

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Віта Безлюдна**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1948-2016 рр.):  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

Умань  
ВПЦ «Візаві»  
2017

УДК 378:373.5.011.3-051:811 (072)

Б39

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 8 від 24.01.2017 року)*

**Рецензенти:**

**В. О. Коваль** – доктор філологічних наук, професор (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини);

**О. Б. Петренко** – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Н. С. Савченко** – доктор педагогічних наук, професор (Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка).

**Безлюдна В. В.**

Б39 Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.): теорія і практика : моногр. / В. В. Безлюдна. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 342 с.

ISBN 978-966-304-241-1

У монографії на основі аналізу архівних матеріалів та наукових джерел розкрито історію розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948-2016 рр.), обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів, розглянуто теоретико-прикладні особливості та провідні тенденції теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в обраних хронологічних межах.

Монографія буде корисною для науковців, освітян, викладачів, студентів, а також для тих, хто цікавиться питаннями іншомовної освіти.

УДК 378:373.5.011.3-051:811 (072)

ISBN 978-966-304-241-1

© Безлюдна В. В., 2017

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>6</b>
<i>1.1. Висвітлення історіографічного аспекту проблеми.....</i>	<i>6</i>
<i>1.2. Загальна методологія дослідження.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3. Змістова характеристика ключових понять дослідження.....</i>	<i>33</i>
<i>1.4. Історичні передумови становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>44</i>
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>61</i>
<b>РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (1948-1970)....</b>	<b>64</b>
<i>2.1. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах освітніх реформ.....</i>	<i>64</i>
<i>2.2. Становлення іншомовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України.....</i>	<i>76</i>
<i>2.3. Організаційно-методичні основи вдосконалення професійної освіти майбутні учителів іноземних мов.....</i>	<i>87</i>
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>98</i>
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ (1971-1990).....</b>	<b>101</b>
<i>3.1. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>101</i>
<i>3.2. Розробка теорії та методології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду.....</i>	<i>113</i>
<i>3.3. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>124</i>
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>133</i>
<b>РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (1991-2004).....</b>	<b>136</b>
<i>4.1. Вплив реформування вищої освіти на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>136</i>
<i>4.2. Перехід на багатоступеневу підготовку майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>147</i>
<i>4.3. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.....</i>	<i>158</i>
<i>Висновки до четвертого розділу.....</i>	<i>168</i>
<b>РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ (2005-2016).....</b>	<b>171</b>
<i>5.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних країнах.....</i>	<i>171</i>
<i>5.2. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті вимог Болонського процесу.....</i>	<i>185</i>
<i>5.3. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....</i>	<i>194</i>
<i>5.4. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищому педагогічному навчальному закладі.....</i>	<i>218</i>
<i>Висновки до п'ятого розділу.....</i>	<i>232</i>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>236</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>246</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>290</b>

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап загальноісторичного розвитку, що характеризується інтенсивними процесами глобалізації та інтеграції, участю вітчизняної вищої школи у створенні єдиного світового освітнього простору, висуває особливі вимоги до якості педагогічної освіти. Одним із напрямів державної освітньої політики є підготовка майбутніх учителів іноземних мов, оскільки від якості їх освіти залежить якість навчання іноземних мов у школі і вищих навчальних закладах, ефективність міжнародного професійного спілкування.

Пріоритетність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначена на державному рівні, про що свідчать 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 України «Про вищу освіту» (2014), Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проект вдосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов» (2016), метою яких є покращення іншомовної освіти в нашій країні

У контексті реформ вітчизняної освіти, що відбуваються в останнє десятиліття й орієнтують на посилення уваги до освіти загалом і професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема, особливого значення набуває звернення до історичного досвіду минулого, вивчення, аналіз та узагальнення якого може стати вагомим чинником подальшого її вдосконалення, винайдення ефективних способів підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах. Успішна робота в цьому напрямі залежить від подальшого освоєння теоретичного і дослідно-практичного матеріалу, що міститься в історичній спадщині педагогічної і суспільно-політичної думки і практики, зокрема через комплексне вивчення основних етапів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у період 1948–2016 рр.

У досліджуваний період відбувалися важливі трансформаційні процеси в галузі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та освіти загалом. Цей історичний проміжок став визначальним не тільки для розвитку зарубіжної та радянської теорії і практики чи методики навчання іноземних мов, а й вітчизняної, адже здобуття Україною державної незалежності та інтеграція в європейський освітній простір активізували процеси реформування іншомовної освіти, формування концептуально нового підходу до її реалізації.

Відповідно до загальних тенденцій розвитку історико-педагогічної науки, дослідження окремої проблеми теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України у визначених хронологічних межах, передбачає розгляд

основних етапів і закономірностей її становлення та розвитку, розкриття специфіки змісту, методів і засобів навчання іноземної мови, завдань і характеру навчального матеріалу, який вивчався у заявлений період.

Різноаспектні дослідження щодо підготовки вчителя в умовах розвитку вищої освіти здійснили вітчизняні та зарубіжні науковці. Основні напрями історії й філософії вищої педагогічної освіти розглядаються у працях (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, О. Сухомлинська та ін.). Методичні аспекти викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах досліджували вітчизняні науковці: О. Бігич, О. Божок, О. Варнікова, І. Костікова, О. Миролібов, О. Палій, І. Пінчук, І. Секрет, О. Троценко, Г. Чекаль та ін.

Історико-педагогічний аналіз підготовки вчителів іноземних мов здійснено А. Бердичевським, О. Варніковою, Н. Гончаренко, А. Долапчі, М. Князян, Б. Лабінською, О. Мархєвою, В. Махіновим, О. Мисечко, І. Мозговою, О. Околовичем, І. Соколовою, Ю. Шелест, О. Шмирко та ін.

Розвитку теорії і практики іншомовної освіти загалом та підготовки майбутніх учителів іноземних мов, зокрема присвячені праці В. Андрієвської, Р. Грикової, С. Ніколаєвої, Є. Пасова, З. Цветкової та ін. Психологічні особливості навчання іноземних мов досліджували В. Аракін, В. Артемов, Б. Беляєв та ін.

Зміна освітньої парадигми посилила увагу науковців до вдосконалення змісту, методів та форм формування особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки (А. Алексюк, Л. Базиліук, В. Бенера, В. Бондар, Л. Ваховський, О. Гомонюк, О. Гришкова, М. Євтух, С. Максимова, Л. Нікшикова, О. Пехота, Г. Шевченко, В. Червонецький, та ін.), формування професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Бабченко, В. Борисов, О. Локшина, В. Махінов, Л. Пуховська, О. Хижна та ін.).

Актуальність проблеми підсилюється багатовимірністю підготовки майбутніх учителів іноземних мов одночасно як педагогічного процесу, що потребує ґрунтовного вивчення задля доцільності його репрезентації як в історико-педагогічному, так і сучасному освітньому дискурсах з актуальних питань педагогіки професійної освіти.

## РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

### 1.1. Висвітлення історіографічного аспекту проблеми

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. Вітчизняна наука має велику емпіричну базу, яка тією чи іншою 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 [117, 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 [117, 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 зв'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 [128].

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 факторів, що впливають на наукове пізнання.

О. Миролюбов 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. [249]. За основу періодизації О. Миролюбов обрав суттєві зміни в меті і змісті навчання іноземної мови та якісні зрушення в самій науці.

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. [253].

І. Соколова виокремлює два періоди: 1950-ті рр. – 1991 р., 90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст., у межах яких аналізує професійну підготовку в ракурсі радянської парадигми та розбудови Української незалежної держави і реформування освіти [394, 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.

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 чотири групи праць відповідно до періодів розвитку професійної підготовки вчителя іноземних мов. В основу періодизації досліджуваного періоду було покладено соціально-економічні, політичні, історичні події та освітні реформи, які впливали на формування та зміст системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Проведений історіографічний пошук здійснювався з урахуванням наближеності тематики розглянутої історико-педагогічної літератури до

проблематики нашого дослідження. Виокремлюємо такі групи історико-педагогічних праць:

1) праці, у яких безпосередньо висвітлено виникнення, становлення і розвиток викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ);

2) праці, у яких відображено становлення змісту і методики професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, особливості діяльності ВНЗ педагогічного профілю;

3) праці, в яких увагу акцентовано на професійній підготовці майбутніх учителів у ВНЗ;

4) праці, у яких представлено теоретичні аспекти процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов;

5) історико-педагогічні праці, які відображають розвиток іншомовної освіти в Україні, починаючи з другої половини ХХ століття, і наукові дослідження, які стосуються професійної підготовки вчителів іноземних мов у ВНЗ УРСР та СРСР;

6) праці вітчизняних і зарубіжних науковців, що дозволяють 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:

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

– 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;

– 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.) присвячена вивченню історії викладання іноземних мов і спадку зарубіжної методики навчання іноземних мов. У середині 1950-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 [257], Б. Корндорфа [190], Б. Лемперта [218]), де автори вперше звертаються до питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов для середньої школи.

Як зазначає О. Околович, у 50–60-ті рр. розробляються нові напрями в підготовці майбутніх учителів іноземних мов, формується стабільний склад навчальних дисциплін. Цей період характеризується посиленням пошуку способів досягнення єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, удосконалення педагогічної практики. Вищі педагогічні навчальні заклади були покликані виконувати нові функції, пов'язані не тільки з наданням учителеві потрібної практично-методичної підготовки, а й зі створенням теоретичної бази викладацької діяльності, озброєнням майбутніх спеціалістів новітніми науковими знаннями, передовими педагогічними ідеями, підвищенням їхнього культурно-освітнього рівня [287 с. 180].

Серед нечисленних праць цього періоду вирізняються: докторська дисертація І. Рахманова «Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков» (1948), кандидатські дисертації В. Аракіна «История распространения, изучения и преподавания иностранных языков в России» (1947), І. Салістра «К вопросу об истории методов обучения иностранным языкам» (1947), С. Фоломкіна «История методики начального обучения чтению на английском языке» (1951), О. Логінова «История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 год» (1952), Л. Андрієвської-Левенстерн «История методических направлений в обучении иностранным языкам в России во 2-й половине XIX в. (60–80-е годы) и отражение их в учебной литературе» (1953), Б. Лемперт «Очерк по истории преподавания французского языка в средних школах Бессарабии и Молдавской ССР» (1954), Ж. Вітлін «Развитие сравнительного метода в преподавании грамматики немецкого языка в средних учебных заведениях России (XVIII–XX вв.)» (1959).

У двотомному виданні «Вища школа Української РСР за 50 років» (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.

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 [115].

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. Миролюбова «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 [249, с. 17–35]. Безперечною заслугою автора є вивчення досить тривалого періоду історії навчання іноземним мовам.

У цей період значну увагу приділено науково-методичній роботі. З друку виходять монографії Г. Ятеля «Предложные словосочетания современного английского языка» (1969), М. Ляховицького «Звукопись в обучении иностранным языкам» (1970), А. Корсакова «Употребление временных форм глагола в современном английском языке» (1978).

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 рисою системи освіти молоді 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 [266, 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.

До переліку робіт цієї групи історіографічних праць 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» (1989). Проте вони охоплюють лише вузькі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній дореволюційній історії, мають тезовий характер.

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) 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 [13, с. 60–79]. 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, у центрі уваги яких перебувала не тільки мовна підготовка іншомовних філологів, але й більш загальні питання професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов: використання методичних задач у процесі підготовки вчителя іноземної мови (Н. Язикова, 1970); організація та проведення практичних і лабораторних занять з методики викладання іноземних мов (Л. Бризгалова, 1981; Н. Шерстюк, 1984); формування професійних методичних умінь учителя іноземної мови за допомогою навчального телебачення (Н. Шляпіна, 1987);

забезпечення країнознавчої підготовки в системі професійної іншомовної освіти (Л. Фурманова, 1985); навчання майбутніх учителів іноземної мови професійно спрямованого мовлення (С. Ромашина, 1980; І. Андрєєва, 1982; Н. Скалчінська, 1985; О. Колесникова, 1987); професійно спрямоване навчання студентів мовних педагогічних ВНЗ різних мовних аспектів і практики мови (Т. Курєнкова, 1983; С. Роман, 1983; О. Смірнова, 1983; П. Журавльова, 1984); формування конструктивних умінь майбутнього вчителя іноземної мови в умовах педагогічної практики (Л. Тазьміна, 1984); реалізація у процесі педагогічної практики єдності дидактичної й методичної підготовки вчителя (В. Сандалова, 1984).

Оцінюючи проблемно-тематичне дослідницьке поле другої половини 1970-х – 1980-х рр., зазначимо, що праці цієї групи стосувалися проблем професійної підготовки вчителя, але здебільшого описували радянську систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов та методикау 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) [412], Л. Пуховської «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності» (1997) [349], П. Сердюкова «Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий» (1997) [378], 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 ніноземних мовецької мови)» (2000) [83], М. Лукіна «Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половине XX века» (1999) [225], Є. Попова «Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX – начало XX вв.» (1999) [323], Н. Савчак «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів (2000)» [362].

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.

Друга підгрупа – 2001–2004 рр. – позначена 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) [232], О. Миролубова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002) [248], Л. Нікшикова «Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX вв.» (2002), у яких автори висвітлили окремі аспекти викладання та вивчення іноземних мов у Російській іноземних мовперії другої половини XIX ст. – XX ст. Серед вітчизняного історико-педагогічного доробку – праці: Р. Мартинової «Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов» (2004) [236], І. Мозгової «Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.)» (2004) [256], 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 них закладено аналіз теоретичних і методичних засад навчання іноземних мов у різних типах навчальних закладів, розглянуто засоби навчання іноземних мов в історико-педагогічному аспекті. Проте в працях цього періоду не досліджено процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України досліджуваного періоду й не прослідковано

взаємозв'язку вітчизняної історії педагогіки з європейським освітньо-культурним процесом.

Якісні зрушення в історіографії професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ відбулися у *третьій групі історіографічних праць* – (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 заявленого періоду належать праці вітчизняних науковців: Н. Гончаренко, А. Долапчі, М. Князян, Б. Лабінську, Т. Литньову, О. Мисечко, В. Махінова, О. Околовича, І. Соколову, 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 [177].

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) [139]. 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 досліджуваний 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. Писарева, 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 предстало 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 звертається 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) [253].

І. Соколова в дисертації «Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями» (2008) розробила теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на філологічних факультетах вищих навчальних закладів, зокрема прослідкувала ґенезу 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 [394, с. 23–24].

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 XXI 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 XXI 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. Литньої залишилися особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов [223].

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 XIX – перша половина XX 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 іноземній та СРСР. Однак проведене дослідження зосереджено переважно на методичному аспекті іншомовної освіти і не торкається обраних нами територіальних і хронологічних меж [215].

Дослідницький інтерес з-поміж праць цього періоду викликає робота В. Махінова «Теоретичні засади в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX 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 [240, 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 [437].

Серед сучасних назвемо дослідження Н. Гончаренко «Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напряму вітчизняної освіти (друга половина XIX – початок XX століття)» (2014), у якому вивчено практичний аспект реалізації викладання іноземних мов у змісті реальної освіти окресленого періоду, охарактеризовано навчальні програми викладання іноземних мов у реальних гімназіях та училищах, проаналізовано навчально-методичне забезпечення реальних навчальних закладів підручниками та посібниками [118, 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 XX – на початку XXI ст. Набули подальшого розвитку положення та висновки про ефективність підготовки вчителів іноземної мови в педагогічних ВНЗ України в контексті Болонської декларації [289].

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 реорганізації вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти, вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, розробки теорії та методології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов 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 [446].

Методичні аспекти викладання іноземних мов у ВНЗ досліджували зарубіжні і вітчизняні науковці: О. Бігич [72], О. Божок [78], О. Варникова [91], І. Костікова [195], Т. Несвірська [265], І. Пінчук [313], І. Секрет [372], О. Троценко [416]. 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 Н. Бавикиної та А. Зінченко «Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України» [16], І. Волотівської «Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття» [104], В. Гаманюк «Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти» [110], Ю. Гончарук «Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України» [122], Г. Карловської «Основні етапи методики викладання іноземних мов у вищій школі» (1975–2000 рр.) [173], О. Коваленко «Модернізація системи іншомовної освіти в Україні» [179], Г. Крючкова «Стратегія навчання іноземних мов в Україні» [203], О. Котенко «Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення» [196], О. Русанової «Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади» [360] та ін. Але всі перелічені напрацювання фрагментарно відображають окремі аспекти обраної наукової проблеми.

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. Тадєєва (2011) – у країнах – членах Ради Європи, В. Гаманюк (2012) – у Німеччині, Н. Шеверун (2012) – у Польщі.

Отже, характеризуючи праці третьої групи 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.

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

В основу періодизації нами покладено комплексний критерій якісних змін в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що враховує сутнісні зміни у всіх компонентах вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а

також її результативність, науково-методичний супровід і кадрове забезпечення.

*I-й період* – 1948–1970 рр. ХХ ст. – *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.

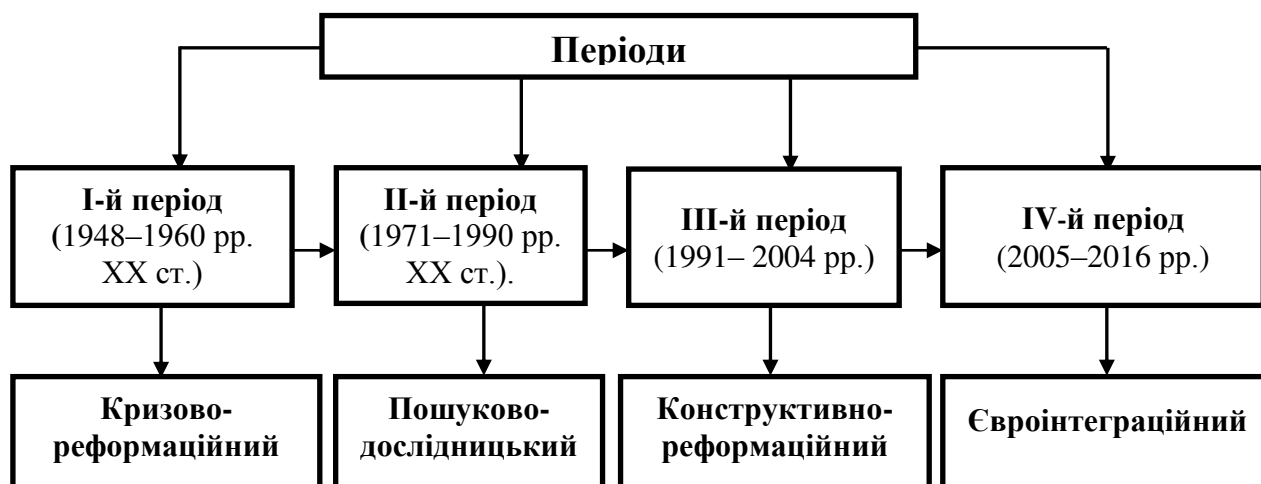
*II-й період* – 1971–1990 рр. ХХ ст. – *пошуково-дослідницький* – ознаменувався посиленням уваги науковців до педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; активними пошуками щодо вдосконалення моделі вчителя іноземних мов, змінами в організації іншомовної освіти загалом та методики професійної 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* – 90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р. – *конструктивно-реформаційний*. Виокремлення цього етапу 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 позначилося

на 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 ВПНЗ у період 1948–2016 рр. (див. рис. 1.1).



**Рис. 1.1. Періоди 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. Загальна методологія 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 [148, с. 199]. Структура методологічного знання, за С. Гончаренком [119], 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 факторів 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 [441, 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. Кудяєва, В. Невської, А. Новікова, П. Образцова, Т. Просветової, Р. Сабітової, Т. Савченко, Г. Селевка, Л. Тенчуріної, Л. Шипіліної, Є. Яковлева, Н. Яковлевої та ін. [81; 143; 148; 171; 194; 200; 205; 270; 283; 363; 373; 441; 451].

Вітчизняні дослідники А. Капська [171], С. Корчинський [194], Г. Селевко [373] вважають, що системний підхід є напрямком 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 [143, с. 15; 451, 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» [441, с. 30]. Провідним системоутворювальним фактором системи є мета [451, 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 [143, с. 18; 81, с. 23; 270, с. 80].

Вивчаючи системний підхід як педагогічну систему, С. Смірнова, Н. Котова, Є. Шиянова тлумачать його як сукупність пов'язаних компонентів: мети освіти, об'єктів освітнього процесу, змісту освіти, методів і форм педагогічного процесу та матеріальної бази, і саме в такому руслі аналізують процес підготовки майбутнього вчителя [303].

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 педагогічного ВНЗ 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 [421].

Застосування синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях обґрунтовано у працях П. Андрущенка, Л. Березівської, Є. Бондаревської, В. Богуславського, В. Лутай [80], І. Княжевої [176], Н. Колісниченко, С. Курдюмова [212] 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 [183, 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 різноманітність 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; 128].

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 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 [102; 197, с. 400; 98; 141].

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 [214, с. 24].

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» [191, с. 110].

Культурологічний підхід в історико-педагогічному дослідженні І. Шкабари ґрунтується на багатовіковому тісному взаємозв'язку культури й освіти [443, с. 41].

Культурологічний підхід, на думку, З. Меретукової, передбачає бачення і процесу, і системи наукового дослідження крізь призму культури [241, 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 [191, с. 197].

Культурологічний підхід дозволяє розглянути історію освіти як зміну культурно-історичних парадигм, тобто проаналізувати еволюційний розвиток педагогічної системи в умовах різних культур [94, 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 [270].

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 [395; 402; 226].

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 [322, с. 66];

- розширення самостійного досвіду у вирішенні реальних завдань, розвиток у студентів здібностей адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації [4, с. 126];

- пріоритет формування у студентів умінь застосовувати отримані знання у практичній діяльності, в різних професійних і життєвих ситуаціях [408].

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. [282].

Опираючись на аналіз та узагальнення філософських публікацій, О. Суботіна [406] 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 [221]. 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 зовнішніми мов 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 людини в спільну діяльність. Перехід від діяльності, розділеної між людьми і виконуваної в зовнішній формі, до індивідуальної діяльності становить основну лінію інтеріоризації. Формуються психологічні новоутворення: знання, вміння, здібності, мотиви, установки 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 акт, ініційований 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. [221; 389; 359 та ін.].

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 [136], 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 [160, 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» [161, 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 з 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 [235; 420; 454].

Освітній простір професійної підготовки у ВПНЗ являє собою цілеспрямовано-організовану і структуровану сукупність факторів, що дозволяють ефективно здійснювати завдання формування професійно-методичної компетентності вчителя іноземної мови. Такими факторами є навчальні програми, технології і засоби навчання студентів; соціальні, культурні та професійні контакти, організовані у виші з метою поліпшення лінгвістичної і методичної підготовки студентів; здатність вишу 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 вищеозначених підходів здійснюється на основі перевірених наукою методологічних принципів: *принцип науковості, принципу 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 [409, 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) [150].

Методологи педагогіки З. Курлянд, В. Семенова, Р. Хмелюк [307, 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, с. 43–44]. 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 замовлення суспільства в конкретній історичній 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 [60; 205; 283].

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.*

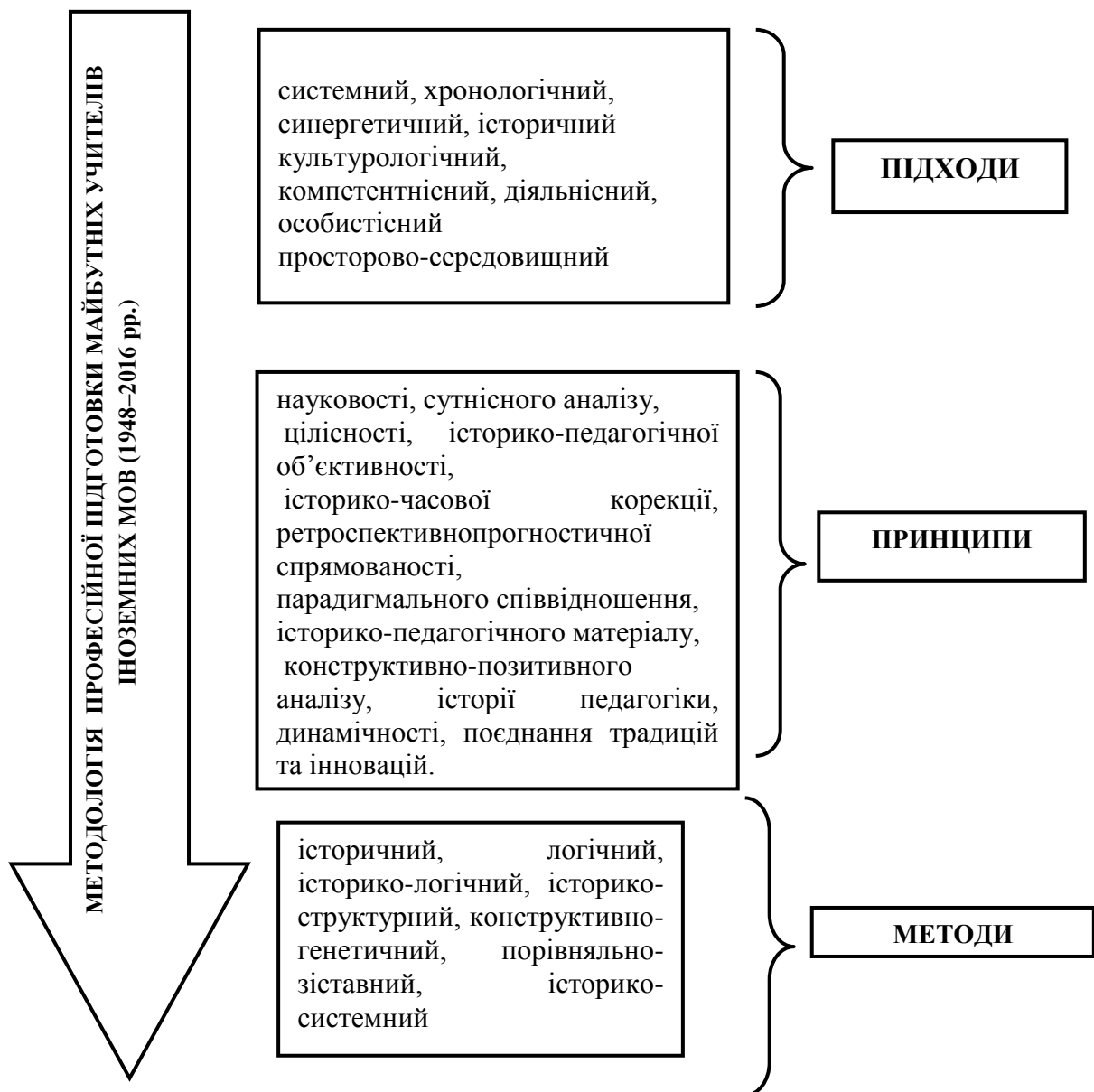
Зважаючи на те, що *історичний підхід передбачає єдність логічного та історичного методів* пізнання в процесі дослідження об'єктів, що розвиваються, розглянемо їх у довільній послідовності. *Історичний метод* відтворює досліджуваний об'єкт у формі історії, що не зводиться до простого емпіричного опису 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 спосіб (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 [191, с. 225].

Методи історичного і логічного аналізу розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов доповнюють і збагачують один одного, забезпечують якісне вирішення дослідницьких завдань [283; 211].

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 ВПНЗ України в досліджуваній період [253, с. 36].

Методологію професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України (1948–2016 рр.) представлено в *рисунку 1.1*.



*Рисунок 1.1. 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 напрямки, 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. Змістова характеристика ключових понять дослідження**

Педагогічний процес у ВПНЗ спрямовано на формування фахівця, який володіє спеціальними знаннями, вміннями і навичками та відповідними якостями. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ 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.

Знання іноземних мов сприяє проникненню в минуле народів, вивченню сьогодення, передбаченню майбутнього; допомагає оцінити шедеври світової культури і розширити іншомовну підготовку студентів [290].

Включення іноземної мови до програми вищої освіти спрямоване на виконання соціального замовлення суспільства. Як уважає А. Воробйов, вона тісно пов'язана з усіма сферами життєдіяльності суспільства: економікою, політикою, мистецтвом, освітою, військовою сферою тощо, відображаючи менталітет, культуру країни, яку представляє [105].

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 А. Архангельський [13], О. Абдуліна [2], В. Берека [68], О. Мисечко [253], Л. Хомич [423] 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 «загальнопедагогічна підготовка» розглядають не лише як підсистему, але і як компонент професійної підготовки [2]; 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 [168, с. 56].

Система загальнопрофесійної підготовки, на думку Л. Хомич, реалізується через такі напрями: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний та фахово-методичний [423, с. 207]. 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 О. Мисечко [254].

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 (ВПНЗ), 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 сутність 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 [450];

– сукупність знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [415];

– формування та збагачення настановлень, знань і вмінь, необхідних для адекватного виконання специфічних завдань педагогічної діяльності [245, с. 40];

– система професійного навчання, яка має на меті прискорене оволодіння тими, хто навчається, навичками, необхідними для виконання певної роботи, циклу робіт [305].

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 [129, с. 84–85].

Як форму людської діяльності, включену в загальну систему діяльності, трактує підготовку Л. Поліщук, констатуючи, що на сьогоднішній день виокремлюють два підходи в підготовці до професійної діяльності [316]. 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 погляд 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 [109].

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 самотійному 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. Бубнова [87], М. Байда [20], Н. Волкова [103], Л. Гусак [129], Н. Колесник [181], Т. Осадча [293], В. Семиченко [376] 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 [450, 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 [120, с. 262]; система професійного навчання, основна мета якої полягає в засвоєнні вмінь та навичок, необхідних для виконання певної діяльності [305, 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» [181]; 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» [103, с. 477]; Л. Гусак – «процес здобуття професійної освіти з окремого напрямку його підготовки, у результаті якого отримуються загальнопрофесійні та фахові компетентності» [129, с. 88]; Т. Осадча – «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією» [293]; 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, с. 17]; 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 [87, с. 18].

Професійну підготовку деякі науковці зводять до процесу формування професійних якостей:

– формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзєв, В. Страхів) [178, с. 127];

– оволодіння систематизованими знаннями, вміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель) [422, с. 14];

– залучення студентів до оволодіння знаннями, вміннями та навичками (Н. Кузьміна) [210, 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 [376].

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 [468]. 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» [450, 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 [396, 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 [345, 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 [264]. Є. Пасов визначає освіту як становлення людини шляхом її

входження в культуру; завдяки їй присвоєнню людина стає суб'єктом культури [301, с. 165].

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 [284]. 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 [417].

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 [2; 242].

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 [316, 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 [142, 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 вмінь 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 [87].

Дещо 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 [316].

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» [298].

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 [425, 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 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, диференціюючи 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» [387, с. 536].

У «Новому словнику методичних термінів і понять» термін *учитель* потрактовано як педагогічну професію і посаду в системі освіти [6, 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» [207, 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 [204, с. 34].

Серед найважливіших характеристик, які необхідно сформулювати 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 [167, с. 10].

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, П. Сандрок та ін.) термін «іноземні мови» співвідносять з терміном «світові мови» [462; 465; 471].

