково-педагогічний журнал]*, 2013. №11 (106) С. 74–78.

456. Шапкин А. Е. Из истории практической подготовки учителей иностранного языка в дореволюционной России. *Педагогическая практика: Опыт, проблемы, перспективы: тез. докл. и сообщ. межвуз. науч.-техн. конф.* Ижевск, 1989. С.105–108.

457. Шапкин А. Е. О некоторых возможностях улучшения подготовки учителей иностранных языков в университете. *Педагогическая теория нашего времени: основные идеи и принципы*: тез. докл. науч.-практ. конф. Волгоград, 1989. С. 8–10.

458. Шаповалов В. А., Горовая В. И. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе. *Непрерывное педагогическое образование*. Вып. 4. Ставрополь: СГПУ, 1994. С. 7–9.

459. Шелест Ю. М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.

460. Шелест Ю. М. Польська серед інших мов викладання і спілкування в Київському університеті св. Володимира (перша половина XIX століття). *Українська полоністика*: наук. журнал. Житомир: РВВ ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Вип. 9. С. 165–174.

461. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 438 с.

462. Шиллинг И. Р. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1950. № 1. С. 63–68.

463. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие. М., 2011. 204 с.

464. Ширяева В. А. Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы. *Ученые записки*. 2010. № 3 (11). С. 69 – 76. (Серия: Психология. Педагогика).

465. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования. *Образование и наука*. 2005. № 5 (35). С. 39–43.

466. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших: програма, метод. рекомендації, розробки занять. Харків: Основа, 2005. 176 с.
467. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2014 – березень 2015). К.: Ленвіт, 2014. 60 с.
468. Шляпина Н. И. Формирование профессиональных умений учителя иностранного языка в курсе методики с помощью учебного телевидения: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.02. М., 1987. 25 с.
469. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.
470. Щерба Л. В. К вопросу о постановке преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе. *Советская педагогика*. 1943. № 11–12. С. 5.
471. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Л., 1968. 461 с.
472. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
473. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.
474. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008). Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 319 с.
475. Яновський Л. В. Харківський університет на початку свого існування (1805–1820). Харків: Майдан, 2004. 508 с.
476. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левиной. [2-е изд.] М.: Республика, 1994. 527 с.
477. Ятель Г. П. Предложные словосочетания современного английского языка. Киев: Вища шк., 1969. 231 с.

478. Ящук І. П. Виховання майбутніх педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі (1920–1991 рр.) як предмет історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 792–799.

479. Bezlyudna V. V. Professional future teachers training of foreign languages in Ukraine: basic concepts and terms. *GLOKALde*, ISSN 2148–7278, Vol. 2. № 3. P. 12–22. doi: <http://www.glokalde.com/pdf/issues/7/Article1.pdf>

480. Bezlyudna V. V. Improvement of foreign languages education in higher school in the aspect of social economic and political changes (the 80s of the XXth century). *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. P. 243–245.

481. Bezlyudna V. V. Professional training of foreign languages teachers in Ukraine in the first half of XX century. *Economics, management, law: realities and perspectives: Collection of scientific articles*. Psychology. Pedagogy and Education. Les Editions L'Originale, Paris, France. 2016. P. 436–441.

482. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training : a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studi di Glottadidattica*. 2008. Vol. 1. P. 32–53.

483. Crowl T. K., Kaminsky S., Podell D. M. Educational Psychology. Windows on Teaching. Brown & Bench mark publishers, 1997. 416 p.

484. Crystal D. Language Death. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000. P. 78.

485. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. *Final Report*. 2004. 124 p.

486. Fishman A. Can threatened languages be saved? A. Fishman. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 2000. P. 75.

487. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 3rd edition. – Pearson Education ESL, 2001. – 370 p.

488. Kantelinen R., Pollari P. Foreign language education at the primary level in Finland R. Kantelinen. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education*. 2008. Vol.

P. 10–22. doi: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf.

489. Martinet M. A., Raymond D. Teacher training: orientations, professional competencies. Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001.

490. Moore Z. The portfolio and testing culture. Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. Yarmouth: Intercultural Press. Inc., 1997. P. 617–644.

491. Mufwene S. The Ecology of Language Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

492. National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press, 1999.

493. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level – Undergraduate and Graduate) (For K–12 and Secondary Certification Programs). URL: www.actfl.org (дата звернення 29.02.2017).

494. Raud N. Foreign language education at the primary level in Estonia. *R. Kantelinen, E. L. Sokka-Meaney & V. Pogosian. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education.* 2008. Vol. 6. P. 37–44. doi: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf.

495. Ricento T., Write W. Language Policy and education in the United States. *Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education*; ed. by S. May, N. Hornberger. Springer Science, Business Media LLC, 2008. P. 285–300.

496. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future. TEPE 2nd annual conference materials. University of Ljubljana, 2008. P. 7–28.

497. Training Begins for new Generation School Teachers. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers> (дата звернення 24.03.2017).

498. Training and Teaching – German as a Foreign or Second language. URL: <https://www.wien.gv.at/english/social/integration/learning-german/training-teaching.html> (дата звернення 02.12.2016).

499. Without Practice School Teacher is Unfit For Classroom. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/year-of-english/updates/blog/without-practice-teaching-experience-teacher-unfit-classroom> (дата звернення 14.04.2017).

500. Uzhgorod National University History. URL: <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-history> (дата звернення 04.09.2016).

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВИЩИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА УПРАВЛІННЯ УКРАЇНИ (ЦДАВО),

м. Київ

Ф. 2 Рада Народних Комісарів УРСР. Рада Міністрів УРСР. 1918-1984 рр.

оп. 7

501. Спр. 7259. Матеріали по делам высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения УССР, 2 січня 1947 р. – 18 грудня 1948 р., 293 арк.

502. Спр. 9513. Справка о реорганизации Житомирского учительского института иностранных языков в педагогический институт иностранных языков, 4 января 1953 г., арк. 208–209.

503. Спр. 9548. Доповідна записка заступника міністра освіти УРСР О. Руська заступнику Голови Ради Міністрів Української РСР про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР № 2038 від 31/ X – 47 р. «Про

поліпшення викладання іноземних мов у середній школах Української РСР», 25 січня 1949 р., арк. 137–139.

Ф. 166 Народний комісаріат освіти УРСР. 1918 – 1980 рр.

оп. 9 (1929-1931 рр.)

504. Спр. 1751. Аналіз учбових планів Харківських, Київських, Миколаївських та Одеських державних курсів чужоземних мов, б/д, арк. 160.

оп. 15 (1942–1980 рр.)

505. Спр. 173. Навчальні програми для педагогічних навчальних закладів, розроблені та затверджені МО УРСР на 1946 р., б/д, 26 арк.

506. Спр. 575. План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949–1955 рр., б/д, 37 арк.

507. Спр. 793. Зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950/51 н. р., б/д, 185 арк.

508. Спр. 957. Звіт про роботу педагогічних і вчительських інститутів УРСР за 1950/51 н. р., б/д, 179 арк.

509. Спр. 958. Звіт Вінницького державного педагогічного інституту про роботу у 1950/51 н. р., б/д, 92 арк.

510. Спр. 968. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1950/51 н. р., б/д, 112 арк.

511. Спр. 1108. Статвідділ. Відомості про навчання іноземної мови, 1952–53 навч. рік, б/д, 120 арк.

512. Спр. 1655. Накази Міністерства вищої освіти СРСР з питань реорганізації кафедр педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР, 1950 р., 49 арк.

513. Спр. 1782. Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР, б/д, 60 арк.

514. Спр. 1853. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р., 126 арк.

515. Спр. 1856. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах, б/д, 263 арк.

516. Спр. 1856. Перелік програм середньої загальноосвітньої школи, які дані для обробки педінститутам і педучилищам, 1956 р., арк. 198.

517. Спр. 1856. Про використання кіно в навчально-виховній роботі педагогічних інститутів, 18 жовтня 1956 р., арк. 211–214.

518. Спр. 1857. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1956 р., б/д, арк. 105.

519. Спр. 2082. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах, б/д, 248 арк.

520. Спр. 2082. План набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР на 1957 рік, б/д, арк. 83–86.

521. Спр. 2099. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956/57 н. р., б/д, 54 арк.

522. Спр. 2294. Про затвердження спеціальностей педагогічних інститутів: Наказ Міністерства вищої освіти СРСР від 27.08.1958 р. № 880, арк. 96–97.

523. Спр. 2484. Зведений звіт педагогічних вузів на кінець 1958/1959 н. р., б/д, 42 арк.

524. Спр. 2523. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені й затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р., б/д, 36 арк.

525. Спр. 2731. Інформація про кількість двомовних шкіл, класів та контингент учнів, що в них навчаються, на початок 1959–1960 навчальний рік: Стат. звіт М-ва освіти УРСР, б/д, арк. 1–4.

526. Спр. 2775. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1959–60 н/рік, 165 арк.

527. Спр. 3092. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1960/61 н.р., б/д, 155 арк.

528. Спр. 3096. Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1960/61 н. р., б/д, 65 арк.

529. Спр. 3324. Звіти педагогічних інститутів на початок 1961/62 н.р., б/д, 79 арк.

530. Спр. 3387. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1961/ 62 н. р., б/д, 149 арк.

531. Спр. 3787. Звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1962/63 н.р., 138 арк.

532. Спр. 4177. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1963/ 1964 н. р., б/д, 72 арк.

533. Спр. 6009. Звіт про науково-дослідну роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1967 рік, 69 арк.

534. Спр. 6978. Звіт про роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1968–69 навчальний рік, 132 арк.

535. Спр. 8820. Зведені статистичні звіти педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1974–1975 навчальний рік: Форма № 4-НК, б/д, арк. 1.

536. Спр. 8943. Зведені статистичні відомості Міністерства освіти УРСР за 1977 рік, б/д, арк. 45.

оп. 17 (1988–1992 рр.)

537. Спр. 20. Розподіл студентів за спеціальностями // Зведені статистичні звіти М-ва освіти УРСР за 1988 р., б/д, арк. 1.

538. Спр. 20. Сведения о преподавании иностранных языков в средних учебных заведениях УССР на начало 1988–1989 учебного года, б/д, арк. 30–31.

539. Спр. 90. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1990/91 навчального року (фф. №№ 2-НК, 3-НК), б/д, 45 арк.

540. Спр. 130. Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1.10.1991 р., б/д, арк. 1–14.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ м. Києва

Ф. 16

оп. 313

541. Спр. 145. По вопросу о разделении историко-филологического факультета на отделения, 1874 г., арк. 1-134.

оп. 465

542. Спр. 1 «а». Проект Устава Университета Св. Владимира (25 дек. 1833).

оп. 474

543. Спр. 21. Учебные планы историко-филологического фак-та унив-та Св. Владимира, 1902 р., арк. 10–17.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ (ДАХО),

м. Харків

Ф. 1780 Харківського державного педагогічного інституту іноземних мов ім. Н. К. Крупської. 1947–1960 рр.

оп. 3 (1941–1960 рр.)

544. Спр. 115. Отчет Харьковского педагогического ин-та ИЯ за 1946–47 уч. г., б/д, 64 арк.

545. Спр. 532. Справка о намеченных мероприятиях по улучшению подготовки институтом преподавателей иностранных языков, 31 июля 1957 г., 8 арк.

546. Спр. 554. Отчет о работе ХПИИЯ за 1958/59 уч. г., б/д, 35 арк.

547. Спр. 580. Наказ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР і Міністерства освіти УРСР 266/98 від 31 травня 1960 р. про об'єднання Харківського та Одеського інститутів іноземних мов з Харківським й Одеським університетами, б/д, арк. 1–6.

Ф. 2792 Харьковский госуниверситет им. А. М. Горького

оп. 19

548. Спр. 1513. Матеріали о выполнении постановления Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков», б/д, 19 арк.

**ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ГРОМАДСЬКИХ
ОБ'ЄДНАНЬ (ЦДАГОУ)**

Ф. 1 ЦК Компартії України

549. Спр. 625. Положение о высших учебных заведениях, подготовительных курсах для поступления в ВУЗы, б/д, арк. 86–106.

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ (ДАЧО),
м. Чернігів**

**Ф. 608 Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г.
Шевченка**

оп. 2 (1944–1983 рр.)

550. Спр. 345. Протоколы заседаний секции иностранных языков (61/66 гг.), 38 арк.

551. Спр. 399. Отчет о работе института за 1964–65 уч.годы, 165 арк.

552. Спр. 484. Звіт про роботу Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1967/68 навч.рік, 178 арк.

553. Спр. 495. Отчет о работе заочного отдела за 1967–1968 уч. год., 77 арк.

**АРХІВ ЧЕРНІГІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ,**

м. Чернігів

Ф. 608

оп. 1-о

554. Спр. 241, 479 арк.

**АРХІВ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА,
м. Дрогобич**

555. Навчальні плани факультету іноземних мов за спеціальностями, 1963 – 1992 роки. Робочий навчальний план 1963 р. – № 2103. Спеціалізація: вчитель іноземної мови середньої школи; Робочий навчальний план 1970 р. – № 2103. Спеціалізація: вчитель іноземної мови (із зазначенням мови); Робочий навчальний план 1992 р. – № 0220. Спеціалізація: вчитель іноземної мови (із зазначенням мови).

**АРХІВ МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОГДАНА
ХМЕЛЬНИЦЬКОГО,
м. Мелітополь**

556. Навчальні плани Мелітопольського державного педагогічного інституту імені Богдана Хмельницького за спеціальностями, 1997–2002 роки. Робочий навчальний план 1997 р. – № 010104. Спеціалізація: вчитель початкових класів та мови в початкових класах.

**АРХІВ УМАНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ,
м. Умань**

557. Навчальні плани Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини за спеціальностями, 1989 рік. Робочий навчальний план 1989 р. – № 02.17.00. Спеціалізація: учитель російського мови та літератури та іноземного мови (с указаним мови); Робочий навчальний план 1989 р. – № 02.19.00. Спеціалізація: учитель української мови та літератури та іноземного мови (із зазначенням мови). Робочий навчальний план 1989 р. – № 02.20.01. Спеціалізація: учитель іноземних мов мови (із зазначенням мов).

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальний план педагогічного інституту (1963 р.) [555]

Спеціальність 2103 іноземна мова

Педагогічний інститут

Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземної мови середньої школи

| Назва дисципліни | | Розподіл по семестрах | | | | годин | | | | |
|------------------|--|-----------------------|--------|-----------------|----------------|--------|--------|---------------------|-------------------|----------|
| | | екзамен | заліки | курсіві проекти | курсівих робіт | всього | з них | | | семінари |
| | | | | | | | лекції | Лабораторні заняття | Практичні заняття | |
| 1. | Історія КПРС | 1,2 | | | | 120 | 60 | | | 60 |
| 2. | Марксистсько-ленінська філософія | 3,4 | | | | 120 | 60 | | | 60 |
| 3. | Політична економія | 5,6 | | | | 80 | 40 | | | 40 |
| 4. | Основи наукового комунізму | | 8 | | | 70 | 42 | | | 28 |
| 5. | Психологія | 2 | | | | 74 | 54 | 20 | | |
| 6. | Педагогіка з історією педагогіки | 4,6 | | | | 140 | 80 | | 30 | 30 |
| 7. | Шкільна гігієна | | 3 | | | 20 | 20 | | | |
| 8. | Методика викладання іноземної мови | 6 | 5 | | 6 | 74 | | | 34 | |
| 9. | Фізичне виховання | | 1,2 | 3,4 | | 140 | | | 140 | |
| 10. | Вступ до мовознавства | 2 | | | | 70 | 50 | | | 20 |
| 11. | Практичний курс іноземної мови / з корективним курсом фонетики | 1,2,3,4,5,8 | 6,7 | 8 | | 2000 | | | 2000 | |
| 12. | Історія мови | 4 | 3 | | | 68 | 48 | | 20 | |
| 13. | Теоретична і нормативна граматики | 6 | 5 | 5 або 6 | | 110 | 70 | | 40 | |

Продовження табл.

| | | | | | | | | | | | |
|-----|--|-----------------------------------|------|--|--|------|-----|----|------|-----|--|
| 14. | Лексикологія | 5 | | | | 60 | 40 | | 20 | | |
| 15. | Теоретична фонетика | | 5 | | | 30 | 20 | | 10 | | |
| 16. | Географія, історія і культура країн мова яких вивчається | | 6 | | | 52 | 32 | | 20 | | |
| 17. | Література країн мова яких вивчається | 8 | 7 | | | 100 | 70 | | 30 | | |
| 18. | Латинська мова | | 1,2 | | | 74 | | | 74 | | |
| 19. | Українська мова | | 4 | | | 45 | | | 46 | | |
| 20. | Спецсемінари і спецкурси на вибір | | 6,8 | | | 240 | | | 240 | | |
| 21. | Звукотехніка і навчальне кіно | | 1 | | | 20 | | 20 | | | |
| | | Кількість годин навчальних занять | | | | 3708 | 726 | 40 | 2704 | 238 | |
| | | Кількість курсових проектів | | | | | | | | | |
| | | Кількість курсових робіт | | | | 2 | | | | | |
| | | Кількість екзаменів | | | | 21 | | | | | |
| | | Кількість заліків | | | | 22 | | | | | |
| | | Сем. | Год. | | | | | | | | |
| | Факультативні дисципліни | | | | | | | | | | |
| 1. | Основи максистсько-ленінської етики | 6.8 | 240 | | | | | | | | |
| 2. | Основи максистсько-ленінської естетики | | | | | | | | | | |
| 3. | Основи наукового атеїзму | | | | | | | | | | |
| 4. | Друга іноземна мова | | | | | | | | | | |
| 5. | Дитяча література | | | | | | | | | | |
| 6. | Курси рекомендовані кафедрами | | | | | | | | | | |
| | Виробнича практика | | | | | | | | | | |
| | Назва практики | Сем. | Год. | | | | | | | | |
| 1. | Практика в піонерських таборах | 4 | 6 | | | | | | | | |

Додаток Б

Підручники і навчальні посібники для підготовки майбутніх учителів за спеціальністю «Іноземні мови», кваліфікації «Вчитель іноземної мови/мов середньої школи» (1948–1969)

| Підручники з теоретичної та практичної граматики іноземних мов (назва, автор/и, місце, рік видання) |
|--|
| <p>Бархударов Л.С. Грамматика английского языка. М., 1965; Воронцова Г.Н. Очерки по грамматике английского языка - М., 1960; Натанзон М.Д. Грамматика немецкого языка. М., Учпедгиз, 1957; Гулыга Е. В. Теория современного немецкого языка: Грамматика. М.: Просвещение, 1956. - Часть 1. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Пособие по теоретической грамматике и лексикологии немецкого языка. Л., 1962; Ильиш Б.А. Современный английский язык: Теоретический курс. Изд.2-е испр.и доп. - М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1948; Москальская О.И. Грамматика немецкого языка. Теоретический курс. Морфология. М., 1956; Шендельс Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике. М. 1970; Шендельс Е.И. Грамматика немецкого языка. М. Изд. литры на иностранных языках. 1958, 1979; Arsenjewa M.G., Gassilewitsch E.W. Grammatik der deutschen Sprache. М. Изд. литры на иностранных языках. 1960. Хаймович В.С., Роговская Б.И. Теоретическая грамматика английского языка. М.: Высшая школа, 1967; Erben J. Abriss der deutschen Grammatik. Berlin, 1960, 1965; Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf. 1962; Glinz. Die innere Form des Deutschen. Berlin – München, 1961; Никольская Е.К., Гольденберг Т.Я. Grammaire française. М., В.Ш., 1967; Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig. 1966; Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin. 1965; Jespersen O. A Modern English Grammar. Copenhagen, 1949; Научная Ганшина М.А., Василевская М.М. English Grammar, М., 1964; Каушанская В.М. Грамматика английского языка, М., 1963; Каушанская В. Л. и др. «Грамматика английского языка.» под редакцией проф. Ильина Б.А. Изд. 3-е Л., «Просвещение», 1967.</p> |
| Підручники з іноземної філології та історії іноземних мов |
| <p>Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. «Высшая школа». 1963; E. Riesel. Stilistik der deutschen Sprache. М., 1963; Гухман М.М. Готский язык. – М., 1958; Жирмунский В.М. История немецкого языка. Издательство литературы на иностранных языках. М., 1938, 1956, «Высшая школа», 1965; Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Историческая фонетика немецкого языка. «Просвещение», М. – Л., 1965; Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Историческая морфология немецкого языка. «Просвещение». Л., 1968; Мейе А. Основные особенности германской группы языков. – М., 1952; Москальская О.И. История немецкого языка/ на немецком языке. «Просвещение», М.– Л., 1959, 1965, 1969; Риттер Е.Н. Практические занятия по истории немецкого языка / на немецком языке. Учпедгиз, Ленинград, 1963; Смирницкий А.Н. Сравнительно-исторический метод и определение языкового родства. М., 1955; Филичева Н.И. История немецкого языка. Издательство МГУ, 1959; Чемоданов Н.С. Хрестоматия по истории немецкого языка. Изд. Литературы на иностранных языках. М., 1954,1978; Brook 1958 Brook G.L. A history of the English language. - London: A.Deutsch, 1960. - 224 p. Paul H. Mittelhochdeutsche Grammatik. Halle/Saale, 1953;</p> |
| Підручники з латинської мови |
| <p>Соболевский С.И. Грамматика латинского языка. М., 1938; Попов А.Н, Шендяпин П.М. Учебник латинского языка. М., 1947; Крихацкий Н.Г. Учебник латинского языка. Киев. 1940; Боровский Я.М., Болдырев А.В. Латинский язык. Изд.3, М., Иноиздат. 1949, 1961; Кондратьев С., Васнецов А. Учебник латинского языка для педагогических институтов. Изд. 6. Учпедгиз. 1955; Линдсей В.М. Краткая историческая грамматика латинского языка. М., 1948; Нидерман М. Историческая фонетика латинского языка. М., 1949; Попов А.Н., Шендяпин П.М. Латинский язык. Изд.3. М., Иноиздат, 1956; Соболевский С.И. Учебник латинского языка для высших учебных заведений. М., Иноиздат., 1953; Соболевский С.И. Грамматика латинского языка, 1952; Эрну А. Историческая морфология латинского языка. М., 1950; «Учебник латинского языка для факультетов иностранных языков педагогических институтов», под ред. Яхро В. и Лободы В. Учпедгиз. – М., 1961.</p> |

Підручники з теоретичної та практичної фонетики іноземних мов

Никонова О.Н. Фонетика немецкого языка. М., 1948; Матусевич М.И. Введение в общую фонетику. Л., 1948; Адамова Н.Ф. Вводный фонетический курс. Изд. МГПИИЯ. М., 1975; Торсуев Г.П. Фонетика английского языка. – М., 1950; Бернштейн С. И. Основные понятия фонологии. М., 1962; Антипова А.М., Шахбагова Д. А. Методическое пособие по курсу теоретической фонетики английского языка. – М., 1968; Зиндер Л. Р. Общая фонетика. Ленинград, 1960; Линднер В.Б. Практическая фонетика немецкого языка. М. Учпедгиз. 1954; Матусевич М. И. Введение в общую фонетику. М., 1959; Мурашева Е. И. Изучение и преподавание немецкого произношения. Учпедгиз, М. 1961; Никонова О. Н. Фонетика немецкого языка. Изд-во литературы на иностранных языках. М. 1958;

Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М., 1960; Essen, O. von. Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen – Düsseldorf, 1956; Harth K. L. Deutsche Sprechübungen. 2. Auflage, Weimar 1961; Wängler, Н.Н. Grundriss einer Phonetik des Deutschen. N.G. Elwert Verlag, Marburg, 1960; Zacher O. Deutsche Phonetik. Leningrad. 1960, 1969. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.: Изд-во лит-ры на иностранных языках, 1957. – С. 287; Jones D. An outline of English phonetics. – Cambridge, 1962.

**Підручники зі стилістики іноземних мов та інтерпретації художнього тексту
(назва, автор/и, місце, рік видання)**

Ахманова О. С. и др. О принципах и методах лингвостилистического исследования. М., Изд-во МГУ, 1966; Брандес М.И. Стилистический анализ. М., 1971; Вазбуцкая Л.Г., Гильченко Н.Л. Аналитическое чтение. Учебное пособие для студентов пед ин-тов. Л., «Просвещение», 1980. – 188 с.; Степанов Ю.С. Французская стилистика. М., «Высшая школа», 1965; Балли Ш. Французская стилистика. Перевод с французского К. Долинина. М., Изд-во иностранная литература, 1961; Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1971.; Сильман Т.И. Проблемы синтаксической стилистики. Л. – 1967; Becker K.F. Der deutsche Stil. 3. Aufl. 1958; Brandes, M. Stilistik der deutschen Sprache. 1983; Brandes M., Markina L. Praktikum für die deutsche Stilistik. 1966; Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache, 1975; Klin E., Koch H. Übungsbuch zur deutschen Stilistik. – Warszawa, 1979. – 142 p; Kölvel E. Wegweiser zu einem guten deutschen Stil. Leipzig, Auflage. 1954; Riesel E. Abriss der deutschen Stilistik. М., 1954; Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. 1963; Riesel E. Der Stil der deutschen Alltagsrede. М.: Изд-во «Высшая школа», 1964. 316 с.

Р. А. Будагов. Введение в науку о языке. Учебное пособие для филологических факультетов университетов и пединституты, Учпедгиз, 1958; Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Учебное пособие для университетов и педагогических институтов. Ч.2. Учпедгиз, 1953; Звегинцев В.А. История языкознания 19 и 20 веков в очерках и извлечениях. Ч. 1., Ч. 2, 1960, 1964, 1965; Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию. М.: МГУ, 1962. – 384 с.; Кондрашов Н. А. История лингвистических учений. М., 1979; Лоя Я.В. История лингвистических учений. М., 1968; Мучник И.П. Введение в языкознание. Сборник задач и упражнений для практических занятий. Учпедгиз, 1957, 1962; Ольховиков Б.А. История языкознания. Лондонская лингвистическая школа. М., 1974; Реформатский А.А. Введение в языкознание. Учебное пособие для педагогических институтов, Учпедгиз, 1946, 1955, 1960, 1967; Общее языкознание / Под ред. Б.А. Серебrenникова. М.: Наука, 1970. – 597 с.; Чикобава А.С. Введение в языкознание. – Ч.1, 1954; Звененцев В. А. Теоретическая и практическая лингвистика. М., 1967.

Підручники з лексикології іноземних мов (назва, автор/и, місце, рік видання)

Гальперин И. Р., Чернаеская Е. Б. Лексикология английского языка. М., 1956; Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М., 1959; Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956; Вошинина Е.И., Молоткова Ш.Р. Словообразование немецкого языка. Л., 1965; Девкин В. Д. Практикум по лексикологии немецкого языка. М., 1962; Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. М., 1991; Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. М., 1962; Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. М., 1970; Iskos A., Lenkova A. Deutsche Lexikologie. Leningrad, 1963; Iskos A., Lenkova A. Übungen zur deutschen Lexikologie. Leningrad. 1961; Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Пособие для преподавателей и студентов. М. :1. Просвещение, 1964. –136 с.

Продовження табл.

| | | | | | | | |
|--|-------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Ізмаїльський педагогічний інститут Ф-т іноземних мов | Російська мова та література | 60 | - | - | - | - | 60 |
| | Іноземні мови – англійська | 50 | 55 | 57 | 47 | | 209 |
| | французька | 50 | 54 | 57 | 50 | | 211 |
| Київський педагогічний інститут іноземних мов Ф-ти англійської, німецької, іспанської мови | Іноземні мови – англійська | 141 | 149 | 133 | 142 | 127 | 692 |
| | французька | 51 | 53 | 47 | 51 | 53 | 255 |
| | німецька | 58 | 53 | 55 | 62 | 49 | 277 |
| | іспанська | 53 | 54 | 60 | 61 | 54 | 282 |
| Кіровоградський педагогічний інститут іноземних мов імені О.С.Пушкіна | Українська мова та література | 50 | 54 | 51 | 43 | | 198 |
| | Російська мова та література | 107 | 98 | 74 | 64 | 15 | 358 |
| | Іноземні мови – англійська | 55 | 51 | 50 | 50 | | 206 |
| Луцький педагогічний інститут імені Л. Українки | Українська мова та література | 52 | 48 | 50 | 47 | | 197 |
| | Російська мова та література | 100 | 50 | 42 | 44 | | 236 |
| | Іноземні мови – англійська | 52 | 31 | 51 | 51 | | 185 |
| Ніжинський ордена Трудового Червоного прапора педагогічний інститут іноземних мов імені М.В.Гоголя | Українська мова та література | 53 | 50 | 48 | 48 | | 199 |
| | Російська мова та література | 117 | 96 | 66 | 66 | 21 | 366 |
| | Іноземні мови – англійська | 56 | 47 | 51 | 48 | | 202 |
| Сумський педагогічний інститут іноземних мов імені А.С.Макаренка | Українська мова та література | 52 | 48 | 50 | 49 | | 199 |
| | Російська мова та література | 79 | 73 | 75 | 72 | 16 | 315 |
| | Іноземні мови – англійська | 51 | 25 | 26 | 28 | | 130 |
| Чернігівський педагогічний інститут Ф-т англійської мови | Іноземні мови – англійська | - | 32 | 30 | 55 | | 117 |
| Черкаський педагогічний Інститут іноземних мов імені 300-річчя воз'єднання України з Росією Філологічний ф-т Ф-т англійської мови | Українська мова та література | 51 | 47 | 48 | 50 | | 196 |
| | Російська мова та література | 78 | 76 | 69 | 64 | 13 | 300 |
| | Іноземні мови – англійська | 42 | 33 | 30 | 45 | | 150 |

Джерело: [535 арк. 1]

Додаток Д

Навчальний план педагогічного інституту (1970 р.) Спеціальність 2103 іноземна мова

*Педагогічний інститут
Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземної
мови ((із зазначенням мови))
Термін навчання 4 роки*

| № п/п | Назва дисципліни | всього | Години | | | |
|-------|---|--------|--------|--------------|------------|-----------|
| | | | лекції | лабора-торні | прак-тичні | семі-нари |
| 1. | Історія КППРС | 120 | 60 | | | 60 |
| 2. | Марксистсько – ленінська філософія | 140 | 80 | | | 60 |
| 3. | Політична економія | 100 | 50 | | | 50 |
| 4. | Науковий комунізм | 70 | 30 | | | 40 |
| 5. | Основи наукового атеїзму | 24 | 18 | | | 6 |
| 6. | Фізичне виховання | 140 | | | 140 | |
| 7. | Вікова фізіологія і шкільна гігієна | 50 | 42 | 8 | | |
| 8. | Психологія | 100 | 80 | 20 | | |
| 9. | Педагогіка з історією педагогіки | 150 | 100 | 30 | | 20 |
| 10. | Методика викладання іноземної мови | 70 | 40 | | | 30 |
| 11. | Основна іноземна мова | 1850 | – | | 1850 | – |
| 12. | Теорія і практика перекладу | 40 | – | | 40 | – |
| 13. | Історія мови | 70 | 40 | | | 30 |
| 14. | Теоретична фонетика | 30 | 20 | | | 10 |
| 15. | Теоретична граматики | 70 | 50 | | | 20 |
| 16. | Лексикологія | 60 | 40 | | | 20 |
| 17. | Стилістика | 40 | 20 | | | 20 |
| 18. | Історія літератури країни основної мови | 90 | 60 | | | 30 |
| 19. | Вступ до мовознавства | 70 | 50 | | | 20 |
| 20. | Латинська мова | 70 | | | 70 | |
| 21. | Країнознавство | 80 | 50 | | | 30 |
| 22. | Технічні засоби навчання | 20 | | | 20 | |
| 23. | Навчальні дисципліни, які вивчалися у відповідності до особливостей республіки: порівняльна типологія рідної мови і мови, яку вивчали | 40 | 30 | | 10 | |
| 24. | Друга іноземна мова | 170 | | | 170 | |
| 25. | Курси за вибором | 60 | 30 | | | 30 |
| | Всього | 3724 | 890 | 58 | 2300 | 476 |
| | Курсові роботи | 2 | | | | |
| | Екзамени | 30 | | | | |
| | Заліки | 31 | | | | |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|----------|--|---------|-------|----|--|--|
| № п/п | Факультативні дисципліни | | | | | |
| 1. | Основи марксистсько – ленінської етики | | | | | |
| 2. | Основи марксистсько – ленінської естетики | | | 52 | | |
| 3. | Професійна орієнтація | | | | | |
| 4. | Методика проведення факультативних занять з іноземної мови в школі | | | | | |
| 5. | Кури, які рекомендовані кафедрами | | | | | |
| 6. | Окремі проблеми загального мовознавства | | | | | |
| 7. | Методика виховної роботи | | | | | |
| 8. | Фізичне виховання | | | | | |
| № п/п | Педагогічна практика | семестр | тижні | | | |
| 1. | в піонерських таборах | 4 | 4 | | | |
| 2. | в школі | 6,7 | 13 | | | |

Державні екзамени

1. Науковий комунізм
2. Іноземна мова (основна)
3. Педагогіка з методикою викладання основної іноземної мови

Джерело: [555].

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | |
|----|--|------|------|-----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------------|
| 19 | Школьный курс иностранного языка и методика его преподавания | 68 | 60 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | экзамен |
| 19 | Социолингвистическая или диалектологическая, литературно-краеведческая и фольклорная практики по выбору факультета | 164 | | | 164 | | | | | | | | | | | | | | определяется факультетом |
| | Основы научных исследований | 150 | 130 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Русская диалектология | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Введение в славянскую филологию | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Литература народов СССР | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Детская литература | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Лингвистический анализ художественного текста | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Струнноведение | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Сопоставительная грамматика русского и иностранного языков | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Теория и практика перевода | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | и другие | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Основы медицинских знаний и охрана здоровья детей | 198 | 176 | 22 | | | X | X | X | X | | | | | | | | | экзамен |
| | Резерв факультета | 136 | 120 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Всего | 6392 | 4032 | 720 | 1640 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 24 | 24 | 24 | 24 | | | | |

Примерные средние данные о бюджете времени (в неделях)

| | | |
|--------------------------|---|-----|
| Теоретическое обучение | — | 151 |
| Практика | — | 40 |
| Экзаменационная сессия | — | 18 |
| Государственные экзамены | — | 4 |
| Дипломная работа | — | 4 |
| Каникулы | — | 35 |
| Всего: | — | 252 |

Рекомендуемый порядок проведения практики

| Учебная практика | Сроки проведения | | Производственная (педагогическая) | |
|---|------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| | Семестр | Неделя | Семестр | Неделя |
| Непрерывная педагогическая | 4, 5, 6, 7 | 8 | В пионерском лагере | 6 |
| Лагерь пионерский сбор | 6 | 1 | В школе | 8 |
| Социолингвистическая или диалектологическая | 4 | 2 | В школе | 9 |
| Литературно-краеведческая и фольклорная | 2 | 2 | | 13 |

Порядок проведения практики определяется советом факультета с учетом местных условий

Курсовые работы
За время обучения студент выполняет 3 курсовые работы по специальным, психолого-педагогическим дисциплинам. Тематика и сроки защиты выполняемых студентами курсовых работ определяются советом факультета.

Дипломные работы
Студент, защищающий дипломную работу, сдает один государственный экзамен, по марксизму-ленинизму.
На завершение и оформление дипломной работы отводится 4 недели в 10 семестре. Для студентов, не выполняющих дипломные работы, в этот период организуется цикл обменных лекций по дисциплинам, выносимым на государственные экзамены.