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 мультілінгвального і мультикультурного світу [410, 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» [472]:

– 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 [6, с. 104].

Іноземною вважають мову, «яку вивчають поза умовами її природного існування, тобто в навчальному процесі, і яку не використовують поряд з першою в повсякденній комунікації» [455, 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 змісту 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» [301].

Отже, проаналізувавши сутність понять «вчитель» 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 уміння 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 [132, 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 [86].

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 [2].

Професійно-методичні знання та вміння визначають методичну майстерність учителя іноземної мови. Учитель повинен мати глибокі знання 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 [398].

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 [209].

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» [5, 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» [436, с. 7].

*З'ясування сутності та змісту ключових понять дослідження дозволяє розглядати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов 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.*

Отже, процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов як система формується під впливом багатьох факторів 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 будемо розглядати, враховуючи особливості розвитку досліджуваного процесу в значених хронологічних межах, у єдності і взаємозв'язку таких складових: нормативно-правове забезпечення, змістовий аспект такої підготовки, організаційні підходи, навчально-методичне забезпечення.

#### **1.4. Історичні передумови становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов**

В епоху реформування системи освіти великий інтерес завжди викликають «уроки історії», у нашому випадку – ті часи, коли знання іноземної мови свідчило про освіченість і про культурний рівень людини.

Викладання іноземних мов у закладах освіти має давні і глибокі історичні корені на українських землях. Серед істориків-дослідників досить поширеною є думка, що знання «чужих» мов було поширеним

явищем серед її громадян ще до впровадження християнства [383, с. 127; 199].

У середні віки латина була мовою державності, релігії, культури і науки. В епоху Відродження в результаті відкриття літературної і наукової спадщини Стародавніх Греції та Риму спочатку в духовних, а потім іноземних мов у світських школах Європи грецька мова і латина стали єдиними іноземними мовами, які вивчалися.

Із початком ХІХ 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 гіноземних мовназіях офіційно планували викладання класичних і нових мов: латинської, ніноземних мовецької, французької.

Реорганізація системи вищої освіти, на нашу думку, почалася з прийняття «Статуту навчальних закладів, підпорядкованих університетам» (1804). Згідно зі статутом, університети перетворювалися не лише на навчальні, але й на наукові центри. Наука в Росії, до складу якої входила Україна (за умовами Переяславської угоди 1654 року), з академічної ставала університетською, як це було в Західній Європі. Статути російських університетів 1804 року поєднували навчальну та наукову роботу, яка у ХVІІІ столітті була прерогативою Академії наук [418].

Нова система передбачала 4 ступені освіти і відповідні їм типи навчальних закладів: вищий ступінь (університети), середній (гіноземних мовназії 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 сіноземних мов кафедр гуманітарного профілю, включаючи три мовні:

грецької мови і словесності, старожитностей і латинської мови, східних мов [295].

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 [453, 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 вагомого 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 [17, 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 [374, с. 113].

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

Зокрема, з 1812 року Інститут шляхетних дівичь (ІШД) забезпечував педагогічну освіту жінок, тобто вчителів для середніх і неповних училищ на території всієї Харківської губернії. Іноземні мови (німецька й французька) в ІШД 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 потіноземних мов самі навчали іноземній мові дітей, працюючи домашніми вчительками [137, 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 [383, с. 156]. Урочисте відкриття першої Київської гімназії відбулося 30 січня 1812 року, після завершення періоду переведення в цей статус Київського головного народного училища, який розпочався ще з 1809 року. У курсі гімназії передбачалося вивчення латинської, грецької, французької, німецької, російської і польської мов. 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 [326, 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. Одним із важливих завдань нового ВНЗ стала підготовка учителів для середньої школи [297].

Як відомо, Київський університет св. Володимира був заснований на ресурсній базі Кременецького ліцею (1834). На базі університету св. Володимира було створено педагогічний інститут, у якому працювали професори російської словесності, давньої філології, польської, англійської, німецької та французької мов [483].

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) [438, с. 168].

Протягом 40-х років 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 роках. 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 [482, арк. 103; 484].

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 ніноземних мовецької мов натомість викладали по 6 годин на тиждень, італійської – лише по 3 години [101, 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. [323].

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 [453].

Згідно зі «Статутом гімназій і прогімназій у Російській імперії» (1864 р.), 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 [355].

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 складати 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 [172, 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 [92, 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

[92, 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» [361, 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 має 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 [254].

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 [246, с. 173].

Таким чином, учителями іноземних мов могли стати як особи з університетською освітою, так і люди, які закінчили гімназії 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, Німеччині, 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 [92, 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» [361, 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 [93].

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. Ставилось питання про створення єдиного вищого спеціального навчального закладу – педагогічного інституту, який має готувати спеціалістів-педагогів із широким науково-педагогічним кругозором [531].

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 [252, с. 125].



Ставлення до вивчення іноземних мов починає 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 ніноземних мовецької) 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 [135, 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 [251].

Високий попит на вчителів іноземних мов у 30-ті роки ХХ ст. супроводжувався прийняттям ряду постанов, у яких ішлося про необхідність знання кожним учнем середньої школи однієї іноземної

мови, що спричинило відновлення роботи курсів іноземних мов, як це було у 20-х роках, 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 [230, 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 [316, с. 7–10].

Однак проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов наприкінці 30-х – на початку 40-х рр. вимагала покращення не лише для середніх навчальних закладів, але й для ВПНЗ. Академік Л. Щерба в журналі «Советская педагогика» писав: «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» [447, 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 (ХПІІІМ).

З 1943 року поступово поновлювалася припинена війною робота у ХПІІІМ, Одеському педагогічному інституті іноземних мов (ОПІІМ) 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 [486].

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 [95, 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 [230, 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. [296].

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 вишів, 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.

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. Мироліубов 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 [248].

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 відбувались 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 ХІХ ст. і до середини ХХ 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**

Для розкриття проблеми дослідження 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.

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 закладах; 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. XX ст.); II-й період – пошуково-дослідницький (1971–1990 рр. XX ст.); III-й період – конструктивно-реформаційний (1991–2004 рр.); IV-й етап – 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 досліджуваний 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 підготовки, що включає: 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 XIX ст. і до середини XX 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 загалом.

## РОЗДІЛ 2

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

#### 2.1. Особливості професійної підготовки 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 у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

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 ознаменований якісно новим етапом в історії вивчення іноземних мов у ВПНЗ України: перед багатьма вишами 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. [490, 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 мовою) [496].



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» [336], № 269 від 11 травня 1953 р. «Про стан та поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР» [337], 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 [333, 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» [371, 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, ніноземних мовецької 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, ніноземних мовецькою, 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 [407].

Державна політика, спрямована на поворот системи освіти до потреб народного господарства, позначилася на рішенні XIX 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. Після смерті Сталіна ідеї політехнізації навчання знайшли нове життя, оскільки саме з ними пов'язували реформування всієї вітчизняної системи освіти. Підготовку проектів змін у цій сфері розпочали з прийняття постанов, у яких порушували актуальні питання подальшого розвитку вітчизняної освіти.

З 1954 року в мережі ВПНЗ спостерігаються 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. За новими навчальними планами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов введено 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» [107]. 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 кафедри 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 сприяють оволодінню іноземними мовами, гуртки розмовної мови і перекладу, анотування іноземної літератури, випуск стінних газет

іноземною мовою, залучаючи до таких видів діяльності студентів усіх курсів.

Утім тексти самих підручників іноземних мов, що використовувалися в навчальному процесі, відбивали переважно політику партії і були нецікавими для студентів. Відомості про нові відкриття та досягнення науки і техніки в СРСР мало використовували в навчальному процесі, тим більше були відсутні відомості про світові новітні прориви в науці чи техніці. Викладачам вишів 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 сприяло підвищенню рівня знань майбутніх учителів іноземних мов, успішне оволодіння випускниками вишів іноземною мовою в ці роки видавалося малоюмовірним, 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 фахової 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 [497, 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 [278, 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» [499, арк. 221]. У 1961 році за цими подвійними спеціальностями у 24 ВПНЗ навчалось 6694 студентів [230, с. 120].

З 1956/57 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 [498].

Зокрема, у 1956 році на стаціонарному відділенні Харківського педагогічного інституту іноземних мов (ХПІІМ) 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 (КПІІМ), Харківському педагогічному інституті іноземних мов (ХПІІМ), Горлівському педагогічному інституті іноземних мов (ГПІІМ), Одеському педагогічному інституті іноземних мов (ОПІІМ) (див. табл. 2.1) [503, арк. 83, 84].

*Таблиця 2.1*

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов широкого профілю

	<b>Перелік педагогічних інститутів іноземних мов</b>	<b>Спеціальності широкого профілю</b>
	Київський педагогічний інститут	Англійська мова, вихователь школи-інтернату; Французька мова, вихователь школи-інтернату
	Харківський педагогічний інститут	Німецька мова, вихователь школи-інтернату; Англійська мова, українська мова та література; Французька мова, українська мова та література
	Горлівський педагогічний інститут	Англійська мова, українська мова та література; Французька мова, українська мова та література
	Одеський педагогічний інститут	Англійська мова, українська мова та література; Німецька мова, українська мова та література; Французька мова, українська мова та література

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» [504, арк. 85–86].

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 [502, арк. 68]. Випускники складали зазвичай п'ять державних іспитів, серед яких обов'язково була історія КПСР, мова з методикою (українська чи російська, залежно від першої спеціальності), література з методикою, друга спеціальність [224, с. 32–36].

У 1957/58 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) [504, 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 [258], у якому, поряд із загальноновживаними 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 педвишів, колишні вчителі шкіл і викладачі, які не мали ґрунтовної бази для викладання іноземних мов [493, арк. 10]. Молоді педагоги, не володіючи достатнім умінням методично правильно викладати іноземну мову, не могли на достатньому рівні опрацювати навчальний матеріал. Крім того, не всі студенти добре володіли іноземною мовою, а тому для них потрібно було впроваджувати у навчальний процес факультативні заняття [493, арк. 71].

Водночас у ці роки у зв'язку зі входженням нашої 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 по педагогічній практиці студентів державних університетів» (1955), «Положення про виробничу практику студентів вищих навчальних закладів СРСР» (1956), «Інструкція з виробничої практики студентів вищих навчальних закладів СРСР» (1956).

Відповідно до вищеозначених 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 [506, 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) [273, с. 128].

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); впровадили нові навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу: позакласна робота в школі, педагогічна психологія, шкільна гігієна, спецсеминар з педагогіки, психології або методики викладання іноземних мов та ін. [507; 508].

Аналіз історичних реалій свідчить, що на початку 60-х рр. ХХ ст., у зв'язку зі збільшенням кількості двомовних шкіл і шкіл із викладанням ряду предметів іноземною мовою, нарізла нагальна потреба у

висококваліфікованих педагогах зі знанням іноземних мов [509, арк. 1–4].

Тому в 1960/61 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 [511, 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 [512, 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) [107].

Аналіз урядових постанов дає змогу констатувати, що провідна роль у питанні якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ належала постанові «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» [279, с. 22–24].

Згідно з постановою, знання іноземних мов набуває особливо важливого значення, і виникає необхідність практичного володіння іноземною мовою. Основну увагу почали приділятися 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, 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 виші необхідним обладнанням та наочними посібниками для занять з іноземної мови;

- організувати, починаючи з 1961/62 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 постановою 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 [279, 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» [332, с. 10–17], яка не лише офіційно визначила курс на практичне вивчення іноземних мов, а й внесла серйозні зміни у всю систему іншомовної освіти.

Як зазначає І. Бім, після прийняття постанови 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 [70, с. 11–12].

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.

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 [162, 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, появи 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 [261].

Радянська вища школа почала надавати студентам широкі, фундаментальні загальнонаукові знання, а також знання із сучасних досягнень науки і культури для глибшого вивчення спеціальних дисциплін [511]. 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 готувати фахівців, які б володіли теорією і практикою за своїм фахом, організаційними навичками, здатних після закінчення вишу відразу, без додаткової підготовки, працювати у школі [296].

У 1960-ті рр. XX 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, аналіз навчального плану зі спеціальності 2103 «Іноземні мови: англійська, французька, німецька (з додатковою спеціальністю)» свідчить, що 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 за 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 [88, 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 років. 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 [126, 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» [237, 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 [228, 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. Вищим закладам передбачено поліпшити матеріальне забезпечення спеціально обладнаних кабінетів з акустичним і звукозаписним обладнанням [530, 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 [501, 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 заступником Міністра освіти УРСР С. Завало, 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.

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.

У першій половині 60-х рр. ХХ ст. самостійними теоретичними дисциплінами стали грамика 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.

Бажання Міністерства освіти мати «свою» систему підготовки фахівців широкого профілю, що виражалося 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 [146, с. 35].

Саме тому з 1963/64 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 грамика», «Теоретична фонетика», 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 [303, 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.

Указаний період позначений 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 ВПНЗ були характерні нові загальнопедагогічні тенденції у змісті підготовки майбутніх учителів іноземних мов, до яких належать: 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. Становлення іншомовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України**

У вітчизняній історії педагогіки однією з малодосліджених тем є вивчення питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних вузах УРСР у 1948–1960-их рр. ХХ ст., що ввійшли в історію педагогічної освіти як період масштабних кількісних перетворень учительських інститутів у педагогічні.

Вважаємо, що переосмислення фактів діяльності ВПНЗ у цей період дасть змогу по-новому 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. Дніпропетровську, заснованих спільним наказом Міністерства освіти УРСР та Управління у справах вищої школи при Раді Міністрів України № 524/69 від 30 березня 1948 року [326, с. 709].

На початку 1950-х рр. приділялась увага як педагогічним, так і учительським 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 другій половині ХХ ст. учительські інститути, що мали рівень незакінченої вищої освіти, втратили своє значення. Відбувалося їхнє укрупнення або ж скорочення в деяких областях України. Ураховуючи 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. Зокрема, 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 1950/51 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 ніноземних мовецької мови в ЖДУІІМ продовжили своє функціонування [492, арк. 62].

ЖДУІІМ 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 [486, арк. 208–209], а в 1955 році прийом студентів до вчительських інститутів було повністю припинено.

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

Принадно 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.

1949 року 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 1955 року 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 [239, с. 12].

1949 рік прикметний відкриттям 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. 1957 року штат інституту складався з 85 викладачів іноземних мов, 14 – мали вчений ступінь. Протягом 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 [492, 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 факультет англійської мови навчалося 105 осіб, французької мови – 50. Ворошиловградський та Львівський набрали на відділення англійської мов по 45 осіб [485, арк. 19–22].

Діяльність цих вишів тільки почала розгортатися, не вистачало науково-методичної літератури, й тому специфіка професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов ще не набула чіткості й системності.

Зокрема, станом на 1950/51 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 [493, арк. 29–30].

На підставі постанови Ради Міністрів УРСР від 31 серпня 1954 році і відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР, **Білоцерківський педагогічний інститут іноземних мов** було переведено до м. Горлівки 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 дозволила 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 [478].

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 [491]. Термін навчання для всіх студентів становив 4 роки.

У 1955/56 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 зросла.

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 [529, 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 [288, 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 існує найдовше і, відповідно, має певний напрацьований досвід [527, 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 [505, 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 [127, с. 125–127]. Актуальною в ці роки стала тема викладання мовних предметів і відпрацювання пропущеного матеріалу тільки іноземною мовою [494, арк. 45].

Тоді ж три провідні педагогічні інститути (Київський, Харківський та Одеський) розпочали роботу над удосконаленням навчальних планів з іноземних мов для школи [488, арк. 160]. Це уможливило досягти однакового високого рівня освітньої концепції та стандартизації вимог [500, арк. 190–193]. У 1958/59 н. р. Харківський педінститут іноземних мов звертав увагу на підготовку вчителів, які могли би проводити навчання в школі іноземними мовами [528, 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 [514, арк. 7]. Важливим кроком розв'язання

проблеми у сфері методики викладання іноземних мов стало створення кафедри методики викладання іноземних мов у 1963/64 н.р. [516, 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 [517–518], 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 того, викладачі кафедр іноземних мов цих ВПНЗ читали лекції для вчителів середніх загальноосвітніх шкіл [519, 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» [535, арк. 2]. Робота викладачів кафедри іноземних мов була спрямована на те, щоб одержані студентами знання марксистсько-ленінської теорії ставали їхнім мов внутрішнім переконанням і щоб майбутні вчителі іноземних мов могли ці знання застосовувати у практичній діяльності і в житті [515].

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. Протягом 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 деяких з них навіть склали заліки. Зокрема, у КПІМ такі гуртки відвідували 676 студентів.

Частина з них брала участь у двох факультативах [518]. З 1967/68 н.р. студенти відвідували гуртки з методики викладання іноземних мов, з англійської філології і теоретичної граматики, з перекладу та ін. Кількість таких гуртків зростає з 16 до 20 порівняно з попереднім роком [519, 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. Гідиперекладачі готували і проводили подорожі по місту, відвідували краєзнавчі музеї і проводили екзамени англійською мовою.

Водночас зазначимо, що в досліджуваній 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 [517, 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 [515, 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 [510, арк. 62]. Це пояснюється тим, що за останні 3–4 роки цю кафедру поповнила значна кількість молодих викладачів, які закінчили інститут або вищі педагогічні курси [517, 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 по підготовці 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-угорознавства» українською мовою, а згодом і угорською.

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

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 [532].

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 [533, арк. 103], і лише один викладач – кандидат наук [534, 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 % [534, 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 [481, 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 1960/61 н. р.) спеціальність «Українська мова і література, іноземна мова» було започатковано в Ніжинському педінституті [513, 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 ВПНЗ, які готували 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.**

<b>№ п/п</b>	<b>Роки</b>	<b>Назва навчального закладу</b>	<b>Факультет</b>
1	2	3	4
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)

## Продовження таблиці 2.2

1	2	3	4
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.	на базі Білоцерківського педагогічного училища було створено вчительський інститут іноземних мов.	іноземних мов
8.	1951р.	Житомирський державний вчительський інститут іноземних мов (факультет 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

## Продовження таблиці 2.2

1	2	3	4
		Львівський вчительський інститут	іноземних мов
		Ніжинський вчительський інститут	іноземних мов
		Сталінський вчительський інститут	іноземних мов
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, на становлення іншомовної освіти й особливо мережі педагогічних інститутів іноземних мов 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.); перехід до середньої освіти (друга половина 60-х рр.).

### **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 50-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 досліджуваній 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 [366], то в подальшому у зміст цього поняття стали, на переконання А. Кліментенко та О. Миролубова [175], 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 ґенезу цих змін, спробуємо показати основні презумпції, що сприяли вдосконаленню професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у досліджуваній період.

Однією з найяскравіших змін, що відбулися в досліджуваній період, стало відновлення у 1948 році 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 [166]. 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) [440, с. 63–68].

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 [427, с. 53–62].

У ці роки формування змісту мовної підготовки майбутніх учителів у всіх вишах відбувається під впливом праць у галузі мовознавства Й. Сталіна, зокрема «Марксизм і питання мовознавства» (1951), де відкинуто «буржуазні» вчення про мову і затверджено положення про народність мови [399; 400].

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. Зокрема, 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 ...» [152, с. 3–40].

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. [Там само].

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 перекопаннями 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 [485, 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 теорія про мову [365, 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 [489, арк. 9–10, 11–12].

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.

Окремо скажемо про позитивні сторони 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) [494, 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 1953/54 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 культури 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 [138, 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 р.) науковці висловлюють 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 [448].

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 [153, с. 511–530, 525]. Той факт, що ВНЗ підпорядковувалися двом відомствам, спричинив неузгодженість у їх 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 граматика, лексикологія, стилістика, історія мови, переклад, введення в спецфілології та ін.) і практичні (практична фонетика, практична граматика, лексика та ін.). Характерним для програм лінгвістичних дисциплін є 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.) [508], порівняно з 1954 роком, що складало всього 68 год. [495].

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 [130], і, як зазначав Н. Гончаров, «важливо не кількість знань, а якість їх, оскільки можна знати дуже багато і не знати найнеобхіднішого» [413, с. 65].

Аналізуючи навчальні плани початку 60-х рр. ХХ ст., за якими готували майбутніх учителів іноземних мов, наголосимо, що 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. [480].

Акцентуємо, що 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 [379, 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 [285; 250].

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 [63].

Проте, на нашу думку, на той час методика ще не зовсім утвердилась 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 досліджуваній 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 [296].

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 А1].

Зокрема, у бібліотеках ВПНЗ збільшився обсяг іншомовної художньої літератури. Особливу увагу було приділено *домашньому читанню як формі самостійної роботи* майбутніх учителів іноземних мов. Викладачі могли не допустити студентів до складання заліків та іспитів у випадку невиконання заданого обсягу домашнього читання [526, 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) [526, арк. 30–31].

З 1961/61 н. р. в усіх вишах 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.

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 [494, арк. 24–25].

У зазначений період суттєвого наукового значення набуває 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 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 кафедри вищих навчальних закладів було покладено завдання розгорнути науково-дослідну роботу з методики використання кіно, а також звернути особливу увагу на підготовлення посібників та підручників з техніки та методики використання кіно. У програмах з методики викладання іноземної мови з'явилася додаткова тема про застосування ТЗН іноземної мови в середній школі; у програмах з лексикології іноземної мови – вивчення іншомовної лексики, що стосувалася різних видів діяльності.

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 [364, с. 91–92].

Акцентуємо на тому, що в досліджуваній період радянські науковці В. Аракін [11, с. 77–85], М. Жинкін [144, с. 96–99], С. Обнорський [281, 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 (аспект) 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) [220], яка дала підстави визначати мету навчання мови в ракурсі формування спочатку мовної, а потім і мовленнєвої діяльності. У дослідженні В. Цетлін ідеться про органічність зв'язків між практичною, освітньою та виховною метою навчання іноземної мови 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

[258]. У 1966/67 н.р. систему програмованого навчання використовували у 250 ВНЗ, з них більш як у 80 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 вишівських автоматизованих аудиторій, обладнаних комплексами ТЗН [303, 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 проводять 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 [86].

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 [514, 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 створюють 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 [157, 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 [99, 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 [505, арк. 25–26].

Завершуючи пояснення ґенези змін щодо вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період, звернемося до статей відомих російських науковців В. Аракіна та З. Цветкової, розміщених на сторінках журналу «Советская педагогика» (1958), де окреслено шляхи вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів цієї галузі у ВПНЗ у досліджуваній період:

- 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. 77–85; 426, с. 40–42].

Можемо з високою мірою вірогідності зробити 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 простежуються як *суперечливі тенденції* (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), так і *позитивні досягнення*: (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); 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; теоретико-практична спрямованість програм лінгвістичних дисциплін.

### **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 України 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, покращення підготовки і використання спеціалістів» (1964) та ін.), що регламентували діяльність вишів і уточнювали мету й завдання підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Реформаторські процеси в системі вищої освіти 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 досліджуваний 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.

Проведене дослідження дозволило *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.).

Здійснене дослідження засвідчило, що у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов простежуються як *суперечливі тенденції* (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), так і *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); 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; теоретико-практична спрямованість програм лінгвістичних дисциплін).

### РОЗДІЛ 3

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ (1971–1990)

### 3.1. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

На початку 70-х рр. ХХ ст. 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.

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 фактором 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) [320] та наказ Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах» (1974), які запропонували ряд заходів для подальшого вдосконалення системи іншомовної освіти [320]. Висока соціальна затребуваність суспільства в учителях іноземних мов зумовила необхідність пошуку нових можливостей удосконалення їх підготовки, формування їх професійних якостей.

До основних завдань, якими керувалися 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 домінують технічні спеціальності та напрямки підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки, починають розвиватися і гуманітарні суспільні науки, що відображено в документах, ухвалених до реалізації у провідних вишах країни відповідно до постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого удосконалення вищої освіти в країні» (1972) [198, 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.

Професійний потенціал став центральною ланкою всього навчально-виховного процесу. Його 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 (див. табл. 3.1.) [521, арк. 45].

*Таблиця 3.1*

**Кількість шкіл та учнів, які вивчали іноземну мову в УРСР у 1977 році**

№	Іноземні мови	Кількість шкіл	Кількість учнів
1.	Англійська	8948	114669
2.	Німецька	11796	68804
3.	Французька	2703	24332
4.	Іспанська	143	1383
5.	Китайська	1	18
Всього		23591	218115

Як свідчать дані таблиці, англійська мова була найбільш затребуваною у зв'язку з підвищенням інтересу суспільства до нових наукових технологій, бажанням перейняти закордонний досвід.

Зазначимо, що, порівняно з попереднім періодом, актуалізувалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вишах 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 1972–73 н.р. майбутніх учителів іноземних мов готували у 14 ВПНЗ УРСР [520, арк. 1] [Додаток Б]. 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 досліджуваній 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 1500 осіб – на іспанському відділенні [385, 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, зазнали трансформацій, збагатившись досвідом вітчизняної методично-педагогічної науки. Зокрема, з 1970/71 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 «Методика наукових досліджень», «Профорієнтаційна робота в школі» для підвищення рівня теоретичної підготовки студентів [Додаток Д 1] [480].

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 [189].

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 (МВІССО) 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 [271, с. 2].

У ВПНЗ УРСР так само гостро стояла проблема психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка передбачала вирішення таких завдань, як навчання студентів 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 [393, 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 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 [276, с. 2–3; 275, с. 18–19.]. Навчальну дисципліну «Теорія і практика перекладу» було введено до навчальних планів з 1977/78 н.р.

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 [124, 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 майже всі держави світу. Не залишилася осторонь 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» [169].

У практиці вищої школи відбувався черговий перегляд чинних навчальних планів усіх спеціальностей вишів, 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 вишів з урахуванням досягнень науки, техніки і культури [274, 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 [277, 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.

Зокрема, 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. [480].

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 напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1985), «Про хід перебудови середньої і вищої школи і завдання партії по її здійсненню» (1988), згідно з якими повністю реформовано систему вищої освіти в аспекті психолого-педагогічної та спеціальної підготовки педагогічних кадрів, усунення перевантаження навчальних програм і підручників, звільнення їх від надмірно ускладненого, другорядного матеріалу.

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 іноземним мовам», яким визначено високу роль іноземної мови для вирішення виховних, освітніх і розвиваючих завдань школи [244, с. 7–13]. 1987 року 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.

Одним із завдань реформ було усунення перевантаження навчальних програм і підручників, звільнення їх від надмірно ускладненого, другорядного матеріалу.

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 напрямами 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 напрямку поглиблення суспільно-політичної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх учителів, зміцнення зв'язку теоретичного навчання з їх практичною діяльністю, 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 їх підготовку до творчої професійно-педагогічної діяльності в школі [357, с. 30–35].

Тож із 1984/85 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. Миролюбов 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 [397, 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 [280, 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 [165], головний зміст практики складали 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 [170, с. 30–33].

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 [523, 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 дозволив 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. [523, арк. 1].

Проаналізувавши навчальні плани за 1989 рік спеціальностей «Російська мова і література і іноземна мова» «Іноземні мови (дві мови)», та «Українська мова і література та іноземна мова» [Додаток Д 2] 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 підвищенню 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 екзаменів 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 декларує необхідність проаналізувати особливості 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. [338, 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» [338, с. 87–93].

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 [338, с. 108–113].

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 в майбутніх учителів лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої, комунікативної і методичної компетенцій; реалізацію розвивальної, комунікативної мети навчання іноземної мови в школі, вивчення не просто мови, а мови та культури.

Водночас велася потужна робота над розробкою підручників для вишів 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 відстав від вимог часу. Авторський колектив кафедри педагогіки Київського університету видає підручник «Педагогіка» за редакцією А. Алексюка [305], 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. Ільїша, 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. Трубіцина (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) [Додаток А 2] та ін.

У програмах із практики усного та писемного мовлення з'являються підручники з розмовної іноземної мови Т. Арбскова, Л. Кузнецова, В. Девекін, а також поповнюється 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.

Акцентуємо на тому, 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. 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 складали так, що виші готували педагогічно некомпетентних учителів, оскільки на спеціальність відводилося приблизно 2/3 навчального часу, а на професійні дисципліни (педагогіка, психологія, методика) – до 10 % [230, с. 150]. Така інтенсифікація навчального процесу спричинила певні *недоліки* в підготовці майбутніх учителів іноземних мов:

По-перше, у підготовці студентів іноземних мов простежувався значний розрив між теорією і практикою навчання. Випускники вишів 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 студента. 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, слабо 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 [385, с. 11–12].

Таким чином, з наведених вище фактів робимо висновок, що упродовж 1970–1980-х рр. ХХ ст. під впливом рухомих 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 оновлення 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 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, 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 хоч 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 досліджуваній період полягала в «підвищенні питомої ваги методологічних аспектів у власне професійній підготовці, синтез і універсалізацію умінь і навичок» [313, 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 вишах 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 [358, с. 5].

В аналізований нами 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; 234; 163; 201; 386]. Головне завдання вишу полягало не в тому, щоб збагатити студентів готовими зразками рішень якихось конкретних завдань, а в тому, щоб сформувані в них системний підхід до педагогічних проблемних ситуацій, суть якого визначається самою психологічною структурою і логікою педагогічної діяльності як діяльності творчої, з відкритим складом вихідних умов її здійснення [313, с. 8–9].

Цей період 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; умінь узагальнювати власний і чужий досвід роботи; умінь проводити педагогічні експерименти; педмайстерність; організаторські умінь; зовнішній вигляд [67, с. 50–53].

У 1974 році вийшов Проект кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов [343], у 1977 році – Професіограма вчителя іноземних мов [345], розроблені В. Багрецовим, Е. Рабунським, К. Саломатовою, С. Шатіловим.

Ґрунтуючись на структурно-функціональному підході до аналізу педагогічної діяльності, 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 містила також вимоги до змісту суспільно-політичної, спеціальної/мовної, психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителя на факультеті (в інституті) іноземних мов педагогічного вишу, 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 засобом 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 [346].

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. тривав у напрямку виявлення і розкриття органічних зв'язків внутрішньопрредметного 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 спровокувало 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 [367, с. 7].

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 [234, 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.

Студентові висували твердження про те, що міжпредметні зв'язки сприяли ефективності процесу навчання іноземної мови загалом, виконуючи певні функції [231]. *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.

Як зазначає 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 здійснюватись у тісному взаємозв'язку з іншими, з урахуванням ролі та місця цього предмета в загальній системі професійної підготовки майбутніх учителів [368, 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 [347, с. 340]; 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 [131, с. 96–97]; розвиток, розширення діапазону впливу, результативності та ступеня ефективності сформованих первинних методичних умінь у ході педагогічної практики [163, с. 63].

У досліджуваний період 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 кругозір майбутнього вчителя іноземних мов [163, 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 [222, 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 вишівських програм спеціальних дисциплін зі змістом шкільних програм, яка дає можливість урахувувати потреби практики навчання іноземної мови в середній школі [185, с. 37–39; 85, с. 54]; створення умов для формування професійно значущих особистісних якостей студента, розвитку його пізнавальних, наукових, особистісних інтересів у галузі обраної професії [419, с. 12]; формування вмій 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 [185, с. 37]; прищеплення навичок педагогічно правильно говорити [233, с. 74], навичок і вмій здійснювати науково-методичну діяльність, що забезпечує вдосконалення педагогічної майстерності, «розкриває» джерела творчого натхнення, властивого професії вчителя [354, 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 [70, с. 79].

Найважливішим розділом теоретичного мовознавства став порівняльний лінгвістичний аналіз різних рівнів мови, безпосередньо пов'язаний з практикою викладання рідної та іноземної мов. Цей напрямок дослідницької діяльності визначив О. Кубарьов.

У 70-і 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 [449].

Зокрема, А. Бердичівський, М. Ляховицький, Ю. Єрьомін, 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 ученні 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 [221].

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 є безпосередньою умовою подальшого формування педагогічної майстерності [61; 411].

З урахуванням складності, багатофакторності, динамічності навчально-виховного процесу в школі основою програми вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, розробленої науковим колективом під керівництвом Л. Рувинського, був принцип професійно-діяльній спрямованості, що дозволив органічно поєднувати теорію з практикою з метою підготовки всебічної розвиненої особистості майбутнього вчителя [21, с. 134; 433, с. 38–39].

Насамперед учені виокремлюють 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 є педагогічне спілкування як основна форма дидактичного впливу на учнів, як засіб створення іншомовного-мовного континууму (множини), що моделює реальну мовну дійсність.

В основі комунікативно-діяльній підходу до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов лежало уявлення про те, що мова слугує для спілкування, і отже, метою навчання мови має бути комунікативна компетенція, яка включає 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 полягає 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-і рр. цей 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 вишів 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 фактора як головного прискорювача цього розвитку. Відповідно до «Основних напрямів реформи школи» (1984), «Основних напрямів перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» (1986) здійснюється поворот до посилення індивідуального підходу до підготовки майбутніх учителів. Перед вишами ставлять завдання підготовки творчо мислячого вчителя, який володіє педагогічною майстерністю, орієнтується в 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 відчуває стійкий особистісний інтерес і готовність до педагогічної діяльності, бажання працювати з дітьми [71, с. 124; 89, с. 81].



Можна стверджувати, що на середину 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» [260, с. 23].

В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін розробили *дидактичний підхід*, згідно з яким зміст освіти є 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 [200; 384].

Зокрема, з-поміж комунікативних умінь вирізняли вміння регулювати стиль спілкування, використовувати різні функціонально-доцільні мовні і мовленнєві засоби; адаптивні вміння, які передбачають здатність учителя організовувати 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 [347].

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 дозволяє 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 [216, с. 233].

У 80-х рр. ХХ ст. радянські педагоги зосереджують увагу на психолого-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, яка має 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; 185, 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 [61; 262].

Особливо наголошено на необхідності формування таких загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя, як вимогливість, об'єктивність, обов'язковість, тактовність, достатня професійна мобільність, вміння 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» [112; 262].

Підтримуючи педагогічні ідеї, що стосуються необхідності підготовки творчого вчителя, О. Абдуліна, Б. Коротяєв, А. Піскунов, Т. Хміль акцентують 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; 192; 311].

Важливою в досліджуваній період вважаємо розроблену під керівництвом І. Зязюна особистісно орієнтовану модель професійної підготовки вчителя, яку було покладено в основу республіканської програми Міністерства 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 [307].

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 [301].

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 [62, с. 15–34].

Таким чином, у 1970-х рр. – наприкінці 1980-х рр. під впливом рухомих факторів 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 вишах УРСР здійснювалася за єдиною системою метододики 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 звертає увагу на те, що виокремили групу теоретичних методів в іноземній мові ще в 1971 році [149, с. 131]. Сам метод в іноземній мові використовувався і раніше, 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 [15].

Дослідження, проведені в 70-х рр., зробили своєрідний переворот у методиці викладання іноземної мови завдяки працям П. Губертна (аудіовізуальний метод), Ч. Фріза та Г. Ладо (аудіолінгвальний метод), Є. Пасова (комунікативний та свідомо-порівняльний метод), Г. Лозанова (сугестопедичний або метод активізації можливостей

особистості), Г. Китайгородської (емоційно-смісловий метод), граматико-перекладний та ін.

У таблиці 3.3. ми систематизували та узагальнили мету, зміст та особливості провідних методів навчання у досліджуваній період.

*Таблиця 3.3.*

**Методи навчання іноземних мов у практиці ВПНЗ  
(1971-1990 рр.)**

Метод	Мета	Зміст	Особливості
Граматико-перекладний	Вивчити 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 грамаитичних 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 середини ХХ ст. 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 цієї методики було те, що граматику засвоювалася на високому рівні. Головним недоліком граматики-перекладної методики стало виникнення так званого мовного бар'єру, оскільки людина, перш ніж почати говорити, подумки згадувала граматичні правила, за якими вона правильно вибудовуватиме речення.

Ознайомлення вчителів і методистів іноземної мови зі шляхами використання загальнонаукових методів теоретичних досліджень у дидактиці є 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 періоду 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, доки 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 розвинули цей підхід, вибудовуючи навчальний матеріал навколо якоїсь теми-ситуації, наприклад «У перукарні» або «На пошті». Діалоги та оповідання в текстах розвивали цю ситуацію, викладач мав дібрати потрібний матеріал, щоб організувати ситуативне використання мови з обраної теми [356].

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 [63, 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 [255].

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 в 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 іноземних мовітацію, 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 неусвідомлених резервних можливостей 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) [219, 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 визначався принципами «радості й ненапруженості», «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)) [351, 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 досліджуваний 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 [424].

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 всіх факторів, що сприяли професійній підготовці майбутніх учителів, таких як професійна компетентність викладачів, наявність засобів навчання, можливостей для самостійної роботи, розробленість навчальних матеріалів, ставлення викладачів і учнів 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-смысловий, 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 1988/89 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 [174].

Якісно нові освітні можливості аналізованої методики, різні її види (психологічна, дидактична, художня) зумовили створення емоційно-смыслового методу. Застосування цього методу у вищій школі було, як

свідчить дослідження Н. Осіпчук, обмеженим, але окремі його елементи знаходили втілення на факультативних заняттях [294].

*Емоційно-смысловий 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 ВПНЗ 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 вищезначеними 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 [351, с. 12–13].

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 спецсемінірів щорічно оновлювали, що дозволяло оперативно враховувати новітні досягнення науки і запити сучасної 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 у ВПНЗ. 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 свідчить 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 [140].

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 позанавчальної 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 [145].

У гуртках клубів інтернаціональної дружби поширеними були такі форми роботи: переклад художніх творів з іноземної мови, листування окремих шкіл зі школами європейських країн (Франції, Ніноземних мовеччини, Бельгії та ін. країн), стажування викладачів та студентів за кордоном тощо.

Для зазначеного періоду характерна *активізація самотійної роботи* студентів як умови підвищення рівня якості знань та поглибленого професійного навчання. Теоретичне наповнення поняття самотійної роботи на початку 70-х рр. мало суперечливий характер. П. Підкасистий наполягав на тому, що «самотійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її доцільно розглядати швидше як засіб залучення в самотійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної й психологічної організації» [310]. Однак у 1987 році в нових навчальних планах і програмах самотійну роботу визначали однією з форм професійної підготовки майбутніх учителів.

Ректорат, деканати, кафедри надавали великого значення чіткій організації самотійної 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 1989/90 н.р. спостерігався перехід від масових форм навчання до індивідуальних,

який передбачав розвиток творчих здібностей майбутніх учителів з оперттям 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 знаходження ефективніших методів, форм та засобів навчання в галузі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Важливим завданням науковців стала розробка ефективних методів (аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний та свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смысловий, свідомо-порівняльний 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 шкільних реформ (1970–1980-ті рр.) мав історичну сутність і специфіку, детерміновану соціальною затребуваністю суспільства у вчителів іноземних мов.

З'ясовано, що під впливом рухомих чинників – прискорення науково-технічного розвитку країни, розвиток окремих наукових напрямів – у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов простежуються 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 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.

Систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов характеризували такі недоліки: інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільової і змістовної складової навчальних планів та програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.); екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр. ХХ ст.).

Встановлено, що під впливом рухомих 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 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.

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; єдності у розкритті таких фундаментальних проблем, як особистість, діяльність, уміння, навички тощо; розвитку, 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 розширюють загальний кругозір 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. Важливим завданням науковців стала розробка ефективних методів (граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний та свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смысловий 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.

## РОЗДІЛ 4

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (1991–2004)

#### 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 стосуються 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 ВНЗ. 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. ХХ ст., 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 напрямків бюджетного фінансування.

Реформування системи вищої педагогічної освіти та вищої професійної освіти загалом не мало системного характеру. В Україні некеровано виникали нові виші, велика кількість недержавних вишів узагалі працювали за програмами інших держав.

Важливим у контексті нашого дослідження є той факт, що в цей період педагогічні інститути перейменовували в університети.

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 століття: Закони України «Про освіту» та «Про мови в УРСР» (1989), Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття» (1993, 1996), 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).

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 вишів: 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 [155].

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» [317].

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 [156].

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 [133, 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 [208]. 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.

Стало зрозумілим, що позитивні зрушення в системі освіти неможливі без значного підвищення заробітної плати педагогічним

працівникам. Тому для подолання цієї невідповідності у 2002 році прогресивна педагогічна спільнота надіслала звернення до Уряду України з пропозицією «...замість принципу «залишкового» фінансування національної освіти вжити заходів для збільшення асигнувань на освіту, маючи за орієнтир відсоток ВВП (валовий внутрішній продукт), який виділяють на освіту країни ОЕСР (організація економічного співробітництва та розвитку)» [404, с. 150].

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» [158]. 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.

Утім 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 педагогічного вишу.

Наприкінці ХХ ст. йшлося про необхідність формування гуманістичної моделі *фахівця нового типу*, всебічно озброєного основами знань не тільки з обраної професії, а й 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 [291].

*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 р., 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 [403].

Утім з урахуванням попереднього досвіду здійснення нових стратегічних програм ЄС стає 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 [125, 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. Отже, на початку 90-х рр. ХХ ст. 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. Ю. Ніколаєвої, такий спектр закладів з професійної підготовки вчителів іноземної мови не завжди забезпечував своїм випускникам відповідний рівень підготовленості до роботи вчителем іноземної мови [269; 268; 353].

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 [247, с. 6].

Як і в попередній період, у ВПНЗ продовжують поступово запроваджувати нові двопрофільні спеціальності. Не претендуючи на повноту викладення всіх спеціальностей, згадаємо про деякі з них. Зокрема, з 1992 року в Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов (ГДПІІМ) 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 [100]. Пізніше ця тенденція була розкритикована МОН України, тому що така реорганізація спричинила дефіцит кваліфікованих педагогічних працівників на регіональному рівні [452, 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 [267].

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 [267, 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 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» [329, 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 [329, 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 проб 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 [370, с. 136].

Стратегічним напрямком 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 з перших в Україні цю ініціативу підтримав Херсонський державний університет. На факультеті дошкільної та початкової освіти розпочалася підготовка спочатку зі спеціальності «англійська мова», а потім з відповідної спеціалізації [314, 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 [159].

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 для розроблення 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 розбудовувати 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».

Процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов узагальнила Болонська декларація (1999), країни-учасниці якої 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) [405, с. 4].

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 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 [330].

Отже, 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» [147, 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 сформувавши 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» [324].

Отже, структурно-змістовні реформи вищої освіти, незважаючи на складні соціально-економічні і суспільно-політичні обставини початку 90-х рр. ХХ ст., поступово дозволили 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. Вимоги до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в системі багаторівневої 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 [243, 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 складається 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 [382, с. 267].

Здійснено перехід на триступеневу підготовку – бакалавр, спеціаліст, магістр. Почалось інтенсивне розроблення та впровадження нових навчальних планів і програм [154; 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 недалекого минулого 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 основній та малокомплектній старшій середній школі, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці, в університеті готували майбутніх педагогів за подвійними спеціальностями, інтегрованими з урахуванням спорідненості галузей наук, які відображалися в 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 навчалось 22511 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 [525].

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 вишах вводили спеціальності, де другою іноземною мовою були іврит, болгарська, польська, сербська, словацька, хорватська, угорська, чеська та новогрецька мови [113, 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 [360, с. 267–269].

Вважаємо за доцільно акцентувати 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 досліджуваний 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 напрямків. 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 [188].

Перші спроби висунути вимоги до теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов на державному рівні були сформульовані в Цільовій комплексній програмі «Вчитель».

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 компетенції учнів, яка складається з: мовленнєвої компетенції, соціокультурної компетенції, лінгвістичної компетенції; країнознавчої компетенції, навчальної компетенції, стратегічної компетенції тощо [428, с. 11–25].

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 [428, с. 11–25].

Необхідно наголосити, що в досліджуваний 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 спецсеминарів; 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 вміння

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 складала 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 [269, с. 10].

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 [269].

На думку науковців, *теоретико-лінгвістичну* підготовку майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваній період здійснювали за допомогою двох взаємопов'язаних цілей: забезпечення знаннями 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) [269, 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 [269, с. 90].

Студенти мали водночас 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 [269, 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 [269, 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 [269, 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 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 [269, 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 [269, с. 15].

На думку С. Ніколаєвої, уся система навчання іноземної мови набувала чіткої професійної спрямованості [269].

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 багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційного простору. Взаємопов'язані поняття «компетенція» і «компетентність» були центральними в цьому підході.

На думку С. Сисоевої, І. Соколової, компетенція актуалізує прагматичну спрямованість процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, тоді як компетентність доповнюється особистими якостями індивіда (мотиваційними, вольовими, етичними, ціннісними орієнтаціями, звичками тощо). При цьому діалектика їх взаємодії полягає в тому, що компетентність є актуальним проявом компетенції [382, 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 [268, 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 вишу 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 [325, с. 262].

Інновацією в цьому напрямку, 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, підготовка, перепідготовку і підвищення кваліфікації в 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 [393, 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 вчителя іноземної мови і викладача іноземної мови. Оскільки в контексті нашого дослідження ключовим є поняттям «вчитель», а не «викладач», докладно не зупинятимемося на аналізі післядипломної освіти.

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 дозволяють 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 рівнів і кваліфікацій. Перехід на багаторівневу 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 досліджуваний 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 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 напрямки 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 державним педагогічним інститут іноземних мов) проекту Програми з англійської мови для університетів, інститутів і факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) (1999) [340]. 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 мовами 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 англійськомовних 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 мініноземних мову, таксономію мовленнєвих умінь, наведено зразки комунікативних завдань для розвитку мовленнєвої і соціокультурної компетенцій та зразки тестових завдань з різних видів мовленнєвої діяльності [335, с. 64].

Входження України у світове співтовариство на зламі тисячоліть детермінувало вивчення англійської мови як основної дисципліни у виші, 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) [341].

Зазначимо, що оновлення і вдосконалення відбувалося відповідно до політики МОН України, пріоритетом якої була підготовка висококваліфікованих учителів англійської мови [334].

Інноваційність запропонованої Програми визначали такі чинники:

- це перша Типова програма з англійської мови, розроблена з урахуванням принципів гуманізації та демократизації освіти на основі концепції полі культурності/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, структури, 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).

### Структура соціокультурного компонента

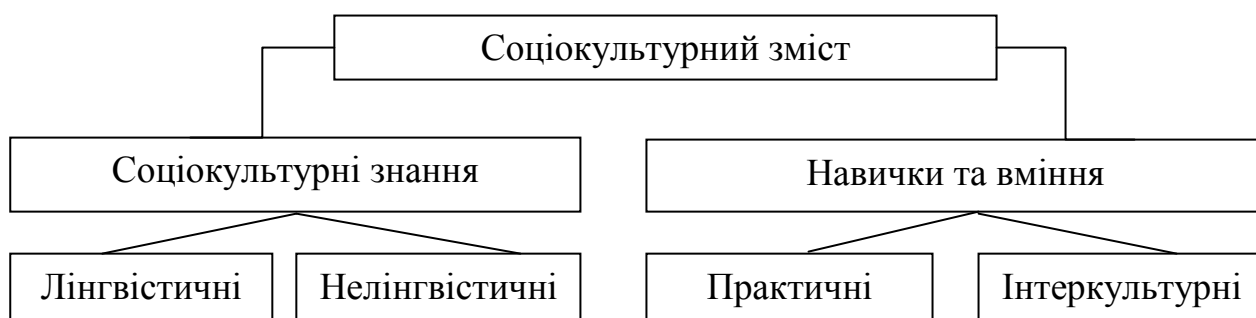


Рисунок 4.1. Структура соціокультурного компонента

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 XXI 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 було згадано раніше, 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 РЄ 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. XX ст., 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 [452, 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 [Там само].

Як свідчить аналіз архівних джерел [524, 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» [524, 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 [Додаток В], 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 спецсемінарів 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 Д 3, Д 4, Д 5, Д 6, Д 7].

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 літератури – 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 екзаменів. 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 запровадження 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.

Акцентуємо, що в зазначений 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 зазначеного періоду дозволяє 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 дозволяло 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 аналізованій 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 [193].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що в нових навчальних планах початку XXI 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 аналізованій період, констатуємо, що оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нових соціально-економічних умовах відбувалося в напрямку 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 вчителів відведено культурологічним та загальнорозвивальним дисциплінам. Значно поліпшено суспільно-гуманітарну підготовку, 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 її випуску. Припинилося бюджетне фінансування бібліотек ВПНЗ, нових надходжень майже не було.

Із середини 90-х рр. деяким 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 ВПНЗ 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 напрямами: 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 багаторівневу 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. *Складність* цієї системи полягала в тому, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку була спрямована на підготовку фахівця із загальнопедагогічними знаннями – бакалавра і тільки – на поглиблене вивчення предметних дисциплін при підготовці спеціаліста.

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.

## РОЗДІЛ 5

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ЗАСАДАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ (2005–2016)

#### 1.4. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у провідних країнах світу

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 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), колежіуми, 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 шляхи здійснення такої підготовки у Великій Британії. Як свідчить аналіз наукової літератури [111; 369], 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 [463, с. 17; 469].

У Великій Британії підготовку майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ 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 по завершенні 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 [369].

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) [111, 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 [182].

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 [123].

Особливе значення для вчителів-професіоналів цієї галузі набуває академічна мобільність як один з основних компонентів професіоналізму, що розкриває перед майбутніми іноземними мов учителями 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 [116].

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 [460, 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) [238].

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 [180, 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 сформуванню 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 [180, 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 мінііноземних мовізує 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 [134].

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 [151].

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 [202].

Дієвим сучасним підходом до ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у польських ВНЗ, на думку С. Деркач, є так звані курси на вибір [134]. 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 [439].

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 [206].

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 майбутні іноземних мов 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 ніноземних мовецьку 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 [432]. 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].

На особливу увагу заслуговує той факт, що програма навчання майбутніх учителів у ВНЗ Чехії в останнє десятиліття істотно змінилася в напрямку 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 вишах 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 [299].

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 [73, 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 [475].

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 [430, 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 науковець, 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) [430, с. 11–13].

На рівні штату система підготовки 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 [461, 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 [473].

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 [388].

На особливу увагу заслуговує досвід використання майбутніми вчителями іноземних мов технічних засобів навчання, зокрема ІКТ (наприклад, електронних щоденників (blogs), електронних портфелів (e-portfolio) тощо) [470], що є могутнім інструментом стимулювання й організації інноваційної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства.

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 [73, с. 52].

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 [467, 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» [474, с. 39].

У зміст освітньої програми включені курси, що охоплюють лінгвістичні дисципліни та загальну методику 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 *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.

Однак у кожній національній освітній системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов є *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).

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 (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 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. Модернізація 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 за собою 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. Одінцова, 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 [217, с. 5–14].

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 [363, с. 217–224].

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 порівнюваності 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. 17–23].

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 [184].

Поділяючи позиції науковців, С. Сисоєва 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 [381, 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 покладає 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 містить теоретичне обґрунтування практичних шляхів здійснення безперервної підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

Убачаємо за необхідне в контексті досліджуваної проблеми проаналізувати нормативні документи, які визнають стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти загалом й стали активатором професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов зокрема.

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» [327].

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) [186, с. 7–10].

Перспективним кроком у модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов стало рішення колегії Міносвіти 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 [96, с. 3–9].

Основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян в Україні незалежно від форм одержання освіти є державні стандарти освіти [331, с. 660–666], які передбачають наявність трьох складових – державної, галузевої та компоненти вищого навчального закладу. У вищій освіті державний компонент визначає структуру переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється освіта і професійна підготовка фахівців за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями [272, с. 271–320].

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 освітніоземних мов системам, так і міжнародну валідність. Основу стандартів становлять характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу, представлені інтегрованою мовою компетенцій [352].

Це сприятиме зміцненню позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому й дослідницькому просторі за умов одночасного збереження сильних академічних характеристик української вищої школи, спричинить перебудову вищої освіти в напрямку запитів економіки й ринку праці, посилить особистісну й соціальну значущість вищої освіти. Такий підхід посилить адаптованість випускників до їхньої життєдіяльності в умовах динамізму й невизначеності, підготує їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми – «освіта протягом усього життя» [380].

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 має бути англійська, але в 20 % українських шкіл базовими є німецька та французька мови [133].

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» [444, с. 5].

У вищій освіті України за останні 5 років відбулися значні зміни на законодавчому рівні: 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), 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 [114]. 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 [187].

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 [263].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти, як засвідчують проаналізовані нормативні документи, професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов має не вузько-предметно-спрямований освітній вектор, а такий, що забезпечує соціально-культурно-професійний взаємозв'язок, самоусвідомлення можливостей у широкому соціальному і професійному контексті. Це висуває 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, Міністерства освіти України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013).

Акцентуємо на тому, що останнім часом діяльність Міністерства освіти України і Британської Ради спрямована на теоретичну та практичну допомогу викладачам вітчизняних вишів у розвитку і вдосконаленні їх професійних вмінь, що сприяє підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Метою такої діяльності є 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 [445].

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 відведено на методичну підготовку, що викликало гостру необхідність реформувати систему професійної підготовки педагогів, яка передбачає оновлення змісту навчання, зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя англійської мови.

За дослідженням О. Бевз, готують учителів англійської мови в Україні майже 40 ВНЗ IV рівня акредитації. Випускники отримують дипломи філолога, вчителя/викладача англійської мови за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Необхідно зазначити, що з 2015/2016 н.р. студенти освітнього ступеня «бакалавр» навчаються 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 передбачає *введення наскрізного методичного компонента* [445].

Окрім окреслених вище переваг інноваційної навчальної програми, додамо й наявність наскрізної практичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (передбачено навчальну та виробничу педагогічні практики) протягом 3–8 семестрів загальною кількістю 510 годин / 17 кредитів. Обов'язковим є виконання курсової роботи з методики навчання англійської мови у 8 семестрі [121].

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, є переломним етапом процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України.

Наголосимо, що Рік англійської мови передбачає комплекс заходів для активного вивчення англійської мови, серед яких першим у списку є позиція про те, що викладанню англійської мови у вищих навчальних закладах приділятиметься більше уваги, що зумовило розробку нових програм та проектів, які сприятимуть підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Тож на початку 2016-го року Міносвіти з партнерами запустило програму «Вчителі англійської – агенти змін», у якій ідеться про додаткове навчання для викладачів англійської, контроль їхнього рівня володіння предметом й опанування нових методик. Програма ставила за мету підвищити кваліфікацію 4000 вчителів. Однак наразі лише 1428 учителів англійської мови опанували сучасні практики викладання [479].

Тоді ж розпочинається пілотування нової програми з методики навчання англійської мови, яке проводять в 11 педагогічних вишах України: Вінницький університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський університет імені Івана Франка, Рівненський 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 є складовою реформи професійної підготовки педагогів і репрезентує загальні цінності вчителя іноземної мови XXI століття [477].

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;
- основним фокусом навчання стає напрацювання компетенцій, а не вивчення теорії, починають оцінюватися не знання, а вміння. Навчання з методики проводиться виключно англійською мовою;
- 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. Змістовні модулі програми передбачають формування предметних і життєвих компетентностей у самих студентах, зокрема вміння критично мислити, спілкуватися англійською мовою і здатність вчитися;
- курс «Методика навчання іноземних мов» вивчають 3 роки замість одного або двох семестрів (залежно від вишу, кількість годин, відведених на методику, збільшено до 660 годин).

Отже, методична підготовка майбутніх учителів іноземних мов обумовлена потребами і завданнями, що виникають в суспільстві до



системи професійної освіти та складовими факторів зовнішнього середовища. Внутрішні фактори становлять потреби вузу в перетворенні процесу методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в контексті завдань модернізації освіти в сучасних умовах.

Зазначимо, що відповідно до програми змінено умови проходження педагогічної практики. Шкільна практика стає повністю інтегрованою у курс методики.

Практика вводиться у програму з 3-го до 8-го семестру навчання, вона набуває зовсім іншої форми. Перший вид практики – це кероване спостереження. У третьому та четвертому семестрі студенти спостерігають за роботою вчителя в класі один раз на два тижні, зіставляючи ці спостереження зі своїми матеріалами з методики навчання іноземних мов. 5-й і 7-й семестри спрямовані на роботу студента як асистента вчителя, тобто на мікронавчання, яке відбуватиметься один раз на тиждень. З 8-й семестру студент у ролі практиканта самостійно проводить заняття у школі.

Серед інших інновації програми назвемо:

- традиційні лекції та семінари використовуються менше, натомість пропонуються інтерактивні форми навчання;
- відхід від вчителецентризму й зосередження уваги на студентоцентризму, адже сьогоднішній студент – це основний агент майбутніх змін у середній школі;
- розвиток автономії учнів, у результаті чого майбутні вчителі зможуть підготувати дітей, здатних навчатися самостійно;
- студенти вивчатимуть організацію уроку, завдяки чому вони зрозуміють роль учителя й учнів у класі, дізнаються, як ефективно організувати роботу учнів відповідно до їхніх стилів учіння та здібностей, як аналізувати помилки та інше;
- кваліфікаційна робота майбутнього вчителя іноземної мови базуватиметься не на теоретичній темі, а на роботі в школі під час практики.

Важливо наголосити, що змістовні модулі цієї програми можуть бути використані для підготовки фахівців із викладання будь-якої мови, адже нова програма передає загальні цінності вчителя іноземної мови XXI ст.

Позитивні зміни відбуваються в напрямку 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 проходять фахове навчання, яке підтверджується сертифікатом Британської ради в Україні.

Водночас продовжується 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. Рамка є універсальною за своїм характером, нею послуговуються вчителі всіх іноземних мов. Наступна валідація Рамки показників фахової майстерності стане тією сходинкою, яка наблизить українську освіту до європейської, сприятиме розвитку багатомовного конкурентоспроможного молодого покоління українців.

Водночас зауважимо, що в зазначений період у ВПНЗ для підвищення якості знань майбутніх учителів іноземних мов було розроблено і впроваджено Рамкові програми з іноземних мов: Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс) (2004), Програма з англійської мови для професійного спілкування (2005) [147], Типова (рамкова) програма з курсу «Німецька мова як друга іноземна» для спеціальності «Перекладознавство» (2009), Рамкова програма з ніноземних мовецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України (2014) [340; 341; 350], які ґрунтуються на ключових положеннях Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти Ради Європи (2003) і мають на меті уніфікувати підходи до навчання іноземних мов у межах системи вищої освіти, узагальнюючи вимоги до підготовки вчителів іноземних мов.

Отже, зміна характеру вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу ставить перед ВПНЗ України конкретне завдання широкомасштабної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими *напрямами*:

- соціально-культурний – розвиває іншомовну комунікацію майбутніх учителів іноземних мов;
- професійний – сприяє 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 має на меті не тільки традиційне, фактичне володіння всіма аспектами мови, а й насамперед дає 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 педагогічних вишів вимагає радикальної організаційної перебудови навчального процесу у ВПНЗ 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 готують за напрямом 0203 «Гуманітарні науки» (7.02030302 – спеціаліст, 8.02030302 – магістр): мова і література (із зазначенням іноземної мови)» [328].

У зведеній таблиці 5.1. подаємо перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов за ОКР бакалавра/ОКР спеціаліста у 2005–2016 рр.

Таблиця 5.1

#### Перелік узагальнених напрямів та спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка майбутніх учителів іноземних мов у 2005–2016 н.р.

ОКР бакалавра			
Найменування галузі знань	Напрямок підготовки	Спеціальність	Спеціальності у ВПНЗ
1	2	3	4
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

## Продовження таблиці 5.1

1	2	3	4
			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)»
<b>ОКР спеціаліста</b>			
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»

Дослідивши організацію навчального процесу на факультетах іноземних мов у ВПНЗ, ми визначили основні складники системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, до якої належать: навчально-організаційна робота, інноваційні технології

навчання, організація педагогічної практики, організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, контроль успішності студентів.

**Навчально-організаційна робота.** Аналіз навчальних планів [Додаток Д 8, Д 9, Д 10] 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 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».

Для визначення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ 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.

Навчальні плани за вищевказаними напрямками 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 (ПКАМ)», «Теоретичні основи іноземної мови», «Методика викладання іноземної мови».

У зведеній таблиці 5.2 представлено назву циклу навчальних дисциплін, кількість відведених кредитів та годин для його реалізації в навчальному процесі 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	удпу		кдпу		ддпу		пхдпу	
		Кре- дит	К-ть год.	Кре- дит	К-ть год.	Кре- дит	К-ть год.	Кре- дит	К-ть год.
	<b>Цикли навчальних дисциплін</b>								
1	<b>Нормативні:</b>								
2	Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки	11	396	13	468	11	468	25,5	918
3	Цикл природничо-наукової (фундаментальної) 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							159,5	5742
7	Цикл загальнопрофесійної підготовки			158,5	5706				
	<b>Вибіркові</b>								
1	Цикл дисциплін самостійного вибору ВПНЗ	47	1692	34,5	1242	17	612	7,5	234
2	Цикл дисциплін вільного вибору студента	25	900	13	468	20	720		
	<b>Всього</b>	<b>216</b>	<b>7776</b>	<b>220,5</b>	<b>7938</b>	<b>229</b>	<b>8316</b>	<b>211,5</b>	<b>7578</b>

Аналіз даних, представлених у таблиці 5.3, засвідчує, що підготовку вчителя іноземної мови здійснюють за рахунок вивчення нормативних та вибіркових навчальних дисциплін.

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 вищих навчальних закладів та кредитуванні підготовки майбутнього вчителя з окремих циклів навчальних дисциплін. Аналіз навчальних планів ВПНЗ свідчить, що цикли гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутнього фахівця за змістом і наповненістю навчальними дисциплінами є 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.

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 відтепер у світлі нової освітньої політики Європи ця географія розширилася і дає додаткові знання з розмаїття культур, мов, національних систем освіти для природного входження студентів у європейську вищу освіту.

Як свідчить аналіз звітів за 2009–2015 рр., організація навчального процесу на факультеті іноземної філології УДПУ імені Павла Тичини має свою специфіку.

Факультет організовує навчально-педагогічний процес відповідно до директивних вимог МОН України, на основі відповідних чинних навчальних планів, типових і навчальних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), розкладу занять, затвердженого в установленому порядку, плану роботи факультету, графіка проведення контрольних робіт, індивідуальної роботи, консультацій, занять у лінгафонному класі.