- Государственные экзамены**
1. Марксизм-ленинизм
 2. Русский язык и литература с методикой преподавания
 3. Иностранный язык с методикой преподавания
 4. Теория и практика обучения и воспитания

Примечание: руководствоваться пояснительной запиской и учебным планом специальностей педагогических институтов Украинской ССР, утвержденным в 1989 году.

Заместитель министра народного образования Украинской ССР

А. С. Коваленко
В. И. Луговой
Киев-Степанов, тираж 80 г. Знх. 3025.

Луговой
В. И. Луговой

Додаток Е2

Навчальний план Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини. Спеціальність 02.19.00 [557]

ЗАТВЕРДЖУЮ
заступник голови
Державного комітету СРСР
по народній освіті
М.Д. Шадринко
(підпис)
1989 р.

ДЕРЖАВНИЙ КОМІТЕТ СРСР
ПО НАРОДНІЙ ОСВІТІ
МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР
НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Учитель української мови і літератури
кваліфікація спеціаліста
та іноземної мови/із зазначеним мови/
5 років
термін навчання

СПЕЦІАЛЬНОСТІ № 02.19.00

Українська мова і література та іноземна мова

| № п.п. | Назва дисциплін і видів навчальної роботи студента | Загальний обсяг годин | У тому числі | | | Рекомендований розподіл за семестрами | | | | | | | | | | | | | | Форма підсумкового контролю |
|--------|--|-----------------------|-------------------|---------------------|----------|---|----|-----|----|----|----|-----|------|----|----|----|-----|------|--------------------|-----------------------------|
| | | | аудиторні заняття | лабораторні заняття | Практика | Рекомендована кількість тижнів у семестрі | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | | |
| | Спеціально-політичні дисципліни | 720 | 600 | 120 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 1. | Історія КПРС | 170 | 140 | 30 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 2. | Марксистсько-ленінська філософія | 140 | 116 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 3. | Політична економія | 140 | 116 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 4. | Науковий комунізм | 80 | 68 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 5. | Історія релігії та атеїзму | 40 | 30 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| | За вибором факультету | 150 | 130 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | визначається вузом | |
| | Марксистсько-ленінська естетика | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Логіка | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми марксистсько-ленінського вчення | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Загальнокультурні дисципліни | 380 | 320 | 60 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | залік | |
| 1. | Історія світової та вітчизняної культури | 90 | 78 | 12 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 2. | Історія Української РСР | 60 | 50 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 3. | Радянське право | 40 | 34 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 4. | Обчислювальна техніка і технічні засоби в навчальному процесі | 50 | 44 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 5. | Актуальні проблеми охорони навколишнього середовища | 40 | 34 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 6. | Фізичне виховання | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | залік | |
| | За вибором факультету | 100 | 80 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | визначається вузом | |
| | Історія театру | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Історія кіномистецтва | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Народні художні промисли Української РСР | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Психолого-педагогічні дисципліни | 2032 | 460 | 96 | 1476 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 1. | Психологія | 184 | 160 | 24 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 2. | Педагогіка | 174 | 160 | 24 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 3. | Основи педагогічної майстерності | 108 | 80 | 28 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 4. | Педагогічна практика | 1476 | - | - | 1476 | | | | | | | | | | | | | | визначається вузом | |
| | За вибором факультету | 90 | 70 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Психологія самовиховання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Основи психолого-педагогічної діагностики особистості | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Теорія і практика диференційованого навчання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми розвитку сільської школи | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми розвитку зарубіжної школи та педагогіки | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Система виховної роботи в дитячому будинку і школі-інтернаті | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Спеціальні дисципліни | 2924 | 2356 | 404 | 164 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 1. | Загальне мовознавство | 74 | 64 | 10 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | | екзамен | |
| 2. | Історія української мови | 38 | 32 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 3. | Сучасна українська мова | 334 | 284 | 50 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 4. | Стилістика української мови | 30 | 25 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 5. | Практикум з української мови | 58 | 50 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 6. | Культура мови і виразне читання | 72 | 62 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 7. | Сучасна російська мова | 94 | 80 | 14 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 8. | Теорія літератури | 102 | 86 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 9. | Історія української літератури та літературної критики | 288 | 244 | 44 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 10. | Українська народна поетична творчість | 28 | 24 | 4 | | | | | | | | | | | | | | | залік | |
| 11. | Історія зарубіжної літератури | 102 | 86 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 12. | Російська література | 56 | 46 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 13. | Шкільний курс української мови та методики її викладання | 82 | 70 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 14. | Шкільний курс української літератури та методики її викладання | 82 | 70 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |
| 15. | Практичний курс іноземної мови | 964 | 820 | 144 | | | | | | | | | | | | | | | екзамен | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|-----|--|------|------|-----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------------|
| 16. | Теоретичний курс іноземної мови | 92 | 80 | 12 | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 17. | Література країни, мова якої вивчається | 46 | 40 | 6 | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 18. | Викільний курс іноземної мови та методика її викладання | 69 | 60 | 8 | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 19. | Соціолінгвістична або діалектологічна, літературно-красномовна і фольклорна практики | 164 | - | - | 164 | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| | Зв вибором факультету | 150 | 130 | 20 | | | | | | | | | | | | | | визначається факультетом |
| | Основи наукових досліджень | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Українська діалектологія | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Вступ до слов'янської філології | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Література народів СРСР | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Дитяча література | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Лінгвістичний аналіз художнього тексту | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Українознавство | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Порівняльна граматики української та іноземної мов | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Теорія і практика перекладу | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Основи медичних знань і охорона здоров'я дітей | 198 | 176 | 22 | | | X | X | X | X | | | | | | | | екзамен |
| | Резерв факультету | 138 | 120 | 18 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Всього | 6392 | 4032 | 720 | 1640 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 24 | 24 | 24 | 24 | | | |

Орієнтовані зведені дані про бюджет часу (в тижнях)

| | |
|---------------------|-------|
| Теоретичне навчання | — 151 |
| Практика | — 40 |
| Екзаменаційна сесія | — 18 |
| Державні екзамени | — 4 |
| Дипломна робота | — 4 |
| Канікули | — 35 |
| Всього: | — 252 |

Рекомендований порядок проведення практики

| Назва практики | Навчальна | | Виробнича (педагогічна) | |
|---------------------------------------|--------------------------|-------|-------------------------|----------------------------------|
| | Термін проведен. Семестр | Тижні | Назва практики | Термін проведен. Семестр Тижні |
| Безперервна педагогічна | 4,5,6,7 | 8 | В піонерському таборі | 6 8 |
| Табірний піонерський збір | 6 | 1 | В школі | 8 6 |
| Соціолінгвістична або діалектологічна | 4 | 2 | В школі | 9 13 |
| Літературно-красномовна і фольклорна | 2 | 2 | | |

Порядок проведення практики визначається, враховуючи місцеві умови

Курсові роботи
 За час навчання студент виконує 3 курсові роботи з спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін. Тематика та термін захисту виконаних студентами курсових робіт визначаються радою факультету.

Дипломні роботи
 Студент, який захищає дипломну роботу, складає один державний екзамен з марксистсько-ленінізму. На завершення і оформлення дипломної роботи відводиться 4 тижні в 10 семестрі. Для студентів, які не виконують дипломні роботи, в цей період організуються цикли оглядових лекцій з дисциплін, що вносяться на державні екзамени.

Державні екзамени

1. Марксистсько-ленінізм
2. Українська мова і література з методиками викладання
3. Іноземна мова з методикою викладання
4. Теорія і практика навчання і виховання

Примітки: керуватися посвідомленою копією до навчальних планів спеціальностей педагогічних Інститутів Української РСР, затверджених у 1989 році.

Заступник міністра народної освіти Української РСР

Мілова

В.І.Луговий

Степан
1989
С. Печер

Додаток ЕЗ

Навчальний план Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини. Спеціальність 02.20.01[557]

ЗАТВЕРДЖУЮ
заступник голови
Державного комітету СРСР
по народній освіті
В.Д. Вадриков
(підпис)

ДЕРЖАВНИЙ КОМІТЕТ СРСР
ПО НАРОДНІЙ ОСВІТІ
МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР

Учитель іноземних мов
кваліфікація спеціаліста
(із знаннями мов)
5 років
термін навчання

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

СПЕЦІАЛЬНОСТІ № 02.20.01.

Іноземні мови (дві мови)

| № п.п. | Назва дисциплін і видів навчальної роботи студента | Загальний обсяг годин | У тому числі | | | Рекомендований розподіл за семестрами | | | | | | | | | | | | Форма підсумкової контролю | | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|-------------------|-----------------------|----------|--|---|----|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----------------------------|----|----|--------------------|
| | | | аудиторні заняття | індивідуальні заняття | Практика | Рекомендована кількість тижнів у семестрі | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | Максимальна кількість годин протягом тижня | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | |
| 19 | 19 | 17 | 17 | 16 | 17 | 15 | 5 | 14 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| Суспільно-політичні дисципліни | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 720 | 600 | 120 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | екзамен |
| 1. | Історія КПРС | 170 | 140 | 30 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 2. | Марксистсько-ленінська філософія | 140 | 116 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 3. | Політична економія | 140 | 116 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 4. | Науковий комунізм | 80 | 68 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 5. | Історія реаліті та атеїзму | 40 | 30 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| | За вибором факультету | 150 | 130 | 120 | | | | | | | | | | | | | | | | | визначається вузом |
| | Марксистсько-ленінська етика | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Марксистсько-ленінська естетика | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Логіка | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми марксистсько-ленінського вчення | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Соціальнокультурні дисципліни | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 520 | 420 | 100 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | залік |
| 1. | Історія світової і вітчизняної культури | 90 | 75 | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 2. | Історія Української РСР | 60 | 50 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 3. | Практичний курс української мови | 140 | 100 | 40 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 4. | Практичний курс російської мови | 100 | 80 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 5. | Графічне право | 40 | 34 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 6. | Обчислювальна техніка і технічні засоби в навчальному процесі | 50 | 44 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 7. | Актуальні проблеми охорони навколишнього середовища | 40 | 34 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 8. | Фізичне виховання | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| Психолого-педагогічні дисципліни | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 1668 | 460 | 96 | 1312 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | визначається вузом |
| 1. | Психологія | 194 | 160 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | Педагогіка | 174 | 150 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | Основи педагогічної майстерності | 108 | 80 | 28 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | Педагогічна практика | 1312 | | | 1312 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | За вибором факультету | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Психологія самовиховання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Основи психолого-педагогічної діагностики особистості | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Теорія і практика диференційованого навчання | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми розвитку сільської школи | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Актуальні проблеми зарубіжної школи і педагогіки | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Система виховної роботи в дитячому будинку та інтернаті | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Спеціальні дисципліни | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 3138 | 2360 | 798 | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | екзамен |
| 1. | Філіяльні курси іноземних мов та методики їх викладання | 140 | 120 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 2. | Загально мовознавство | 48 | 40 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| 3. | Латинська мова | 60 | 50 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 4. | Практичний курс основної іноземної мови | 1530 | 1120 | 410 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 5. | Теоретичний курс основної іноземної мови | 220 | 160 | 60 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 6. | Крайознавство | 70 | 60 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 7. | Література країни, мова якої вивчається | 90 | 80 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 8. | Друга іноземна мова | 860 | 620 | 240 | | | | | | | | | | | | | | | | | екзамен |
| 9. | Основи наукових досліджень | 20 | 20 | - | | | | | | | | | | | | | | | | | залік |
| | За вибором факультету | 100 | 80 | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | визначається вузом |
| | Порівняльна типологія української та мови, що вивчається | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Теорія і практика перекладу | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Література країни другої іноземної мови | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | та інші | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Додаток Ж

Підручники і навчальні посібники для підготовки майбутніх учителів за спеціальністю «Іноземні мови», кваліфікації «Вчитель іноземної мови/мов середньої школи» (1971–1990)

| Підручники та посібники з теоретичної та практичної граматики (назва, автор/и, місто, рік видання) |
|---|
| <p>Барабаш, Т. А. Грамматика английского языка / Т. А. Барабаш. – М. : Высш. шк., 1983. – 240 с.; Бархударов, Л. С. Грамматика английского языка / Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. – М.: Высш. шк., 1973. – 424 с.; Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: Учебник. Для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. – М.: Высш. школа, 1983. – с. 383.; Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. – М., 1979.; Берман И. М., Ковбасюк Т. М. Грамматика английского языка : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд-ние, перераб. и доп. – К.: Вища школа, 1983. – 303 с.; Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис [Текст]: (для интов и фак. иностр. яз.) : учеб. пособие для студ. интов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1981. – 208 с.; Дородных, А. И. Варьирование глагольных форм в современном английском языке / А. И. Дородных. – Харьков: Высш. шк.: Изд-во Харь-ков. ун-та, 1988. – 175 с.; Иванова И.П., Бурлакова В.В. Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка : учебник для ин-ов и фак-ов иностранных яз. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.; Ильиш Б.А. Строй современного английского языка: учебник по курсу теоретической грамматики для студентов педагогических институтов (на английском языке) / Б.А. Ильиш. – 2-е изд-ние. – Л.: Из-во «Просвещение». Ленинград. отд- ние, 1971. – 365 с.; Москальская О.И. Грамматика текста: Пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. ин. яз. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.; Новицкая Т. М., Кучин Н. Д. Практическая грамматика английского языка. Учебное пособие. М. Высшая школа 1979 г.; 304 с.; Раевская Н.М. Теоретическая грамматика современного английского языка. Учебник по курсу теоретической грамматики для студентов фак-тов романо-герм. филол. ун-тов и пед. ин-тов ин. языков (на англ. яз.). – К.: Вища шк., 1976.; Реферовская Е. А. Теоретическая грамматика современного французского языка [Текст] : учебник для пед. интов по спец. «Иностр. яз.» : (на фр. яз.). – 2е изд. – М. : Просвещение, 1982.; Теоретическая грамматика английского языка: Учебник. – М. Высш. шк., 1981. – 285 с.; Смирницкий, А. И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков / А. И. Смирницкий. – М.: Высш. шк., 1970. – 396 с.; Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin. – Moscow, 1981. – 334 p.</p> |
| Підручники та посібники з розвитку усного та писемного мовлення |
| <p>Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. Учебное пособие для студентов пединститутов. – М., Просвещение, 1988 г. – 128 с.; Т. И. Арбекова. Пособие по развитию навыков устной речи на английском языке [Текст] : для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1984. – 207 с.; Бутюгина С. А. Пособие по развитию навыков устной речи на английском языке с применением технических средств. – М. Высшая школа, 1976 г. – 255 с.; Девекин В. Н. Говорите по-немецки: Пособие по развитию навыков устной речи для институтов и факультетов иностранных языков: Учеб. пособие / В.Н. Девекин, Л.Д. Белякова, Е.В. Розен. – 6-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1987. – 352 с.; Кузнецова Л.Н., Луковцева В.Н. Практикум по французскому языку: развитие навыков устной и письменной речи для студентов 2 курса гуманитарных специальностей. – М., УДН, 1984.; Матюшкина-Герке Т.И. Пособие по аудированию и развитию навыка устной речи. – М., 1983.; Пиронкова М.П., Любимова З.М., Климов Н.Д. Практикум по обучению устной и письменной речи. Немецкий язык для I - II курсов институтов и факультетов иностранных языков. – М. Высшая школа, 1987. – 136 с.; Чигирева М. А. Пособие по разговорной практике. Французский язык. II курс. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М. Просвещение, 1985 г.</p> |

Підручники з теоретичної і практичної фонетики іноземної мови

Блохина Л., Богомазова Т., Милюкова Н. А. и др. Ключевые проблемы немецкой фонетики. М., 1983; Воронкова Г.В. Проблемы фонологии. – Л., 1981; Климов Н. Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка. – М., 1978; Норк О.А., Адамова Н.Ф. Фонетика современного немецкого языка. – М., 1976; Норк О.А., Милюкова Н.А. Фонетика немецкого языка. – М., 1977; Норк О.А., Милюкова Н.А., Полуян С.А. Учение о звуках. МГПИИЯ. 1977; Козьмин О. Г. Теоретическая фонетика немецкого языка: учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / О. Г. Козьмин, Т. С. Богомазова, Л. И. Хицко. – М.: Высш. шк., 1990. – 223 с.; Сунцова И.П. Вводный курс фонетики немецкого языка. – М., 1980; Каспранский Р.Р. Теоретическая фонетика. (Курс лекций для студ. факультетов и отделений немецкого языка). – Горький, 1973; Каспранский Р.Р. Очерк теоретической и нормативной фонетики (немецкого и русского языков). – Горький, 1976; Urojewa R.M., Kusnezowa O.F. Phonetik und Grammatik der deutschen Sprache. – М., 1976.

Книги та підручники з країнознавства і домашнього читання (назва, автор/и, місто, рік видання)

З. Д. Агеева, Н. П. Алешкина. Книга для чтения по страноведению США [Текст]: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. языков / – М.: Высшая школа, 1976. – 168 с.; Кертман Л. Е. География, история и культура Англии / Л. Е. Кертман. – Москва: Высшая шк., 1979. – 384 с.; Культура, искусство, досуг. Англия, США. XX в. Хрестоматия / под. ред. И. Н. Гилинского (гл.ред.). – Ленинград: Ленинград. ин-т культуры, 1974. – 464 с.; Турышев И.П. Искусство США. Живопись. Скульптура. На английском языке. – Учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности: Иностранные языки. – М. Просвещение, 1986 г. – 160 с. Рассказы немецких писателей XX в. Книга для чтения на 3 - м курсе отделений немецкого языка педагогических вузов. Подготовка текста Брагиной Э. Л. – Л. Просвещение 1976 г. – 216 с.; Elsa Triolet. *Roses a credit*. Роман. На французском языке. Библиотека для чтения студентами языковых вузов. – М. Высшая школа. 1976 г.–111 с.; Khimunina T. *Customs, traditions and festivals of Great Britain* / T. Khimunina, N. Konon, I. Walshe. – Leningrad: Prosveshcheniye, 1975. – 296 pp.; Schule und leben. Книга для чтения на немецком языке для студентов иностранных факультетов и отделений педагогических институтов. – М. Просвещение, 1988г. – 160 с.; Пособие по домашнему чтению на немецком языке- М.: Высшая школа, 1971. – 176 с.; Воронихина Л. Н., Михайлова Т. М. *In the World of Painting*. Книга для чтения на английском языке. – М.: ВШ. – 1989; Иванова В. М. Учебное пособие по домашнему чтению для старших курсов факультета иностранного языка (Современный английский и американский рассказ). - М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1984. – 74 с.; Трубицина Н.А. Учебные задания по обсуждению художественных произведений английского языка как второго иностранного (по произведению С. Моэма «*The Painted Veil*»). – Владимир, 1988. – 24 с.; *In the World of Cinema*. Книга для чтения на английском языке. – М.: ВШ, 1988.

Підручники та посібники з стилістики та інтерпретації художнього тексту

Брандес М.И. Стилистический анализ. – М., 1971; Брандес М.П. Переводческая стилистика. Немецкий язык. Практикум для самостоятельной работы: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высш. шк., 1988. 127 с.; Вазбуцкая Л.Г., Гильченко Н.Л. Аналитическое чтение. Учебное пособие для студентов пед ин-тов. – Л., «Просвещение», 1980. – 188 с.; Виноградов В.В. О теории художественной речи. – М., 1971.; Гальперин И. Р. Стилистика английского языка: учебник. – М.: Высш. школа, 1981. –334 с.; Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. – М., 1989. – 208 с.; Кухаренко В. А. Практикум по стилистике английского языка: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1986. – 144 с.; Riesel E. *Theorie und Praxis der linguostilistischen Text interpretation*. – 1974; Прохорова В.И., Сошальская Е.Г. *Oral Practice Through Stylistic Analysis*: Пособие по практике английского языка: Для старших курсов институтов и факультетов иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1979; Brandes, M. *Stilistik der*

deutschen Sprache. – 1983; Klin E., Koch H. Übungsbuch zur deutschen Stilistik. – Warszawa, 1979. – 142 p.; Riesel E., Schelndels E. Deutsche Stilistik. 1975.

Підручники по введенню овознаство, історії мовознавства і загального мовознавства

Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю. В. Очерки по истории лингвистики. – М., 1975; Березин Ф.М. История лингвистических учений. – 2-е изд. – М., 1984; Аракин В. Д. История английского языка: учеб. пособие для ин-ов по спец. № 2103 «Ин. яз-ки». – М.: Просвещение, 1985. – 254 с.; Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. – М., 1979. – 416 с.; Виноградов В.В. История русских лингвистических учений. – М., 1978; Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.; Засорина Л. Н. Введение в структурную лингвистику: учебное пособие для студ. филолог. спец. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1974. – 320 с.; Каменская О. Л. Текст и коммуникация: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 152 с.; Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. – М., 1977. – 183 с.; Кодухов В.И. Общее языкознание. – М., 1974. – 303 с.; Кондрашов Н.А. История лингвистических учений. – М., 1979; Ольховиков Б. А. История языкознания. Лондонская лингвистическая школа. – М., 1974; Расторгуева Т. А., Жданова И. Ф. Курс лекций по истории английского языка: учебник для ин-ов и фак-ов иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1972. – 176 с.; Швейцер А. Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы. – М.: Наука, 1977. – 176 с.; Хаймович Б. С. Стислий курс історії англійської мови: навч. посіб. для романо-герм. фак. ун-тів та фак-ів іноз. мов пед. ін-тів / Б.С. Хаймович. – К.: Вища школа. Головне видавництво, 1975. – 99 с.

Підручники та посібники з лексикології

Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. – М.: Высш. шк., 1977.; Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. Арнольд И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования / И. В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1979; Гинзбург Р. З. Лексикология английского языка [Текст]: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Гинзбург [и др.]. – М.: Высш. шк., 1979. – 269 с.; Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989; Девкин В.Д. Сборник упражнений по лексикологии немецкого языка. М., 1971; Левковская К.А. Лексикология немецкого языка. М. 1956; Медникова Э.М. Практикум по лексикологии английского языка. На английском языке. – М. Высшая школа, 1978 г. 151 с.; Ольшанский И. Г. Лексикология немецкого языка: Учеб. пособие – М.: Высшая школа, 1979. – 136 с.; Розен Е.В. Немецкая лексика: История и современность. – М., 1991; Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. М., 1991; Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М., 1970; Iskos A., Lenkova A. Lesestoffe zur deutschen Lexikologie. L., 1975; Fleischer W. Grundzüge der deutschen Wortbildung. – Leipzig, 1985; Olšanski I.G. Moderne deutsche Lexikographie. – М., 1979; Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, 1984; Stepanova M.D., Cernyseva I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – М., 1975; Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М., 1982.

Джерело: систематизовано автором

Додаток 3

**Відомості про педагогічні інститути у яких запроваджувалися
двопрофільні спеціальності (1992-2012 рр.)**

| № п/п | Роки | Назва навчального закладу | Спеціальність |
|-------------------------------------|-----------|--|---|
| 1. | з 1992 р. | Житомирський педагогічний інститут | англійська і французька, англійська і німецька мови, німецька та англійська мови Українська мова і література, російська мова і література, іноземна мова |
| 2. | з 1993р. | Тернопільський педагогічний інститут | українська мова та література, іноземна мова (англійська, німецька) |
| | з 2000 р. | | французька мова і література |
| 3. | з 1992 р. | Уманський державний педагогічний інститут | українська мова та література та англійська мова, початкове навчання та англійська мова, українська мова і література та англійська мова і література |
| 4. | з 1997 р. | Сумський державний педагогічний інститут | англійська мова та основи інформатики |
| | з 2001р. | | німецька та англійська мови, французька та англійська мови. |
| 5. | з 1997 р. | Херсонський державний педагогічний інститут | російська мова і література, іноземна мова англійська, німецька мова |
| | | Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут | російська мова і література, іноземна мова |
| | | Горлівський педагогічний інститут іноземних мов | |
| | | Харківський державний педагогічний університет | |
| | | Луганський педагогічний інститут | Історія, іноземна мова |
| Миколаївський педагогічний інститут | | | |
| 6. | з 2011 р. | Житомирський педагогічний та Житомирський державний університет імені І. Франка. | Філологія. Мова і література (англійська), Філологія. Мова і література (німецька), Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (англійська, німецька), Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (німецька, англійська), Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (англійська), Педагогіка і методика середньої освіти. Мова та література (німецька). |
| 7. | з 2012 р. | Донбаський державний педагогічний університет (у структурі Горлівський інститут іноземних мов) | німецька, англійська, французька |

Джерело: систематизовано автором

Додаток К

Навчальні плани підготовки вчителів іноземних мов (1992-1999)

Додаток К 1

Дрогобицький державний педагогічний інститут [555]

Навчальний план 1992 року. Спеціальність 02.20

*Педагогічний інститут
Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних
мов (із зазначенням мов)
Термін навчання 5 років*

| № п/п | Назва дисципліни | всього | з них | | | |
|----------|--|--------|--------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | | лекцій | лабора- торних | прак- тичних | семі- нари |
| | Соціально-гуманітарні дисципліни | 642 | – | – | – | 64 |
| 1. | Історія України | 104 | 60 | – | 44 | 10 |
| 2. | Історія філософії | 84 | 48 | – | 36 | 8 |
| 3. | Історія української філософської думки | 24 | 18 | – | 6 | 2 |
| 4. | Основи економічної теорії | 48 | 22 | – | 26 | 4 |
| 5. | Політологія | 32 | 20 | – | 12 | 4 |
| 6. | Історія світової культури | 32 | 20 | – | 12 | 4 |
| 7. | Історія української культури | 28 | 20 | – | 8 | 2 |
| 8. | Українознавство | 32 | 20 | – | 12 | 4 |
| 9. | Основи етики і естетики | 28 | 28 | – | – | 2 |
| 10. | Логіка | 24 | 12 | – | 12 | 2 |
| 11. | Релігії світу. Історія церкви на Україні | 26 | 26 | – | – | 2 |
| 12. | Законодавство України | 28 | 28 | – | – | 2 |
| 13. | Практикум з української мови | 32 | – | – | 32 | – |
| 14. | Антична література | 30 | 30 | – | – | 4 |
| 15. | Охорона довкілля | 16 | 8 | – | 8 | 2 |
| 16. | Основи інформатики і ТЗН | 26 | 10 | – | 16 | 2 |
| 17. | Безпека життєдіяльності | 16 | 16 | – | – | 2 |
| 18. | Народні промисли | 32 | 8 | – | 24 | 4 |
| | Психолого-педагогічні дисципліни | 344 | – | – | – | 30 |
| 1. | Загальна психологія | 48 | 26 | 16 | 6 | 4 |
| 2. | Соціальна психологія | 46 | 26 | – | 20 | 4 |
| 3. | Вікова і педагогічна психологія | 50 | 24 | 20 | 6 | 6 |
| | | | | | | |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|-----|---|--------------|----|---|------|-----|
| 4. | Теоретичні основи педагогіки | 70 | 20 | – | 50 | 8 |
| 5. | Історія педагогіки | 50 | 30 | – | 20 | 4 |
| 6. | Методика позаурочної діяльності | 30 | 10 | – | 20 | 2 |
| 7. | Система освіти за рубежом | 20 | – | – | 20 | 2 |
| 8. | Педагогічна практика | 7-9 семестри | – | – | – | – |
| | Спеціальні дисципліни | 3056 | – | – | – | – |
| 1. | Вступ до мовознавства | 50 | 32 | – | 18 | 6 |
| 2. | Загальне мовознавство | 20 | 10 | – | 10 | 2 |
| 3. | Латинська мова | 70 | – | – | 70 | 8 |
| 4. | Практичний курс основної іноземної мови | 1820 | – | – | – | 272 |
| | практика усного і писемного мовлення | 1442 | – | – | 1442 | 206 |
| | практична фонетика | 170 | – | – | 170 | 30 |
| | практична граматики | 208 | – | – | 208 | 36 |
| 5. | Теоретичний курс основної іноземної мови | 126 | – | – | – | 24 |
| | історія мови | 30 | 18 | – | 12 | 6 |
| | теоретична граматики | 32 | 20 | – | 12 | 6 |
| | лексикологія | 32 | 20 | – | 12 | 6 |
| | стилістика | 32 | 20 | – | 12 | 6 |
| 6. | Інтерпретація тексту | 20 | 6 | – | 14 | 4 |
| 7. | Теорія і практика перекладу | 30 | 8 | – | 22 | 4 |
| 8. | Порівняльна типологія | 36 | 22 | – | 14 | 6 |
| 9. | Історія літератури країни основної іноземної мови | 70 | 30 | – | 40 | 10 |
| 10. | Країнознавство країни основної іноземної мови | 52 | 30 | – | 22 | 8 |
| 11. | Методика викладання основної іноземної мови | 70 | 32 | – | 38 | 10 |
| 12. | Практичний курс другої іноземної мови | 600 | – | – | 600 | 90 |
| 13. | Теоретичний курс другої іноземної мови | 22 | 22 | – | – | 2 |
| 14. | Методика викладання другої іноземної мови | 20 | 10 | – | 10 | 2 |
| 15. | Історія літератури країни другої іноземної мови | 20 | 10 | – | 10 | 2 |
| 16. | Країнознавство країни другої іноземної мови | 20 | 10 | – | 10 | 2 |
| 17. | Методика позаурочної діяльності засобами іноземної мови | 10 | – | – | 10 | 2 |
| | | | | | | |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|----------|--|---------|-------|----|-----|----|
| № п/п | Факультативні дисципліни | – | – | – | – | – |
| 1. | Іноземна мова (третя) | 140 | – | – | 140 | 24 |
| 2. | Основи медичних знань | 76 | 40 | 36 | – | 8 |
| 3. | Фізичне виховання | – | – | – | – | – |
| № п/п | Практика | Семестр | тижні | – | – | – |
| 1. | Практика в оздоровчих таборах | 6 | 4 | – | – | – |
| | Практика в школі з основної мови | 8 | 6 | – | – | – |
| | Практика в школі з другої іноземної мови | 9 | 6 | – | – | – |

Державні екзамени:

1. Основна іноземна мова та методика її викладання – 10 семестр
2. Друга іноземна мова та методика її викладання – 10 семестр
3. Педагогіка та психологія – 10 семестр.

Додаток К 2

**Навчальний план 1993 року [555]
 Спеціальність 02.20 Іноземні мови (дві мови)**

*Педагогічний інститут
 Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземних мов (із зазначенням мов)
 Спеціалізація: французька, англійська та німецька
 Факультет іноземних мов
 Термін навчання 5 років*

| № п/п | Назва дисципліни | всього | з них | | | |
|----------|--|--------|--------|------|--------|------|
| | | | лекцій | Лаб. | Практ. | Інд. |
| | Соціально-гуманітарні дисципліни | 620 | – | – | – | – |
| 1. | Історія світу | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 2. | Історія України | 40 | 26 | – | 14 | – |
| 3. | Історія філософії | 84 | 48 | – | 36 | – |
| 4. | Історія української філософії | 24 | 18 | – | 6 | – |
| 5. | Спецкурс з філософії «Філософські проблеми людинознавства» | 20 | – | – | – | – |
| 6. | Християнська філософія | 20 | – | – | – | – |
| 7. | Спецкурс з логіки «Методика навчання дискусії» | 14 | 6 | – | 8 | – |
| 8. | Історія релігії та церкви | 26 | 26 | – | – | – |
| 9. | Основи економічної теорії | 48 | 22 | – | 26 | – |
| 10. | Політологія | 32 | 20 | – | 12 | – |
| 11. | Історія світової культури | 30 | 18 | – | 12 | – |
| 12. | Історія української культури | 30 | 20 | – | 8 | – |
| 13. | Етика | 20 | – | – | – | – |
| 14. | Естетика | 20 | – | – | – | – |
| 15. | Логіка | 24 | 12 | – | 12 | – |
| 16. | Законодавство | 28 | – | – | – | – |
| 17. | Практикум з української мови | 30 | – | – | 30 | – |
| 18. | Українська література | 30 | 30 | – | – | – |
| 19. | Антична література | 30 | 30 | – | – | – |
| 20. | Охорона довкілля | 16 | 16 | – | – | – |
| 21. | Основи інформатики і ТЗН | 26 | 16 | – | 10 | – |
| 22. | Безпека життєдіяльності | 16 | 16 | – | – | – |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|-----|--|-----|----|---|----|---|
| | Психолого-педагогічні дисципліни | 240 | – | – | – | – |
| 23. | Загальна психологія | 48 | 26 | 6 | 16 | – |
| 24. | Соціальна психологія | 30 | 16 | – | 14 | – |
| 25. | Вікова і педагогічна психологія | 46 | 20 | 6 | 20 | – |
| 26. | Спецкурс із психології «Психологія навчання іноземних мов» | 20 | 14 | – | 6 | – |
| 27. | Теоретичні основи педагогіки | 40 | 28 | – | 12 | – |
| 28. | Історія педагогіки | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 29. | Спецкурс із педагогіки «Сучасна зарубіжна школа» | 16 | – | – | – | – |
| 30. | Педагогічна практика (7-9 семестри) | 360 | – | – | – | – |
| | Спеціальні дисципліни | – | – | – | – | – |
| 31. | Вступ до мовознавства | 30 | 20 | – | 10 | – |
| 32. | Вступ до романо-германської філології | 20 | 16 | – | 4 | – |
| 33. | Загальне мовознавство | 30 | 20 | – | 10 | – |
| 34. | Латинська мова | 68 | – | – | 68 | – |
| | <i>Практичний курс французької мови</i> | 806 | – | – | – | – |
| 35. | практика усного і писемного мовлення | 602 | – | – | – | – |
| 36. | – практична фонетика | 98 | – | – | – | – |
| 37. | – практична граматики | 106 | – | – | – | – |
| 38. | Теоретичний курс французької мови | 100 | – | – | – | – |
| 39. | – історія мови | 20 | – | – | – | – |
| 40. | – теоретична граматики | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 41. | – лексикологія | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 42. | – стилістика | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 43. | Порівняльна типологія української та французької мов | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 44. | Країнознавство Франції | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 45. | Література Франції | 40 | 30 | – | 10 | – |
| | | | | | | |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|-----|--|-----|----|---|----|---|
| 46. | Методика викладання французької мови | 40 | 20 | – | 20 | – |
| | <i>Практичний курс англійської мови (ПКМ)</i> | 802 | – | – | – | – |
| 47. | практика усного і писемного мовлення | 598 | – | – | – | – |
| 48. | практична фонетика | 106 | – | – | – | – |
| 49. | практична граматики | 98 | – | – | – | – |
| 50. | Теоретичний курс англійської мови | 100 | – | – | – | – |
| 51. | Історія мови | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 52. | Лексикологія | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 53. | Теоретична граматики | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 54. | Стилістика | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 55. | Порівняльна типологія української та англійської мов | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 56. | Країнознавство Англії | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 57. | Історія літератури Англії | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 58. | Методика викладання англійської мови | 40 | 20 | – | 20 | – |
| | <i>Практичний курс німецької мови</i> | 804 | – | – | – | – |
| 59. | – практика усного і писемного мовлення | 600 | – | – | – | – |
| 60. | практична фонетика | 98 | – | – | – | – |
| 61. | практична граматики | 106 | – | – | – | – |
| 62. | Теоретичний курс німецької мови | 100 | – | – | – | – |
| 63. | Історія мови | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 64. | Лексикологія | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 65. | Теоретична граматики | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 66. | Стилістика | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 67. | Порівняльна типологія української та німецької мов | 20 | 10 | – | 10 | – |
| 68. | Країнознавство Німеччини | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 69. | Історія німецької літератури | 40 | 30 | – | 10 | – |
| 70. | Методика викладання німецької мови | 40 | 20 | – | 20 | – |
| 71. | Теоретичні основи інтерпретації тексту | 20 | 16 | – | 4 | – |
| 72. | Теоретичні основи перекладу | 20 | 16 | – | 4 | – |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|----------|--|---------|-------|---|----|---|
| № п/п | Факультативні дисципліни | – | – | – | – | – |
| 1 | Іспанська мова | 140 | – | – | – | – |
| 2. | Спецкурс. Українська та зарубіжна музична культура | 30 | 20 | – | 10 | – |
| 3. | Спецкурс. Образотворче мистецтво | 30 | 20 | – | 10 | – |
| 4. | Загальне фортепіано | – | – | – | – | – |
| 5 | Народні промисли | 30 | 6 | – | 24 | – |
| № п/п | Практика виробнича | семестр | тижні | – | – | – |
| 1. | Педпрактика з французької мови | 7 | 3 | – | – | – |
| 2. | Педпрактика з англійської | 8 | 3 | – | – | – |
| 3. | Педпрактика з німецької мови | 9 | 3 | – | – | – |

Державні екзамени:

1. Французька мова та методика її викладання – 10 семестр.
2. Англійська мова та методика її викладання – 10 семестр.
3. Німецька мова та методика її викладання – 10 семестр.