Програми всіх навчальних дисциплін освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», які викладають на факультеті згідно з вищевказаними навчальними планами, укладено за вимогами ЄКТС. Деканат регулярно контролює постійне оновлення програм навчальних дисциплін.

Основна підготовка майбутніх учителів іноземних мов здійснюється на рівні бакалавра і включає: лінгвістичну освіту, міжкультурну комунікацію, лінгвістику і нові інформаційні технології. Об'єктами професійної освіти бакалаврів є: теорія мов, що вивчаються, теорія і методика викладання іноземних мов і культур, переклад і перекладознавство, теорія міжкультурної комунікації, лінгвістичні компоненти електронних інформаційних систем, іноземні мови та культури мов, що вивчаються.

Бакалаври виконують такі види професійної діяльності:

- 1) виробничо-практичну;
- 2) науково-методичну
- 3) науково-дослідну;
- 4) організаційно-управлінську.

Поетапний розвиток іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) і перехід студентів на вищі стадії продуктивності методичної компетенції можливі завдяки організаційно-технологічному забезпеченню процесу неперервної професійної підготовки майбутніх учителів.

Організація технологічної складової процесу формування ІКК передбачає визначення етапів її формування відповідно до рівнів освіти і років навчання. Виокремлюємо такі етапи (рис. 5.3): 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).



Рисунок 5.1. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції

Основне завдання передпрофільного етапу – оволодіння мовними засобами комунікації, наступні етапи безпосередньо пов'язані з професійною сферою діяльності, до якої готують студентів. 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 процесі навчання, хоча на кожному курсі навчання є свої акценти.

Викладачі факультету іноземної філології активно працюють над розвитком навчально-методичного забезпечення дисциплін відповідно до вимог ЄКТС, друкуючи підручники, посібники та методичні рекомендації для студентів усіх етапів навчання.

З метою узгодження мовної підготовки з Європейськими стандартами у навчальний процес впроваджуються новітні європейські навчально-методичні комплекси з англійської мови на кшталт «Language to go», «Cutting Edge» (Intermediate, Advanced) для студентів початкових, середніх та старших етапів навчання спеціальності «Мова і література (англійська)».

Упровадження вищезазначених навчально-методичних комплексів з англійської мови допомагає ВПНЗ, які готують майбутніх учителів іноземних мов, створити умови для реалізації міжнародного стандарту, змісту, організації та методик навчання іноземних мов. Закордонні експерти надають методичну допомогу з упровадження навчально-методичних комплексів з англійської мови європейського зразка.

Наголосимо, що на заочному відділенні навчальний процес організовано відповідно до специфіки спеціальності: двічі на місяць проводяться консультпункти, на яких студенти мають можливість отримати необхідний теоретичний матеріал, навчально-методичні рекомендації до виконання завдань, передбачених програмою курсів практики усного та писемного мовлення та практичної граматики, проводиться контроль виконання самостійної роботи. Студенти забезпечені автентичним аудіоматеріалом та комплектом завдань, які дозволяють виконувати більшість роботи позааудиторно.

Сьогодні майбутні учителі іноземних мов мають можливості професійного обміну з представниками інших культур не тільки для підвищення власного рівня володіння іноземними мовами, але й з метою обміну культурними надбаннями своєї країни, вивчення зарубіжного досвіду тощо.

**Використання інноваційних технологій, активних методів та засобів навчання.** Сучасні технології навчання, які використовуються на факультетах іноземних мов у викладанні фахових дисциплін, зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження і розвитку, коли прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання. Викладачі фахових кафедр, які забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, поєднують у навчальному процесі різноманітні *інноваційні технології*, зокрема:

– *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. Роботу в парах можна вважати роботою в мінігрупах, що складаються з двох осіб, проте оптимальним можна вважати склад групи з 3–5 студентів. Більша кількість осіб руйнує головну перевагу групової роботи – можливість надання достатнього часу для іншомовної комунікації кожному студенту. У менш чисельній групі можливість інтеракції з різними комунікантами звужена і діапазон варіантів розвитку комунікації обмежений. Особливістю взаємодії викладача і студентів при застосуванні технології навчання у співробітництві є те, що студенти беруть на себе ініціативу звертання до викладача для з'ясування незрозумілих питань або висловлювання пропозицій до тематики і видів роботи на занятті;

– *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, що є результатом комплексного вирішення виховних і розвиваючих завдань; забезпечує центрованість навчального процесу на особистості з її здібностями, обдаруваннями, талантами і невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; має підґрунтям такі принципи, як гуманізм і демократизм, свободу і відповідальність, поєднання загальнолюдських і національних цінностей, єдність інтелектуального, морального й естетичного розвитку;

– *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. Студентам доводиться працювати з іноземною мовою для спілкування, вибираючи з різних матеріалів саме те, що потрібно було для реалізації конкретної мети. Це і була реальна мотивація використання мови для одержання інформації. Студенти виявляли свою ініціативу, творчість у справі.

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовлюють необхідність використання *інтерактивних технологій (ІТ)*.

Відмінність між ними і традиційними організаційними формами полягає у спрямованості навчальної діяльності первинної групи (пари) на досягнення спільної мети. Залежність загального успіху від внеску кожного усуває конкуренцію всередині групи, змушує її учасників слухати одне одного, доводити, сперечатися, враховувати різні думки і пропозиції для розв'язання проблеми, навчатися самому й навчати інших, логічно висловлюватися, опонувати тощо.

Однією з основних форм ІТ є застосування методу проектів, який завершує вивчення кожної розмовної теми впродовж навчального року і демонструє не лише мовні уміння і навички кожного студента, а й здатність до творчого мислення. У процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого студента як індивіда і як члена проектної групи. Студент самостійно визначає, яку інформацію міститиме проект та в якій формі пройде його презентація.

Результатом проектної роботи студентів є розвиток креативного мислення, набуття навичок самостійної та групової роботи, демонстрації та пояснення матеріалу. Зазначимо, що студентам І курсу складно виконувати самостійну пошукову роботу та опанувати велику кількість мовного матеріалу. Використання інтерактивних форм та методів навчання є системним і логічно обґрунтованим у навчальному процесі, де чільне місце посідають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Ці види роботи особливо ефективні на підсумковому етапі вивчення теми. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів і створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання.

Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов здійснюються за допомогою активних методів навчання, нових

технологій навчання, логічної здогадки та методу фасилітації як основних засобів формування навичок критичного, толерантного та творчого мислення в ситуаціях непередбаченого мовлення.

*Упровадження інформаційно-комунікативних технологій* у навчальний процес позначене поступовою зміною кількісних та якісних характеристик засобів, збільшенням обсягу інформаційних потоків, зміною технологій викладання, трансформацією систем взаємостосунків у системах «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – група студентів». Це, своєю чергою, вимагає інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу за такими напрямками:

1. Використання мультимедійних технологій.
2. Організація самостійної роботи студентів у лінгафонній лабораторії.
3. Програмно-педагогічне забезпечення навчального процесу.
4. Створення банку автентичних довідково-інформаційних джерел.

Мультимедійні технології відкривають доступ до нових джерел інформації, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, скорочують час вивчення мови, дають нові можливості для розвитку професійних навичок та їх удосконалення, значно підвищують ефективність самостійної роботи, а також допомагають реалізувати нові методи та форми навчання. Нові мультимедійні засоби, де використовується аудіовізуальний формат, надають можливості, яких традиційні підручники надати не можуть.

Технічний аспект забезпечення навчального процесу передусім мов реалізується на заняттях аудіопрактикуму, які проводять у лінгафонному кабінеті (ЛК), що, на думку представників сучасної методичної науки, посідає провідне місце у вивченні іноземної мови. ЛК презентований тим комплексом технічних, аудіовізуальних та інших навчальних засобів, що створюють найсприятливіші умови для роботи з мовою. Основною перевагою ЛК над іншими ТЗ є можливість багаторежимної роботи з мовним матеріалом. У звітному навчальному році на факультеті введено в дію сучасну комп'ютерну аудіолабораторію на 20 робочих місць, яка функціонує на основі ліцензійного програмного забезпечення Joy class Pro.

Основними режимами роботи в ЛК є:

- прослуховування тематичних текстів, оригінальних художніх текстів та лінгафонних курсів, начитаних носіями мови або спеціальними дикторами;
- робота над вимовою з використанням фонетичних вправ, записаних на плівку, особливо під час вступного колективного курсу;
- тренінг усної практики діалогічної мови;
- лексичні диктанти, які охоплюють передусім тематичний, лексичний мінімум;
- фонетичні диктанти для розвитку фонетичного слуху студентів та сприймання текстів на слух;

- роботу над оригінальними художніми текстами з подальшим контролем їх розуміння через написання студентами твору, переказу або анотації;
- вивчення фонетично опрацьованих фрагментів тексту, діалогів, віршів;
- перегляд навчальних озвучених титрованих і нетитрованих фільмів з подальшим переказом змісту переглянутого (усно чи письмово);
- виконання трансформативних вправ граматичного характеру для перевірки знань основних правил граматики, та ін.

Матеріал лабораторних робіт органічно пов'язаний з підручковим, який вивчається на занятті і є, по суті, його варіативною модифікацією, спрямованою на вдосконалення мовленнєвих навичок, які формуються на занятті. Отже, кожне наступне після лабораторного практичне заняття дає викладачеві можливість переконатися, настільки результативно працював студент у лінгафонному кабінеті. При такому підході виключається можливість формального підходу до роботи в лінгафонному кабінеті.

Робота студентів іноземної філології у ЛК спрямована на забезпечення ефективної самостійної роботи у таких її різновидах, як:

- керована викладачем самостійна робота студента на академічному занятті;
- самостійна робота студента в ході виконання завдань лабораторної роботи;
- індивідуальна робота студента.

Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема залучення комп'ютерних технологій, сприяє вдосконаленню навчального процесу у вищій школі. Використання комп'ютерних навчальних програм у самостійній роботі для оволодіння іноземною мовою студентами є поліфункціональним.

Зокрема, англомова програма «LINGUIST» складається з восьми основних розділів: «Лексика», «Граматики», «Фонетика», «Теорія», «Інтернет», «Програми», «Тестування», «Мультимедійні програми». Залежно від етапу навчання викладач обирає відповідний розділ і ступінь складності матеріалу. Для молодшого етапу навчання цікавими є програми WAY AHEAD і BUSY BOARD, спрямовані на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності в комплексі на трьох рівнях, що дозволяє викладачам регулювати ступінь складності матеріалу.

Нині в педагогічних вишах широко використовують 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.

Медіазасоби навчання іншомовного спілкування поділяють на традиційні та високотехнологічні. Друковані матеріали (підручники, навчальні посібники, робочі зошити, конспекти та кейс-курси – повний комплект друкованих навчальних матеріалів) залишаються основними засобами дистанційного навчання іншомовного спілкування, оскільки вони мають низку переваг: доступність, зручність у використанні, їх легко переносити тощо.

**Організація педагогічної практики.** Підкреслюючи важливість педагогічної практики, П. Блонський писав, що «...педагогіці неможливо навчити книгами ... Також необхідна практика, але не та, яка копіює (така практика убивча), а творча і усвідомлювана» [74, с. 165].

У новій системі навчання (бакалавр – магістр) педагогічна практика зберігає свої позиції, хоч і дещо скорочена в обсязі. Вона передусім необхідна тому, що сучасні загальноосвітні навчальні заклади вимагають фахівця, здатного забезпечити і гарантувати кожному учневі і випускникові української школи володіння іноземною мовою на рівні, рекомендованому Радою Європи: початкова школа – рівень А1, основна школа – рівень А2, старша школа нефілологічний профіль – рівень В1; старша школа філологічний профіль – В2 [147].

Особливості організації педагогічної практики у ВПНЗ вивчали О. Бевз, А. Василюк, І. Гавриш, С. Деркач, Т. Кузьома, І. Прокопенко, Л. Пуховська, І. Соколова, О. Шмирко та ін. Однак аналіз їх праць засвідчив, що значною мірою вивчення питань педагогічної практики зведено до організаційно-змістового опису процесуальних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, а також до вивчення окремих категорій, які формуються у студентів упродовж педагогічної практики, з чого можна зробити висновок, що аналіз педагогічної практики як комплексної структури залишається відкритим для вивчення полем.

Основні завдання педагогічної практики студентів ВПНЗ України окреслені «Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів» № 93 (1993), та полягають 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 [318].

І. Гавриш серед важливих завдань педагогічної практики виокремлює: набуття практичних навичок, необхідних для роботи вчителя іноземної мови, зокрема й виховної роботи з дітьми; уміння застосовувати теоретичні знання, отримані під час занять з курсу «Методика викладання іноземних мов у школі»; засвоєння різних методів, прийомів, форм роботи, сучасних технічних засобів навчання тощо [108, с. 61–74].

О. Бевз одним із першочергових завдань у системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов вважає віднаходження оптимального балансу між теоретичною та практичною підготовкою таких фахівців, забезпечення готовності та впевненості молодих спеціалістів, що

ґрунтуються передусіноземних мов на їхній методичній підготовці в галузі викладання іноземних мов [23, с. 110–116].

Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження засвідчив, що протягом проходження педагогічної практики студенти – майбутні вчителі іноземних мов вивчають організаційну структуру навчально-виховного закладу, що дозволяє їм отримати необхідну інформацію про роботу сучасного вчителя іноземної мови і про загальну систему роботи в школі, ознайомитися з навчально-методичною літературою, сформувати вміння професійного спілкування з учасниками освітнього процесу (учнями, колегами, батьками), вивчити учнів і колектив загалом, брати участь у поточній навчально-виховній роботі вчителя і класного керівника. Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти педагогічна практика для майбутніх учителів іноземних мов розпочинається з другого курсу. Серед традиційних видів практик виокремлюють *практику в літніх оздоровчих таборах* (з другого курсу), не обов'язкову для деяких спеціальностей, *навчальну та виробничу практики*.

Завданням *навчальної практики* є ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримання первинних професійних умінь і навичок із загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін [319]. Навчальна практика запроваджена на II–III курсах і має на меті узагальнити, систематизувати набуті студентами теоретичні знання, виробити вміння та навички застосовувати їх на практиці. Мета навчальної практики реалізується шляхом ознайомлення зі змістом і формами роботи на базі практики та виконання конкретних завдань, передбачених програмою практики. Навчальна практика є частиною освітньо-професійної програми підготовки бакалавра.

Метою *виробничої практики* є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами впродовж вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок. На випускному курсі практика студентів є завершальним етапом навчання, слугує для узагальнення і вдосконалення здобутих ними знань, практичних умінь та навичок, оволодіння професійним досвідом і готовності їх до самостійної трудової діяльності, а також збору матеріалів для виконання дипломної роботи [319]. Виробничу практику проходять студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (на 4 курсі) та «спеціаліст» відповідних напрямів підготовки і спеціальностей. Цей вид практики є невід'ємною частиною підготовки до професійної діяльності майбутніх висококваліфікованих фахівців, які отримують диплом бакалавра та спеціаліста.

Умовою успішного проходження педагогічної практики є опанування студентами змісту фундаментальних дисциплін, методики їх викладання, основ педагогіки для викладання відповідних дисциплін у загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, спеціалізованих середніх навчальних закладах. Зміст практики ґрунтується на засадах поступового підвищення самостійності студентів: від спостереження, ознайомлення і вивчення – до практичної апробації; від колективних

форм роботи – до індивідуальних; від виконання часткових завдань як помічника вчителя, вихователя – до виконання завдань за допомогою наставників, а потім самостійно.

Виходячи з цього, педагогічну практику визначаємо як поетапну систему організації взаємодії викладача, студента, вчителя та учня в реальних освітніх умовах, яка спрямована на поступове ускладнення багаторівневої підготовки студента і яка сприяє формуванню професійної компетенції майбутнього вчителя з метою вдосконалення професійної майстерності.

Організація педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов у школі має комплексний характер. Її суть полягає в тому, що така практика планується у тісній співпраці педагогів, психологів, методистів з єдиним розумінням сутності компетентнісного підходу як сучасної методології іншомовної освіти, організованого у виші і школі. Вона покликана сформувати професійно-педагогічні вміння і навички студентів проводити навчально-виховну та позакласну роботу зі школярами.

Отже, наступна особливість педагогічної практики полягає в безперервному і послідовному оволодінні студентами професійними вміннями та навичками на основі вимог компетентнісного підходу до рівня підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Це дозволяє вважати педагогічну практику видом навчально-професійної діяльності, спрямованої на актуалізацію в майбутніх учителів іноземних мов саморозвитку професійної компетентності, формування педагогічної майстерності і культури.

Ґрунтуючись на розумінні практики як діяльнісного засвоєння і перетворення дійсності, визначаємо педагогічну практику з іноземної мов фактором розвитку професійної компетенції студентів педагогічного вишу.

Зазначимо, що терміни та види педагогічної практики студентів з іноземної мов визначені навчальними планами факультетів, а порядок її проведення – відповідною інструкцією педвишу. До них належать: рекомендації для проведення професійної практики студентів за спеціальностями педагогічної освіти, навчальні плани за спеціальностями, програми педагогічної практики за спеціальностями.

Наскрізність і наступність планів і програм підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра, на думку І. Соколової, є прикметними організаційними ознаками неперервної педагогічної практики [392, с. 129–145].

Зауважимо, що навчальну програму підготовки вчителя іноземних мов «Педагогічна практика» для студентів мовних спеціальностей ВПНЗ освіти III–IV рівнів акредитації (за вимогами кредитно-трансферної системи) затверджує Вчена рада ВПНЗ.

Робочі програми з дисциплін «Педагогічна практика (навчальна)», «Пробні уроки» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), «Педагогічна практика (виробнича)» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), «Педагогічна практика (виробнича)» (освітньо-



кваліфікаційний рівень «спеціаліст»), «Асистентська практика у ВНЗ» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» 5 рік навчання), «Педагогічна практика (асистентська)» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» 6 рік навчання) затверджують на засіданні кафедр та схвалює науково-методична комісія факультету іноземної філології.

В останнє десятиліття під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі іноземної мови мають 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 дозволили нам у структурі педагогічної практики з іноземної мови виокремити *такі етапи*: підготовчий (ознайомлювальна практика), основний (навчальна практика) і завершальний (стажування).

Основними цілями *підготовчого етапу* є формування готовності студентів до комплексного використання знань і вмінь із циклу мовних, психолого-педагогічних дисциплін для вирішення різноманітних педагогічних завдань практики з іноземної мови; підвищення рівня адаптації студентів до професійної педагогічної діяльності в умовах загальноосвітнього закладу.

На цьому 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. На цьому етапі студенти опановують такі вміння: аналізувати дії вчителя на занятті, робити «фотографії» уроків, розробляти і проводити фрагменти уроків, позакласні заходи з іноземної мови.

Педагогічна практика на основному етапі відрізняється вищим рівнем цілісності, тому що набуває виробничого характеру. Студентам-практикантам надається більша самостійність у плануванні та проведенні навчально-виховного процесу з іноземної мови в школі.

Метою другого етапу є: оволодіння досвідом учителя-предметника впродовж самостійної педагогічної діяльності; формування у студентів дослідницьких умінь. До завдань педагогічної практики цього етапу належать: формування вмінь аналізувати професійну діяльність учителя на уроці іноземної мови; формування провідних професійно значущих умінь учителя іноземної мови; навчання студентів самостійно моделювати навчальний процес з урахуванням особистісного, процесуально-психологічного і педагогічного аспектів. На другому етапі педагогічної практики з іноземної мови студенти опановують уміння аналізувати урок, здійснювати тематичне і поурочне планування,

проводити уроки, використовувати презентації Microsoft Power Point та інші сучасні технології навчання іноземних мов.

Основна мета завершального етапу педагогічної практики з іноземної мови – 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. На цьому етапі формуються вміння прогнозувати можливі труднощі засвоєння школярами навчального матеріалу; планувати пізнавальну діяльність учнів і способи її організації; планувати зміст і форми організації позакласної роботи з іноземної мови.

Основними критеріями оцінки результатів педагогічної практики з іноземної мови як фактора розвитку професійної компетенції студентів ВПНЗ є:

а) ступінь сформованості у студентів професійної компетенції, готовності до майбутньої професійної діяльності;

б) рівень професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя іноземної мови (інтерес і мотивація до педагогічної професії, здатність до саморозвитку, самоосвіти, готовність до професійного зростання, розвиток професійно значущих якостей, таких як самостійність, ініціативність, відповідальність і креативність та ряд ін.).

Отже, в сучасних умовах склалася ситуація, що сприяє створенню цілісної (комплексної) наукової теорії і методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в процесі педагогічної практики. Цьому сприяє великий досвід, накопичений вишами країни впродовж багатьох років.

Проте аналіз багаторічних спостережень за організацією педагогічної практики у ВПНЗ дозволив, окрім позитивних моментів, указати і на низку негативних, з якими стикаються майбутні вчителі іноземних мов як у ВНЗ, так і в школі: недостатня скоординованість співпраці вишів з базами практик; формальний підхід до роботи з практикантами; різні і не завжди узгоджені вимоги представників організацій і вишівських 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); завантаженість 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 учнів в установах додаткової освіти).

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 як фактор розвитку професійної компетенції студентів підвищує допомагає студентам-практикантам поєднувати ознайомлювальну та діагностичну діяльність, сприяє адаптації до школи, 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.

Вирішення професійно-педагогічних проблем у нових умовах підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов носить системний характер, з використанням високого ступеня мобілізації організаційних і педагогічних ресурсів.

### **Організація самостійної та індивідуальної роботи студентів.**

Організація, контроль і навчально-методичне забезпечення самостійної роботи (СР) студентів є невід'ємною частиною процесу підготовки фахівців.

Успішність самостійної роботи значною мірою залежить від студента, який бажає якомога краще оволодіти програмовим матеріалом, усвідомлюючи, що на занятті викладач дає базові засади знань, навчає, як учити, виокремлює ключові поняття дисципліни з метою пробудження потягу до поглиблення і вдосконалення знань. Досвід переконує, що самостійна навчальна діяльність студентів лише тоді є результативною, коли базується на внутрішній потребі. Виховання у студента відповідного ставлення до самостійної роботи спрямоване на узгодження процесу самоосвіти з метою навчання.

На думку Л. Базилюк, систематична СР дозволяє студентам підвищити ефективність навчання, оскільки допомагає навчитися використовувати різну навчальну літературу і комп'ютерні технології для вивчення іноземної мови, дозволяє створити передумови для успішної самостійної діяльності після закінчення ВПНЗ [18, с. 130].

Організують СР відповідно до «Положення про самостійну роботу у вузі», вимог ЄКТС навчання та в рамках кількості годин, відведених Міністерством освіти України для такого виду навчальної діяльності студентів закладів вищої педагогічної освіти.

Відповідно до чинних програм навчальних дисциплін, укладено тематику ІНДЗ і перелік пропонованої студентам літератури та Інтернет-ресурсів для виконання різних завдань. Мовна специфіка факультету зумовлює особливості організації самостійної роботи студентів 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. Завдання до лабораторних робіт укладено за тематичним принципом для кожного етапу навчання. Вони узгоджуються 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. Самостійну роботу студентів організовують у комп'ютерному класі факультету іноземних мов

Самостійна робота студентів з іноземної мови сприяє розвитку пізнавальних здібностей, таких як спостережливість, допитливість, логічне мислення, творча активність; навчає їх прагнути до поставленої мети; розвивати потребу в постійній самоосвіті.

Самостійна робота студентів 2 курсу факультету іноземної філології УДПУ імені Павла Тичини чітко регламентована кількістю годин, визначених навчальним планом, а змістова частина – робочою програмою з усіх фахових дисциплін кафедр факультету. Самостійна робота традиційно організована у формі занять аудіопрактикуму, на яких студент самостійно працює в лінгафонному кабінеті факультету згідно з попередньо укладеним розкладом. Тематика автентичних аудіоматеріалів чітко відповідає розмовній тематиці, яку студенти паралельно опрацьовують на практичних заняттях. Контроль за самостійною роботою студентів здійснюють на практичних заняттях, де студенти опрацьовують новий лексико-граматичний матеріал і презентують підготовлені креативні завдання.

Відповідно до вимог ЄКТС навчання *індивідуальну роботу* як форму організації навчального процесу проводять у позаурочний час за попередньо встановленим графіком з урахуванням потреб і можливостей студентів. ІНДЗ включає види завдань, 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 невідповідного мовлення та ін.

Самостійна робота студентів у позааудиторний час як на рівні форми, так і на рівні змісту та контролю регламентується відповідними робочими програмами, планами, графіками консультацій та ін. Студенти спеціальності «Мова і література (англійська)» забезпечені необхідною з усіх дисциплін циклу «Іноземна філологія» підручником та допоміжною літературою для самостійної підготовки.

Контроль за якістю засвоєння самостійно опрацьованого матеріалу здійснюють передусім на заняттях традиційними та нетрадиційними формами, а також на консультаціях, які викладачі проводять згідно з графіком.

Методичне забезпечення самостійної роботи студентів зумовлено видами діяльності та мовною специфікою факультету. Для студентів спеціальності «Мова і література (англійська)» факультету іноземної філології практикується такий вид самостійної роботи, як домашнє читання художньої літератури мовою оригіналу. Студенти самостійно читають, перекладають та ознайомлюються з новими лексичними одиницями. До кожного розділу розроблено комплекс завдань, у якому звернено увагу на лексичні одиниці, при перекладі яких виникають труднощі, що сприяє виробленню навичок літературного перекладу, висловлювання власної думки про прочитане. Контроль за виконанням завдань здійснюють під час практичних занять двічі на місяць, цей вид самостійної роботи має повне навчально-методичне забезпечення.

На старшому етапі навчання самостійна й індивідуальна робота студентів передбачає читання художніх текстів з подальшим їх опрацюванням; перегляд автентичних навчальних відеокурсів; написання творів відповідної тематики.

Успішна реалізація згаданих видів СР залежить не лише від вибору тексту для читання чи фільму для перегляду, але й від визначення найбільш адекватної форми роботи з ним: від правильно складених/підібраних вправ, послідовності їх застосування, кількості, обсягу, місця виконання. Студентам запропоновано таку модель самостійної роботи студентів:

1. Для аудіювання: прослуховування фрагментів художніх творів, використання на основі прослуханого завдань проблемного характеру, орієнтованих на аналіз почутого. Для аудіювання використовувалися лише автентичні аудіотексти, начитані носіями мови.

2. Для читання: читання різноманітних автентичних художніх текстів, виконання на основі прочитаного завдань проблемного характеру, орієнтованих на аналіз отриманої інформації, підготовку на її основі завдань творчого характеру, таких як проектні завдання, читання різноманітних автентичних електронних текстів на основі пошуку в

Інтернеті, виконання на основі прочитаного завдань проблемного характеру.

3. Для письма: написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів; написання статей на задану тематику в публіцистичному стилі. Апробація такої моделі в навчальному процесі довела її доцільність та ефективність.

Самостійна робота студентів у позааудиторний час як на рівні форми, так і на рівні змісту та контролю регламентована відповідними робочими програмами, планами, графіками консультацій та ін. Цей вид навчальної діяльності студентів забезпечений навчально-методично. Контроль за якістю засвоєння самостійно опрацьованого матеріалу здійснюють передусіноземних мов на заняттях традиційними та нетрадиційними формами, а також на консультаціях, які викладачі проводять згідно з графіком.

Таким чином, відповідно до основних положень КМС під час підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ значну увагу приділяють самостійному навчанню, що дає змогу студентам збільшити обсяг матеріалу та вдосконалити навички самостійно опрацьовувати тексти іноземною мовою.

Поряд із традиційними формами організації та проведення самостійної роботи, зокрема індивідуальними заняттями, консультаціями, індивідуальними домашніми завданнями, виконанням завдань позаурочного читання з іноземних мов, самостійним опрацюванням тем відповідно до робочих навчальних програм, підготовкою різних самостійних завдань з використанням інформації з Інтернету тощо, широко впроваджують у навчальний процес ІНДЗ, які студенти самостійно виконують у межах навчальної програми курсу і які містять елементи пошукової роботи.

Інноваційною формою організації СР майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ є *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) [431, с. 530].

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 [446].

Основним засобом дистанційного навчання майбутніх учителів іноземних мов є електронний підручник, матеріал якого укладається з урахуванням принципів програмованого управління процесом засвоєння знань. Такий підручник забезпечує реалізацію провідних дидактичних принципів, зокрема наочності, свідомості, активності, систематичності, послідовності, доступності тощо.

Вивчивши практичний досвід ВПНЗ з дистанційною формою навчання, ми дійшли висновку, що адаптація системи освіти до процесу дистанціоналізації передбачає: по-перше, зміну ролі викладача, який зобов'язаний уміти працювати з інформацією, маючи свободу вибору методів викладання; по-друге, реорганізацію процесу професійної сертифікації випускників (насамперед потрібно враховувати не лише когнітивні, але й інші професійні навички, зокрема вміння працювати в команді); по-третє, перетворення кожної форми освіти (і аудиторної, і самостійної). У ході дослідження встановлено, що спілкування викладачів зі студентами факультетів іноземних мов у міжсесійний період можливе здебільшого в дистанційній формі.

На нашу думку, така форма навчання має свої *недоліки*, адже носить опосередкований характер телекомунікаційного спілкування викладач – студент і пов'язані з цим обмежені можливості їх міжособистісної взаємодії, 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 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.

**Контроль успішності студентів.** Контроль як управлінська функція є однією з найважливіших складових освітньої діяльності. Контрольні заходи є складовими досягнення мети навчання – засвоєння певної сукупності предметних знань, умінь та навичок, формування відповідного рівня компетентності студента. Контроль як комплексна система діяльності охоплює ряд елементів: стандартизація цілей, перевірка, оцінка, облік. Ураховуючи важливе значення контрольних заходів для забезпечення якості навчання в системі іншомовної освіти, дедалі більшу увагу приділяють питанням комплексної діагностики успішності студентів з дисциплін циклу «Іноземна філологія».

На факультеті практикується комплексна діагностика результатів навчальної діяльності студентів як теоретично обґрунтована та практично апробована педагогічна система встановлення основних ознак, що характеризують сформовані у процесі навчання компетентності студента – майбутнього фахівця.

Для забезпечення чіткої системи контролю успішності та якості знань майбутніх фахівців створено відповідні дидактичні умови ефективно організації комплексної діагностики сформованих компетентностей студента, зокрема:

- визначення обсягу матеріалу для контролю;
- цілеспрямований відбір навчального матеріалу з оптимальним розподілом різних видів робіт та їхньої послідовності;
- чітка організація перевірки, оцінювання та обліку знань; встановлення ліноземних мовіту часу, відведеного на перевірку знань та оцінювання контрольних робіт, мінімізація трудомісткості контрольних заходів;
- систематичність проведення контрольних заходів; встановлення єдиної системи вимог – стандартизація контролю;
- розробка системи тестів для досягнення максимально можливого рівня об'єктивності оцінювання знань;
- створення умов для самопідготовки, самоконтролю, індивідуальних консультацій, розширення варіативності завдань і способів реалізації контролю;
- адекватність завдань сучасним умовам господарювання; обґрунтований вибір методу контролю та розроблення відповідного інформаційно-методичного забезпечення.

З метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов ВПНЗ у своїй діяльності керуються такими ключовими *принципами*:

- систематичність і системність перевірки і оцінки знань;
- тематичність;
- індивідуальний характер перевірки і оцінки знань студентів;
- диференціація оцінювання успішності студентів;
- єдність вимог в оцінюванні знань;
- об'єктивність і гласність.

Ці принципи є регуляторами контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів і визначають конкретні види, методи, форми її організації, критерії та норми оцінки знань студентів.

Перевірка знань, умінь і навичок студентів здійснюється за такими *формами контролю*: попередня, поточна, тематична перевірка (міжсесійний контроль); консультація, курсові роботи, колоквиум, залік (рубіжний контроль); семестрові экзамени, державні экзамени, дипломні роботи (підсумковий та заключний контроль).

Комплексний моніторинг успішності та якості знань студентів має системний характер і здійснюється з 2005 року в рамках запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Однак аналіз робочих навчальних програм з підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови за останні роки свідчить про недостатню кількість відведених годин для самостійного вивчення іноземної мови. Зокрема, зменшилася кількість годин на вивчення дисциплін за вибором: теоретичний курс другої іноземної мови; типологія української та



англійської мов, що негативно позначилося на рівні знань випускників факультету іноземних мов. Практика засвідчує, що не завжди під час навчання у стінах ВПНЗ застосовується індивідуальний підхід у підготовці вчителя іноземних мов: ігнорується індивідуальний план роботи студента відповідно до його рівня знань, умінь, навичок з іноземної мови та інших споріднених предметів; не враховуються побажання самих студентів до форм і методів навчання.

Таким чином, проаналізувавши сучасну систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, ми виділяємо її основні компоненти, представлені у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

**Компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів у ВПНЗ**

Компоненти	Види/форми
Навчально-організаційна робота	<ul style="list-style-type: none"> <li>– навчальні плани;</li> <li>– типові і навчальні програми<sup>4</sup></li> <li>– освітньо-каліфікаційна характеристика вчителя іноземних мов.</li> </ul>
Інноваційні технології	<ul style="list-style-type: none"> <li>– діалогічна;</li> <li>– технологія збагачення та навчання;</li> <li>– технологія навчання у співробітництві;</li> <li>– особистісно-орієнтована;</li> <li>– активуюча;</li> <li>– формувальна;</li> <li>– кооперативна (групова);</li> <li>– інтерактивні технології;</li> <li>– інформаційно-комунікативні;</li> <li>– мультимедійні.</li> </ul>
Педагогічна практика	<ul style="list-style-type: none"> <li>– практика в літніх оздоровчих таборах (з другого курсу);</li> <li>– навчальна практика;</li> <li>– виробнича практика.</li> </ul>
Самостійна та індивідуальна роботи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– традиційні: аудіопрактикум у лінгафонному кабінеті, перегляд автентичних навчальних відеокурсів, написання творів, написання рефератів, есе, художніх творів; докладний письмовий стилістичний аналіз прочитаних художніх текстів;</li> <li>– інноваційні – дистанційна освіта.</li> </ul>
Контроль успішності студентів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– міжсесійний контроль (попередній, поточний, тематичний);</li> <li>– рубіжний контроль (консультація, курсові роботи, колоквиум, залік);</li> <li>– підсумковий контроль (семестрові екзамени, державні екзамени, дипломні роботи).</li> </ul>

Отже, інтеграція вітчизняної системи освіти в єдиний європейський простір вищої освіти, приєднання до Болонської декларації спровокували докорінні зміни в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Змінилася як технологія навчання, так і її зміст. Сучасна система підготовки фахівців цієї галузі є адекватною вимогам суспільства сьогоднішнього дня. Домінантними для сучасного етапу професійної підготовки майбутніх учителів цієї галузі є уніфікація і стандартизація навчальних планів і програм; збільшення кількості годин для самостійної роботи; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВПНЗ.

#### **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» [97, с. 154].

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. Тряпіцина та ін., які вважають, що модернізація вищої педагогічної освіти викликає зміни професійної підготовки майбутніх педагогів у виші й вимагає розуміння того, які зміни вже відбулися, а які маємо очікувати в подальшому [164].

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 на сучасному етапі її розвитку.

На підставі узагальнення фактологічного матеріалу з теми дослідження встановлено, що сучасний етап розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному виші 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 компетентісно-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 закладах унаочнено на рисунку 5.2.

**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, багатoproфільність, неперервність, компетентісно-орієнтований характер підготовки. У ВПНЗ ці зміни проявляються в тому, що:

1. Професійна підготовка в педагогічному виші 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.

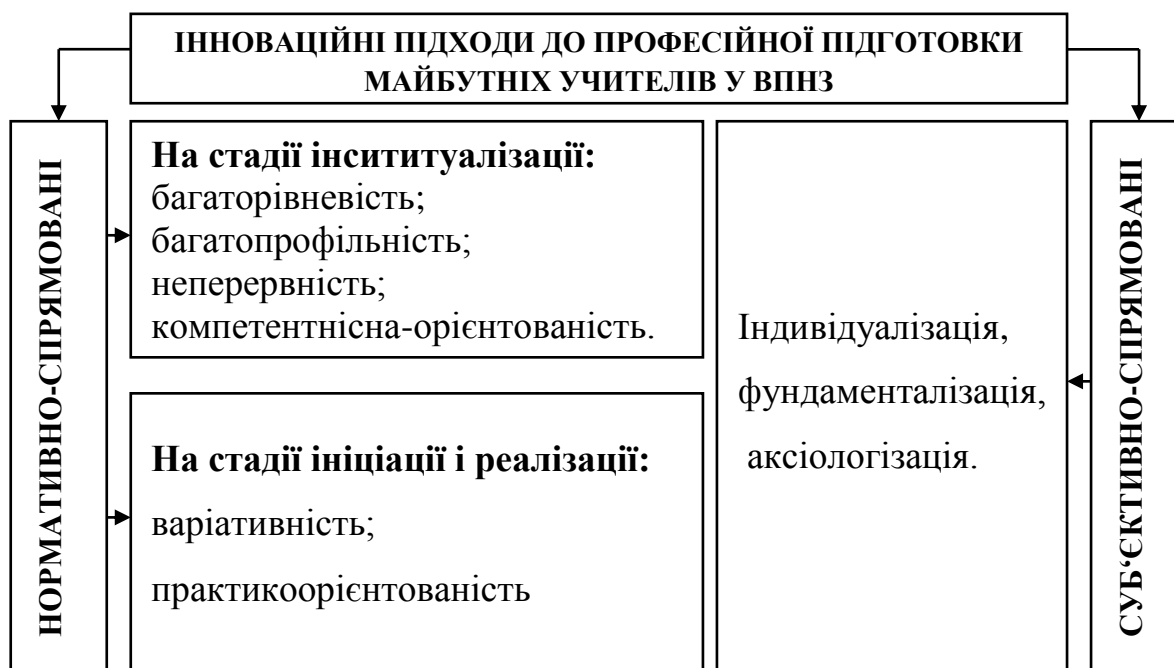


Рис. 5.2. Інноваційні підходи до навчання майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України

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 виші 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 виші, що має нелінійну організацію і дозволяє повністю реалізувати сучасні

стратегії та моделі професійної підготовки майбутніх педагогів у виші – 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 щабель 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 вишівській практиці 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 [442, с. 69–76].

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* [213, 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 [349].

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 [349].

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-третьє*, 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 виші. 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 виші висуває нові вимоги до його ресурсного забезпечення – інформаційного, методичного, кадрового, тощо.

Концепція робочого навантаження студента, уміщена в Європейські 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 [391, с. 132–143].

Якість професійної підготовки майбутнього фахівця значною мірою залежить від рівня сформованості його *загальнокультурної, соціокультурної та комунікативної компетентностей*. Різнобічний і професійний розвиток особистості педагога, зокрема вчителя іноземної мови, передбачає високий рівень його соціокультурних знань та вміння використовувати їх в іншомовній міжкультурній комунікації.

Основним завданням навчання іноземної мови у ВПНЗ у досліджуваній період вважаємо формування комунікативних навичок, пріоритетним стає оволодіння *культурологічною компетенцією* на основі сформованих комунікативних навичок. У програмі з іноземної мови для педагогічних вишів зазначено, що «оволодіння і навчання іноземних мов складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної мови та рідної культури». Утім у Програмі з англійської мови для університетів/інститутів (видання 2001 р.) культурологічна компетенція не належала до першочергового завдання підготовки вчителів іноземних мов [341].

Таким чином, формування і розвиток компетенцій майбутніх педагогів – учителів іноземних мов на практиці являє собою сукупний результат впливу умов і факторів реалізації всього вишівського

освітнього процесу: відповідної освітньої середовища вишу 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 [402, с. 43–52].

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 виші 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 виші 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)» [259; 377].

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 всіноземних мова 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 [106].

За висновками В. Одінцової, О. Роцупкіної, 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 уможливіє 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 [286, с. 74–76].

Порівняємо традиційну та Болонську системи організації навчального процесу у ВПНЗ (див. таблицю 5.4).

Таблиця 5.4.

**Порівняльна характеристика традиційної і Болонської системи організації навчального процесу у ВПНЗ**

<b>Традиційна</b>	<b>Кредитно-модульна</b>
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 [429, с. 48].

Багаторівневість, багатопрофільність і варіативність професійної підготовки надають можливість вибору і побудови студентом індивідуального освітнього маршруту (IOM).

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 студентів педагогічного вишу 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 вишу. 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. Індивідуалізоване середовище

дозволяє студентам проявляти своє особисте ставлення до обговорюваних явищ педагогічної дійсності, вільно творити, шукати особистий сенс у досліджуваних питаннях, використовувати різні засоби для вираження своїх почуттів, думок, потреб у процесі вирішення навчально-професійних завдань або завдань комунікації, тощо.

Зазначимо, що *індивідуалізація професійної* підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічному виші 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 [375; 414], 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 [227].

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 студентів педагогічного вишу є 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-професійній. Це не означає, що роль знань якимось чином применшується, перетворюючись в засіб розвитку особистості майбутніх педагогів.

*Аксіологізація* професійної підготовки студентів педагогічного вишу зумовлена посиленням уваги до ціннісних орієнтирів сучасної педагогічної освіти, що й задає відповідні напрями змін професійної підготовки.

Оскільки в аксіології центральною є категорія цінності, що становлять справжню серцевину духовної культури, аксіологізація професійної підготовки викликана необхідністю формування *ціннісної основи компетентності майбутніх педагогів*, оскільки саме наявна у студента система цінностей визначає його професійну поведінку, відносини в організації, вибір рішень.

*Локально- або суб'єктно-спрямовані підходи до професійної підготовки студентів педагогічного вишу встановлено на основі аналізу докторських і кандидатських дисертацій з педагогіки і психології, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ; дисертаційних праць та різного роду публікацій з досліджуваної проблематики; інтерв'ю з деканами факультетів іноземних мов, з викладачами і студентами педагогічних вишів країни; аналізу новинних стрічок офіційних сайтів педагогічних ВНЗ, форумів і інтернет-спільнот викладачів і студентів педагогічних вишів.*

Змістовні характеристики інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ представлені нами в таблиці 5.5.

**Характеристика інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов педагогічного вишу**

Інноваційні підходи	Характеристика
1	2
<b>На стадії інституалізації</b>	
1. Багаторівневність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– трирівнева модель професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за програмами бакалаврату – магістратури – аспірантури;</li> <li>– 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</li> </ul>
2. Багатопрофільність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– можливість для майбутніх учителів іноземних мов вибирати додаткові профілі підготовки, що забезпечує їх підвищений освітній рівень</li> </ul>
3. Неперервність	<ul style="list-style-type: none"> <li>– можливість повернення особистості до систематичної професійної освіти після або в процесі здійснення практичної професійної діяльності;</li> <li>– за допомогою бально-рейтингової системи сьогодні є можливість урахувати результати навчання студентів за програмами додаткової освіти, результатами реалізації власних творчих проектів, результатами роботи на конкретному робочому місці;</li> <li>– синхронізація змісту психолого-педагогічних дисциплін (за дидактичними одиницями, тематичними блоками, засвоєними компетенціями, тощо), що сприяє неперервному накопиченню знань, послідовності в розвитку певних компетенцій</li> </ul>
4. Компетентнісно-орієнтований характер підготовки	<p align="center">новий концептуальний погляд на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- організацію і побудову професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов у педагогічному виші – поява нових організаційних форм (перехід з лінійних на нелінійні – модульні);</li> <li>- 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);</li> <li>- характер взаємодії викладача та студента (зміна формально-рольового характеру взаємодії на конструктивно-міжособистісний), що веде до появи нових рольових позицій викладача (тренер, коуч,</li> </ul>

## Продовження таблиці 5.5

1	2
5.	<p>академічний консультант, тьютор, проектувальник навчальних матеріалів і та ін.), збільшення самостійності студентів;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- технології підготовки майбутніх педагогів у виші, які стають більш професійно-орієнтованими (контекстними, проектними, тренінговими);</li> <li>- процедуру і технології оцінювання результатів підготовки – холістичний підхід до оцінювання, яке носить пролонгований, комплексний характер</li> </ul>
<b>Спрямовані: на стадії ініціації і реалізації</b>	
6. Варіативність підготовки	<p>можливість вибору студентами свого шляху засвоєння освітньої професійної програми, забезпечується за рахунок:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- модульної організації освітнього процесу в педагогічному ВНЗ;</li> <li>- варіативності змісту навчальних дисциплін і практик (навчально-професійних завдань і відповідних їм завдань різного виду та рівня складності);</li> <li>- накопичувальної, рейтингової, комплексної оцінки досягнень студентів;</li> <li>- навчально-методичного комплексу, що забезпечує науково-методичне та організаційно-практичне супроводження процесу підготовки</li> </ul>
7. Практикоорієнтованість підготовки	<p>успішне становлення суб'єктного досвіду професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- збільшення тривалості періоду проходження практики;</li> <li>- збільшення годин на самостійну роботу;</li> <li>- виконання проектів, досліджень, тощо в рамках дисциплін, що викладаються.</li> </ul>
<b>Локально- або суб'єктно-спрямовані</b>	
8. 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"> <li>- 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</li> </ul>
9. Нова фундаменталізація	<p>зрушення з предметної і методичної підготовки в напрямку психолого-педагогічної надає можливість:</p>

## Продовження таблиці 5.5

1	2
10.	<p>- розвитку в майбутніх учителів іноземних мов загальної культури (кругозору, ерудиції, норм комунікації, тощо);</p> <p>здобуття ними універсальних знань, які мають міждисциплінарний характер (психологічні, правові, економічні, технологічні знання, тощо), що в подальшому сприятиме вирішенню комплексних професійно-педагогічних завдань</p>
11. Аксіологізація	<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"> <li>- конструювання її ціннісно-збагаченого змісту, проєктованого в спільну діяльність викладачів, студентів;</li> <li>- гуманітарних технологій, що сприяють виробленню професійних цілей, ідей, задумів (інтерактивних, рефлексивних, дослідницьких, проєктних технологій, технології критичного мислення, ін.)</li> </ul>

Отже, структурне та змістове оновлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ (трирівнева модель професійної підготовки, додаткові профілі підготовки, компетентнісно-орієнтований зміст підготовки), що передбачають подальше її ресурсне оновлення (кадрове, інформаційне, технологічне, тощо), можна вважати найбільш значущою позитивною інноватикою досліджуваного періоду.

### Висновки до п'ятого розділу

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 вибіркових 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 на сучасному етапі розвитку вищої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов відбуваються зміни і, поряд з традиційними, з'являються нові тенденції: зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку; зміщення акценту під час навчального процесу з учителя на учня; основним фокусом навчання стає напрацювання компетенцій, а не вивчення теорії, починають оцінюватися не знання, а вміння; викладання предметів виключно іноземною мовою з використанням інформаційні технології; напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві; відхід від вчителецентризму й зосередження уваги на студентоцентризму.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ здійснюється 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. Така підготовка має на увазі не тільки традиційне, фактичне володіння всіма аспектами мови, а й насамперед дає можливість культурно-освітньої орієнтації і діяльності майбутніх учителів іноземних мов у Європейських вищих навчальних закладах, що передбачає реалізацію основного завдання сучасної мовної політики – встановлення взаєморозуміння між представниками різних культур.

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. Деякі зміни знаходяться вже на стадії інституалізації (багаторівневність, багатопрофільність, неперервність професійної підготовки, її компетентісно-орієнтований характер); деякі на стадії ініціації і реалізації (варіативність, практикоорієнтованість підготовки); *локально або суб'єктно-спрямовані* – включають сукупністю факторів, обумовлених особливостями розвитку певного регіону країни, традиціями науково-педагогічної школи вузу або ініційовані та реалізовані в конкретному вузі (індивідуалізація підготовки, нова фундаменталізація, аксіологізація, психологізація).

Встановлено, що ці підходи є найбільш потужні і позитивні за своїми результатами: структурне та змістове оновлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в педагогічному вузі (трирівнева модель професійної підготовки, додаткові профілі підготовки, компетентнісно-орієнтований зміст підготовки) й передбачають подальше її ресурсне оновлення (кадрове, інформаційне, технологічне, тощо).

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено ретроспективний аналіз теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у період 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:

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.

1. Аналіз історіографічних праць щодо проблеми становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов показав, що у них дотично до проблеми дослідження висвітлено: процес вивчення іноземних мов у вищій школі, процес викладання іноземних мов у різних типах навчальних закладів, зміст підготовки викладачів іноземних мов, *професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської освіти*, окремі аспекти еволюції цього феномена (організаційно-педагогічний, організація самостійної роботи, методичний та практичний аспекти тощо). Проте серед історико-педагогічних досліджень відсутні комплексні дослідження, які б предметно й цілісно репрезентували професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України у визначених хронологічних межах.

Ретроспективний аналіз наукової літератури дав змогу на основі системного і хронологічного підходів систематизувати опрацьовані дослідження у такі історіографічні групи 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 перебудовчого 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; *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.

Ретроспективний та історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у період 1948–2016 рр. уможливив розробку авторської періодизації досліджуваного феномену

*I-й період* – 1948–1970 рр. ХХ ст. – *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. Водночас проведені реформи відповідно до постанов Раді Міністрів УРСР сприяли: розширенню мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов; зародженню комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов; підвищенню вимог до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу.

*II-й період* – 1971–1990 рр. ХХ ст. – *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* – 90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р. – *конструктивно-реформаційний*. Виокремлення цього етапу 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, 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 позначилося на 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; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВПНЗ.

2. 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 послуговували науковим фундаментом, із позиції якого виявлені та охарактеризовані теоретико-практичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: основні 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.

Уточнено поняттєво-категоріальний апарат дослідження професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема сутність та зміст ключових понять дослідження “підготовка”, “професійна підготовка”, “професійно педагогічна підготовка”, “підготовка майбутнього вчителя”, “вчитель іноземної мови” у науково-педагогічному дискурсі, які дали змогу детермінувати *професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов* як процес підготовки, що включає: засвоєння студентами основ теоретичних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; оволодіння вміннями і навичками іншомовного спілкування для ефективного виконання професійних завдань пізнавального, практичного характеру, які необхідно застосовувати в майбутній професійно-педагогічній діяльності; сформованість важливих для майбутнього фахівця професійних якостей.

3. Систематизовано нормативно-правову базу й виявлено динаміку змін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у досліджуваній період.

У результаті проведення освітніх реформ (“Про підготовку викладачів іноземних мов” (1948), “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”, “Про недопущення до викладання іноземної мови в школі осіб, які не мають спеціальної мовної освіти” (1958), (1961), “Про

заходи для наступного розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, покращення підготовки і використання спеціалістів” (1964)) та ін. У *кризово-реформаційний період (1948–1970 рр. ХХ ст.)* відбулися такі зміни: 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; створення у ВПНЗ методичних груп з іноземних мов, які за допомогою навчання ТЗН та демонстрацією фільмів іноземними мовами працювали над удосконаленням методики викладання предметів для студентів.

Відповідно до урядових наказів та 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) та ін.) головними змінами у *пошуково-дослідницький період (1971–1990 рр.)* стали: 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, підвищення значущості фундаментальних наук з теоретичної і професійної підготовки фахівців широкого профілю тощо.

Аналіз нормативно-правових документів (“Державна національна програма” “Освіта: Україна ХХІ 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)) у *конструктивно-реформаційний період (1991–2004 рр.)* дозволив виявити 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; 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, яка передбачає оволодіння громадянами України хоча б однією іноземною мовою.

Встановлено, що входження України до Болонського процесу і приєднання до Європейського простору вищої освіти (2005) сприяло підвищенню статусу іноземних мов на рівні вищої педагогічної освіти в Україні й спровокувало реформаційні процеси (“Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)” (2005), “Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи” (2009), “Державна національна програма “Освіта (Україна XXI ст.)” (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)) у *євроінтеграційний період (2005–2016 рр.)*, що позначилося на підготовці майбутніх учителів іноземних мов і започаткували зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах: 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.

4. Здійснено історико-хронологічний аналіз законодавчого забезпечення освітніх процесів у декларуванні завдань та цілей щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, характерних для кожного етапу у період з 1948–2016 рр.



Результатом проведення освітніх реформ у період 1948–1970 рр. ХХ ст. відбулися *зміни*, спрямовані на: поглиблення і розширення бази іншомовної освіти за допомогою відкриття спеціалізованих шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою поставило питання про підготовку кваліфікованих кадрів; створення кабінетів іноземних мов, які були навчально-допоміжним підрозділом кафедр іноземних мов, які насамперед допомагали студентам і аспірантам 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 (упроваджено більш широку виробничу й педагогічну практику); створення у ВПНЗ методичних груп з іноземних мов, які за допомогою навчання ТЗН та демонстрацією фільмів іноземними мовами працювали над удосконаленням методики викладання предметів для студентів.

Головними змінами у період 1971–1990 рр., відповідно до урядових постанов, стали: створення єдиного загальнодержавного комплексу безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу і післядипломну освіту; реформування систему 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 й передбачали неодноразові зміни змістового наповнення навчальних планів за якими готували майбутніх учителів іноземних мов, співвідношення між обсягом теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, підвищення значущості фундаментальних наук з теоретичної і професійної підготовки фахівців широкого профілю, розвиток їх творчих здібностей.

Аналіз нормативно-правових документів 1991-2004 рр. дозволив охарактеризувати державну освітню політику з підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ за такими напрямками: 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 «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.

Встановлено, що реформаційні процеси, які відбувалися у 2005–2016 рр., входження України до Болонського процесу і приєднання до Європейського простору вищої освіти сприяли підвищенню статусу іноземних мов на рівні вищої педагогічної освіти в Україні, що позначилося на підготовці майбутніх учителів іноземних мов і започаткували позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах: 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.

5. Відповідно до виокремлених періодів виявлено суперечливі та позитивні тенденції розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

*Для першого періоду (1948–1970 рр.): позитивні тенденції* – удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (уперше піднімаються питання організації навчання іноземних мов: до навчального процесу вводиться методичний матеріал, розглядаються питання відбору мовного матеріалу, запроваджується принцип комунікативної спрямованості); підвищення рівня знань майбутнього вчителя з вікової та педагогічної психології; зародження комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов; здійснюється пошук засобів активізації самостійної роботи студентів; здійснюється пошук методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов: свідомо-порівняльний та свідомо-практичний; підвищуються вимоги до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу (відряджання молодих викладачів іноземних мов до провідних ВПНЗ для проходження курсів підвищення кваліфікації); *суперечливі тенденції* – 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.

*Для другого періоду (1971–1990 рр.): 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, 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 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, які поглиблювали і розширювали зміст програм з підготовки вчителя іноземної мови; *суперечливі тенденції* – 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.);

*Для третього періоду (1991–2004 рр.): позитивні тенденції* – розвиток педагогічних ідей 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; диференціація і варіативність навчальних планів професійної 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; *суперечливі тенденції* – запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних, що, з одного боку, передбачає 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 мають володіти майбутні вчителі іноземних мов, з іншого, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у ВПНЗ спочатку спрямована на

підготовку фахівця із загальнопедагогічними знаннями – бакалавра і тільки потім – на поглиблене вивчення предметних дисциплін.

*Для четвертого періоду (2005-2016 рр.): позитивні тенденції* – значне розширення країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів, уніфікація і стандартизація навчальних планів і програм; збільшення кількості годин для самостійної роботи; використання інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес ВПНЗ; *суперечливі тенденції* – спостерігаються на рівні дистанційної освіти: недоліки – така форма навчання носить опосередкований характер телекомунікаційного спілкування викладач – студент і пов'язані з цим обмежені можливості їх міжособистісної взаємодії, переваги – 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.

6. З'ясовано, що кожний історико-педагогічний період розвитку теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відбувався під впливом сталих і змінних політичних, економічних і соціокультурних факторів. *Сталі чинники*: політичні ((де)політизація, (де)ідеологізація суспільства, науки і освіти; (де)централізована освітня політика), економічні (тип економіки), соціокультурні (суспільні цінності, мета і парадигма освіти) – обумовлювали 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'язках, які потребують кадрового потенціалу осіб, які володіють іноземними мовами) – обумовлювали формування варіативних складових змісту педагогічної освіти (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів її формування), які, своєю чергою, впливали на тенденції розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Встановлено, що розвиток професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у період 1948–2016 рр. здійснювався динамічно і послідовно, хоча не завжди рівномірно і прямолінійно, характеризувався кількісними і якісними змінами, будувався 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.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період. Результати дослідження актуалізують потребу визначення ролі самоосвіти у професійному становленні майбутніх учителів іноземних мов; дослідження змісту та технологій навчання на певних етапах професійної підготовки вчителя; визначення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов за освітньо-кваліфікаційними рівнями; характеристики процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у навчальних закладах іншого типу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. О формировании педагогических умений / О. А. Абдуллина // 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 / О. А. Абдуллина. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абдуллина О. А. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Кузьмин // 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. Авво Б. В. Методология компетентного подхода в высшем образовании [Электронный ресурс] / Б. В. Авво. – Режим доступа : <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm>
5. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. – Красноярск : КГПУ, 2005. – 214 с.
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Амеліна С.М., Аззоліні Л.С., Гаманюк В.А., Жданова Н.С. – Київ, Ленвіт, 2014. – 136 с.
8. Амеліна С. М. Стандартизація змісту іншомовної підготовки в Україні в контексті інтеграції у загальноєвропейський освітній простір / С.М. Амеліна, В.А. Гаманюк // Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ», 2014. – Вип. 42. – С. 18-36.
9. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. Андрущенко, В. Бондар // 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 / О. В. Антоненко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, 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 / В. Д. Аракин // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 77–85.

12. Арсеньев М. А. Актуальные проблемы народного образования и педагогической науки / М. А. Арсеньев // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 3–12.
13. Архангельский С. И. Роль и функции дидактической подготовки студентов / С. И. Архангельский // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1984. – С. 60–79.
14. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи : наук.-метод. збірник. – Вип. 78. – К. : Вища школа, 1993. – С. 65–69.
15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
16. Бавикіна Н. Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України / Н. Ю. Бавикіна, А. В. Зінченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 148. – С. 63–67.
17. Багіров В. С. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна за 200 років / В. С. Багіров, В. М. Духопельников, Б. П. Зайцев. – Харків : Фоліо, 2004. – 750 с.
18. Базиліук Л. Самостійна робота з іноземної мови як одна з основних форм організації навчальної діяльності у вищих навчальних закладах / Л. Базиліук // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 129–131.
19. Базова В. І. Організаційні засади підготовки викладачів іноземних мов в умовах Болонського процесу [Електронний ресурс] / В. І. Базова. – Режим доступу : <http://er.nau.edu.ua/jspui/bitstream/NAU/1239/1/Стаття%20%20Базова.pdf>.
20. Байда М. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Байда Марія Василівна ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2016. – 278 с.
21. Байтенова Л. Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей / Л. Байтенова, М. Кларин // Советская педагогика. – 1985. – № 11. – С. 134–135.
22. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / А. В. Барабанщиков // 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») / О. П. Бевз // 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 / В. В. Безлюдна // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – 2016. – № 8 (139). – С. 73–78.

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

26. Безлюдна В. В. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов / В. В. Безлюдна // Україна – ЄС: культурні порівняння в освітніх дослідженнях : Збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції, 22-23 травня 2017 р., м. 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 / В. В. Безлюдна // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – 2017. – № 4 (147). – С. 103–107.

28. Безлюдна В. В. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах / В. В. Безлюдна // 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, 2015

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

31. Безлюдна В. В. Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні : навч. посіб. / В. В. Безлюдна // Умань : ВПЦ «Візаві». – 2015. – 132 с.

32. Безлюдна В. В. Методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов / В. В. Безлюдна //

33. Безлюдна В. В. Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах оновлення педагогічної освіти кінця ХХ століття / В. В. Безлюдна // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – С. 75–82.

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 / В. В. Безлюдна //

36. Безлюдна В. В. Основні види інноваційних технологій в процесі вивчення іноземних мов / В. В. Безлюдна // 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 / В. В. Безлюдна // 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. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія / В. В. Безлюдна. – Умань : ВЦП «Візаві». – 2017.

39. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти / В. В. Безлюдна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 1 (56). – С. 3–8.

40. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Франції та Німеччині / В. В. Безлюдна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2016. – № 1 (27). – С. 91–98.

41. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як наукова проблема / В. В. Безлюдна // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 4. – С. 76–80.

42. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у Великій Британії / В. В. Безлюдна // 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.

43. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі / В. В. Безлюдна // 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.

44. Безлюдна В. В. Професійна підготовка педагогічних кадрів в процесі навчання у вищій школі / В. В. Безлюдна // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2016 року,

м. Суми). – Т. 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 3–4.

45. Безлюдна В. В. Професійна підготовка учителів іноземних мов у нових соціально-економічних умовах демократичного суспільства / В. В. Безлюдна //

46. Безлюдна В. В. Професійне становлення майбутніх учителів іноземних мов в системі ступеневої освіти у 90-х рр. ХХ століття / В. В. Безлюдна // 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.

47. Безлюдна В. В. Професійно-методичне наставництво майбутніх учителів іноземних мов у Чехії / В. В. Безлюдна // 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. Макачук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – С. 10–11.

48. Безлюдна В. В. Розвиток іншомовної освіти в Україні (кінець 30-х – 1947 рр. ХХ століття) / В. В. Безлюдна // Мова, освіта, культура : античні цінності – сучасне застосування : матеріали міжнародного дискусійного форуму (19–20 травня 2016 року). – Умань, 2016.

49. Безлюдна В. В. Розробка теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у 70–80-х роках ХХ століття / В. В. Безлюдна // Сб. наукових трудов. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – № 9 (17), ч. 4. – С. 6–11.

50. Безлюдна В. В. Роль освітніх інновацій в процесі вивчення іноземних мов у вищій школі / В. В. Безлюдна Р. О. Безлюдний // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 293–300.

51. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти в Україні на початку ХХ століття / В. В. Безлюдна // Сучасна іншомовна освіта в Україні : стан, проблеми, перспективи : матеріали II міжнар. науково-практичної інтернет-конф. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2015.