Дипломні роботи:

1. Іноземна філологія.
2. Методика викладання іноземних мов.

спеціальні дисципліни

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|--|------|------|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| 1. | Практичний курс іноземної мови | 1200 | 1092 | 108 | | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | зalic-1,3,5,7,9 екзамен-2,4,6,8,10 |
| 2. | Лексикологія | 64 | 60 | 4 | | | | | | 4 | | | | | | екзамен-5 |
| 3. | Теорія граматики іноземної мови | 40 | 40 | | | | | | | | | | 3 | | | зalic-8 |
| 4. | Історія літератури країни, мова якої вивчається | 54 | 36 | 18 | | | | | | | | | | | | зalic-8 |
| 5. | Шкільний курс іноземної мови з методикою викладання | 82 | 74 | 8 | | | | | | 3 | 3 | | | | | зalic-6 екзамен-7 |
| 6. | Сучасна українська мова | 120 | 108 | 12 | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | зalic-1,3 екзамен-2,4 |
| 7. | Методика викладання української мови в початкових класах | 82 | 74 | 8 | | | | | | | 3 | 3 | | | | зalic-6 екзамен-7 |
| 8. | Методика викладання природознавства та с/г праці | 82 | 74 | 8 | | | | | | 2 | 2 | | | | | зalic-5, екзамен-6 |
| 9. | Методика викладання російської мови в початкових класах | 82 | 74 | 8 | | | | | | 2 | 2 | | | | | зalic-5, екзамен-6 |
| 10. | Каліграфія | 36 | 30 | 6 | | 2 | | | | | | | | | | зalic-1 |
| 11. | Математика | 220 | 180 | 40 | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | зalic-1,3, екзамен-2,1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--|-----|-----|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--------------------|
| 12. | Методика викладання математики в початкових класах | 82 | 74 | 8 | | | | | | 2 | 4 | | | | | зalic-5, екзамен-6 |
| 13. | Дітяча література з основами літературознавства | 108 | 90 | 18 | | | | | | | | | 3 | 3 | | зalic-8, екзамен-9 |
| 14. | Основи культури і техніки мовлення | 30 | 24 | 6 | | | | 2 | | | | | | | | зalic-4 |
| 15. | Основи логопедії і дефектології | 30 | 24 | 6 | | | | | | | | 2 | | | | зalic-7 |
| 16. | Основи ботаніки і зоології | 140 | 120 | 20 | | 3 | 3 | | | | | | | | | екзамен-1,2 |
| 17. | Основи землеробства | 72 | 60 | 12 | | | | | 4 | | | | | | | зalic-4 |
| 18. | Основи фізичної культури з методикою викладання | 72 | 60 | 12 | | | | | | | | 2 | 2 | | | зalic-7, екзамен-8 |
| 19. | Основи музичного виховання з методикою викладання | 72 | 60 | 12 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | зalic-2 |
| 20. | Методика грудного навчання з практикою | 72 | 60 | 12 | | | | | 2 | 2 | | | | | | зalic-4 |
| 21. | Методика викладання образотворчого мистецтва з практикою | 72 | 60 | 12 | | | | | | | 2 | 2 | | | | зalic-7 |
| 22. | Ритмика і хореографія | 30 | 30 | | | | | | | | | | 2 | | | зalic-7 |
| 23. | Організація хорового колективу з основами диригування | 60 | 60 | | | | | | | | | | 2 | 2 | | зalic-4 |
| За вибором факультету: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | Вступ до філології | 30 | 30 | | | | | | | | | | 2 | | | зalic-8 |
| 2. | Криптознавство | 46 | 36 | 10 | | | | | | | | | 2 | | | зalic-6 |
| 3. | Народні художні промысли України | 40 | 30 | 10 | | | | | | | | | | 2 | | зalic-9 |
| 4. | Ознайомлення та гра на дитячих музичних інструментах | | | | | | | | | | | | | 2 | | зalic-9 |

основи медичних знань та охорона здоров'я дітей

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|------------|------------|----|--|---|---|---|--|--|--|--|--|---|---|-----------|
| 1. | Вікова фізіологія | 84 | 72 | 12 | | 4 | | | | | | | | | | зalic-1 |
| 2. | Валеологія | 114 | 104 | 10 | | | 3 | 3 | | | | | | | | екзамен-3 |
| 3. | Цивільна оборона | 34 | 34 | | | | | | | | | | | 4 | | зalic-9 |
| 4. | Безпека життєвості | 36 | 36 | | | | | | | | | | | | 2 | зalic-10 |
| | Всього годин | 674 | 490 | | | | | | | | | | | | | |

Орієнтовані зведені дані про бюджет часу:

| | |
|------------------------|------|
| 1. Теоретичне навчання | -146 |
| 2. Практика | -28 |
| 3. Екзаменаційна сесія | -20 |
| 4. Канікули | -39 |
| 5. Державні екзамени | -4 |

Екзамен та заліки:

Всього екзаменів-34
заліків-74

Курсові роботи

За час навчання студент виконує 3 курсові роботи

зі спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін.

Тематика та термін захисту встановлюється радою ф-ту.

Рекомендований порядок проведення практик

Види практик

| | |
|---------------------------------|------------------|
| Навчальні: | |
| 1. Іноземної мови | -2 тиж.-2,4 сем. |
| 2. Ботаніка | -1 тиж.-2 сем. |
| 3. Зоологія | -1 тиж.-2 сем. |
| 4. Землеробство, Кращеознавство | -1 тиж.-4 сем. |
| 5. С/г і методики | -1 тиж.-6 сем. |
| 6. Непереривна педагогічна | -1 тиж.-4 сем. |
| | -1 тиж.-5 сем. |

Виробничі

| | |
|----------------------------------|-------------------------|
| 1. В дитячих оздоровчих таборах. | -4 тиж.-6 |
| 2. В школі | -6 тиж.-8 -10 тиж.-9 |

Державні екзамени:

1. Ділова українська мова
2. Психологія
3. Педагогіка з окремими методиками
4. Дітяча мова з методикою викладання.

Примітка: 1. Раді інституту надається право замінювати послідовність вивчення навчальних дисциплін в межах навчального року.

2. Календарні строки проведення педагогічної практики встановлюються факультетом за погодженням з управлінням освіти

3. Виробничі практики проводяться в строки, встановлені інститутом

4. Керуватися повсякчасно запискою до навчальних планів спеціальностей педагогічних інститутів в Україні, затвердженої у 1989 р.

Додаток К4
Навчальний план 1999 року [555]

Спеціальність № 7.010103 Д.ІМ. ГВ. 99. Педагогіка і методика середньої освіти.

Мова і література (англійська та французька)

Форма навчання – госпрозрахункове відділення

Факультет романо-германської філології

Термін навчання «ОКР Бакалавр» – 4 роки

Термін навчання «ОКР Спеціаліст» – 5 років

Денна форма навчання

Кваліфікація бакалавра: Бакалавр філології,

вчитель англійської мови основної школи

Кваліфікація спеціаліста: Вчитель англійської і французької мов

та зарубіжної літератури основної та старшої школи

| № п/п | Назва дисципліни | всього | з них | | | |
|-------|--|--------|--------|------|--------|---------|
| | | | лекцій | Лаб. | Практ. | Самост. |
| | | | – | – | – | – |
| | Суспільно-політичні дисципліни політичний процес на Україні | 530 | 222 | – | 212 | 96 |
| 2. | Філософія | 90 | 34 | – | 40 | 16 |
| 3. | Економічна теорія | 100 | 40 | – | 44 | 16 |
| 4. | Основи конст. права України | 54 | 16 | – | 20 | 18 |
| 5. | Політологія | 80 | 30 | – | 38 | 12 |
| 6. | Релігієзнавство | 40 | 24 | – | 6 | 10 |
| 7. | Основи етики та естетики | 34 | 20 | – | 6 | 8 |
| 8. | Логіка | 46 | 20 | – | 20 | 6 |
| 9. | Соціологія освіти | 40 | 18 | – | 18 | 4 |
| | Загальнокультурні дисципліни | 770 | 156 | 28 | 532 | 54 |
| 10. | Історія України | 130 | 60 | – | 50 | 20 |
| 11. | ОТ і ТЗН | 50 | 16 | 28 | – | 6 |
| 12. | Основи соціоекології | 40 | 18 | – | 16 | 6 |
| 13. | Історія укр. та зарубіжної культури | 90 | 40 | – | 38 | 12 |
| 14. | Фіз. виховання | 400 | | – | 400 | |
| 15. | Основи народознавства | 60 | 22 | – | 28 | 10 |
| | За вибором факультету | | | | | |
| 16. | Безпека життєдіяльності | 36 | 20 | – | 10 | 6 |
| 17. | Правознавство | 54 | 20 | – | 16 | 8 |
| 18. | Основи наукових досліджень | 24 | 12 | – | 8 | 4 |
| | Психолого-педагогічні дисципліни: | 1742 | 240 | 84 | 66 | 76 |
| 19. | Психологія | 184 | 120 | – | 12 | 24 |
| 20. | Педагогіка | 174 | 98 | – | 42 | 24 |
| 21. | Основи педагогічної майстерності | 108 | 22 | – | 12 | 28 |
| 22. | Педагогічна практика | 1476 | – | – | – | – |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|-----|---|-------------|------------|------------|-------------|------------|
| | За вибором факультету | 92 | 32 | 4 | 32 | 14 |
| 23. | Робота з батьками | 18 | 10 | – | 8 | – |
| 24. | Методика роботи в оздоровчих таборах | 26 | – | – | 20 | 6 |
| 25. | Основи психодіагностики | 24 | 12 | 4 | 4 | 4 |
| 26. | Актуальні проблеми розвитку зарубіжної школи | 24 | 10 | – | 10 | 4 |
| | IV Спеціальні дисципліни: | 3630 | 746 | 156 | 2120 | 444 |
| 27. | Вступ до мовознавства | 42 | 18 | 2 | 16 | 6 |
| 28. | Загальне мовознавство | 56 | 26 | 4 | 22 | 4 |
| 29. | Історія української мови | 62 | 28 | – | 32 | 8 |
| 30. | Сучасна українська літературна мова | 336 | 112 | 12 | 162 | 50 |
| 31. | Стилістика української мови | 30 | 10 | – | 16 | 4 |
| 32. | ПКУМ | 58 | – | – | 50 | 8 |
| 33. | Виразне читання | 26 | 2 | 12 | 8 | 4 |
| 34. | Сучасна російська мова | 90 | 26 | – | 56 | 8 |
| 35. | Теорія літератури | 68 | 34 | – | 24 | 10 |
| 36. | Вступ до літературознавства | 44 | 20 | 2 | 16 | 6 |
| 37. | Історія української літератури | 380 | 160 | 20 | 180 | 20 |
| 38. | Літературна критика | 44 | 8 | 20 | 8 | 20 |
| 39. | Фольклор України | 28 | 10 | – | 14 | 4 |
| 40. | Історія зарубіжної літератури | 220 | 90 | – | 110 | – |
| 41. | Шкільний курс української мови і методика її викладання | 82 | 26 | 24 | 20 | 12 |
| 42. | Шкільний курс української літератури і методика її викладання | 82 | 26 | 24 | 20 | 12 |
| 43. | Українська діалектологія | 34 | 18 | – | 12 | 4 |
| 44. | Лінгвістичний аналіз художнього твору | 30 | – | – | 26 | 4 |
| 45. | Діалектологічна та фольклорна практика | 164 | – | – | – | – |
| 46. | Старослов'янська мова | 28 | 16 | – | 8 | 4 |
| 47. | Ділова українська мова | 32 | 2 | – | 26 | 4 |
| 48. | Культура мовлення | 26 | 2 | 12 | 8 | 4 |
| 49. | Розвиток мовлення | 34 | 4 | – | 24 | 6 |
| 50. | Практичний курс англійської мови | 992 | – | – | 848 | 144 |
| 51. | Теоретичний курс англійської мови | 92 | 26 | – | 54 | 12 |
| 52. | Англійська література | 46 | 14 | – | 26 | 6 |
| 53. | Шкільний курс англійської мови та методики її викладання | 68 | 24 | – | 36 | 8 |
| | | | | | | |

Продовження табл.

| | | | | | | |
|----------|---|---------|-------|---|-----|----|
| 54. | Теорія і практика перекладу за вибором факультету | 34 | 10 | – | 18 | 6 |
| 55. | Порівняльна типологія української та англійської мови | 28 | 6 | – | 14 | 8 |
| 56. | Країнознавство | 30 | 8 | – | 18 | 4 |
| 57. | Англійська діалектологія | 16 | 4 | – | 8 | 4 |
| 58. | Американський варіант англійської мови | 24 | – | – | 20 | 4 |
| 59. | Вступ до спеціальності | 20 | 6 | – | 10 | 4 |
| 60. | Основи медичних знань та охорона здоров'я дітей | 198 | – | – | 176 | 22 |
| 61. | Аналіз підручників української мови | 24 | 2 | 6 | 12 | 4 |
| 62. | Аналіз підручників з української літератури | 24 | 2 | – | 12 | 4 |
| 63. | Теорія і практика диференційованого навчання англійської мови | 32 | 6 | – | 10 | 4 |
| № п/п | | семестр | тижні | – | – | – |

Державні экзамени

1. Англійська мова – 8 сем.
2. Французька мова – 10 сем.
3. Теорія і практика навчання і виховання. – 10 сем.
4. Зарубіжна література – 10 сем.

Дипломні роботи:

Студент, який захищає дипломну роботу складає тільки державний екзамен з «Теорії і практики навчання і виховання».

Додаток Л

Інформація про хід пілотування експериментальної програми з «Методики навчання англійської мови» 2015 – 2017 рр. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини

Додаток Л 1

Програма проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою на 2015-2019 роки

Тема експерименту: Експериментальна перевірка моделі методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови та початкових класів (зі спеціалізацією англійська мова) (далі – вчителів англійської мови) за інноваційною типовою програмою.

Об'єкт експерименту: система підготовки фахівців за бакалаврським рівнем вищої освіти напряму підготовки 6.020302 «Філологія» (англійська мова) у педагогічних і класичних університетах та за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста спеціальності 5.01010201 «Початкова освіта» (зі спеціалізацією англійська мова) у педагогічних коледжах.

Мета експерименту: провести апробацію нової моделі «наскрізної» методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови бакалаврського рівня вищої освіти та вчителів початкових класів (зі спеціалізацією англійська мова) освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста за інноваційною типовою програмою.

Предмет експерименту: методи, форми і засоби методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у педагогічних і класичних університетах та у педагогічних коледжах.

Робоча гіпотеза.

Підготовку вчителів англійської мови в Україні здійснюють 38 вищих навчальних закладів IV рівня акредитації. Випускники отримують диплом філолога, вчителя/викладача англійської мови за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр. Стандарт для освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр було розроблено відповідною робочою групою і затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 01.12.2004 № 900 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта». Після затвердження

нового переліку напрямів підготовки у 2007 р. було внесено зміни у галузі знань, а також відповідні корективи до стандарту. Стандарти для освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліст і магістерського рівня вищої освіти наразі відсутні. Враховуючи сучасні потреби суспільства у володінні іноземними мовами на якісно новому рівні існує нагальна потреба оновлення змісту методичної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає насамперед 2 розроблення нових стандартів для всіх рівнів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційних рівнів). Вибірковий аналіз навчальних планів та програм навчальних дисциплін методичного спрямування на предмет виявлення співвідношення мовної, психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної складових підготовки вчителя англійської мови показав, що за відсутності сучасної типової програми з методики викладання іноземних мов, затвердженої на державному рівні, вищі навчальні заклади використовують застарілі типові програми, адаптуючи їх, або складають власні. Національна політика мовної освіти зазнала значних позитивних змін, але професійно орієнтованим курсам та методиці навчання іноземних мов приділяється незначна увага.

Підготовка майбутнього вчителя англійської мови відбувається наразі за чотирма складовими: мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та методичною.

Результати аналізу навчальних планів виявили суттєві відмінності у кількісному і якісному наповненні цих складових. Незважаючи на те, що в усіх планах наявні мовна, лінгвістична, психолого-педагогічна та методична складові, їх співвідношення та номенклатура навчальних дисциплін варіюються значною мірою. При цьому спільним є те, що методична складова має найменшу частку – у середньому 3% (бакалаврський рівень вищої освіти), 4,2% (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста), 4,9% (магістерський рівень вищої освіти) – від загального обсягу навчальних годин, що не є достатнім для формування методичної компетентності майбутнього вчителя. Спільним також є те, що в жодному навчальному плані не існує інтегрованих курсів з практики мови або теоретичних дисциплін, які б передбачали включення до них методичного компоненту.