52. Безлюдна В. В. Становлення іншомовної освіти України в умовах демократичних змін (90-ті роки ХХ століття) / В. В. Безлюдна // Львів.

53. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов / В. В. Безлюдна // Харків, 2017.

54. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. ХХ століття) / В. В. Безлюдна // Наукові записки (Ніжинський державний університету ім. Миколи Гоголя). Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 1. – С. 240–244.

55. Безлюдна В. В. Фасилітація спілкування іноземною мовою як інноваційний вид формування комунікативної компетенції студентів / В. В. Безлюдна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія «Філологічні науки». – Луганськ, 2013. – С. 82–87.

56. Безлюдна В. В. Фундаменталізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов / В. В. Безлюдна // Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультлінгвальному просторі 6 матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції / Гол. Ред. Ямчинська Т. І. – 26-27 квітня 2017 р. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 12-14.

57. Безлюдна В. В. Характеристика структурних компонентів системи навчання іноземної мови / В. В. Безлюдна // 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.

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

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

60. Белкин А. С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко // Образование и наука. – 2006. – № 1 (37). – С. 21–29.

61. Белозерцев Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителей : дисс. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада : 13.00.01 / Белозерцев Евгений Петрович. – Ленинград, 1990. – 49 с.

62. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

63. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

64. Беляев Б. В. Психологический анализ новых методических принципов обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 3. – С. 68–73.

65. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94–100.

66. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 505 с.

67. Березняк Є. С. Керівництво роботою школи / Є. С. Березняк, М. В. Черпінський. – К. : Рад. школа, 1970. – 118 с.

68. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека. – К., 2008. – 42 с.

69. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІСДО, 1998. – 204 с.

70. 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» / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

71. Бирюков А. А. Система педагогического образования в истории России : учебное пособие / А. А. Бирюков, О. А. Крысанова, Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2003. – 228 с.

72. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2005. – 480 с.

73. Бідюк Н. М. Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США / Н. М. Бідюк // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 24–26 жовтня 2011 р. – Хмельницький : Авіст, 2011. – С. 51–55.

74. Блонский П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1971. – 175 с.

75. Бобрышов С. В. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики / С. В. Бобрышов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 56. – № 1. – С. 48–57.

76. Богуславский М. В. История отечественной педагогики XX века : современные подходы / М. В. Богуславский // 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. / М. В. Богуславский // Вестник ИТИП РАО. – 2008. – № 3. – С. 37–42.

78. Божок О. С. Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. С. Божок. – К., 2015. – 20 с.

79. Бокань В. А. Історія культури України : навч. посіб. / В. А. Бокань, Л. П. Польовий. – Вид. 2-е доп. – К. : МАУП, 2001. – 256 с.
80. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. – 352 с.
81. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // 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 / Н. Ф. Бориско. – 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 / Бориско Наталія Федорівна. – К., 2000. – 508 с.
84. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917 – 1933 рр.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Борисова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
85. Бородулина М. К. Обучение иностранному языку как специальности (для институтов и факультетов иностранных языков) : учебное пособие / М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье. – М. : Высшая школа, 1982. – 255 с.
86. Бочарникова Т. Ф. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов / Т. Ф. Бочарникова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Харків, 2012. – № 36. – С. 21–25.
87. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності / М. Ю. Бубнова // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 33. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. – № 33. – С. 17–20.
88. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) / А. А. Булда. – К. : [б. в.], 1999. – 498 с.
89. Буравихин В. А. Актуальные задачи высшего педагогического образования / В. А. Буравихин // Советская педагогика. – 1982. – № 5. – С. 79–82.
90. Вайсбурд М. Л. Цели обучения иностранным языкам и журнал «Иностранные языки в школе» / М. Л. Вайсбурд // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 6. – С. 6–13.
91. Варникова О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной

підготовки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Варникова Ольга Васильевна. – Пенза, 2011. – 324 с.

92. Ветчинова М. Н. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в 90-е годы XIX в. – в начале XX в. / М. Н. Ветчинова, П. В. Герасенкова // Вопросы образования. – 2011. – № 3. – С. 261–278.

93. Венцева Н. О. Реорганізація вищої педагогічної школи України в 1917–1918 рр. / Н. О. Венцева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 15–20. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu\\_2013\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpbdpu_2013_2_5)

94. Видт И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И. Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32–38.

95. Виноградов В. В. Значение дискуссии в газете «Правда» по языкознанию для дальнейшего роста советской науки о языке / В. В. Виноградов // Вестник высшей школы. – 1950. – № 9. – С. 29–48.

96. 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.

97. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

98. 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.

99. 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.

100. 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. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 71–103.

101. Владимирский-Буданов М. Ф. История Императорского Университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К. : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – Т. 1 : Университет Св. Владимира в царствование императора Николая Павловича. – 734 с.

102. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : нариси / Л. П. Вовк. – К. : Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 226 с.

103. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., доп. – К. : Вид-во «Академвидав», 2007. – 615 с.

104. Волотівська І. Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття / І. Волотівська // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 1 (73). – С. 132–135.

105. Воробьева А. С. Значение изучения иностранного языка в эпоху глобализации / А. С. Воробьева // Социально-экономическое положение России в новых геополитических и финансово-экономических условиях : реалии и перспективы развития. – СПб. : Институт бизнеса и права, 2008. URL : <http://ibl.ru/konf/041208/81.html>: 278

106. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.globalteka.ru/news/1-latest-news/149-2009-02-03-15-36-55.html>, вільний. – Назва з екрану.

107. 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.

108. Гавриш І. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / Ірина Гавриш // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України : зб. наук. пр. – Х. : Стиль-Іздат, 2005. – С. 61–74.

109. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Х., 2006. – 542 с.

110. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти [Електронний ресурс] / В. А. Гаманюк // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 199 (1). – С. 86–91. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2014\\_199\(1\)\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199(1)_14).

111. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гарбуза Тетяна Віталіївна. – К., 2015. – 236 с.

112. Глазачев С. Н. Целостный подход в подготовке будущего учителя / С. Н. Глазачев, В. С. Ильин // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 80–86.

113. Глузман А. В. Университетское педобразование : опыт системного исследования : [монографія] / А. В. Глузман. – К. : Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины, 1996. – 312 с.

114. Годованець Т. Ю. Ефективне навчання іноземним мовам в європейських країнах – шлях до спільного мовного простору [Електронний ресурс] / Т. Ю. Годованець, О. В. Ільїна. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>.

115. Голдовський Л. Й. Інтернаціональне виховання студентської молоді / Л. Й. Голдовський, С. М. Білак. – Львів : «Вища школа», Вид-во при Львівському ун-ті, 1976. – 248 с.

116. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : монографія / О. В. Голотюк. – Херсон : Айлант, 2009. – 224 с.

117. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія : теоретичні аспекти / Л. О. Голубнича // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27 (80). – С. 120–128.

118. Гончаренко Н. В. Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напрямку вітчизняної освіти (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Гончаренко. – Житомир, 2014. – 20 с.

119. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

120. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.

121. Гончарова О. А. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності / О. А. Гончарова, Т. В. Коноваленко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 69–73. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP\\_2015\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_3_15).

122. Гончарук Ю. В. Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України [Електронний ресурс] / Ю. В. Гончарук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Т. 158, вип. 146. – С. 75–82. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2011\\_158\\_146\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_17).

123. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителей во Франции (современное состояние и актуальные проблемы). Новые методики преподавания французского языка как иностранного : монография (на фр. яз.) / Н. Е. Гордиенко. – Лилль : Atelier National de reproduction des theses, 2009. – 497 с.

124. Греков А. А. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки студентов / А. А. Греков, Е. В. Бондаревская // Советская педагогика. – 1982. – № 8. – С. 83–87.

125. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції / Р. О. Гришкова // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. – Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т. 55. – Вип. 42. – С. 25–28.



126. Грищенко Н. М. Пути повышения педагогической подготовки студентов университета / Н. М. Грищенко // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 101–105.

127. Гулыга Е. В. Конференция по вопросам грамматики германских и романских языков / Е. В. Гулыга // Иностранные языки в школе. – 1960. – № 2. – С. 125–127.

128. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 496 с.

129. Гусак Л. Є. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.14 / Гусак Людмила Євгенівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2014. – 571 с.

130. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

131. Данильченко М. Г. Межпредметные связи в курсах педагогики и психологии / М. Г. Данильченко // Советская педагогика. – 1983. – № 4. – С. 96–97.

132. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : [монографія] / Д. І. Демченко. – Харків : Видавець Іванченко І. С., 2014. – 213 с.

133. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)». – К. : Райдуга, 1994. – 60 с.

134. Деркач С. Професійна підготовка вчителів англійської мови у ВНЗ Польщі й України : компаративний аналіз / С. Деркач // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1 (17). – С. 153–159.

135. Директивы ВКП (б) по вопросам просвещения. – М. – Л. : ОГИЗ, 1931. – 495 с.

136. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

137. Дітківська С. І. Розвиток іншомовної освіти у жіночих середніх навчальних закладах у Російській імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / С. І. Дітківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка. – 2012. – Вип. 66. – С. 160–163. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2012\\_66\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_66_37)

138. Днепров Э. Д. Современная реформа образования в России : исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализация : автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики» / Днепров Эдуард Дмитриевич. – Санкт-Петербург, 1994. – 88 с.

139. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Долапчі Анастасія Юріївна. – К., 2008. – 23 с.

140. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. В. Донченко. – Харків, 2004. – 22 с.

141. 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.

142. Єсіна Н. О. Творчі вміння вчителя як компонент готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності / Н. О. Єсіна // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2011. – № 30–31. – С. 32–36. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2011\\_30-31\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_30-31_7)

143. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования / А. И. Жилина // Человек и образование. – 2007. – № 10–11. – С. 15–20.

144. Жинкин Н. И. Разработать общую теорию усвоения языков / Н. И. Жинкин // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 96–99.

145. З досвіду інтернаціонального виховання студентської молоді у вузах УРСР. – Ужгород, 1973. – 28 с.

146. Завало С. Т. Сьогодні і завтра педвузів республіки / С. Т. Завало // Радянська школа. – 1966. – № 11. – С. 35.

147. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. – док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

148. Загвязинский В. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие для студ. высших пед. учеб. завед. / В. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 208 с.

149. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

150. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 208 с.

151. Загоруйко Л. Періоди розвитку польської іншомовної освіти (частина II) / Л. Загоруйко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 1 (23). – С. 15–20

152. Задачи советского языкознания в свете трудов И. В. Сталина и журнал «Вопросы языкознания» // Вопросы языкознания. – 1952. – № 1. – С. 3–40.

153. 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.

154. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту : зб. законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.

155. 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.

156. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип.1. – 329 с.

157. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1948. – № 17. – С. 6–9.

158. 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.

159. Звіт про результати Допроєктного базового дослідження системи удосконалення (післядипломної освіти) вчителів англійської мови. – Британська Рада, 1998. – 56 с.

160. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И. А. Зимняя // Современные подходы к обучению : теория и практика : материалы 1 Московской междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М. : Linguastart, 2001. – С. 5–6.

161. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 312 с.

162. Иванова-Цыганова В. И. Кинохрестоматия и проблема слухозрительного синтеза / В. И. Иванова-Цыганова // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 4. – С. 69–75.

163. 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.

164. 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.

165. Инструкция по педагогической практике студентов педагогических институтов / Е. В. Бондаревская, А. И. Малащенко, Н. В. Сергеев, Т. Ф. Белоусова. – М., 1989. – 15 с.

166. История педагогики : учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. М. Ф. Пабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.

167. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу / Н. Ігнатенко // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 10–11.

168. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Йовенко Лариса Іванівна. – Умань, 2005. – 274 с.

169. Кабак Ю. В. До питання розвитку післядипломної освіти в Україні в другій половині ХХ століття [Електронний ресурс] / Ю. В. Кабак. – Режим доступу : <http://www.ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/20071/kabak.pdf>. – Назва з екрану.

170. Какой должна быть педпрактика студентов университетов? // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С. 30–33.

171. 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.

172. Карбулицький І. І. Розвиток народного шкільництва на Буковині / І. І. Карбулицький. – Вашківці : Руська рада, 1905. – 148 с.

173. Карловська Г. В. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 роки) [Електронний ресурс] / Г. В. Карловська. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/15/visnuk\\_24.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf).

174. Китайгородская Г. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение / Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев // Методика и психология интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Изд-во АПН СССР, 1981.

175. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М. : Просвещение, 1981. – 456 с.

176. Княжева І. А. Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – № 2. – С. 82–87.

177. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Князян. – Одеса, 2007. – 44 с.

178. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы внеаудиторной работы в педвузе / М. С. Кобзев, В. И. Страхов. – Саратов : СГПИ, 1985. – 138 с.

179. Коваленко О. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 11–16.

180. Козубовська І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині / І. Козубовська, М. Леврінц // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – С. 127–135.

181. Колесник Н. Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.

182. Колесніченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції : стан і проблеми модернізації [Електронний ресурс] / Н. Ю. Колесніченко. – Режим доступу : [http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article\\_kolesnichenko.pdf](http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section1/article_kolesnichenko.pdf)

183. Колісниченко Н. М. Взаємозв'язок державного регулювання та механізмів самоорганізації в управлінні вищою освітою : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / Н. М. Колісниченко. – К., 2003. – 18 с.

184. 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.

185. Кондратенков А. В центре внимания – личность будущего учителя / А. Кондратенков // Народное образование. – 1987. – № 1. – С. 37–39.

186. 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.

187. Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept\\_L\\_education.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc)

188. Концепція педагогічної освіти. Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року. Протокол № 17/1-Б [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.intellectinvest.org.ua/social\\_history\\_pedagogical\\_material\\_period\\_osvita\\_1991-/](http://www.intellectinvest.org.ua/social_history_pedagogical_material_period_osvita_1991-/)

189. Корень А. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в історії освіти України (1917–1991 рр.) [Електронний ресурс] / А. Корень // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 34.

190. Корндорф Б. Ф. К вопросу о подготовке учителей для средней школы / Б. Ф. Корндорф // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 3. – С. 73–78.

191. Корнетов Г. Б. История педагогики : теоретическое введение : учебное пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – М. : АСОУ, 2013. – 172 с.

192. Коротяев Б. И. Роль педагогической теории в подготовке учителя / Б. И. Коротяев // Советская педагогика. – 1985. – № 1. – С. 75–79.

193. Корченко М. О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в 90-х роках ХХ століття / М. О. Корченко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2011. – № 44. – С. 23–26. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov\\_2011\\_44\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2011_44_9)

194. 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 / Корчинський Станіслав. – К., 1998. – 420 с.

195. Костікова І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Костікова Ілона Іванівна. – Харків, 2009. – 469 с.

196. Котенко О. Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення / О. Котенко // Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 20 липня 2013 року). – К., 2013. – С. 52–55.

197. Кошкина Е. А. Принципы историко-педагогического исследования развития терминологии отечественной дидактики / Е. А. Кошкина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (22). – С. 399–402.

198. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК : в 15 т. Т. 8–15. – М., 1985–1989. – Т. 12. – С. 255–262.

199. Кравчук Л. В. Історичні витоки навчання іноземних мов та впровадження їх у шкільну практику (XVII–XX ст.) [Електронний ресурс] / Л. В. Кравчук. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kravchuk-lv-istorichni-vitoki-navchannya-inozemnih-mov-ta-vprovadzhennya-yihu-shkilnu-praktikuxvii-xx-st/>. – Назва з екрану.

200. Краевский В. В. Дидактический подход к построению теории содержания общего среднего образования / В. В. Краевский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 34–38.

201. Краснов Н. Ф. Новый этап в развитии высшей школы / Н. Ф. Краснов // Вестник высшей школы. – 1972. – № 10. – С. 3–9.

202. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в Республіці Польща : структура та зміст [Електронний ресурс] / Т. Кристопчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3–4. – С. 127–134. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2013\\_3-4\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_3-4_21)

203. Крючков Г. Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1–2. – С. 3–6.
204. Ксендзова Г. Ю. Перспективные школьные технологии / Г. Ю. Ксендзова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 156 с.
205. Кудяев М. Р. Методология и методика педагогических исследований : учебное пособие / М. Р. Кудяев. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – 168 с.
206. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах / О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – 2009. – № 47. – С. 66–70.
207. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи / В. Г. Кузь // Педагогічні вісті. – 2001. – № 3. – С. 1.
208. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів : від витоків до сьогодення : монографія / В. В. Кузьменко. – Херсон : РІПО, 2007. – 600 с.
209. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.
210. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности : автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. / Н. В. Кузьмина. – М., 1965. – 39 с.
211. Куликова С. В. Теоретико-методологические основы историко-педагогических исследований / С. В. Куликова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4. – С. 148–150.
212. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования : идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.
213. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 171–176.
214. Кушнір В. М. Профільне навчання в історії розвитку вітчизняної школи (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : монографія / В. М. Кушнір. – Умань : Видавець «Сочінський», 2016. – 418 с.
215. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія / Б. І. Лабінська. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 384 с.
216. Лапидус Б. А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности : автореферат дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Б. А. Лапидус ; Моск. гос. пед. ин-т иностранных языков им. Мориса Тереза. – М. : МГПИИЯ, 1976. – 59 с.

217. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / К. Левківський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 5–14.

218. Лемперт Б. Д. К вопросу о методах обучения иностранным языкам / Б. Д. Лемперт // Иностранные языки в школе. – 1957. – № 4. – С. 50–61.

219. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев. – М. : Высшая школа, 1991. – 360 с.

220. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 215 с.

221. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

222. Лингвистика и методика в высшей школе : сборник научных трудов. Вып. 205. – М. : МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1983. – 285 с.

223. Литньова Т. В. Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. В. Литньова ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.

224. Ліпінська І. О. Організація підготовки вчителів-філологів широкого профілю в Україні в 1956–1957 н.р. / О. І. Ліпінська // Materialy Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji : Rozwój nauk humanistycznych. Problemy i perspektywy. – Katowice, 2012. – С. 32–36.

225. 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 / Лукина Марина Михайловна ; Мурманский государственный педагогический институт. – Мурманск, 1999. – 206 с.

226. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління : теорія та практика. – 2013. – Вип. 1. – С. 155–162. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pubupr\\_2013\\_1\\_27.pdf](http://nbuv.gov.ua/jpdf/Pubupr_2013_1_27.pdf).

227. Луценко Г. Психолого-педагогічні умови організації підготовки фахівців фізико-математичного профілю (в умовах фундаменталізації професійної освіти) / Г. Луценко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С. 109–112. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2013\\_27\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_35)

228. Ляховицкий М. В. Как оборудовать лабораторию иностранных языков во втузе / М. В. Ляховицкий // Вестник высшей школы. – 1960. – № 8. – С. 82–85.

229. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – К. : Киевский гос. пед. ин-т иностранных языков, 1982. – 112 с.



230. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.

231. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.

232. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX вв. : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Максимова Светлана Николаевна. – Ижевск, 2002. – 186 с.

233. Малахов Н. В. Педагогическая направленность в преподавании учебных дисциплин / Н. В. Малахов // Советская педагогика. – 1973. – № 2. – С. 71–76.

234. Малькова З. А. Теоретико-методологические проблемы педагогики / З. А. Малькова, П. Р. Атутов, Н. П. Кузин, М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 56–62.

235. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М. ; Нижний Новгород : Изд-во ВВАГС, 2002. – 198 с.

236. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.

237. Мартынова И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мартынова Ирина Николаевна. – Чебоксары, 2005. – 204 с.

238. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови в країнах Європи / О. Є. Мархева // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 255–264.

239. Марчишина А. А. Факультет іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету : минуле і сьогодення / А. А. Марчишина, С. В. Олійник. – Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2008. – 52 с.

240. Махінов В. М. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Махінов; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2013. – 40 с.

241. Меретукова З. К. Методология научного исследования и образования : учебное пособие / З. К. Меретукова. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – 244 с.

242. Меретукова З. К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению / З. К. Меретукова. – Майкоп : Изд-во Адыгейского ун-та, 1997. – 244 с.

243. 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.

244. Методическое письмо № 78-М «О совершенствовании обучения иностранным языкам» // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 4. – С. 7–13.

245. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

246. Милицина Л. Задачи преподавания новых языков в средней школе / Л. Милицина // Вестник воспитания. – 1907. – № 4. – С. 172–181.

247. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному языку / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 15–18.

248. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / А. А. Миролубов. – М. : Ступени, 2002. – 448 с.

249. Миролубов А. А. Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки / А. А. Миролубов // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. – 1973. – С. 17–35.

250. Миролубов А. А. Сознательно-сопоставительный метод / А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39–41.

251. Мисечко О. Є. З історії УІЛО – першого спеціалізованого навчального закладу професійної іншомовної освіти в Україні [Електронний ресурс] / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 1. – С. 30–35. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2013\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_1_9).

252. Мисечко О. Є. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х роках ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – № 33. – С. 124–127.

253. 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 / Мисечко Ольга Євгенівна. – Житомир, 2011. – 603 с.

254. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.) : [монографія] / О. Є. Мисечко. – Житомир : «Полісся», 2008. – 528 с.

255. Михайлова О. Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов :

учебное пособие. Ч.1 / О. Э. Михайлова. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. – 312 с.

256. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.) : препринт / Ірина Іванівна Мозгова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 56 с.

257. Монигетти А. О педагогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков / А. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 51–58.

258. 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 / Мусихина Ольга Николаевна. – Ульяновск, 2011. – 251 с.

259. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 23.01.2004 р. № 48.

260. 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.

261. Народное образование в СССР : сб. нормативных актов. – М. : Юридическая литература, 1987. – 336 с.

262. Наумченко І. Л. Основа повышения педагогического мастерства / И. Л. Наумченко // Вестник высшей школы. – 1974. – № 6. – С. 16–19.

263. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Стратегия>

264. Недлер Г. П. О классном преподавании иностранного языка / Г. П. Недлер. – СПб., 1894. – 113 с.

265. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Несвірська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.

266. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / С. М. Никонова. – М. : Высшая школа, 1969. – 104 с.

267. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 5–11.

268. Ніколаєва С. Ю. Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті : вихідні положення / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.

269. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 90 с.

270. Новиков А. М. Методологія наукового дослідження / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.

271. Номенклатура спеціальностей наукових працівників: Утверждена постановленнями 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.

272. 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.

273. О недопущении к преподаванию иностранного языка в школе лиц, не имеющих специального языкового образования // Иностранные языки в школе. – 1958. – № 4. – С. 128.

274. 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.

275. 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.

276. 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.

277. 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.

278. 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.

279. 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.

280. 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.

281. Обнорский С. П. Изучать иностранные языки очень важно / С. П. Обнорский // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 94–95.

282. Образование : сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс] / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

283. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

284. 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.

285. Общая методика обучения иностранным языкам в школе / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с.

286. Одинцова В. М. Особливості навчання іноземних студентів в умовах кредитно-модульної системи / В. М. Одинцова, О. А. Рощупкина // Запорожский медицинский журнал. – 2012. – № 4. – С. 74–76.

287. Околович О. В. Змістові аспекти підготовки вчителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах України (II пол. XX – поч. XXI ст.) / О. В. Околович // Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка. : зб. наук. праць / ред. кол. : Т. І. Біленко (гол. ред.), М. М. Чепіль, А. В. Федорович та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 25. – С. 178–194.

288. Околович О. В. Підготовка вчителів іноземної мови у Дрогобицькому державному педагогічному інституті (1962–1978 рр.) / О. В. Околович // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2013. – Вип. 18. – С. 272–277.

289. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Околович. – Дрогобич, 2014. – 19 с.

290. Оконешникова Н. В. История обучения иностранным языкам в школах республики Саха (Якутия) : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика,

история педагогики и образования» / Н. В. Оконешникова. – Якутск, 2008. – 20 с.

291. Онищенко І. Гуманітарна освіта в контексті Болонського процесу / І. Онищенко // Освіта. – 2004. – 14–21 липня.

292. Організація мовної підготовки педагогічних кадрів в Україні у першу половину ХХ ст. – Режим доступу : <http://www.educationua.net/silov-967.html>.

293. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Ю. Осадча ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.

294. Осіпчук Н. В. Методи навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини ХХ – початку ХХІ століття [Електронний ресурс] / Н. В. Осіпчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2012. – Вип. 5. – С. 11–15. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2012\\_5\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2012_5_5)

295. Охотнікова Н. Г. Нормативно-правове забезпечення відкриття та функціонування Харківського Імператорського університету в 1804 році [Електронний ресурс] / Н. Г. Охотнікова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 841. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Pravo/2009\\_841/43.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Pravo/2009_841/43.pdf)

296. 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.

297. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. / А. І. Павко // Український історичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 99–115. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ\\_2010\\_4\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2010_4_8).

298. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Ю. Павлик. – Хмельницький, 2004. – 19 с.

299. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Пасинкова. – К., 2005. – 20 с.

300. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Кн. 1. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.

301. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка : мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.

302. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 512 с.

303. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4: Сн – Я. – 912 столб. с ил.

304. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.] – М. : Большая Рос. энцикл., 2008. – 528 с.

305. Педагогіка / за ред. А. М. Алексюка. – К. : Вища школа, 1985. – 295 с.

306. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

307. 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.

308. 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) / Ю. Пелех // Нова пед. думка. – 2012. – № 1. – С. 44-47.

309. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження / О. Б. Петренко // Педагогічний дискурс: зб. Наук. Праць. – Хмельницький: ПП Балюк І.Б., 2013. – Вип.15. – С. 536–542.

310. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.

311. Пискунов А. И. Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / А. И. Пискунов // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 42–47.

312. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійного навчання» / І. О. Пінчук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 22 с.

313. Повышение эффективности профессионально-педагогической направленности учебного процесса в педагогическом вузе : сборник научных трудов. – Вып. 301. – М. : МГПИИЯ имени Мориса Тореза, 1987. – 160 с.

314. Покорна Л. М. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти / Л. М. Покорна // Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів : матеріали II регіонального науково-практичного семінару. – Херсон : Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня». – 2013. – С. 212–216.

315. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України / Л. П. Поліщук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – № 48. – С. 112–115.

316. Положення про державні курси іноземних мов Української РСР // Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1939. – № 34. – С. 7–10.

317. 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.

318. Положення про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України. Проект. – К., 2000.

319. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. – Міносвіти; Наказ, Положення, Форма типового документа від 08.04.1993 № 93. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.

320. 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.

321. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та сучасні перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.

322. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX – начало XX в. : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Елена Германовна. – М., 1999. – 208 с.

323. Попова Т. Н. Историография в лицах, проблемах, дисциплинах. Из истории Новороссийского университета / Т. Н. Попова. – Одесса : Астропринт, 2007. – 536 с.

324. Постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>.

325. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук :



13.00.01 / Примакова Віталія Володимирівна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 487 с.

326. 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.

327. Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОНУ № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>.

328. 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. [Електронний ресурс]. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>

329. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 1996. – № 6 (березень). – С. 15.

330. Про національну доктрину розвитку освіти президент України; Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

331. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : лист М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні / упор. В. Г. Небабін. – К., 2001. – Т. 13. – С. 660–666.

332. 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.

333. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах УРСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1950. – № 4. – С. 15.

334. 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.

335. 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.

336. 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.

337. 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.

338. Проблемы дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков : сборник научных трудов. – Вып. 182. – М. : МГПИИЯ имени Мориса Тореза, 1981. – С. 87–93.

339. Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности : сборник научных трудов. – Горький : Изд-во Горьк. гос. пед. ин-та имени Н. А. Добролюбова, 1983. – 225 с.

340. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

341. 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.

342. Програма з англійської мови для університетів / інститутів / факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) : Проект / Колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : Координ.-інформ. центр «Злагода», 1999. – 186 с.

343. 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.

344. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

345. 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.

346. Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана подготовки учителя иностранного языка) / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский. – Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – 93 с.

347. Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранному языку в вузе : материалы научной конференции, 22–24 мая, 1974. – Горький, 1974. – 419 с.

348. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія / Л. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.

349. П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Європи / І. В. П'янковська // Вища освіта

України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Т. 1. – Вип. 8. – С. 384–391.

350. 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.

351. Рацул А. В. Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина ХХ століття) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А. В. Рацул. – Кривий Ріг, 2009. – 22 с.

352. Рашкевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм [Електронний ресурс] / Ю. Рашкевич. – Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsestu.html?download=31:kompetentnistnyi-pidkhid-y-pobudovi-osvitnikh-prohram> & Start = 20.

353. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2007. – 136 с.

354. Рогова Г. В. Научно-методическая деятельность учителя иностранных языков и подготовка к ней студентов в педагогическом вузе : методические разработки / Г. В. Рогова. – М. : Московский государственный педагогический институт имени В. И. Ленина, 1984. – 102 с.

355. 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.

356. Роженцева И. С. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте культуросообразности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Роженцева Инна Сергеевна. – Ставрополь, 2004. – 207 с.

357. Розов В. Новые учебные планы педвузов / В. Розов, Ю. Круглов, А. Косаковский // Народное образование. – 1986. – № 9. – С. 30–35.

358. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах. – Л., 1978. – С. 3–6.

359. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

360. Русанова О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні : концептуальні засади / О. Русанова // 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.

361. Рутцен В. Педагогическая подготовка учителей средней школы в Германии / В. Рутцен // Вестник воспитания. – 1912. – № 8. – С. 144–175.

362. Савчак Н. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. В. Савчак. – К., 2000. – 19 с.

363. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України : актуальність інтеграційних процесів / О. П. Савченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2012. – Спец. вип. 10. – С. 217–224.

364. Салистра И. Д. Больше внимания подготовке учителя иностранных языков без отрыва от производства / И. Д. Салистра, В. А. Шмид // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 87–93.

365. Салистра И. Д. Обучение иностранным языкам и задачи коммунистического воспитания учащихся / И. Д. Салистра // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 3. – С. 40–49.

366. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам / И. Д. Салистра. – М. : Высшая школа, 1966. – 172 с.

367. Саломатов К. И. Межпредметные связи в системе профессиональноориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности : монография / К. И. Саломатов. – Горький, 1987. – 119 с.

368. Саломатов К. И. Проблема межпредметных связей в процессе профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности / К. И. Саломатов // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности / под ред. К. И. Саломатова. – Горький, 1983. – С. 5–28.

369. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії / І. В. Самойлюкевич // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 33. – С. 40–44.

370. 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 / Сафонова Наталія Михайлівна ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – 214 с.

371. Сборник основных постановлений, приказов, инструкций / под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1965. – С. 90–91.

372. 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 / Секрет Ірина Володимирівна; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. – К., 2012. – 360 с.

373. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

374. Семенцова Ю. М. Стан навчання іноземних мов у період становлення університетської освіти в Україні у XIX ст. / Ю. М. Семенцова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка імені Івана Франка. – 2010. – № 54. – С. 112–117.

375. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформаційних дисциплін у вищій школі : [моногр.] / С. О. Семеріков ; наук. ред. – акад. АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.

376. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатольевна. – К., 1992. – 432 с.

377. Сергієнко Н. С. Особливості кредитно-модульної системи при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі / Н. С. Сергієнко // 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.

378. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Сердюков Павел Игоревич. – К., 1997. – 349 с.

379. Серебренников В. А. Сравнительно-исторический метод в языкознании / В. А. Серебренников // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 6. – С. 21–25.

380. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : ВД «ЕКМО», 2010. – 362 с.

381. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60–62.

382. Сисоєва С. О. Теорія і практика вищої освіти : навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – Маріуполь : МДУ, 2016. – 338 с.

383. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко ; підг. Ю. Вільчинський. – 2-ге вид. – Львів : Афіша, 2001. – 206 с.

384. Скаткин М. Н. Содержание общего и среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

385. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації : освіта, світогляд, дії / Надія Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с.

386. Слостенин В. А. Теоретико-методологический аспект формирования активной личности учителя / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева // Советская педагогика. – 1983. – № 11. – С. 80–84.

387. Словник української мови : в 11-ти т. / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 10. – 658 с.

388. Смелянська В. В. Особливості підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи : американський досвід [Електронний ресурс] / В. В. Смелянська // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 227–232. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp\\_2013\\_2\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_42)

389. Смирнов С. Д. Психология и педагогика высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

390. Совгіра С. В. Теоретико-методологічний аналіз світоглядної спрямованості освітньої практики / С. В. Совгіра // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. / Ред. кол. : М.Т. Мартинюк (гол. ред.), Н.С. Побірченко, О.М. Коберник, та ін. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – Ч. 2 – С. 332–338.

391. Соколова І. В. Кредитно-модульна технологія навчання іноземних мов : умови та результати впровадження / І. В. Соколова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 132–143.

392. Соколова І. В. Неперервна педагогічна практика : теоретичні засади та практичний досвід організації у вищих закладах освіти. Професійна та моральна культура в педагогічній системі / І. В. Соколова // Проблеми сучасності : культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. пр. – Х. ; Луганськ, 2004. – С. 129–145.

393. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителя за двома спеціальностями : концепції, парадигми, моделі / І. В. Соколова // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К., 2006. – Вип. 3–4. – С. 86–94.

394. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – С. 23–24.

395. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 9–12.

396. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.

397. 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.

398. 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.

399. Сталин И. Относительно марксизма в языкознании / И. Сталин // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 4. – С. 3–16.

400. Сталин И. В. Марксизм и вопросы языкознания. Относительно марксизма в языкознании [Электронный ресурс] / И. В. Сталин // «Правда». – М., 1950. – 20 июня. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics1/stalin-50.htm>.

401. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України / М. Степко // Вища освіта України : теор. та науково-метод. часопис. – К., 2009. – С. 43–52.

402. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42–60.

403. 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.

404. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / М-во освіти і науки України, Програма розвитку Організацій Об'єднаних Націй, Міжнародний фонд «Відродження», Ін-т відкритого суспільства (Будапешт). – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

405. Студент – 2000 : каким ему быть? : материалы науч.-практ. конференции / Запорож. гос. ун-т ; [редкол. : Ткаченко В. Г. и др.]. – Запорожье : ЗГУ, 2000. – 190 с.

406. Субботина О. В. Состояние проблемы формирования культурного опыта человека в гуманитарной науке [Электронный ресурс] / О. В. Субботина. – Режим доступа: [www.superinf.ru](http://www.superinf.ru)

407. Суворов Н. П. Новые учебные планы педагогических институтов / Н. П. Суворов // Вестник высшей школы. – 1951. – № 9. – С. 34–37.

408. Супрунова Л. Л. Компетентностный подход к подготовке выпускника вуза : преимущества и перспективы реализации / Л. Л. Супрунова // Университетские чтения 2008 : материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск : ПГЛУ, 2008. – С. 46–55.

409. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

410. Тадеєва М. І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи : монографія / М. І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.

411. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.

412. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе : автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / О. Б. Тарнопольский. – М., 1992. – 56 с.

413. Теория и история педагогики : сборник научных трудов. Т. 43. – М. : МГПИИЯ имени Мориса Тореза, 1967.

414. Теплицький О. І. Об'єктно-орієнтоване моделювання в системі фундаменталізації підготовки майбутнього вчителя інформатики / О. І. Теплицький // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип. 50, ч. 2. – С. 285–288.

415. Тимошенко О. В. Оптимізація професійної підготовки вчителів фізичної культури / О. В. Тимошенко, Л. П. Сущенко // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи / за ред. М. Лук'янченка, Ю. Шкретія, Е. Боляха, А. Матвєєва. – Дрогобич : КОЛО, 2005. – С. 103–112.

416. Троценко О. Я. Педагогічне моделювання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Я. Троценко ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.

417. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.

418. Устав императорского Харьковского университета от 5 ноября 1804 года. – СПб : Сенатская типография, 1804. – 66 с.

419. 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.

420. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.

421. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.

422. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : автореферат дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н. Д. Хмель. – К., 1986. – 46 с.

423. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [моногр.] / Л. О. Хомич. – К. : Магістр S, 1998. – 200 с.

424. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Прогресс, 1972. – 164 с.



425. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Л. Хоружа. – К. : Ін-т педагогіки АПН України, 2004. – 36 с.

426. Цветкова З. М. О повышении качества преподавания иностранных языков в школе и в вузе / З. М. Цветкова // Советская педагогика. – 1958. – № 3. – С. 34–42.

427. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 5. – С. 53–62.

428. Цільова комплексна програма «Вчитель» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К. : Педагогічна преса, 1997. – № 24. – С. 1–25.

429. 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.

430. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Черній. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

431. Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов : нова парадигма / Ярослав Олександрович Черньонков // Наукові записки КДПУ. Серія : Філологічні науки (Мовознавство) / ред. кол. : О. А. Семенюк [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 136. – С. 528–533.

432. Чехія : погляд на систему освіти / [відп. за вип. Людмила Фіра]. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2006. – 99 с.

433. Шабалина З. Совершенствовать психолого-педагогическую подготовку учителей / З. Шабалина, Ю. Турчанинова // Народное образование. – 1985. – № 10. – С. 38–40.

434. Шандрук С. Структурний підхід до кооперативного навчання у викладанні іноземної мови / С. І. Шандрук // Молодь і ринок : [щомісячний науково-педагогічний журнал], 2013. – №11 (106) – С. 74–78.

435. Шандрук С. I. Curriculum Design Strategies In Foreign Language Teaching / С. І. Шандрук // Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету : [збірник]. – Одеса : Міжнародний гуманітарний університет, 2014. – Вип. 21. – Ч. II. – С. 309–314.

436. Шаповалов В. А. Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе / В. А. Шаповалов, В. И. Горювая // Непрерывное педагогическое образование. Вып. 4. – Ставрополь : СГПУ, 1994. – С. 7–9.

437. Шелест Ю. М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття) : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. М. Шелест. – Житомир, 2014. – 20 с.

438. Шелест Ю. М. Польська серед інших мов викладання і спілкування в Київському університеті св. Володимира (перша половина XIX століття) / Ю. М. Шелест // Українська полоністика : наук. журнал. – Житомир : РВВ ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 9. – С. 165–174.

439. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Шемпрух Йоланта. – Івано-Франківськ, 2001. – 438 с.

440. Шиллинг И. Р. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков / И. Р. Шиллинг // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 1. – С. 63–68.

441. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Л. А. Шипилина. – М., 2011. – 204 с.

442. Ширяева В. А. Непрерывное образование : исторические аспекты и современное состояние проблемы / В. А. Ширяева // Ученые записки. Серия : Психология. Педагогика. – 2010. – № 3 (11). – С. 69–76.

443. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования / И. Е. Шкабара // Образование и наука. – 2005. – № 5 (35). – С. 39–43.

444. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших : програма, метод. рекомендації, розробки занять / Т. М. Шкваріна. – Харків : Основа, 2005. – 176 с.

445. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2014 – березень 2015). – К. : Ленвіт, 2014. – 60 с.

446. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шмирко Олена Сергіївна. – Хмельницький, 2016. – 285 с.

447. Щерба Л. В. К вопросу о постановке преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе / Л. В. Щерба // Советская педагогика. – 1943. – № 11–12. – С. 5.

448. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Щербаков Александр Ильич. – Л., 1968. – 461 с.

449. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

450. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.

451. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

452. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) / О. І. Янкович. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 319 с.

453. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування (1805–1820) / Л. Яновський. – Харків : Майдан, 2004. – 508 с.

454. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

455. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; пер. с нем. М. И. Левиной. – [2-е изд.] – М. : Республика, 1994. – 527 с.

456. Ящук І. П. Виховання майбутніх педагогів у вищому педагогічному навчальному закладі (1920-1991 рр.) як предмет історико-педагогічного дослідження / І. П. Ящук // Педагогічний дискурс. - 2013. - Вип. 15. - С. 792-799.

457. Bezlyudna V. V. Professional future teachers training of foreign languages in Ukraine : basic concepts and terms [Електронний ресурс] / V. V. Bezlyudna // GLOKALde July 2016, ISSN 2148–7278, Vol. 2 – № 3. – P. 12–22. – Режим доступу : <http://www.glokalde.com/pdf/issues/7/Article1.pdf>

458. 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) / V. V. Bezlyudna // Science and practice : Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 243–245.

459. Bezlyudna V. V. Professional training of foreign languages teachers in Ukraine in the first half of XX century / V. V. Bezlyudna // Economics, management, law : realities and perspectives : Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris, France. 2016. – P. 436–441.

460. Calabrese R. Early language learning and teacher training : a foreign language syllabus for primary school teachers / Calabrese, R., Dawes, B. // Studi di Glottadidattica. – 2008. – Vol. 1. – P. 32–53.

461. Crowl T. K. Educational Psychology. Windows on Teaching / T. K. Crowl, S. Kaminsky, D. M. Podell. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.

462. Crystal D. Language Death / D. Crystal. – Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press, 2000, p. 78.

463. European Profile for Language teacher education. – A frame of reference. Final Report. 2004. – 124 p.
464. Fishman A. Can threatened languages be saved? A. Fishman. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd. 2000. – P. 75.
465. Graddol D. The future of English? / D. Graddol. – London : The British Council. 1997.
466. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education / B. Holmberg. – Oldenburg : Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171 p.
467. Kantelinen R. Foreign language education at the primary level in Finland R. Kantelinen, P. Pollari // R. Kantelinen, E. L. Sokka-Meaney & V. Pogolian. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education. – 2008. – Vol. 6. – P. 10–22. – Retrieved from: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-188-5/urn\\_isbn\\_978-952-219-188-5.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf).
468. Martinet M. A. Teacher training : orientations, professional competencies / M. A. Martinet, D. Raymond. – Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, 2001.
469. Macaro E. The decline in language learning in England: Getting the facts right and getting real / E. Macaro // Language Learning Journal. – 2008. – Vol. 36 (1). – P. 101–108.
470. Moore Z. The portfolio and testing culture / Z. Moore // Pathways to Culture : Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class. – Yarmouth : Intercultural Press. Inc., 1997. – P. 617–644.
471. Mufwene S. The Ecology of Language Evolution / S. Mufwene. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
472. National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century. – Lawrence, KS : Allen Press, 1999.
473. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (Initial Level – Undergraduate and Graduate) (For K–12 and Secondary Certification Programs) [Electronic resource]. – Mode of access : [www.actfl.org](http://www.actfl.org).
474. Raud N. Foreign language education at the primary level in Estonia / N. Raud // R. Kantelinen, E. L. Sokka-Meaney & V. Pogolian. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education. – 2008. – Vol. 6. – P. 37–44. – Retrieved from: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-188-5/urn\\_isbn\\_978-952-219-188-5.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-188-5/urn_isbn_978-952-219-188-5.pdf)
475. Ricento T. Language Policy and education in the United States / T. Ricento, W. Write // Encyclopedia of Language and Education : Language Policy and Political Issues in Education ; ed. by S. May, N. Hornbcrger. – Springer Science, Business Media LLC, 2008. – P. 285–300.

476. Richards J. C. Professional Development for Language Teachers / J. C. Richards, T. S. C. Farrell. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005.

### **Інтернет-джерела**

477. <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>

478. [http://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72&Itemid=542](http://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=542)

479. [https://www.eduget.com/news/pidsumki\\_roku\\_anglijskoi\\_movi\\_v\\_ukraini-2261](https://www.eduget.com/news/pidsumki_roku_anglijskoi_movi_v_ukraini-2261)

### **Фонди**

#### **Архів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич**

480. Навчальні плани факультету іноземних мов за спеціальностями, 1963 – 1993 роки. 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 Чернігівського національного педагогічного університету**

##### **Ф. 608**

оп. 1-0

481. Спр. 241, 479 арк.

#### **Державний архів м. Києва**

##### **Ф. 16**

оп. 313

482. Спр. 145. По вопросу о разделении историко-филологического факультета на отделения, 1874 г., арк. 1-134.

оп. 465

483. Спр. 1 "а". Проект Устава Университета Св. Владимира (25 дек. 1833).

оп. 474

484. Спр. 21. Учебные планы историко-филологического фак-та унив-та Св. Владимира, 1902 р., арк. 10–17.

**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

485. Спр. 7259. Матеріали по делам высших и средних педагогических учебных заведений Министерства просвещения УССР, 2 січня 1947 р. – 18 грудня 1948 р., 293 арк.

486. Спр. 9513. Справка о реорганизации Житомирского учительского института иностранных языков в педагогический институт иностранных языков, 4 января 1953 г., арк. 208–209.

487. 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.)

488. Спр. 1751. Аналіз учбових планів Харківських, Київських, Миколаївських та Одеських державних курсів чужоземних мов, б/д, арк. 160.

оп. 15 (1942–1980 рр.)

489. Спр. 173. Навчальні програми для педагогічних навчальних закладів, розроблені та затверджені МО УРСР на 1946 р., б/д, 26 арк.

490. Спр. 575. План підготовки учителів для семирічних і середніх шкіл УРСР на 1949–1955 рр., б/д, 37 арк.

491. Спр. 793. Зведений звіт педагогічних вузів на початок 1950/51 н. р., б/д, 185 арк.

492. Спр. 957. Звіт про роботу педагогічних і вчительських інститутів УРСР за 1950/51 н. р., б/д, 179 арк.

493. Спр. 958. Звіт Вінницького державного педагогічного інституту про роботу у 1950/51 н. р., б/д, 92 арк.

494. Спр. 968. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1950/51 н. р., б/д, 112 арк.

495. Спр. 1108. Статвідділ. Відомості про навчання іноземної мови, 1952–53 навч. рік, б/д, 120 арк.

496. Спр. 1655. Накази Міністерства вищої освіти СРСР з питань реорганізації кафедр педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР, 1950 р., 49 арк.

497. Спр. 1782. Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР, б/д, 60 арк.

498. Спр. 1853. Накази Міністра вищої освіти СРСР з питань роботи педагогічних вузів, 1956 р., 126 арк.

499. Спр. 1856. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах, б/д, 263 арк.

500. Спр. 1856. Перелік програм середньої загальноосвітньої школи, які дані для обробки педінститутам і педучилищам, 1956 р., арк. 198.

501. Спр. 1856. Про використання кіно в навчально-виховній роботі педагогічних інститутів, 18 жовтня 1956 р., арк. 211–214.

502. Спр. 1857. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1956 р., б/д, арк. 105.

503. Спр. 2082. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педвузах, б/д, 248 арк.

504. Спр. 2082. План набору студентів на стаціонарні відділення педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР на 1957 рік, б/д, арк. 83–86.

505. Спр. 2099. Річний звіт про роботу Одеського педагогічного інституту іноземних мов за 1956/57 н. р., б/д, 54 арк.

506. Спр. 2294. Про затвердження спеціальностей педагогічних інститутів: Наказ Міністерства вищої освіти СРСР від 27.08.1958 р. № 880, арк. 96–97.

507. Спр. 2484. Зведений звіт педагогічних вузів на кінець 1958/1959 н. р., б/д, 42 арк.

508. Спр. 2523. Навчальні плани педагогічних інститутів, розроблені й затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959 р., б/д, 36 арк.

509. Спр. 2731. Інформація про кількість двомовних шкіл, класів та контингент учнів, що в них навчаються, на початок 1959–1960 навчального року: Стат. звіт М-ва освіти УРСР, б/д, арк. 1–4.

510. Спр. 2775. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1959–60 н/рік, 165 арк.

511. Спр. 3092. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1960/61 н.р., б/д, 155 арк.

512. Спр. 3096. Річний звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту іноземних мов за 1960/61 н. р., б/д, 65 арк.

513. Спр. 3324. Звіти педагогічних інститутів на початок 1961/62 н.р., б/д, 79 арк.

514. Спр. 3387. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1961/ 62 н. р., б/д, 149 арк.

515. Спр. 3787. Звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1962/63 н.р., 138 арк.

516. Спр. 4177. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1963/ 1964 н. р., б/д, 72 арк.

517. Спр. 6009. Звіт про науково-дослідну роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1967 рік, 69 арк.

518. Спр. 6009, арк. 96.

519. Спр. 6978. Звіт про роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1968–69 навчальний рік, 132 арк.

520. Спр. 8820. Зведені статистичні звіти педагогічних інститутів Міністерства освіти УРСР за 1974–1975 навчальний рік: Форма № 4-НК, б/д, арк. 1.

521. Спр. 8943. Зведені статистичні відомості Міністерства освіти УРСР за 1977 рік, б/д, арк. 45.

оп. 17 (1988–1992 рр.)

522. Спр. 20. Розподіл студентів за спеціальностями // Зведені статистичні звіти М-ва освіти УРСР за 1988 р., б/д, арк. 1.

523. Спр. 20. Сведения о преподавании иностранных языков в средних учебных заведениях УССР на начало 1988–1989 учебного года, б/д, арк. 30–31.

524. 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.

525. Спр. 130. Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1.10.1991 р., б/д, арк. 1–14.

### **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.)

526. Спр. 115. Отчет Харьковского педагогического ин-та ИЯ за 1946–47 уч. г., б/д, 64 арк.

527. Спр. 532. Справка о намеченных мероприятиях по улучшению подготовки институтом преподавателей иностранных языков, 31 июля 1957 г., 8 арк.

528. Спр. 554. Отчет о работе ХПИИЯ за 1958/59 уч. г., б/д, 35 арк.

529. 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

530. Спр. 1513. Материалы 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**

531. Спр. 625. Положение о высших учебных заведениях, подготовительных курсах для поступления в ВУЗы, б/д, арк. 86–106.

**Чернігівський обласний державний архів (ДАЧО)**

**Ф. 608 Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка**

оп. 2 (1944–1983 рр.)

532. Спр. 345. Протоколы заседаний секции иностранных языков (61/66 г.), 38 арк.

533. Спр. 399. Отчет о работе института за 1964–65 уч.годы, 165 арк.

534. Спр. 484. Звіт про роботу Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1967/68 навч.рік, 178 арк.

535. Спр. 495. Отчет о работе заочного отдела за 1967–1968 уч. год., 77 арк.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Підручники і навчальні посібники для підготовки майбутніх учителів іноземних мов (перелік складено на основі аналізу списків літератури в типових програмах лінгвістичних дисциплін як найбільш часто згадуваних у програмах в якості рекомендованих)**

### Додаток А 1

**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)**

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. лит-ры 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.

#### **Підручники з іноземної філології та історії іноземних мов**

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;

#### **Підручники з латинської мови**

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.З. 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.

#### **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; Торсувв 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, H.H. 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; Kölwel 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 пединститутов, 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. Серебренникова. 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., Lenkowa A. Deutsche Lexikologie. Leningrad, 1963; Iskos A., Lenkowa 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.

## Додаток А 2

### Підручників і навчальні посібники для підготовки майбутніх учителів за спеціальністю «Іноземні мови», кваліфікації «Вчитель іноземної мови/мов середньої школи» (1971–1990)

<b>Підручники та посібники з теоретичної та практичної граматики (назва, автор/и, місто, рік видання)</b>
<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>
<b>Підручники та посібники з розвитку усного та писемного мовлення</b>
<p>Алхазизвили 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>
<b>Підручники з теоретичної і практичної фонетики іноземної мови</b>
<p>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. /</p>

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. Гилянского (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 введеномуознавство, 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., Lenkowa 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.

## Додаток Б

Витяг із відомостей про педагогічні інститути з наявністю факультетів іноземних мов на початок 1974/75 н.р. (форма № 3-НК)

Найменування ВПНЗ	Спеціальності	1курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Усього
Вінницький педагогічний інститут іноземних мов імені М.Островського	Російська мова та література	86	85	74	79	29	276
	Українська мова та література	50	53	53	57	-	353
	Іноземні мови – англійська	53	59	64	61		213
Горлівський педагогічний інститут іноземних мов Ф-ти англійської мови, німецької мови	Іноземні мови – англійська французька	127 50	129 55	143 81	150 74		549 260
Дрогобицький педагогічний інститут іноземних мов імені І.Я.Франка Ф-т іноземних мов	Російська мова та література	78	55	49	41		223
	Українська мова та література	52	52	48	42		194
	Іноземні мови – англійська французька німецька	35 25 -	51 47 25	50 23 28	48 27 27		184 102 80
Житомирський педагогічний інститут іноземних мов імені І.Я.Франка Ф-т іноземних мов	Російська мова та література	91	102	67	75	22	357
	Українська мова та література	52	53	48	52		204
	Іноземні мови – англійська французька	59 -	27 27	46 20	50 27		182 74

Запорізький педагогічний інститут Ф-Т іноземних мов	Російська мова та література	75	74	78	72	19	318
	Українська мова та література	53	52	50	50		205
	Іноземні мови – англійська французька	35 25	31 28	53 21	55 30		174 104
Івано-Франківський педагогічний інститут іноземних мов імені В.С.Стефаника	Російська мова та література	77	61	43	51		232
	Українська мова та література	51	49	52	48		200
	Іноземні мови – англійська	50	26	-	-		76
Ізмаїльський педагогічний інститут Ф-Т іноземних мов	Російська мова та література	60	-	-	-	-	60
	Іноземні мови – англійська французька	50 50	55 54	57 57	47 50		209 211
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



	<b>Іноземні мови – англійська</b>	52	31	51	51		185
<b>Ніжинський орден Трудового Червоного прапора педагогічний інститут іноземних мов імені М.В.Гоголя</b>	<b>Українська мова та література</b>	53	50	48	48		199
	<b>Російська мова та література</b>	117	96	66	66	21	366
	<b>Іноземні мови – англійська</b>	56	47	51	48		202
<b>Сумський педагогічний інститут іноземних мов імені А.С.Макаренка</b>	<b>Українська мова та література</b>	52	48	50	49		199
	<b>Російська мова та література</b>	79	73	75	72	16	315
	<b>Іноземні мови – англійська</b>	51	25	26	28		130
<b>Чернігівський педагогічний інститут Ф-т англійської мови</b>	<b>Іноземні мови – англійська</b>	-	32	30	55		117
<b>Черкаський педагогічний Інститут іноземних мов імені 300-річчя воз'єднання України з Росією Філологічний ф-т Ф-т англійської мови</b>	<b>Українська мова та література</b>	51	47	48	50		196
	<b>Російська мова та література</b>	78	76	69	64	13	300
	<b>Іноземні мови – англійська</b>	42	33	30	45		150

Джерело: [ 520, арк.1]

**Додаток В**  
**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
	з 1993р.		українська мова та література, іноземна мова (англійська, німецька)
2.	з 2000 р.	Тернопільський педагогічний інститут	французька мова і література
	з 1992 р.		українська мова та література та англійська мова, початкове навчання та англійська мова, українська мова і література та англійська мова і література
3.	з 1997 р.	Сумський державний педагогічний інститут	англійська мова та основи інформатики.
	з 2001 р.		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.	3 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.	3 2012 р.	Донбаський державний педагогічний університет (у структурі Горлівський інститут іноземних мов)	німецька, англійська, французька

**Додаток Д**  
**Навчальні плани**

**Додаток Д 1**  
**Навчальний план педагогічного інституту (1970 р.)**  
**Спеціальність 2103 іноземна мова**

*Педагогічний інститут*  
*Кваліфікація спеціаліста: вчитель іноземної*  
*мови (вказана мова)*  
*Термін навчання 4 роки*

№ п/п	Назва дисципліни	всього	Години			
			лекції	лабора- торні	прак- тичні	семі- нари
1.	Історія КПРС	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	–	–	–	–
№ п/п	<b>Факультативні дисципліни</b>	–	–	–	–	–
1.	Основи марксистсько – ленінської етики	–	–	–	–	–
2.	Основи марксистсько – ленінської естетики	–	–	–	–	–
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 екзамен*

1. Науковий комунізм
2. Іноземна мова (основна)
3. Педагогіка з методикою викладання основної іноземної мови

Джерело:[480].



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														всего
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																	
	Страноведение																	
	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								всего
	Резерв факультета	138	120	18														
	Всего	6392	4032	720	1640	28	28	28	28	28	28	24	24	24	24			

Примерные сводные данные о бюджете времени (в неделях)

Теоретическое обучение	151
Практика	40
Экзаменационная сессия	18
Государственные экзамены	4
Дипломная работа	4
Каникулы	35
<b>Всего:</b>	<b>252</b>

Рекомендуемый порядок проведения практик

Учебная		Производственная (педагогическая)	
Название практики	Сроки проведения (Семестр   Недель)	Название практики	Сроки проведения (Семестр   Недель)
Непрерывная педагогическая	4, 5, 6, 7   8	В пионерском лагере	6   8
Лагерь пионерский сбор	6   1	В школе	8   6
Социолингвистическая или диалектологическая	4   2	В школе	9   13
Литературно-краеведческая и фольклорная	2   2		

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, заканчивающий 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 обзорных 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 дополнительной таблицей и учебным планом специальности педагогических институтов Украинской ССР, утвержденным в 1969 году.

Заместитель министра народного образования Украинской ССР

*В.И. Луговой*

В.И. Луговой

*В.И. Луговой*

10.01.71

*В.И. Луговой*

Киев-Сектор, т. 89 г. З. 3025.



# Спеціальність 02.19.00

ЗАТВЕРДЖУЮ

заступник голови  
Державного комітету СРСР  
по народній освіті

*М. Д. Вадрик*  
М. Д. Вадрик  
(підпис)  
1979 г.

ДЕРЖАВНИЙ КОМІТЕТ СРСР  
ПО НАРОДНІЙ ОСВІТІ  
МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР

## НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Учитель української мови і літератури  
кваліфікація спеціаліста  
та іноземної мови/із зазначеними мовами/  
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	індивідуальні заняття	Практика	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12												
						Рекомендована кількість тижнів у семестрі												
						19	19	19	17	17	11	17	13	5	14			
Максимальна кількість годин протягом тижня																		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
<b>Суспільно-політичні дисципліни</b>																		
1.	Історія КПРС	720	600	120		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	екзамен
2.	Марксистсько-ленінська філософія	170	140	30														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 етика																	
	Марксистсько-ленінська естетика																	
	Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР																	
	Логіка																	
	Актуальні проблеми марксистсько-ленінського вчення																	
	та інші																	
<b>Загальнокультурні дисципліни</b>																		
1.	Історія світової та вітчизняної культури	380	320	60		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	залік
2.	Історія Української РСР	90	78	12														екзамен
3.	Радянське право	60	50	10														залік
	За вибором факультету	40	34	6														
4.	Обчислювальна техніка і технічні засоби в навчальному процесі	50	44	6														залік
5.	Актуальні проблеми охорони навколишнього середовища	40	34	6														залік
6.	Візантійське виховання	40	34	6		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																	
<b>Психолого-педагогічні дисципліни</b>																		
1.	Психологія	2032	460	96	1476	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	екзамен
2.	Педагогіка	184	160	24														екзамен
3.	Основи педагогічної майстерності	174	150	24														екзамен
4.	Педагогічна практика	108	80	28														залік
	За вибором факультету	1476	-	-	1476													
	Психологія самовиховання	90	70	20														визначається вузом
	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																	
<b>Спеціальні дисципліни</b>																		
1.	Загальне мовознавство	2924	2356	404	164	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	екзамен
2.	Історія української мови	74	64	10														екзамен
3.	Сучасна українська мова	38	32	6														екзамен
4.	Стилістика української мови	334	284	50														екзамен
5.	Практикум з української мови	30	25	4														залік
6.	Культура мови і виразне читання	68	50	8														залік
7.	Сучасна російська мова	72	62	10														залік
8.	Теорія літератури	94	80	14														екзамен
9.	Історія української літератури та літературної критики	102	86	16														екзамен
10.	Українська народна поезична творчість	289	244	44														екзамен
11.	Історія зарубіжної літератури	26	24	4														залік
12.	Російська література	102	85	16														екзамен
13.	Російська література	56	48	8														екзамен
14.	Шкільний курс української мови та методики її викладання	82	70	12														екзамен
15.	Шкільний курс української літератури та методики її викладання	82	70	12														екзамен
16.	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.	Шкільний курс іноземної мови та методики її викладання	68	60	8														екзамен
19.	Соціолінгвістична або діалектологічна, літературно-красномовна і фольклорна практики	164	-	-	164													екзамен
	За вибором факультету	160	130	20														визначається факультетом
	Основи наукових досліджень																	
	Українська діалектологія																	
	Вступ до слов'янської філології																	
	Література народів СРСР																	
	Литва література																	
	Лінгвістичний аналіз художнього тексту																	
	Країнознавство																	
	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	24	24	24	24	24	24	24	

Орієнтовні зведені дані про бюджет часу (в тижнях)

Теоретичне навчання	151
Практика	40
Екзаменаційна сесія	18
Державні екзамени	4
Дипломна робота	4
Канікули	35
<b>Всього:</b>	<b>282</b>

Рекомендований порядок проведення практики

Назва практики	Навчальна		Виробнича (педагогічна)	
	Термін проведен. Семестр	Тижнів	Назва практики	Термін проведен. Семестр   Тижнів
Восперервна 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 терміни захисту виконаних студентами курсових робіт визначаються радою факультету.

**Дипломні роботи**  
Студент, який захищає дипломну роботу, складає один державний екзамен з марксизму-ленінізму.  
На завершенні і оформлення дипломної роботи відводиться 4 тижні з 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. Марксизм-ленінізм  
2. Українська мова і література з методикою викладання  
3. Іноземна мова з методикою викладання  
4. Теорія і практика навчання і виховання

Примітка: керуватися посадовцями запискою до навчальних планів спеціальностей педагогічних інститутів Української РСР, затверджених у 1989 році.

Заступник міністра народної освіти Української РСР

*М. Губа*

В.І.Луговий

*Ску*  
*9/2*  
*10.02.81*  
*С. Понь*

## Спеціальність 02.20.01

ЗАТВЕРДЖУЮ

заступник голови

Державного комітету СРСР

по народній освіті

В.Д. Водриков

(підпис)

14 " липня 1999 г.

ДЕРЖАВНИЙ КОМПІТЕТ СРСР

ПО НАРОДНІЙ ОСВІТІ

МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОЇ ОСВІТИ УРСР

## НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

СПЕЦІАЛЬНОСТІ № 02.20.01.

Іноземні мови ( дві мови )

Учитель іноземних мов

кваліфікаційна спеціальність

( із зазначеними мов )

5 років

термін навчання

№ п.п.	Назва дисциплін і видів навчальної роботи студента	Загальний обсяг годин	У тому числі			Рекомендований розподіл за семестрами												Форма підсумкового контролю
			лекційні заняття	лабораторні заняття	практика	Рекомендована кількість тижнів у семестрі												
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
						Максимальна кількість годин протягом тижня								19				
						7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
<b>Суспільно-політичні дисципліни</b>																		
		720	600	120		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1.	Історія КПСР	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														залік
5.	Історія релігії та атеїзму	40	30	10														визначається вузом
За вибором факультету																		
	Марксистсько-ленінська етика																	
	Марксистсько-ленінська естетика																	
	Історія міжнародних відносин і зовнішньої політики СРСР																	
	Логіка																	
	Актуальні проблеми марксистсько-ленінського вчення																	
	та інші																	
<b>Загальнокультурні дисципліни</b>																		
		520	420	100		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1.	Історія світової і вітчизняної культури	90	78	12														залік
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.	Радянське право	40	34	6														залік
6.	Обчислювальна техніка і технічні засоби в навчальному процесі	50	44	6														залік
7.	Актуальні проблеми екології навколишнього середовища	40	34	6														залік
8.	Фізичне виховання					4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
<b>Психолого-педагогічні дисципліни</b>																		
		1068	460	96	1312	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1.	Психологія	184	160	24														
2.	Педагогіка	174	150	24														
3.	Основи педагогічної майстерності	108	80	28														
4.	Педагогічна практика	1312			1312													визначається вузом
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																	
<b>Спеціальні дисципліни</b>																		
		3138	2350	788		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1.	Фінальний курс іноземних мов та методика їх викладання	140	120	20														екзамен
2.	Загальне мовознавство	48	40	8														залік
3.	Латинська мова	60	50	10														залік
4.	Практичний курс основної іноземної мови	1530	1120	410														екзамен
5.	Теоретичний курс основної іноземної мови	220	160	60														екзамен
6.	Кваліфікаційне	70	60	10														екзамен
7.	Література країни, мовою якої вивчається	90	80	10														екзамен
8.	Друга іноземна мова	860	620	240														екзамен
9.	Основи наукових досліджень	20	20	-														залік
За вибором факультету																		
	Порівняльна типологія української та мови, що вивчається																	
	Теорія і практика перекладу																	
	Література країни другої іноземної мови																	
	та інші																	

**Додаток Д 3**  
**Дрогобицький державний педагогічний інститут**  
**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
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 позааурочної діяльності засобами іноземної мови	10	–	–	10	2
№ 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	Семест р	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 екзамен:*

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.
- Джерело:[480].

**Додаток Д 4**  
**Навчальний план 1993 року.**  
**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	лабора-торних	прак-тичних	індиві-дуальних
	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	–	–	–
	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	–
	Практичний курс французької мови	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	–
46.	Методика викладання французької мови	40	20	–	20	–
	Практичний курс англійської мови (ПКМ)	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	–

	Практичний курс німецької мови	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	–
№ 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 экзаменн:*

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.

Джерело: [480].

**Додаток Д 5**  
**Мелітопольський державний педагогічний інститут**  
**Навчальний план 1997 року**

**Спеціальність № 7.010103 Педагогіка і методика середньої освіти.**  
**Англійська мова і література та німецька мова і література.**  
**Напрямок підготовки: 0101 Педагогічна освіта**

Факультет романо-германської філології  
 Кваліфікація спеціаліста: вчитель англійської і німецької  
 мов та зарубіжної літератури  
 Термін навчання 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них				
			лекцій	ауди-торні	лабора-торних	прак-тичних	само-стійних
<b>Соціально-гуманітарні дисципліни</b>							
1.	Історія України	120		100	–		20
2.	Філософія	120		100	–		20
3.	Основи економічних теорій	120		100	–		20
4.	Політологія	80		70	–		10
5.	Соціологія	80		70	–		10
6.	Основи соцекології	70		60	–		10
7.	Правознавство	80		70	–		10
8.	Логіка	40		36	–	–	4
9.	Релігієзнавство	40		30	–		10
10.	Основи конституційного права	54		30	–		10
<b>Загально-культурні дисципліни</b>							
1.	Українська та зарубіжна культура	90		78	–		12
2.	Основи етики та естетики	60		48	–		12
3.	Практичний курс української мови	120		108	–		12
4.	Ділова українська мова	60		60	–		
5.	Обчислювальна техніка та технічні засоби у	50		44	–		6

	начальному процесі						
6.	Фізвиховання	320		320	–		
7.	Екологія та актуальні проблеми охорони навколишнього середовища	40		34	–		6
8.	Практичний курс російської мови	120		108			12
	<b>За вибором факультету:</b>		–	–	–	–	–
1.	Всесвітня історія	80		60	–		20
2.	Народознавство	40	–	34	–		6
3.	Риторика	48	–	40	–	–	8
	<b>Психолого-педагогічні дисципліни</b>						
1.	Педагогіка	174	–	150	–		24
2.	Основи педагогічної майстерності	108	–	80	–		28
3.	Педагогічна практика	1008	–	–	–	–	–
4.	Психологія	184		160	–		24
	<b>За вибором факультету:</b>						
1.	Виховна робота в літніх таборах	20		20	–		
2.	Актуальні проблеми малокомплектної школи	30		30	–		
	<b>Спеціальні дисципліни</b>						
1.	Практичний курс іноземної мови	1200	1092		–		108
2.	Лексикологія	64	60		–		4
3.	Теорграматика іноземної мови	42	42		–		
4.	Історія літератури країни, мова як	46	40		–		6
5.	Шкільний курс іноземної мови з методикою викладання	82	74		–		12

6.	Країнознавство	46	46		–		
7.	Історія психології	50	42		–		8
8.	Соціальна психологія	102	90		–		12
9.	Психодіагностика і корекція	230	200		–		30
10.	Психологічне консультування	36	30		–		6
11.	Психологія педагогічної праці	46	40		–		6
12.	Основи патопсихології і патотерапії	154	132		–	–	22
13.	Основи сугестопедії	68	60	–	–	–	8
14.	Психологічна служба у закладах народної освіти	70	60	–	–	–	10
15.	Психологія виховної діяльності	46	40	–	–	–	6
16.	Психологія профорієнтаційної роботи	36	30				6
17.	Основи математичної статистики	62	54				8
18.	Основи наукових досліджень	20	20				
19.	Фізіологія вищої нервової діяльності	60	52				8
20.	Психологія самовизнання	30	30				
	<b>За вибором факультету:</b>						
1.	Вступ до філології	30	30				
2.	Спецкурс з іноземної мови	30	30				
3.	Основи екології особистості	30	30				
4.	Конфліктологія	30	30				
	<b>Основи медичних знань та охорона дітей</b>						
1.	Вікова фізіологія	84	72				12
2.	Валеологія	114	104				10

3.	Безпека життєдіяльності	34	34				
4.	Цивільна оборона	36	36				
	<b>Всього годин:</b>						

Рекомендований порядок проведення практик

**Види практик**

*Навчальна :*

Іноземної мови – 1 тиж. - 2-4 сем.

Психології – 1 тиж. - 2-4 сем.

Неприривна педагогічна – 1 тиж. - 4-5 сем.

*Виробнича:*

В літ. таборі – 4 тиж. – 6 сем.

В школі – 6 тиж. – 8 сем.

В школі. – 10 тиж. – 9 сем.

*Державні екзамени:*

1. Ділова українська мова.

2. Практична психології.

3. Іноземна мова з методикою викладання.



**Додаток Д 6**  
**Дрогобицький державний педагогічний інститут**  
**Навчальний план 1998 року**

**Спеціальність № 7.010103**  
**Педагогіка і методика середньої освіти.**  
**Мова і література (англійська, французька)**

Форма навчання – денна  
 Факультет романо-германської філології  
 Кваліфікація бакалавра: Бакалавр філології,  
 вчитель англійської мови основної школи.  
 Кваліфікація спеціаліста: вчитель англійської і французької мов  
 та зарубіжної літератури основної та старшої школи  
 Термін навчання «ОКР Бакалавр» 4 роки  
 «ОКР Спеціаліст» 5 років

№ п/п	Назва дисципліни	всього	з них			
			лекцій	лабора- торних	прак- тичних	само- стійних
	Соціально-гуманітарні	1414	–	–	–	–
1.	Всесвітня історія	60	15	–	15	30
2.	Історія України	100	40	–	20	40
3.	Філософія	120	50	–	35	35
4.	Основ економічних теорій	100	40	–	20	40
5.	Політологія	100	20	–	20	60
6.	Соціологія	60	15	–	15	30
7.	Українська та зарубіжна культура	120	40	–	20	60
8.	Правознавство	69	23	–	23	23
9.	Основи конституційного права	60	45	–	–	15
10.	Релігієзнавство	60	20	–	–	40
11.	Основи етики та естетики	60	30	–	–	30
12.	Цивільна оборона	45	–	–	15	30
13.	Безпека життєдіяльності	45	15	–	–	30
14.	Логіка	60	20	–	–	40
15.	Інформатика і технічні засоби у навчальному	85	–	–	50	35

	процесі					
16.	Християнська філософія (спецкурс)	40	20	–	–	20
17.	Теоретичні основи навчання дискусії (спецкурс)	30	15	–	–	15
18.	Фізичне виховання	140	–	–	140	–
19.	Основи хорони праці та охорона праці в освіті	60	30	–	–	30
	Психолого-педагогічні	445	–	–	–	–
1.	Загальна психологія	75	30	–	15	30
2.	Соціальна психологія	60	20	–	20	20
3.	Вікова та педагогічна психологія	90	30	–	30	30
4.	Історія педагогіки	100	40	–	20	40
5.	Теоретичні основи педагогіки	120	30	–	30	60
6.	Педагогічна практика	0	–	–	–	–
	Фахові	6511	–	–	–	–
1.	Вступ до мовознавство	60	20	–	20	20
2.	Вступ до романо-германської філології	60	20	–	20	20
3.	Ділова українська мова	60	–	–	30	30
4.	Латинська мова	90	–	–	60	30
5.	Грецька мова	60	–	–	40	20
6.	Українська література	45	30	–	–	15
	Зарубіжна література	–	–	–	–	–
7.	Антична література	60	30	–	–	30
8.	Історія французької літератури	128	38	–	38	52
9.	Історія англійської та американської літератури	152	53	–	23	76

10.	Шкільний курс зарубіжної літератури і методика її викладання	60	12	–	12	36
	Практичний курс французької мови	–	–	–	–	–
11.	Практика усного і писемного мовлення	1182	–	–	780	402
12.	Практична фонетика	310	–	–	170	140
13.	Практична граматики	325	–	–	170	155
	Теоретичний курс французької мови	–	–	–	–	–
14.	Історія французької мови	105	30	–	30	45
15.	Лексикологія	60	20	–	20	20
16.	Теоретична граматики	60	20	–	20	20
17.	Стилістика	92	23	–	23	46
18.	Країнознавство Франції	90	35	–	20	35
19.	Шкільний курс французької мови та методика її викладання	170	50	–	50	70
	Практичний курс англійської мови	–	–	–	–	–
20.	Практика усного і писемного мовлення	1146	–	–	700	446
21.	Практична фонетика	360	–	–	180	180
22.	Практична граматики	340	–	–	180	160
	Теоретичний курс англійської мови	–	–	–	–	–
23.	Історія англійської мови	60	20	–	20	20
24.	Лексикологія	90	30	–	15	45
25.	Теоретична граматики	60	15	–	15	30
26.	Стилістика	108	27	–	27	54
27.	Країнознавство Англії та США	72	24	–	12	36
28.	Шкільний курс англійської мови та методика її	96	36	–	12	48

	викладання					
29.	Практика усного і писемного мовлення (німецька мова)	745	–	–	428	317
30.	Теорія та інтерпретація тексту	80	20	–	20	40
31.	Теорія і практика перекладу	140	35	–	35	70
32.	Основи наукових досліджень	45	15	–	15	15
№ п/п	Виробнича практика	семестр	тижні	–	–	–
1.	У школі	8	4	–	–	–
2.	У школі	9	4	–	–	–

*Державні та кваліфікаційні іспити:*

1. Англійська мова – 8, 10 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 іспит з «Теорії і практики навчання і виховання»

Джерело:[480].

## Додаток Д 7

**Навчальний план 1999 року.  
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	лабора-торних	прак-тичних	само-стійних
			–	–	–	–
1.	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
	II. 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
	III 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		–		
	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
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 экзаменн*

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 экзамен з «Теорії і практики навчання і виховання».



**„ЗАТВЕРДЖУЮ”**

Ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

\_\_\_\_\_ проф. М.Т.  
Мартинюк  
” \_\_\_\_\_ ” 2009 р.

**Додаток Д 8**  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
Факультет іноземної філології  
**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**

Галузь знань 0203 Гуманітарні науки  
Напрямок підготовки 6.020303 Філологія.  
Мова і література (англійська)  
Спеціалізація : французька мова

**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

**I. Графік навчального процесу**

Курс	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				Січень				Лютий				Березень				Квітень				Травень				Червень				Липень				Серпень								
	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	1	8	15	22	29	5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	15	22	29	6	13	20	27	3	10	17	24	
	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	7	14	21	28	4	11	18	25	1	8	15	22	1	8	15	22	29	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23	30	
I														17	К	Е	Е	Е	К																																		
II														17	К	Е	Е	Е	К				Н																														
III						Н								16	К	Е	Е	Е	К				Н																														
IV					Н									16	К	Е	Е	Е	К				В	В	В	В	В																										

329

**II. Зведені дані за бюджетом часу.**

	Позначення	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
	Теоретичне навчання	34	34	32	28
Е	Екзаменаційна сесія	6	6	6	5
К	Канікули	12	12	9	2
Д	Дипломні роботи (державна атестація)				2
В	Виробнича практика				5
Н	Навчальна практика		1	2	1
П	Практика в таборах			3	

**III. План навчального процесу**

п/ п	Найменування предметів	Розподіл за семестрами				Розподіл за курсами та семестрами														
		Екзамени	Заліки	Курсов. робота	Кредити ECTS	Загальний обсяг	Всього аудитор.	з них				Самост. робота	I курс				III курс		IV курс	
								Лекції	Практичні	Лаборатор	Семінарські		I сем.	II сем.	III сем.	IV сем.	V сем.	VI сем.	VII сем.	VIII сем.
													17 тиж	17 тиж	17 тиж	17 тиж	16 тиж	16 тиж	16 тиж	12 тиж.
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
	<b>I. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>																			
	<b>1.1. Нормативна частина циклу</b>																			
1	Історія України	1			3	108	50	24			26	58	3							
2	Ділова українська мова		2		1,5	54	34	2	32			20		2						
3	Основи економічної теорії	5			3	108	64	32			32	44				4				
4	Філософія	3			3	108	68	34			34	40			4					
5	Релігієзнавство		7		1,5	54	32	20			12	22					2			
6	Соціологія		8		1,5	54	24	12			12	30							2	
7	Політологія	7			3	108	32	16			16	76							2	
8	Культурологія		7		1,5	54	32	16			16	22							2	
9	Фізвиховання		1, 2, 3, 4		7	252	136		136			116	2	2	2	2				
10	Правознавство		8		1,5	54	24	12			12	30							2	
	<b>1.2. Варіативна (вибіркова) частина циклу</b>																			
	<i>Дисципліни, які</i>																			

	<i>встановлює університет</i>																			
1	Логіка		5		1,5	54	32	20			22					2				
2	Практичний курс української мови		2		1,5	54	34		34		20	2								
	<i>Дисципліни за вибором студента</i>		8		1,5	54	12	6	6		42								1	
	<b>Всього</b>				<b>31</b>	<b>1116</b>	<b>574</b>	<b>194</b>	<b>208</b>	<b>0</b>	<b>162</b>	<b>542</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>2. Цикл природничо- наукової підготовки</b>																			
	<i>2.1. Нормативна частина циклу</i>																			
1	Основи інформатики та обчислювальної техніки		4		2,5	90	50	18		32	40				3					
2	Основи екології		8		2,5	90	36	20		16	54								2	
3	Безпека життєдіяльності		4		2,5	90	26	14	12		64				1,5					
4	Вікова фізіологія та основи валеології	3	2		4,5	162	68	20	30	18	94		2	2						
	<i>2.2. Варіативна частина циклу</i>																			
	<i>Дисципліни, які встановлює університет</i>																			
1	Країнознавство	3	2		4,5	162	68	40		28	94		2	2						
	<i>Дисципліни за вибором студента</i>		4		2,5	90	24	10		14	66				1,5					
	<b>Всього</b>				<b>19</b>	<b>684</b>	<b>272</b>	<b>122</b>	<b>42</b>	<b>80</b>	<b>28</b>	<b>412</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>3. Цикл професійно- орієнтованої підготовки</b>																			
	<i>3.1. Нормативна</i>																			

	<i>частина циклу</i>																			
	<b><i>Професійно-педагогічна підготовка</i></b>																			
1	Психологія	2,3	1	4	<b>7,5+1,5</b>	270+54	118	60	38	20		206	2	2	3					
2	Педагогіка	4		5	<b>4+1,5</b>	144+54	68	44	10	14		130			4					
3	Історія педагогіки	5			<b>4</b>	144	48	24			24	96				3				
4	Основи педмайстерності		6		<b>2,5</b>	90	48	20		18	10	42					3			
5	Методика викладання іноземної мови	6	5	8	<b>3+1,5</b>	162	100	40	30	30		62				2	4			
6	Методика викладання світової літератури	8	7		<b>4,5</b>	162	68	30	20	18		94						2	3	
	<b><i>Професійна науково-предметна підготовка</i></b>																			
1	Вступ до мовознавства	1			<b>3</b>	108	34	20			14	74	2							
2	Вступ до літературознавства	1			<b>4</b>	144	34	20			14	110	2							
3	Латинська мова	2			<b>4</b>	144	50	20	30			94		3						
4	Практика усного та писемного мовлення	2,4,6,8	1,3,5,7		<b>42</b>	1512	960		960			552	8	8	8	8	6	6	8	8
5	Практична фонетика	2,4	1,3		<b>9</b>	270	136		136			134	2	2	2	2				
6	Практична граматики	2,4	1,3		<b>12</b>	432	272		272			160	4	4	4	4				
7	Теоретична фонетика	7	6		<b>6</b>	216	64	40	24			152						2	2	
8	Лексикологія англійської мови	7		8	<b>3+1,5</b>	108+54	48	28	20			114							3	
9	Теоретична граматики	8	7		<b>6</b>	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	3	
	<b>3.2. Варіативна частина циклу</b>																		
	<b>Дисципліни, які встановлює університет</b>																		
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	
	<b>Педагогічні практики</b>																		
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								
	<b>Всього</b>			190	6840	2928	592	2138	112	86	3912	23	22	19	22	23	25	26	23
	<b>Всього годин</b>			240	8640	3774	908	2388	192	276	4866	30	30	29	30	29	27	30	30
	<b>Кількість екзаменів</b>	34										4	4	4	4	5	5	3	5
	<b>Кількість заліків</b>		37									5	6	5	3	4	2	7	5
	<b>Кількість курсових робіт</b>			4															

**IV. Види практики****V. Державна атестація**

			Навчальна		
Назва практики	Термін		Назва практики	Термін	
	семестр	тижнів		семестр	тижнів
Практика в таборах	6	3	Навчально-педагогічна	4,5,6,7	4
Виробнича	8	6			
Бакалавр					семестр
1. Державний екзамен з англійської мови та методики її викладання					8

**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.****„ПОГОДЖЕНО”**

Директор Інституту філології та суспільствознавства  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

**„ПОГОДЖЕНО”**

Науково-методична рада Уманського державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини

**„ПОГОДЖЕНО”**

Перший проректор Уманського державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини

„\_\_\_” \_\_\_\_\_ 200\_ р.

„\_\_\_” \_\_\_\_\_ 200\_ р.

„\_\_\_” \_\_\_\_\_ 200\_ р.

## Додаток Д 9

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ

**„ЗАТВЕРДЖУЮ”**

В.о. ректора Уманського  
державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини

УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
Факультет іноземної філології

**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

### НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

Галузь знань 0203 Гуманітарні науки  
Напрямок підготовки 6.020303 Філологія.  
Мова та література (англійська)  
Спеціалізація : друга мова

\_\_\_\_\_ 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								
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																	

335

### II. Зведені дані бюджету часу:

Теоретична підготовка		Навчальна практика	Виробнича практика	Оглядові лекції	Державна атестація	Канікули	Всього	Курси
Теоретичне навчання	Підсумковий контроль							
35	5					12	52	I
35	4	1				12	52	II
31	4	5				12	52	III
27	4	1	6	1	2	3	43	IV

**Умовні позначення:**

□ – теоретичне навчання  
**МК** – модульний контроль  
**ПК** – підсумковий контроль

**В** – виробнича практика  
**Н** – навчальна практика  
**ОГ** – оглядові лекції

**Д** – державна атестація  
**К** – канікули

**III. План навчального процесу**

п/ п	Найменування предметів	Розподіл за семестрами				Розподіл за курсами та семестрами																
		Екзамени	Заліки	Курсова робота	Кредити ECTS	Загальний обсяг	Всього аудиторних	З них				Самостійна робота	I курс				II курс		III курс		IV курс	
								Лекції	Практичні	Лабораторні	Семінарські		I сем.	II сем.	III сем.	IV сем.	V сем.	VI сем.	VII сем.	VIII сем.		
													17 тиж.	18 тиж.	17 тиж.	18 тиж.	17 тиж.	14 тиж.	16 тиж.	11 тиж.		
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21				
1	2																					
	<b>I. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>																					
	<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			
	<b>Всього</b>	<b>4</b>			<b>11</b>	<b>396</b>	<b>154</b>	<b>62</b>	<b>40</b>		<b>52</b>	<b>242</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>				<b>2</b>			
	<i>1.2. Варіативна частина</i>																					



	<b>циклу</b>																		
	<i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i>																		
ГЕ 01	Основи економічної теорії	5		<b>4,5</b>	162	50	24			26	112					3			
ГЕ 02	Релігієзнавство		6	<b>2</b>	72	28	14			14	44						2		
ГЕ 03	Соціологія		8	<b>2</b>	72	22	10			12	50								2
ГЕ 04	Політологія	7		<b>4</b>	144	32	16			16	112							2	
ГЕ 05	Правознавство		8	<b>2</b>	72	18	8			10	54								1,5
ГЕ 06	Фізичне виховання		1,2, 3,4	<b>10</b>	360	280		280			80	4	4	4	4				
	<b>Всього</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>24,5</b>	<b>882</b>	<b>430</b>	<b>72</b>	<b>280</b>		<b>78</b>	<b>452</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3,5</b>
	<i>Дисципліни вільного вибору студентів</i>																		
ГЕ 01	Логіка		5	<b>2,5</b>	90	34	16			18	56					2			
ГЕ 02	Історія Великобританії		6	<b>2,5</b>	90	28	14	14			62						2		
ГЕ 03	Практичний курс української мови		3	<b>2,5</b>	90	34		34			56			2					
	<b>Всього</b>		<b>3</b>	<b>7,5</b>	<b>270</b>	<b>96</b>	<b>30</b>	<b>48</b>			<b>174</b>					<b>2</b>	<b>2</b>		
	<b>Всього годин</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>43</b>	<b>1548</b>	<b>680</b>	<b>164</b>	<b>368</b>		<b>130</b>	<b>868</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>
	<b>2. Цикл природничо-наукової підготовки</b>																		
	<i>2.1. Нормативна частина циклу</i>																		
ПН 01	Безпека життєдіяльності		4	<b>2</b>	72	26	14	12			46				1,5				
ПН	Основи екології		8	<b>1,5</b>	54	18	10		8		36								1,5

02																			
ПН 03	Основи інформаційних технологій та ТЗН		4	<b>4,5</b>	162	54	22		32		108				3				
ПН 04	Вікова фізіологія і шкільна гігієна		2	<b>3</b>	108	46	20	16	10		62		2,5						
ПН 05	Вступ до мовознавства	1		<b>2</b>	72	34	18			16	38	2							
ПН 06	Латинська мова		2	<b>2</b>	72	44	20	24			28		2,5						
ПН 07	Історія мови	6		<b>2</b>	72	28	14	14			44						2		
ПН 08	Теоретична фонетика	8		<b>2</b>	72	32	16	16			40								3
ПН 09	Теоретична граматики	8		<b>3</b>	108	34	14	20			74								3
ПН 10	Стилістика	7		<b>2</b>	72	32	16	16			40							2	
ПН 11	Лексикологія	7	8	<b>3</b>	108	48	24	24			60							3	
ПН 12	Загальне мовознавство	8		<b>2</b>	72	22	10	12			50								2
ПН 13	Зарубіжна література	2,4	1,3	<b>8</b>	288	192	90	102			96	3	3	2	3				
	<b>Всього</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>37</b>	<b>1332</b>	<b>610</b>	<b>288</b>	<b>256</b>	<b>50</b>	<b>16</b>	<b>722</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>7,5</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7,5</b>
	<b>2.2. Варіативна частина циклу</b>																		
	<i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i>																		
ПН 01	Основи наукових досліджень		4	<b>2,5</b>	90	26	12	14			64				1,5				
ПН 02	Вступ до літературознавства	1		<b>3</b>	108	34	18			16	74	2							
ПН 03	Інформаційна культура студента		2	<b>1,5</b>	54	18	8	10			36								

	<b>Всього</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>252</b>	<b>78</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>174</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>							
	<i>Дисципліни вільного вибору студентів</i>																		
ПН 01	Основи педагогічних вимірювань та моніторинг якості освіти		8	2,5	90	12	8	4		78									1
	<b>Всього</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>	<b>90</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>4</b>			<b>78</b>									<b>1</b>
	<b>Всього годин</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>46,5</b>	<b>1674</b>	<b>700</b>	<b>334</b>	<b>284</b>	<b>50</b>	<b>32</b>	<b>974</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>9</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7,5</b>
	<b>3. Цикл професійної та практичної підготовки</b>																		
	<i>3.1. Нормативна частина циклу</i>																		
	<i>Цикл професійної підготовки</i>																		
ПП 01	Практика усного та писемного мовлення	2,4, 6,8	1,3, 5,7	<b>40</b>	1440	962		962		478	8	8	8	8	6	6	8	8	
ПП 02	Практична фонетика	2,4	1,3	<b>9</b>	324	140		140		184	2	2	2	2					
ПП 03	Практична граматики	2,4	1,3	<b>10</b>	360	280		280		80	4	4	4	4					
ПП 04	Країнознавство	3		<b>3</b>	108	50	20		30	58			3						
ПП 05	Методика викладання іноземних мов	6	8	<b>4,5</b>	162	90	40	30	20	72					2	4			
ПП 06	Загальна психологія	1		<b>3</b>	108	50	20	16	14	58	3								
ПП 07	Вікова та педагогічна психологія	3		<b>2,5</b>	90	50	20	16	14	40			3						
ПП 08	Педагогіка	4	5	<b>4,5</b>	162	54	24	16	14	108				3					
ПП 09	Основи педагогічної майстерності		6	<b>2</b>	72	22	10		6	6	50						1,5		
ПП	Друга іноземна мова	6,8	5,7	<b>17,5</b>	630	348		348		282					6	6	6	6	

10																				
	<b>Всього</b>	<b>15</b>	<b>11</b>		<b>96</b>	3456	2046	144	1808	68	36	1410	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>17,5</b>	<b>14</b>	<b>14</b>
	<i>3.2 Варіативна частина циклу</i>																			
	<i>Дисципліни самостійного вибору навчального закладу</i>																			
ПП 01	Методика виховної роботи	5			<b>4,5</b>	162	42	18		10	14	120					2,5			
ПП 02	Методика викладання світової літератури	7			<b>4,5</b>	162	32	16	16			130							2	
ПП 02	Інтерпретація тексту		6		<b>2</b>	72	14	6	8			58						1		
ПП 03	Аналіз публіцистичного тексту		7		<b>2</b>	72	16	6	10			56							1	
ПП 04	Граматичні проблеми перекладу	5			<b>2,5</b>	90	34	16	18			56					2			
	<b>Всього</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>15,5</b>	558	138	62	52	10	14	420					<b>5,5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
	<i>Дисципліни вільного вибору студентів</i>																			
ПП 01	Історія педагогіки	5			<b>4,5</b>	162	34	16	18			128					2			
ПП 02	Порівняльна граматики української та англійської мов		6		<b>3</b>	108	34	16	18			74						3		
ПП 03	Порівняльна лексикологія української та англійської мов		8		<b>2</b>	72	22	10	12			50							2	
ПП 04	Порівняльна стилістика української та англійської мов		8		<b>2</b>	72	22	10	12			50							2	
ПП 05	Лінгвокраїнознавство країн другої іноземної мови		6		<b>2</b>	72	22	10	12			50						1,5		
ПП 06	Аналіз підручників з англійської мови		5		<b>1,5</b>	54	16	8	8			38					1			

	<b>Всього</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>540</b>	<b>150</b>	<b>70</b>	<b>80</b>			<b>390</b>					<b>3</b>	<b>4,5</b>		<b>4</b>	
	<b>Практична підготовка</b>																			
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															
	<b>Всього</b>			<b>12</b>	<b>432</b>															
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															
	<b>Всього</b>			<b>12</b>	<b>432</b>															
	<b>Всього годин</b>		<b>19</b>	<b>18</b>	<b>150,5</b>	<b>5418</b>	<b>2334</b>	<b>276</b>	<b>1940</b>	<b>78</b>	<b>50</b>	<b>2220</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>22,5</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>18</b>
	<b>ВСЬОГО</b>				<b>240</b>	<b>8640</b>	<b>3714</b>	<b>774</b>	<b>2592</b>	<b>128</b>	<b>212</b>	<b>4062</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>29,5</b>	<b>27,5</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>29</b>
	<b>Кількість екзаменів</b>		<b>36</b>									4	5	3	5	5	4	5	5	
	<b>Кількість заліків</b>			<b>38</b>								5	3	6	4	6	5	3	6	
	<b>Кількість курсових робіт</b>				<b>2</b>															

**IV. Види практики**

**V. Державна атестація**

Виробнича			Навчальна					
Назва практики	Термін		Назва практики	Термін			Термін	
	семестр	тижнів		семестр	тижнів			
Практика в таборах	6	3	Навчально-педагогічна	4,6,7		4		
Виробнича	8	6						
Бакалавр						семестр		
1. Державний екзамен з англійської мови та методики її викладання						8		

### 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.

**„ПОГОДЖЕНО”**

Директор Інституту філології та  
суспільствознавства  
Уманського державного педагогічного  
університету  
імені Павла Тичини

„—” \_\_\_\_\_ 20 \_ р.

**„ПОГОДЖЕНО”**

Науково-методична рада Уманського  
державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини

„—” \_\_\_\_\_ 20 \_ р.

**„ПОГОДЖЕНО”**

Перший проректор Уманського державного  
педагогічного університету  
імені Павла Тичини

„—” \_\_\_\_\_ 20 \_ р.

**Наукове видання**

**Безлюдна В. В.**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У  
ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1948-2016 рр.):  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

*Видається в авторській редакції*

Підписано до друку 13.06.2017 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 19,76

Тираж 100 прим. Замовлення №526

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com