Дані аналізу також свідчать про відсутність в Україні єдиного підходу до складання навчальних планів та розуміння місця кожної складової у підготовці вчителя англійської мови. Окремою складовою підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є педагогічна практика. Порівняльний аналіз видів і тривалості практики окремих вищих навчальних закладів України свідчить, в основному, про схожість підходів до організації цього виду діяльності. Проте, існують розбіжності в змісті, структурі, організації, тривалості та оцінюванні педагогічної практики.

Допроєктне базове дослідження свідчить про необхідність оновлення та зміцнення методичної складової підготовки майбутнього вчителя англійської мови відповідно до вимог сьогодення. Методична складова потребує значного збільшення кількості аудиторних годин, відведених у навчальному плані на дисципліну «Методика викладання іноземних мов», особливо для практичних і лабораторних занять. Це може створити можливість для вивчення методики наскрізно, тобто протягом усього терміну навчання у вищому навчальному закладі.

Є нагальна потреба переглянути тематичні модулі і привести їх у відповідність до викликів часу, звертаючи особливу увагу на реформу мовної освіти в Україні. Потребують також осучаснення та урізноманітнення форми і методи підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Відсутні єдині підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Методика викладання іноземних мов». Об'єктом контролю в основному є теоретичні знання з дисципліни, а не професійно-орієнтовані методичні уміння.

Відсутні єдині підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Методика викладання іноземних мов». Об'єктом контролю в основному є теоретичні знання з дисципліни, а не професійно-орієнтовані методичні уміння.

Зважаючи на викладене, робоча гіпотеза полягає у тому, що ефективно розв'язання цих проблем можливе за умови запровадження нової моделі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови за інноваційною типовою програмою, за якою передбачається:

викладання навчальної дисципліни у 3-8 семестрах у загальній кількості 660 годин (22 кредити ЄКТС), з них 396 годин аудиторної роботи та 264 години самостійної роботи;

здійснення наскрізної практичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (навчальна та виробнича педагогічні практики) протягом 3-8 семестрів у загальній кількості 510 годин/17 кредитів;

обов'язкове виконання курсової роботи з методики навчання англійської мови у 8 семестрі.

Забезпечення об'єктивності встановлення фактичної відповідності рівня освітньої (кваліфікаційної) підготовки випускників-учителів англійської мови вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики буде ефективним за умови запровадження системи сертифікації та атестації професійно-педагогічної компетентності випускників педагогічних спеціальностей як складової державної атестації. Документами, що підтверджують право на проведення мовної педагогічної діяльності є диплом про вищу освіту та сертифікат.

Завдання експерименту

Для досягнення мети експерименту та перевірки робочої гіпотези ставляться такі завдання:

1. Здійснити експериментальну перевірку та апробацію моделі методичної підготовки педагогічних працівників за інноваційною типовою програмою за бакалаврським рівнем вищої освіти у педагогічних та класичних університетах та за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста (спеціальності 5.01010201 «Початкова освіта» (зі спеціалізацією англійська мова), що є учасниками спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний учитель нового покоління».

2. Розробити новий зміст методичної та практичної підготовки педагогічних кадрів як складової галузевого стандарту вищої педагогічної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра.

3. Розробити та експериментально перевірити систему сертифікації та атестації професійно-методичної компетентності випускників вищих навчальних закладів, які навчалися за мовними педагогічними спеціальностями.

4. Підготувати, експериментально перевірити та впровадити у навчальний процес навчально-методичні матеріали із методики навчання та виховання для студентів, які здобувають мовну педагогічну освіту.

5. Створити навчально-методичний інтернет-ресурс, наповнений матеріалами з методичної та практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Етапи проведення експерименту:

Перший етап – (2015/2016 навчальний рік) передбачає визначення змісту та організаційно-методичних форм реалізації моделі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у різних типах вищих навчальних закладів за інноваційними технологіями.

Другий етап – (2016/2017 – 2018/2019 навчальні роки) передбачає реалізацію моделі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вищих навчальних закладах за інноваційною типовою програмою.

Очікувані результати:

- удосконалення методичної підготовки педагогічних працівників;
- запровадження системи стандартів вищої педагогічної освіти з урахуванням особливостей методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у педагогічних і класичних університетах;
- забезпечення мобільності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в освітньому просторі України та учителів англійської мови на ринку освітніх послуг;

- створення гнучкої, науково-обґрунтованої системи атестації (сертифікації) методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Про хід педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови 2015-2016 н.р.

Відповідно до наказу МОН України №871 від 12.08.2015 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» та з метою реалізації спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» у звітному 2015-2016 н.р. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини було зроблено наступне:

1. Відповідно до плану реалізації педагогічного експерименту визначено структурні підрозділи для участі в експерименті: факультет іноземних мов, кафедра англійської мови та методики її навчання.

2. Розроблено та затверджено науково-методичною радою університету навчальний план підготовки фахівців за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська).

3. Забезпечено участь членів робочої групи проекту проф. Заболотної О.А., доц. Гембарук А.С., доц. Бевз О.П. у 5 семінарах-тренінгах (24.09.2015 р. - 29.09.2015 р., м. Одеса; 27.11.2015 – 02.12.2015 р., м. Київ; 15.02.2016 р. – 21.02. 2016 р., м. Київ; 16.05.2016 р. – 21.05.2016 р., м. Київ, 26.09. 2016 р. – 1.10. 2016 р., м. Київ), які проводилися Британською Радою в Україні.

4. Участь адміністрації університету у презентації спільного проекту МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», яка відбулася 09.06.2016 р. у Міністерстві освіти і науки України.

5. У рамках підготовки до пілотування нової програми з методики навчання англійської мови 12 викладачів факультету іноземних мов взяли участь у зимовій (28.01.2015 р. – 02.02.2015 р.) та літній (05.07.2016 р. – 12.07.2016 р.) школах професійної майстерності, які проводилися Британською Радою в Україні спільно з асоціацією вчителів англійської мови в Україні.

6. У 2016-2017 н.р. розпочато підготовку фахівців напряму підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська) за Новою Програмою з навчальної дисципліни «Методика навчання англійської мов» Загальна кількість учасників експерименту – 85 студентів.

7. З метою забезпечення баз практики для проходження першого етапу педагогічної практики студентами експериментальних груп факультету іноземних мов підписано угоду про співпрацю між університетом та відділом освіти Уманської міської ради.

8. З метою ознайомлення з особливостями організації педагогічної практики студентів 16 вересня 2016 року кафедрою англійської мови та методики її навчання було проведено регіональний науково-методичний семінар «Нові підходи до організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови» за участі учителів шкіл міста.

Додаток Л2

Про хід пілотування експериментальної програми з «Методики навчання англійської мови» 2016 – 2017 н.р.

Відповідно до наказу МОН України №871 від 12.08.2015 року «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини був внесений до переліку вищих навчальних закладів України, на базі яких здійснюється пілотування експериментальної інноваційної навчальної програми з дисципліни «Методика навчання англійської мови», розробленої у рамках спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління».

Мета експерименту полягає в апробації нової моделі «наскрізної» методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови бакалаврського рівня вищої освіти за інноваційною типовою програмою.

Експеримент здійснюється у два етапи:

Перший етап – (2015/2016 навчальний рік) передбачав визначення змісту та організаційно-методичних форм реалізації моделі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у різних типах вищих навчальних закладів за інноваційними технологіями.

На цьому етапі факультетом була здійснена значна підготовча робота, зокрема:

- розроблено та затверджено навчальний план підготовки фахівців за напрямом 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська).

- проведено роботу по підготовці педагогічних кадрів для забезпечення викладання курсу методики і практики мови з використанням інноваційних підходів. З цією метою 15 викладачів факультету іноземних мов пройшли неодноразове стажування у зимових та літніх школах професійної майстерності, які проводилися Британською Радою в Україні спільно з Українським відділенням міжнародної асоціації вчителів англійської мови як іноземної.

- кафедрою англійської мови та методики її навчання за модераторства викладачів-учасників проекту проведено тренінги для викладачів англійської мови з метою ознайомлення їх з інноваційними технологіями навчання іноземних мов (4 - у рамках роботи навчально-методичних семінарів кафедри і 3 у контексті Міжнародної конференції «ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ І НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ» (25-26 травня 2017 р.)

Другий етап експерименту (охоплює 2016/2017 – 2018/2019 навчальні роки) передбачає реалізацію моделі методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови у вищих навчальних закладах за інноваційною типовою програмою.

На підставі наказу ректора УДПУ імені Павла Тичини проф. Безлюдного О.І. № 538 о/д від 02.06.2016 р. «Про упровадження експериментальної інноваційної навчальної програми з дисципліни «Методика навчання англійської мови» у 2016-2017 н.р. на факультеті іноземних мов розпочато підготовку фахівців за напрямом 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська) за Новою Програмою. Загальна кількість учасників експерименту – 82 студенти II етапу навчання. Курс методики забезпечують досвідчені викладачі кафедри англійської мови та методики її навчання доц. Гембарук А.С., доц. Бевз О.П., викладач Слободяник О.О., які є розробниками та учасниками проекту. До пілотування, зокрема до розробки навчально-методичних матеріалів, активно залучаються також викладачі факультету, які пройшли стажування у зимових та літніх школах професійної майстерності. Кафедрою англійської мови та методики її навчання здійснено необхідну роботу щодо навчально-методичного забезпечення цієї дисципліни. Зокрема, укладено і затверджено робочу навчальну програму для студентів II курсу напряму

підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (англійська), створено навчально-методичний Інтернет-ресурс, який містить усі необхідні матеріали для організації навчального процесу з курсу методики.

Викладання методики здійснюється англійською мовою, що сприяє формуванню професійної компетентності студентів. Базуючись на інтерактивних методах і прийомах роботи, які включають навчання на основі комунікативних завдань, використання ситуаційних досліджень, симуляції, групові проекти, розв'язання проблем, тощо, програма забезпечує реалізацію підходу «від практики до теорії». Такий підхід сприяє розвитку автономності студентів, критичного мислення, усвідомленню власної відповідальності за результати свого навчання та спрямований на формування компетентностей, якими має володіти сучасний вчитель англійської мови – вчитель нового покоління.

Нова програма передбачає наявність міцних зв'язків між курсом методики та практикою в школі. Практична підготовка студентів має наскрізний характер і здійснюється впродовж вивчення всього курсу методики в загальноосвітніх навчальних закладах. Педагогічна практика передбачає такі етапи:

- Кероване спостереження (3-4 семестри – 1 в 2 тижні);
- Асистент вчителя (5, 6, 7 семестри – 1 раз в тиждень);
- Вчитель-практикант (8 семестр – упродовж 6 тижнів).

Отже, паралельно з вивченням дисципліни студенти набувають практичного досвіду роботи в школі, працюючи під керівництвом досвідчених учителів англійської мови та виконуючи спеціально розроблені до кожного модуля завдання.

З метою забезпечення баз практики підписано угоду про співпрацю між університетом та відділом освіти Уманської міської ради. Аби ознайомити учителів шкіл з особливостями організації педагогічної практики студентів 16 вересня 2016 року кафедрою англійської мови та методики її навчання було проведено регіональний науково-методичний семінар-тренінг «Нові підходи до організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови». В січні 2017 р. четверо вчителів міста пройшли стажування за програмою підготовки менторів у зимовій школі професійної майстерності, організованої Британською Радою в Україні спільно з Українським відділенням міжнародної асоціації вчителів англійської мови як іноземної.

Обов'язковою умовою реалізації педагогічного експерименту є моніторинг його результатів. Тому відповідно до програми проведення педагогічного експерименту Британською Радою постійно здійснюється моніторинг пілотування експериментальної програми. Практикуються такі форми моніторингу, як он-лайн анкетування студентів, викладачів, учителів шкіл, котрі керують педагогічною практикою студентів. У I семестрі 2016-2017 н.р. членами робочої групи проекту були здійснені робочі візити до партнерських університетів-учасників експерименту. Так, 6 грудня 2016 року в нашому університеті з моніторинговою місією перебувала завідувач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя доцент Олена Таран. Відповідно до програми моніторингу відбулася зустріч з ректором університету проф. Безлюдним О.І., деканом факультету іноземних мов доц. Постоленко І.С. завідувачем кафедри англійської мови та методики її навчання доц. Гембарук А.С., викладачами методики, студентами експериментальних груп. Відвідано та проаналізовано заняття з методики навчання англійської мови (викладач Слободяник О.О.). Результати моніторингу проаналізовані, узагальнені та оприлюднені на сайті проекту.

Таким є стан реалізації першого етапу педагогічного експерименту. Перспективи подальшої роботи включають: перегляд та удосконалення матеріалів I року навчання за експериментальною програмою розробка навчально-методичних матеріалів II року навчання; зустріч членів робочої групи у МОН України з адміністраціями університетів-учасників експерименту, звіт про результати першого року навчання за експериментальною програмою.

Додаток М

Наукові конференції, присвячені питанням іншомовної освіти та проблемам підготовки вчителя іноземних мов 2005-2016 рр.

| № | Назва конференції | місто/рік |
|-----|--|--------------------|
| 1. | Міжнародна наукова конференція «Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції» | Київ-Житомир, 2005 |
| 2. | Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника» | Глухів, 2005 |
| 3. | Міжнародна наукова конференція «Іноземні мовні мови як фактор входження в міжнародний освітній простір» | Умань, 2007 |
| 4. | Міжнародна наукова конференція «Підготовка полікультурної багатомовної особистості в умовах інтеграції України у світовий освітній простір» | Чернігів, 2007 |
| 5. | Міжнародна наукова конференція «Полікультурні аспекти іншомовної освіти в контексті євроінтеграції» | Чернігів, 2008 |
| 6. | Міжнародна наукова конференція «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» | Ніжин, 2009 |
| 7. | Всеукраїнська науково-практична «Вивчення англійської в контексті безперервної освіти» | Рівне, 2010 |
| 8. | Міжнародна наукова конференція «Сучасні дослідження у сфері англійської мови: перспективи лінгвістики та методики» | Житомир, 2011 |
| 9. | Міжнародна наукова конференція «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» | Умань, 2012 |
| 10. | Всеукраїнська науково-практична «Вчитель англійської в глобальному вимірі: покращення того, що працює та виправлення того, що ні» | Кіровоград, 2014 |
| 11. | Всеукраїнська науково-практична «Шкільний учитель нового покоління» | Житомир, 2015 |
| 12. | Міжнародна наукова конференція «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» | Умань, 2016 |
| 13. | Міжнародна наукова конференція «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» | Ніжин, 2016 |

Додаток Н

Навчальні плани підготовки вчителів іноземних мов (2009-2010 рр.)

Денна форма навчання

Освітньо-кваліфікаційний рівень – **бакалавр.**

Кваліфікація – вчитель англійської мови і зарубіжної літератури

Термін навчання – 3 роки 10 місяців на базі повної загальної середньої освіти

Додаток Н1

„ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
Факультет іноземної філології

_____ проф. М.Т. Мартинюк
«_____» _____ 2009 р.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
Галузь знань 0203 Гуманітарні науки
Напрямок підготовки 6.020303 Філологія.
Мова і література (англійська)
Спеціалізація : французька мова

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------|---------|---|--------------|--------|-----|-----|-----|----|----|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Методика викладання іноземної мови | 6 | 5 | 8 | 3+1,5 | 162 | 100 | 40 | 30 | 30 | | 62 | | | | | 2 | 4 | | |
| 6 | Методика викладання світової літератури | 8 | 7 | | 4,5 | 162 | 68 | 30 | 20 | 18 | | 94 | | | | | | | 2 | 3 |
| Професійна науково-предметна підготовка | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Вступ до мовознавства | 1 | | | 3 | 108 | 34 | 20 | | | 14 | 74 | 2 | | | | | | | |
| 2 | Вступ до літературознавства | 1 | | | 4 | 144 | 34 | 20 | | | 14 | 110 | 2 | | | | | | | |
| 3 | Латинська мова | 2 | | | 4 | 144 | 50 | 20 | 30 | | | 94 | | 3 | | | | | | |
| 4 | Практика усного та писемного мовлення | 2,4,6,8 | 1,3,5,7 | | 42 | 1512 | 960 | | 960 | | | 552 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 8 | 8 |
| 5 | Практична фонетика | 2,4 | 1,3 | | 9 | 270 | 136 | | 136 | | | 134 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| 6 | Практична граматики | 2,4 | 1,3 | | 12 | 432 | 272 | | 272 | | | 160 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | |
| 7 | Теоретична фонетика | 7 | 6 | | 6 | 216 | 64 | 40 | 24 | | | 152 | | | | | | 2 | 2 | |
| 8 | Лексикологія англійської мови | 7 | | 8 | 3+1,5 | 108+54 | 48 | 28 | 20 | | | 114 | | | | | | | 3 | |
| 9 | Теоретична граматики | 8 | 7 | | 6 | 216 | 56 | 40 | 16 | | | 160 | | | | | | | 2 | 2 |
| 10 | Історія англійської мови | 6 | | | 4 | 144 | 32 | 20 | 12 | | | 112 | | | | | | 2 | | |
| 11 | Зарубіжна література | 1,4,5,6,8 | 2,3,7 | | 18 | 648 | 334 | 144 | 190 | | | 314 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 3.2. Варіативна частина циклу | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Дисципліни, які встановлює університет | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Французька мова | 6,8 | 5,7 | | 18 | 648 | 360 | | 360 | | | 288 | | | | | 6 | 6 | 6 | 6 |
| 2 | Методика виховної роботи | 5 | | | 3 | 108 | 64 | 28 | | 12 | 24 | 44 | | | | | 4 | | | |
| 3 | Моніторинг якості освіти | | 8 | | 1,5 | 54 | 18 | 8 | 10 | | | 36 | | | | | | | | 1 |
| 4 | Дисципліни за вибором студента | | 7 | | 1,5 | 54 | 16 | 6 | 10 | | | 38 | | | | | | | 1 | |
| Педагогічні практики | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|----|----|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | Навчальна практика | | | 6 | 216 | | | | | | 216 | | | | | | | | |
| 2 | Практика в таборах | | | 4,5 | 162 | | | | | | 162 | | | | | | | | |
| 3 | Виробнича практика | | | 9 | 324 | | | | | | 324 | | | | | | | | |
| 4 | Державна атестація | | | 3 | 108 | | | | | | 108 | | | | | | | | |
| | Всього | | | 190 | 6840 | 2928 | 592 | 2138 | 112 | 86 | 3912 | 23 | 22 | 19 | 22 | 23 | 25 | 26 | 23 |
| | Всього годин | | | 240 | 8640 | 3774 | 908 | 2388 | 192 | 276 | 4866 | 30 | 30 | 29 | 30 | 29 | 27 | 30 | 30 |
| | Кількість екзаменів | 34 | | | | | | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| | Кількість заліків | | 37 | | | | | | | | | 5 | 6 | 5 | 3 | 4 | 2 | 7 | 5 |
| | Кількість курсових робіт | | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | |

IV. Види практики V. Державна атестація

| | | Навчальна | | | | Бакалавр | | семестр |
|--|--------------------|-----------|--------|-----------------------|---------|----------|---|---------|
| | Назва практики | Термін | | Назва практики | Термін | | 1. Державний екзамен з англійської мови та методики її викладання | 8 |
| | | семестр | тижнів | | семестр | тижнів | | |
| | Практика в таборах | 6 | 3 | Навчально-педагогічна | 4,5,6,7 | 4 | | |
| | Виробнича | 8 | 6 | | | | | |

Пояснення до навчального плану

1. За рахунок вільного часу студентів додатково вводиться по 2 години фізичного виховання щотижня.
2. Перелік дисциплін, які встановлює вуз, може бути змінений рішенням Вченої ради університету.
3. Рада факультету:
 - а) Щорічно встановлює інший перелік дисциплін за вибором студентів та затверджує програми цих дисциплін;
 - б) встановлює календарні терміни проведення практик;
 - в) за поданням кафедр затверджує програми навчальних дисциплін і практик, які встановлює університет;
 - г) затверджує програми і інструкції державної атестації;
 - д) за поданням кафедр може змінювати кількість годин лекційних, лабораторних і семінарських занять в межах встановленої у навчальному плані.

Декан факультету

Бріт Н.М.

Додаток Н2

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Денна форма навчання**„ЗАТВЕРДЖУЮ»**

ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Освітньо-кваліфікаційний рівень – **бакалавр**.

Факультет іноземної філології

Кваліфікація – вчитель англійської мови і зарубіжної літератури

В.о. ректора Уманського державного

педагогічного університету

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

імені Павла Тичини

Галузь знань 0203 Гуманітарні науки

Напрямок підготовки 6.020303 Філологія.

Мова та література (англійська)

Спеціалізація : друга мова

Термін навчання – 3 роки 10 місяців на базі повної загальної середньої освіти

_____ проф. Побірченко Н.С.

«___» _____ 2010 р.

I. Графік навчального процесу

| | Вересень | | | | | Жовтень | | | | | Листопад | | | | | Грудень | | | | | Січень | | | | | Лютий | | | | | Березень | | | | | Квітень | | | | | Травень | | | | | Червень | | | | | Липень | | | | | Серпень | | | | |
|-----|----------|----|----|----|----|---------|----|----|----|---|----------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|---------|----|----|----|----|---------|----|----|---|----|--------|----|--|--|--|---------|--|--|--|--|
| | 1 | 6 | 13 | 20 | 27 | 4 | 11 | 18 | 25 | 1 | 8 | 15 | 22 | 29 | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | 7 | 14 | 21 | 28 | 4 | 11 | 18 | 25 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | 20 | 27 | 4 | 11 | 18 | 25 | 1 | 8 | 15 | 22 | | | | | | | | |
| | 5 | 12 | 19 | 26 | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | 5 | 12 | 19 | 26 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | 20 | 27 | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | 1 | 8 | 15 | 22 | 29 | 5 | 12 | 19 | 26 | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | | | | | | | | |
| I | | | | | | | | | | | | | | | | | | 17 | ПК | ПК | ПК | К | К | | | | | | | | | | | | | | | | | 18 | ПК | ПК | К | К | К | К | К | К | К | К | К | К | | | | | | | | |
| II | | | | | | | | | | | | | | | | | | 17 | ПК | ПК | К | К | Н | | | | | | | | | | | | | | | | | 18 | ПК | ПК | К | К | К | К | К | К | К | К | К | К | | | | | | | | |
| III | | | | | | | | | | | | | | | | | | 17 | ПК | ПК | ПК | К | К | Н | Н | | | | | | | | | | | | | 14 | ПК | Н | Н | Н | К | К | К | К | К | К | К | К | К | | | | | | | | | |
| IV | | | | | | | | | | Н | | | | | | | | 16 | ПК | ПК | К | К | К | | | | | В | В | В | В | В | В | | | | | | | 11 | ПК | ПК | ОГ | Д | Д | | | | | | | | | | | | | | | |

| | Найменування предметів | | | | | | | Лекції | Практичні | Лабораторні | Семінарські | | I сем. 17 тиж | II сем. 18 тиж | III сем. 17 тиж | IV сем. 18 тиж | V сем. 17 тиж | VI сем. 14 тиж | VII сем. 16 тиж | VIII сем. 11 тиж. |
|-------|---|----------|---|---|-----------|------------|------------|-----------|-----------|-------------|-------------|------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| | I. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>1.1. Нормативна частина циклу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ГЕ 01 | Історія України | 1 | | | 3 | 108 | 34 | 16 | | | 18 | 74 | 2 | | | | | | | |
| ГЕ 02 | Українська мова (за професійним спрямуванням) | 2 | | | 3 | 108 | 54 | 14 | 40 | | | 54 | | 3 | | | | | | |
| ГЕ 03 | Філософія | 3 | | | 3 | 108 | 34 | 16 | | | 18 | 74 | | | 2 | | | | | |
| ГЕ 04 | Історія української культури | 7 | | | 2 | 72 | 32 | 16 | | | 16 | 40 | | | | | | | 2 | |
| | Всього | 4 | | | 11 | 396 | 154 | 62 | 40 | | 52 | 242 | 2 | 3 | 2 | | | | 2 | |
| | <i>1.2. Варіативна частина циклу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ГЕ 01 | Основи економічної теорії | 5 | | | 4,5 | 162 | 50 | 24 | | | 26 | 112 | | | | | 3 | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|----------|----------|---|------------|-------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|----------|----------|----------|------------|--|----------|----------|------------|
| ПН 01 | Безпека життєдіяльності | | 4 | | 2 | 72 | 26 | 14 | 12 | | | 46 | | | | 1,5 | | | | |
| ПН 02 | Основи екології | | 8 | | 1,5 | 54 | 18 | 10 | | 8 | | 36 | | | | | | | 1,5 | |
| ПН 03 | Основи інформаційних технологій та ТЗН | | 4 | | 4,5 | 162 | 54 | 22 | | 32 | | 108 | | | | 3 | | | | |
| ПН 04 | Вікова фізіологія і шкільна гігієна | | 2 | | 3 | 108 | 46 | 20 | 16 | 10 | | 62 | | 2,5 | | | | | | |
| ПН 05 | Вступ до мовознавства | 1 | | | 2 | 72 | 34 | 18 | | | 16 | 38 | 2 | | | | | | | |
| ПН 06 | Латинська мова | | 2 | | 2 | 72 | 44 | 20 | 24 | | | 28 | | 2,5 | | | | | | |
| ПН 07 | Історія мови | 6 | | | 2 | 72 | 28 | 14 | 14 | | | 44 | | | | | | 2 | | |
| ПН 08 | Теоретична фонетика | 8 | | | 2 | 72 | 32 | 16 | 16 | | | 40 | | | | | | | 3 | |
| ПН 09 | Теоретична граматики | 8 | | | 3 | 108 | 34 | 14 | 20 | | | 74 | | | | | | | 3 | |
| ПН 10 | Стилістика | 7 | | | 2 | 72 | 32 | 16 | 16 | | | 40 | | | | | | | 2 | |
| ПН 11 | Лексикологія | 7 | | 8 | 3 | 108 | 48 | 24 | 24 | | | 60 | | | | | | | 3 | |
| ПН 12 | Загальне мовознавство | 8 | | | 2 | 72 | 22 | 10 | 12 | | | 50 | | | | | | | 2 | |
| ПН 13 | Зарубіжна література | 2,4 | 1,3 | | 8 | 288 | 192 | 90 | 102 | | | 96 | 3 | 3 | 2 | 3 | | | | |
| | Всього | 9 | 7 | | 37 | 1332 | 610 | 288 | 256 | 50 | 16 | 722 | 5 | 8 | 5 | 7,5 | | 2 | 7 | 7,5 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|-----------|-----------|--|-------------|-------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|----------|----------|----------|------------|---|----------|----------|------------|
| | 2.2. Варіативна частина циклу | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПН 01 | Основи наукових досліджень | | 4 | | 2,5 | 90 | 26 | 12 | 14 | | | 64 | | | | 1,5 | | | | |
| ПН 02 | Вступ до літературознавства | 1 | | | 3 | 108 | 34 | 18 | | | 16 | 74 | 2 | | | | | | | |
| ПН 03 | Інформаційна культура студента | | 2 | | 1,5 | 54 | 18 | 8 | 10 | | | 36 | | | | | | | | |
| | Всього | 1 | 2 | | 7 | 252 | 78 | 38 | 24 | | 16 | 174 | 2 | | | 1,5 | | | | |
| | <i>Дисципліни вільного вибору студентів</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПН 01 | Основи педагогічних вимірювань та моніторинг якості освіти | | 8 | | 2,5 | 90 | 12 | 8 | 4 | | | 78 | | | | | | | 1 | |
| | Всього | | 1 | | 2,5 | 90 | 12 | 8 | 4 | | | 78 | | | | | | | 1 | |
| | Всього годин | 10 | 10 | | 46,5 | 1674 | 700 | 334 | 284 | 50 | 32 | 974 | 7 | 9 | 5 | 9 | | 2 | 7 | 7,5 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3. Цикл професійної та практичної підготовки | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>3.1. Нормативна частина циклу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Цикл професійної підготовки</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП | Практика усного та | 2,4,6,8 | 1,3,5, | | 40 | 1440 | 962 | | 962 | | | 478 | 8 | 8 | 8 | 8 | 6 | 6 | 8 | 8 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|-----------|-----------|---|-------------|------|------|-----|------|----|----|------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| 01 | писемного мовлення | | 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 02 | Практична фонетика | 2,4 | 1,3 | | 9 | 324 | 140 | | 140 | | | 184 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| ПП 03 | Практична граматики | 2,4 | 1,3 | | 10 | 360 | 280 | | 280 | | | 80 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | |
| ПП 04 | Країнознавство | 3 | | | 3 | 108 | 50 | 20 | | 30 | 58 | | | 3 | | | | | | |
| ПП 05 | Методика викладання іноземних мов | 6 | | 8 | 4,5 | 162 | 90 | 40 | 30 | 20 | | 72 | | | | | 2 | 4 | | |
| ПП 06 | Загальна психологія | 1 | | | 3 | 108 | 50 | 20 | 16 | 14 | | 58 | 3 | | | | | | | |
| ПП 07 | Вікова та педагогічна психологія | 3 | | | 2,5 | 90 | 50 | 20 | 16 | 14 | | 40 | | | 3 | | | | | |
| ПП 08 | Педагогіка | 4 | | 5 | 4,5 | 162 | 54 | 24 | 16 | 14 | | 108 | | | | 3 | | | | |
| ПП 09 | Основи педагогічної майстерності | | 6 | | 2 | 72 | 22 | 10 | | 6 | 6 | 50 | | | | | | 1,5 | | |
| ПП 10 | Друга іноземна мова | 6,8 | 5,7 | | 17,5 | 630 | 348 | | 348 | | | 282 | | | | | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | Всього | 15 | 11 | | 96 | 3456 | 2046 | 144 | 1808 | 68 | 36 | 1410 | 17 | 14 | 20 | 17 | 14 | 17,5 | 14 | 14 |
| | 3.2 Варіативна частина циклу | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 01 | Методика виховної роботи | 5 | | | 4,5 | 162 | 42 | 18 | | 10 | 14 | 120 | | | | | 2,5 | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|---|----------|----------|-------------|------------|------------|-----------|-----------|----|----|------------|--|--|--|------------|------------|----------|----------|
| ПП 02 | Методика викладання світової літератури | 7 | | 4,5 | 162 | 32 | 16 | 16 | | | 130 | | | | | | 2 | |
| ПП 02 | Інтерпретація тексту | | 6 | 2 | 72 | 14 | 6 | 8 | | | 58 | | | | | 1 | | |
| ПП 03 | Аналіз публіцистичного тексту | | 7 | 2 | 72 | 16 | 6 | 10 | | | 56 | | | | | | 1 | |
| ПП 04 | Граматичні проблеми перекладу | 5 | | 2,5 | 90 | 34 | 16 | 18 | | | 56 | | | | 2 | | | |
| | Всього | 3 | 2 | 15,5 | 558 | 138 | 62 | 52 | 10 | 14 | 420 | | | | 5,5 | 1 | 2 | |
| | <i>Дисципліни вільного вибору студентів</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 01 | Історія педагогіки | 5 | | 4,5 | 162 | 34 | 16 | 18 | | | 128 | | | | 2 | | | |
| ПП 02 | Порівняльна граматики української та англійської мов | | 6 | 3 | 108 | 34 | 16 | 18 | | | 74 | | | | | 3 | | |
| ПП 03 | Порівняльна лексикологія української та англійської мов | | 8 | 2 | 72 | 22 | 10 | 12 | | | 50 | | | | | | | 2 |
| ПП 04 | Порівняльна стилістика української та англійської мов | | 8 | 2 | 72 | 22 | 10 | 12 | | | 50 | | | | | | | 2 |
| ПП 05 | Лінгвокраїнознавство країн другої іноземної мови | | 6 | 2 | 72 | 22 | 10 | 12 | | | 50 | | | | | 1,5 | | |
| ПП 06 | Аналіз підручників з англійської мови | | 5 | 1,5 | 54 | 16 | 8 | 8 | | | 38 | | | | 1 | | | |
| | Всього | 1 | 5 | 15 | 540 | 150 | 70 | 80 | | | 390 | | | | 3 | 4,5 | | 4 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|----|----|-------|------|------|-----|------|-----|-----|------|----|----|----|----------|----------|----|----|----|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <i>Практична підготовка</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 01 | Педагогічна практика (навчальна) | | | 2 | 72 | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 02 | Виховна практика в літніх оздоровчих таборах | | | 4 | 144 | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 03 | Педагогічна практика в школі (виробнича) | | | 6 | 216 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Всього | | | 12 | 432 | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 01 | Курсова робота з теоретичних дисциплін іноземної мови | | | 4 | 144 | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 02 | Курсова робота з психології (педагогіки, методики викладання іноземної мови) | | | 4 | 144 | | | | | | | | | | | | | | |
| ПП 03 | Державна атестація | | | 4 | 144 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Всього | | | 12 | 432 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Всього годин | 19 | 18 | 150,5 | 5418 | 2334 | 276 | 1940 | 78 | 50 | 2220 | 17 | 14 | 20 | 17 | 22, 5 | 23 | 16 | 18 |
| | ВСЬОГО | | | 240 | 8640 | 3714 | 774 | 2592 | 128 | 212 | 4062 | 30 | 30 | 28 | 29, 5 | 27, 5 | 29 | 27 | 29 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Кількість екзаменів | 36 | | | | | | | | | | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| | Кількість заліків | | 38 | | | | | | | | | 5 | 3 | 6 | 4 | 6 | 5 | 3 | 6 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Кількість курсових робіт | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

IV. Види практики V. Державна атестація

| Виробнича | | | Навчальна | | | Бакалавр | семестр |
|--------------------|---------|--------|-----------------------|---------|--------|---|---------|
| Назва практики | Термін | | Назва практики | Термін | | 1. Державний екзамен з англійської мови та методики її викладання | 8 |
| | семестр | тижнів | | семестр | тижнів | | |
| Практика в таборах | 6 | 3 | Навчально-педагогічна | 4,6,7 | 4 | | |
| Виробнича | 8 | 6 | | | | | |

Пояснення до навчального плану

1. За рахунок вільного часу студентів додатково вводиться по 2 години фізичного виховання щотижня.
 2. Перелік дисциплін, які встановлює вуз, може бути змінений рішенням Вченої ради університету.
 3. Рада факультету:
 - а) щорічно встановлює інший перелік дисциплін за вибором студентів та затверджує програми цих дисциплін;
 - б) встановлює календарні терміни проведення практик;
 - в) за поданням кафедр затверджує програми навчальних дисциплін і практик, які встановлює університет;
 - г) затверджує програми і інструкції державної атестації;
 - д) за поданням кафедр може змінювати кількість годин лекційних, лабораторних і семінарських занять в межах встановленої у навчальному плані.
- Декан факультету **Бріт Н.М.**

ДОДАТОК П

ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Безлюдної Віти Валеріївни

«Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов
у вищих педагогічних навчальних закладах України

(1948 – 2016 рр.)»

зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

(СКАНОВАНИ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
 e-mail: post@eenu.edu.ua, web: <http://www.eenu.edu.ua>, код ЄДРПОУ 02125102

28.04.2017 № 03-28/02/1262 Г

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи

Безлюдної Віти Валеріївни

Г з теми «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.)»

Результати дисертаційного дослідження Безлюдної Віти Валеріївни впроваджено у навчально-виховний процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки під час викладання фахових дисциплін на факультеті іноземної філології у період з 2015 по 2017 рр.

У роботі дисертантки системно проаналізовано теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 1948–2016 рр., розроблено періодизацію її розвитку, виявлено провідні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України у означений період.

Цінними є теоретико-практичні матеріали навчально-методичного посібника «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні» та методичних рекомендацій «Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації» що дало змогу студентам набути сукупність знань і уявлень про особливості розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у другій половині ХХ - першій третині ХХІ століття. Є підстави констатувати, що сформульовані в дослідженні положення та висновки виявилися достатньо ефективними у ході викладання таких фахових дисциплін «Історія мови», «Історія англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі».

Запропоновані Безлюдною В. В. методичні нововведення отримали схвальні відгуки професорсько-викладацького складу щодо використання матеріалів в освітньому процесі з метою формування професійних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов.

**Перший проректор,
 проректор з адміністрування та розвитку**



А. В. Цьось

Рогач О.О.
 (0332) 248447

021813

Приватне акціонерне товариство
«Вищий навчальний заклад
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company
«Higher Education Institution
«Interregional
Academy
of Personnel Management»

Україна, 03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2
Тел. (044) 490-95-00, факс 490-95-04

2, Frometivs'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine
Tel. (044) 490-95-00, fax 490-95-04

« 27 » квітня 20 17 р. № 840

ДОВІДКА
про впровадження основних результатів дисертаційної роботи
Безлюдної Віти Валеріївни
з теми «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних
мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.)»

Результати завершеного дисертаційного дослідження Безлюдної Віти Валеріївни упродовж 2014-2017 років пройшли успішну апробацію у навчально-виховному процесі в Міжрегіональній академії управління персоналом, Інституті міжнародних відносин та лінгвістики ім. Аверроеса, кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом під час викладання фахових дисциплін на факультеті іноземної філології, спрямованих на формування у них загальнокультурної, соціокультурної та культурологічної компетенцій в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу.

Матеріали дослідження щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов отримали схвальні відгуки викладачів університету, які використовували матеріали у професійній підготовці студентів під час викладання навчальних курсів: «Історія мови», «Історія англійської мови», «Методика викладання іноземних мов» та ін. Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження використано для подальших наукових розвідок з історії педагогіки.

Дослідження має суттєве значення для розвитку педагогічної науки і практики, сприяє значному поглибленню існуючих уявлень про зміст, процесуальні особливості, напрями й тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Незаперечна науково-теоретична і практична значущість результатів дисертаційної роботи В.В. Безлюдної є підставою для їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Міжрегіональній академії управління персоналом.

Завідувач кафедри професійної освіти та
управління навчальним закладом,
кандидат педагогічних наук, професор

Шестопалова І.О.

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук, професор

Головатий М.Ф.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКС У
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

25.04.2017 № 986/01

Па № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи
Безлюдної Віли Валеріївни
 з теми «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948 – 2016 рр.)»
 зі спеціальностей 13.00.01 – за шкільної педагогіки та історія педагогіки та
 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Упровадження матеріалів докторської дисертації Безлюдної В. В. здійснювалося впродовж 2014 – 2017 рр. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Результати дослідження впроваджено в освітній процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов зі спеціальностей 6.020303 «Філологія, мова і література (англійська)», 6.010102 «Початкова освіта з додатковим спеціальністю «Мова і література (англійська)».

У роботі В. В. Безлюдної глибоко і всебічно проаналізовано теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 1948 – 2016 рр., обґрунтовано теоретико-методологічні засади та поняттєво-категоріальний апарат дослідження професійної підготовки майбутніх учителів, розроблено періодизацію розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України протягом зазначеного періоду.

Важливим практичним здобутком запроваджених нововведень є навчально-методичне забезпечення (навчально-методичний посібник «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні», методичні рекомендації «Іноземна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації»), які стали основою для вдосконалення навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Історія мови», «Історія англійської мови», «Педагогіка вищої школи», «Методика навчання іноземної мови», «Методика викладання англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі», «Європейознавство другої іноземної мови».

Результати наукових пошуків Безлюдної В. В. діляли експертів й підтримку професорсько-викладацького складу Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, використовуються в освітньому процесі та є вагомим внеском у розвиток історії педагогіки.

Перший проректор



Handwritten signature

А.М. Гедзик

004993

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені В.Г.КОРОЛЕНКА
 Ідентифікаційний код 31035253
 36003, м.Полтава, вул.Остроградського, 2
 телефон 56-23-13, факс (0532) 2-58-67
 № 1479/01-53/09
 «03» 05 2017 р.

ДОВІДКА

про впровадження основних результатів дисертаційної роботи Безлюдної Віти Валеріївни з теми «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.)»

Науково-теоретичні та практичні нововведення проведеного В. В. Безлюдною дослідження були впроваджені й досі використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов філологічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка у період з 2015-2017 роки.

Обґрунтовані В. В. Безлюдною теоретичні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України 1948-2016 рр. сприяли розробці навчально-методичного посібника «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні» та методичних рекомендацій «Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації», що стали основою для вдосконалення навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Історія мови», «Історія англійської мови», «Методика навчання іноземної мови», «Педагогіка вищої школи», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», покладені в основу навчального курсу за вибором для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ефективність упровадження методичних нововведень у освітню діяльність філологічного факультету, наукова обґрунтованість підходів, змістовність та практична доцільність, відповідність актуальним потребам вищої школи на сучасному етапі довели, що у студентів підвищився рівень сформованості професійної компетентності.

Незаперечна науково-теоретична та практична значущість результатів дисертаційної роботи Безлюдної В.В. є підставою для їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Проректор з наукової роботи



(Handwritten signature)

С.М. Шевчук



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Леніна, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-61,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

29.03.2017 № _____

Пл. № 01-254 _____

ЛОВІДКА

**про впровадження основних результатів дисертаційної роботи
Безлюдної Віги Валеріївни
з теми «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів
іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України
(1948-2016 рр.)»**

Наукові результати дисертаційного дослідження Безлюдної Віги Валеріївни впроваджено у освітній процес Мелітопольського педагогічного університету імені Богдана Хмельницького під час проведення практичних занять з таких дисциплін, як «Історія англійської мови», «Методика викладання англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі з підготовки бакалаврів зі спеціальностей: 6.020303 «Філологія, Мова і література (англійська)», 6.010102 «Початкова освіта з додатковою спеціальністю «Мова і література (англійська)».

Заслуговує на увагу алгоритм впровадження результатів дослідження для актуалізації конструктивного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду та обґрунтування В.В. Безлюдною інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному вищому навчальному закладі.

Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження використовувалися при написанні узагальнюючих праць та навчально-методичних видань з історії педагогіки, педагогіки вищої школи.

Результати дисертаційного дослідження В. В. Безлюдної обговорено і схвалено на засіданні кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови (протокол № 8 від 22.03.2017 року).

Ректор

А.М.Солоненко

Кресленініч (X)19144-03-61



ДОДАТОК Р

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Безлюдної Віти Валеріївни

«Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948 – 2016 рр.)»

зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,
15.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 342 с.
2. Безлюдна В. В., Безлюдний Р. О. Роль освітніх інновацій в процесі вивчення іноземних мов у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 293–300.
3. Безлюдна В. В. Аналіз змісту і якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-ті рр. ХХ століття. *Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал*. 2016. № 8 (139). С. 73–78.
4. Безлюдна В. В. Законодавчий аспект розвитку іншомовної освіти у ВПНЗ України (кінець 90-х рр. ХХ – початок ХХІ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2016. Вип. 141. С. 11–15 (Серія: «Педагогічні науки»).
5. Безлюдна В. В. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр.* Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. Вип. 13. С. 80–87.
6. Безлюдна В. В. Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах оновлення педагогічної освіти кінця ХХ століття. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету: зб. наук. пр.* Бердянськ: БДПУ, 2016. Вип. 3. С. 75–82 (Серія: «Педагогічні науки»).
7. Безлюдна В. В. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті нової освітньої політики Європи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до Вип. 37. Том II (70): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис, 2016. С. 366–374.
8. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 1 (56). С. 3–8.
9. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Франції та Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1 (27). С. 91–98.

10. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як наукова проблема. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 4. С. 76–80 (Серія: «Педагогічні науки»).

11. Безлюдна В. В. Професійне становлення майбутніх учителів іноземних мов в системі ступеневої освіти у 90-х рр. XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. Вип. 54. С. 113–121.

12. Безлюдна В. В. Розробка теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-х роках XX століття: зб. наук. пр.. Переяслав-Хмельницький, 2016. № 9 (17), Ч. 4. С. 6–11.

13. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. XX століття). *Наукові записки* (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 240–244 (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

14. Безлюдная В. В. Иноязычная подготовка будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины (1948–1970 гг. XX века). *ҚазҰУ Хабаршысы*. Казахстан, 2016. № 3 (51). С. 291–224 (Педагогикалық ғылымдар сериясы).

15. Безлюдная В. В. Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка в контексте интеграции Украины в Европейское образовательное пространство. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest. 2016. Vol. IV (41). P. 7–11.

16. Bezlyudna V. V. Professional future teachers training of foreign languages in Ukraine: basic concepts and terms. *GLOKALde*. 2016. Vol. 2. № 3. P. 12–22. DOI: <http://www.glokalde.com/pdf/issues/7/Article1.pdf>

17. Bezlyudna V. V. Improvement of foreign languages education in higher school in the aspect of social economic and political changes (the 80s of the XXth century). *Science and practice: Collection of scientific articles*. Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. P. 243–245.

18. Bezlyudna V. V. Professional training of foreign languages teachers in Ukraine in the first half of XX century. *Economics, management, law: realities and perspectives: Collection of scientific articles*. Psychology. Pedagogy and Education. Les Editions L'Originale, Paris, France, 2016. P. 436–441.

19. Безлюдна В. В. Зміна характеру професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу. *Молодь і ринок*: щомісячний наук.-пед. журнал. 2017. № 4 (147). С. 103–108.

20. Безлюдна В. В. Історіографічний огляд професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.). *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2017. Вип. 1. С. 80–87 (Серія: «Педагогічні науки»).

21. Безлюдна В. В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В, 2017. Вип. 47. С. 51–56.

22. Безлюдна В. В. Організація педагогічної практики у вищій школі як фактор розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник*

Мелітопольського державного педагогічного університету. 2017. № 1 (18). С. 106–112 (Серія: «Педагогіка»).

23. Безлюдна В. В. Підготовка вчителя іноземних мов у 80-ті роки ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2017. № 1. С. 46–50.

24. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти України в умовах демократичних змін (90-ті роки ХХ століття). *Вісник Львівського університету*. Львів: Нац. ун-т ім. І. Франка, 2017. Вип. 32. С. 392–399 (Серія педагогічна).

25. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. пр. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 30. С. 7–16.

Опубліковані праці апробаційного характеру

26. Безлюдна В. В. Основні види інноваційних технологій в процесі вивчення іноземних мов. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 26–27 берез. 2015). Суми, 2015. С. 23–25.

27. Безлюдна В. В. Основні рівні професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов*: матеріали науково-практичного семінару (м. Ніжин, 26 берез. 2015). Ніжин, 2015. С. 5–7.

28. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти в Україні на початку ХХ століття. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Умань, 02 лист. 2015). Умань, 2015. С. 19–21.

29. Безлюдна В. В. Розвиток іншомовної освіти в Україні (кінець 30-х – 1947 рр. ХХ століття). *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування*: матеріали Міжнародного дискусійного форуму (м. Умань, 19–20 трав. 2016). Умань, 2016. С. 18–22.

30. Безлюдна В. В. Професійна підготовка педагогічних кадрів в процесі навчання у вищій школі. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 26–27 берез. 2016). Суми, 2016. Т. 2. С. 3–4.

31. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у Великій Британії. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ніжин, 22–23 черв. 2016). Ніжин, 2016. С. 13–16.

32. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав-Хмельницький, 30–31 берез. 2016). С. 104–106.

33. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті інтеграції України до європейського освітнього простору *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: зб. наук. праць за матеріалами

IX Всеукраїнської інтернет-конференції (м. Умань, 27 жовтн. 2016). Умань, 2016. С. 25–27.

34. Безлюдна В. В. Професійно-методичне наставництво майбутніх учителів іноземних мов у Чехії. *Інститут класного наставництва – новий етап у роботі сім'ї та школи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (м. Умань, 23 берез. 2017). Умань, 2017. С. 10–11.

35. Безлюдна В. В. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях*: збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції (м. Київ-Дрогобич, 22–23 трав. 2017). Київ–Дрогобич, 2017. С. 9–14.

36. Безлюдна В. В. Фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі*: матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції (м. Вінниця, 26–27 квіт. 2017). Вінниця, 2017. С. 12–14.

***Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації***

37. Безлюдна В. В. Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. С. 82–87 (Серія «Філологічні науки»).

38. Безлюдна В. В. Характеристика структурних компонентів системи навчання іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 46. С. 63–70.

39. English in Practice: навчальний посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів немовних спеціальностей вищих закладів педагогічної освіти. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 150 с.

40. Безлюдна В. В. Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні: навч. посіб. Умань: ВПЦ «Візаві», 2015. 132 с.

41. Безлюдна В. В. Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації. Умань: ВПЦ «Візаві», 2015. 72 с.

42. English (навчальний посібник з англійської мови для студентів вищих закладів педагогічної освіти) / В. В. Безлюдна, Н. В. Гут, О. А. Заболотна, І. Ю. Щербань; укл. В. В. Безлюдна, Н. В. Гут. Умань, 2015. 257 с.

Додадок С

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Безлюдної Віти Валеріївни

«Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов
у вищих педагогічних навчальних закладах України

(1948 – 2016 рр.)»

зі спеціальностей 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки,
– теорія і методика професійної освіти

Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та усеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях:

Міжнародних:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 26-27 квітня 2012 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

2. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 17-18 жовтня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

3. Міжнародна науково-практична конференція «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 30-31 жовтня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

4. II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (2 листопада, 2015 р.). Форма участі – заочна.

5. II Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Україна, м. Суми, СумДПУ імені А. С. Макаренка, 26–27 березня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

6. III Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Україна, м. Суми, СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 6–7 квітня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

7. Ювілейна міжнародна науково-практична конференція «Проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації» (Україна, м. Чернігів, ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 28-29 жовтня 2016 р.). Публ. статті у зб. наук. праць.

8. XII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Україна, м. Переяслав-Хмельницький, ПХДПУ ім. Григорія Сковороди, 30-31 березня 2016 р.). Публ. статті у зб. наук. праць.

9. Міжнародний дискусійний форум «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 19–20 травня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Economics, management, law: realities and perspectives» (Франція, Париж, 29 вересня 2017 р.). Форма участі – заочна. Публ. статті у зб. наук. праць.

11. V Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Україна, м. Ніжин, НДУ ім. Миколи Гоголя, 22-23 червня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

12. Міжнародна науково-практична конференція. «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 13–14 жовтня 2016). Форма участі – заочна.

13. XVIII Міжнародна наукова конференція «Актуальні наукові дослідження у сучасному світі» (Україна, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 листопада 2016 р.). Форма участі – заочна. Публ. тез.

14. Международная научная конференция «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information» (Венгрія, м. Будапешт, 30 квітня 2016 р.). Форма участі – заочна. Публ. статті у зб. наук. праць.

15. I Міжнародна наукова конференція «Україна – ЄС: Крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Україна, м. Київ, Відділ міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, УДПУ імені Павла Тичини, Українська асоціація дослідників освіти, 22-23 травня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

16. XXI Міжнародна науково-практична конференція «Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Україна, м. Харків, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 1–2 червня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. статті у зб. наук. праць.

17. Міжнародна наукова конференція «Трансформації в українській освіті» (Україна, м. Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 25-26 травня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

усеукраїнських:

18. VII Всеукраїнська наукова Інтернет-конференція «Шкільний вчитель нового покоління» (Україна, м. Житомир, 9-13 листопада 2015 р.). Форма участі – заочна. Публ. тез.

19. VII Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Україна, м. Умань, 20 жовтня 2016 р.). Форма участі – заочна.

20. IX Всеукраїнська інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Україна, м. Умань, 27 жовтня 2016 р.). Форма участі – заочна. Публ. тез.

21. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Україна, Мукачево, 19-22 жовтня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

22. Історико-педагогічна конференція «Ідея університету у Європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Україна, м. Львів, ЛНУ ім. Івана Франка, 3-4 листопада 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. статті у зб. наук. праць.

23. Всеукраїнська науково-практична заочна конференція «Інститут класного наставництва – новий етап у роботі сім'ї та школи» (Україна, м. Умань, 23 березня 2017 р.). Форма участі – заочна. Публ. тез.

24. Всеукраїнська науково-теоретична конференція «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» (Україна, м. Вінниця, ВДПУ, 26-27 квітня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

регіональних:

25. Міжнародний науково-методологічний семінар «Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Україна, м.Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 25 червня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

26. Науково-методичний семінар «Тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти» (Україна, м.Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 19 лютого 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

27. Міжнародний науково-методичний семінар «Портфоліо вчителя іноземних мов: принципи укладання і оцінювання» (Україна, м.Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 13 червня 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.

28. Науково практичний семінар «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов» (Україна, м. Ніжин, НДУ імені Миколи Гоголя, 26 березня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

29. VI Всеукраїнський науково практичний семінар «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Україна, м.Київ, Інститут педагогіки, 11 червня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні. Публ. тез.

30. Семінар-тренінг «New Generation Teacher» (Україна, м.Умань, УДПУ ім. Павла Тичини, 14 травня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні.