

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БЕЗЛЮДНА Віта Валеріївна

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

ДИСЕРТАЦІЯ

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

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

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

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

_____ **В. В. Безлюдна**

Науковий консультант:

Совгіра Світлана Василівна
доктор педагогічних наук, професор

Рівне – 2018

АНОТАЦІЯ

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

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

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

напрями, тенденції та чинники розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ у 1948–2016 рр.

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

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

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

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

технологій; напрацювання у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві.

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

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

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

навчальних планів і програм навчальних дисциплін на основі принципу науковості, що уможливило виявлення тенденції оновлення навчально-методичної документації; розширення змісту лінгвістичних (методичних) дисциплін; збалансованість структури навчальних планів і достатня увага до методики як науки із практичним її застосуванням у навчальному процесі; істотне збільшення кількості годин на психолого-педагогічні дисципліни та на педагогічну практику; підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, посилення уваги до організації самоосвіти вчителів; поява значної кількості підручників, які поглиблювали та розширювали зміст програм із підготовки вчителя іноземної мови; *суперечливі тенденції* – інтенсифікація навчального процесу (надмірне перевантаження студентів), неодноразова зміна цільового та змістовного складників навчальних планів і програм із підготовки майбутніх учителів іноземних мов (70-ті – перша половина 80-х рр.); екстенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (низький рівень підготовки, зниження ефективності навчання – кінець 80-х рр.); *У третьому періоді (1991–2004 рр.)* простежено такі *позитивні тенденції* – розвиток педагогічних ідей і теоретичних уявлень на основі культурологічних, особистісно-орієнтованих, діяльнісних засад змісту педагогічної освіти, розвантаження студентів унаслідок звільнення від обов'язкових занять, посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки диференціація і варіативність навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; уведення більш гнучкої і варіативної навчально-методичної документації; формування спеціаліста, який засвоїв основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст і особливості компонентів навчального процесу; підготовка спеціаліста, який має знання не тільки про систему мови, а й про культуру країни, мову якої вивчає; зможе застосовувати у своїй практичній діяльності сучасні освітні технології тощо; підвищення ролі педагогічного та психологічного забезпечення в досягненні ефективності та якості професійної підготовки; *суперечливі тенденції* – з одного боку, запровадження ступеневої

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

З'ясовано, що кожний історико-педагогічний етап становлення теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України зазнавав впливу сталих і змінних політичних, економічних і соціокультурних чинників. *Сталі чинники:* *політичні* (де)політизація, (де)ідеологізація суспільства, науки й освіти; (де)централізація освітньої політики), *економічні* (тип економіки),

соціокультурні (суспільні цінності, мета й парадигма освіти) детермінували формування інваріантного ядра змісту педагогічної освіти (стійкі характеристики змісту освіти, загальний характер, види, функціональне призначення знань, умінь, навичок майбутніх учителів іноземних мов, представлені на концептуальному, нормативному, навчально-методичному рівнях). *Змінні* чинники: *політичні* (особливості внутрішньої і зовнішньої державної політики, зокрема освітньої, певні історичні події), *економічні* та *соціокультурні* (соціально-економічний прогрес, фінансування вищих педагогічних навчальних закладів, загальний рух науки, розвиток системи шкільної і педагогічної освіти, пріоритетних зовнішньоекономічних зв'язків, які потребують кадрового потенціалу осіб зі знанням іноземних мов), визначали формування варіативних складників змісту педагогічної освіти (варіативних, мінливих характеристик змісту освіти, педагогічних ідей, поглядів, концепцій, принципів її формування), які, відтак, позначалися на тенденціях розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Узагальнено й актуалізовано досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (1948–2016). Визначено, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов відзначалася динамічністю, послідовністю, проте не завжди рівномірністю з огляду на спектр кількісних і якісних змін. Кожний період поставав на досягненнях і ідеях попереднього чи певною мірою доповнював його новими підходами. Окреслено *перспективні напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов*: формування навичок самостійної іншомовної підготовки на основі застосування елементів інтерактивних технологій, розроблення і реалізація програм подвійного диплома, широке використання ІКТ у процесі професійної підготовки, підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, удосконалення системи контролю якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, посилення практичної

спрямованості освітнього процесу, упровадження перспективного зарубіжного досвіду.

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

The dissertation analyzes the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine in the period 1948–2016. The historiographical analysis of the problem was carried out and the theoretical and practical aspects of the development of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine in 1948–2016 were substantiated. The essence of the concept "professional training of future foreign languages teachers" is specified in terms of its components (training, professional training, professional and pedagogical training, future teacher's training, teacher of foreign language). Periodization of the development of the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine is substantiate. The organizational-methodical bases (content, means, methods, forms) of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions are disclosed. The features and tendencies of professional training of future foreign languages teachers' development in higher educational institutions of Ukraine in the studied period in theory and practice are revealed. The factors of formation of the theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions of Ukraine are elucidated. Prospective directions of professional training of future foreign languages teachers' perfection in higher educational institutions of Ukraine are determined. According to the selected historical stages, the legal and regulatory framework, content, trends and factors for

the development of professional training of future foreign languages teachers in higher educational institutions in 1948–2016 were determined.

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

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

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

In the *crisis-reformative* period (1948–1970) the main changes were: deepening and expanding the base of foreign language education through the opening of specialized schools with teaching a number of subjects in a foreign language, which raised the question of training skilled personnel; creation of foreign languages rooms, which were auxiliary subdivision of foreign language departments and helped students in their independent work on the study of foreign languages; strengthening of the material and technical base of linguaphone offices and phonolabs; the transition to an advanced education profile that envisaged the training of future teachers of a broad profile, the training of specialists in two foreign

languages; intensification of cooperation between higher educational establishments and schools etc.

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

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

In the *euointegration period* (2005–2016): shifting the emphasis from theoretical to practical training and the formation of competences of foreign language teacher; shifting emphasis during a learning process from a teacher to a student; increasing in the number of modules that meet the European standards; teaching exclusively in a foreign language with the use of information technologies; the development of

students' competencies such as lifelong learning, general cultural competence, planning of professional development and life in civil society.

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

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

training (70th – first half of 80s); extension of the professional training of future foreign languages teachers (low level of training, reduction of training effectiveness – the end of 80s); *Positive trends* in the constructive-reformative period: the development of pedagogical ideas of theoretical ideas on the basis of cultural, personal-oriented, activity principles of the content of pedagogical education, unloading of students from compulsory classes, strengthening of independent work of students and increasing the role of special professional training; differentiation and variation of the curricula for the training of future teachers of foreign languages; preparation of a specialist who possesses knowledge not only of the language system, but also knows the culture of the country which language is being studied; applying modern educational technologies, etc.; *contradictory trends*: the introduction of multilevel training of future foreign languages teacher, which, on the one hand, provided for the possibility for each student to choose the level of educational and professional training that best suits his potential and satisfies his needs, stimulates the maximum development of diverse of his abilities, but on the other hand, the development of a competent approach, according to which the future foreign languages teacher training in higher educational institutions is initially aimed at training a specialist with general pedagogical knowledge – a bachelor's degree, and then – on the in-depth study of subject disciplines. *Positive trends* in the eurointegration period – the expansion of regional studies and culturological aspects of the training of future teachers, the unification and standardization of curricula and programs; increasing the number of hours for independent work; the use of information and communication technologies for the study of a foreign language; the introduction of innovative pedagogical technologies in the educational process of higher educational establishments etc. The *contradictory trends* are observed at the level of distance education: this form of training is mediated by the nature of the telecommunicative communication of the teacher and student and the associated limited possibilities of their interpersonal interaction and at the same time facilitates training for practical classes, allows maximally intensify the independent work of

students, that is especially important in studying conditions in higher educational institutions.

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

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

professional training, improvement of the quality control system of professional training of future foreign languages teachers, enhanced practical orientation of the educational process, introduction of prospective foreign experience.

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

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

The main results of the research can be used in the process of professional training of future foreign languages teachers to work in conditions of variability of educational and educational systems in higher pedagogical educational institutions, self-education activities of students of foreign languages departments, for the development of normative and variative pedagogical courses.

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

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові*

дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 30. С. 7–16.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	22
ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	
ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	42
1.1. Історіографія дослідження	42
1.2. Методологічні засади дослідження	66
1.3. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження	84
1.4. Генеза професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	103
Висновки до першого розділу	125
РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (1948–1970 рр.)	129
2.1. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах освітніх реформ	129
2.2. Реорганізація вищих навчальних закладів України у напрямі розвитку іншомовної освіти	149
2.3. Організаційно-методичні основи вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах	163
Висновки до другого розділу	180
РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ РЕФОРМИ ЗАГАЛЬНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (1971–1990 рр.)	184
3.1. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	184
3.2. Розробка теорії та методології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджуваного періоду	202
3.3. Форми, методи і засоби професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов	218
Висновки до третього розділу	231

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

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищі навчальні заклади

ВПНЗ – вищі педагогічні навчальні заклади

ЄКТС – Європейська кредитно-трансферна система

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації

КМС – кредитно-модульна система

ЛК – лінгафонний кабінет

МНО – Міністерство народної освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

НКО (Наркомос) – Народний комісаріат освіти

ОКР – освітньо кваліфікаційний рівень

ООН – Організація Об'єднаних націй

РНК – Рада народних комісарів

СР – самостійна робота

СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік

УСРР – Українська Соціалістична Радянська Республіка

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

ЦК КПРС – Центральний комітет комуністичної партії Радянського Союзу

ВСТУП

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– *особистісний підхід* – для розкриття суб'єктності педагогічного процесу, що має значення для опису якості професійної підготовки майбутніх

учителів, їхньої професійної свідомості, а також актуалізації поняття іншомовної особистості;

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

Теоретичну основу дослідження становлять:

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

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

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

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

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

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

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

– *теоретичні методи* (метод системного теоретичного аналізу

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

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

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

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

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

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

Джерельну базу дослідження становлять:

– *законодавчо-нормативні документи* досліджуваного періоду, що визначали стратегію розвитку іншомовної освіти й регламентували діяльність вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснювали

підготовку вчителів іноземних мов у означений період: Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, УРСР; урядові постанови, нормативні акти України, накази, директивні вказівки, звіти педагогічних і вчительських інститутів, доповідні записки аналізу роботи шкіл і відділів народної освіти, статuti навчальних закладів, інструкції щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов; навчальні плани та програми тощо;

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

– *періодична преса досліджуваного періоду*: «Иностранные языки в школе» (1948–2013), «Вестник высшей школы» (1948–2013), «Вопросы языкознания» (1952–2013), «Советская педагогика» (1948–1991), «Педагогика» (1991–2013), «Радянська школа» (1948–1991), «Народное образование» (1953–2013), «Іноземні мови» (1995–2016), «Рідна школа» (1992–2016), «Іноземні мови в навчальних закладах» (2002–2016), «Педагогика» (1992–2013), «Наука і освіта» (1997–2016), «Образование и наука» (1999–2016), «Шлях освіти» (1996–2012), «Вища школа» (2001–2016), «Педагогіка вищої та середньої школи» (2000–2016), які відображають вектори державної політики у сфері іншомовної освіти та містять значний обсяг фактологічної інформації про роль і місце іноземних мов у суспільстві, діяльність вищих навчальних закладів, які здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов;

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

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

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що

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

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

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

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

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

До наукового обігу введено нові факти, ідеї та підходи, напрацьовані теоретиками та практикаками, що безпосередньо чи опосередковано долучалися до процесів у вищих педагогічних навчальних закладах заявленого періоду.

Практичне значення дослідження полягає в укладенні на основі його окремих положень і висновків навчально-методичного посібника «Історія становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні», використання якого уможливорює вдосконалення навчальних

дисциплін «Історія педагогіки», «Історія мови», «Історія англійської мови», «Педагогіка вищої школи»; методичних рекомендацій «Іншомовна підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: традиції та інновації» для викладання курсів «Методика навчання іноземної мови», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання англійської мови», «Методика викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі», «Лінгвокраїнознавство другої іноземної мови», обраних як підгрунтя навчального курсу за вибором для майбутніх учителів іноземних мов вищих педагогічних навчальних закладів.

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

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

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-294 від 29.03.2017); Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 986/01 від 25.04.2017); Міжрегіональної академії управління персоналом, Інституту міжнародних відносин та лінгвістики імені Аверроеса (довідка

№ 840 від 27.04.2017), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/02/1262 від 28.04.2017); Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 1479/01-55/09 від 03.05.2017).

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

міжнародних: «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2015), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015, 2016), «Проблеми іншомовної освіти в епоху глобалізації» (Чернігів, 2016), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016), «Economics, management, law: realities and perspectives» (Париж, 2016), «Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов» (Ніжин, 2016), «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи» (Умань, 2016), «Актуальні наукові дослідження у сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information» (Будапешт, 2016); «Україна – ЄС: Крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Київ, 2017), «Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харків, 2017); «Трансформації в українській освіті» (Умань, 2017);

усеукраїнських: «Шкільний вчитель нового покоління» (Житомир, 2015), «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія,

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

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

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

Особистий внесок здобувача. У навчальному підручнику «English for Specific Purposes (Primary Education)» (2014) у співавторстві з Н. Гут, С. Шумаєвою, І. Щербань, автору належать підрозділи «Careers in Sports», «Sports and Games», додатки та словник (3 авт. арк.). У науковій публікації «Роль освітніх інновацій в процесі вивчення іноземних мов у вищій школі» (2015), підготовленій у співавторстві з Р. Безлюдним, авторськими є концептуальні положення та висновки, пов'язані з освітніми інноваціями (інтерактивними та інформаційно-комунікаційними технологіями), застосовуваними в процесі вивчення іноземної мови у вищій школі. Ідеї співавторів у дисертаційну роботу не використано (0, 2 авт. арк.).

Матеріали кандидатської дисертації «Система соціальної роботи з

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

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

Структура дисертації. Наукова робота складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'ятьох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (557 найменувань, із яких – 18 іноземними мовами, 56 архівних джерел), містить 12 додатків на 67 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 520 сторінок, основний текст викладено на 374 сторінках рукопису. Дисертація має 9 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Історіографія проблеми дослідження

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

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

Вітчизняна дослідниця Л. Голубнича (2012) предметом педагогічної історіографії окреслює закономірності нагромадження знань і розвитку педагогічної думки, її становлення і збагачення. На переконання дослідниці, педагогічна історіографія вивчає той матеріал, що висвітлює розвиток знань про історико-педагогічний процес, розвиток історико-педагогічної науки.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Наголосимо, що у двотомному виданні «Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967)» (1967), підготовленому Київським державним університетом, досить оглядово, без аналізу сутнісної сторони цього факту, вказувалося на участь інститутів народної освіти в підготовці викладачів іноземних мов для

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

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

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

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

Серед наукових розвідок у галузі історії розвитку методів навчання іноземних мов заслуговує на увагу докторська дисертація О. Миролубова «История методики обучения иностранным языкам в СССР» (1973), у якій науковець запропонував комплексний аналіз історії розвитку радянської методики навчання іноземних мов, визначивши критерії періодизації та виокремивши п'ять етапів радянської методичної науки: 1917–1923 рр., 1924–1930 рр., 1931–1945 рр., 1947–1959 рр., 1960–1970 рр. Дослідник констатував характерні для кожного етапу зміни у вирішенні кадрових питань, наприклад, появу в Радянському Союзі наприкінці 1920-х рр. перших спеціальних інститутів іноземних мов, збільшення мережі вишів

для підготовки вчителів іноземних мов на початку 1940-х рр. тощо [267, с. 17–20]. Безперечною заслугою автора є вивчення досить тривалого періоду історії навчання іноземним мовам.

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

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

Вагомим історичним доробком цього періоду стала книга С. Ніконової «У истоков советской методики обучения иностранным языкам» (1969), в якій вміщено розділи «Подготовка кадров учителей иностранных языков» та «Факультеты иностранных языков в педагогических вуз(ах)». Опираючись виключно на фонди Ленінградського державного архіву, автор книги охопила два періоди в історії викладання іноземних мов і його кадрового забезпечення – з 1900 року по 1917 рік та з 1917 року по 1923 рік. У стислому огляді першого періоду С. Ніконова зробила висновки про те, що головною відмінною рисою системи освіти молодій радянській країні (усіх педагогічних навчальних закладів, зокрема і тих, що готували викладачів іноземних мов) була демократичність, доступність для широких народних мас, безкоштовне навчання. Водночас дослідниця виявила, що для

1900–1917 рр. властива нестача викладачів іноземних мов, що привело до створення курсів іноземних мов. Другий період, за висновками дослідниці, вирізняється складним змістом підготовки викладачів іноземних мов у педагогічних вишах [292, с. 50–68].

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

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

До переліку робіт цього періоду належать напрацювання І. Біма «Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе (1988), О. Шапкіна «Из истории практической подготовки учителей иностранного языка в дореволюционной России», «О некоторых возможностях улучшения подготовки учителей иностранных языков в университете» (1989) та ін. Проте вони охоплюють лише вузькі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вітчизняній дореволюційній історії, мають тезовий характер [72; 456, с. 107; 457, с. 10].

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

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

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

Оцінюючи проблемно-тематичне дослідницьке поле другої половини 1970-х – 1980-х рр., зазначимо, що праці цієї групи хоча й увійшли до напрацювань першого історіографічного періоду і стосувалися проблем професійної підготовки вчителя, але здебільшого описували радянську систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов та методику навчання іноземних мов в СРСР. Отже, самостійних ретроспективних досліджень із зазначеної нами проблеми здійснено не було.

З початком 1990-х рр. ХХ ст. настає новий етап вітчизняної історіографії з проблеми становлення і розвитку вищої освіти. Розпад

держави зняв необхідність політизації та ідеологізації історіографії радянської історії. З'явилася можливість використання нової методології. Для науковців стали доступними раніше засекречені партійні і державні архівні документи радянського часу, що створило більш сприятливі умови для істориків і політологів.

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

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

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

До досліджень цього етапу належать праці: О. Тарнопольського «Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе» (1992) [433], Л. Пуховської «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності» (1997) [367], П. Сердюкова «Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий» (1997) [401], Н. Бориско «Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)» (1999) [82], «Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання іноземної мови)» (1999) [83] (2000), М. Лукіна «Становление и развитие теории и методики раннего обучения иностранным языкам в отечественной педагогике второй половине

XX века» (1999) [243], Є. Попова «Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX – начало XX вв.» (1999) [344], Н. Савчак «Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до гуманістичного виховання учнів (2000)» [384].

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

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

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

Праці другої підгрупи – 2001–2004 рр. позначені вивченням змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови в педагогічних навчальних закладах. Серед наведених виокремимо праці російських дослідників С. Максимової «Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX – начала XX вв.» (2002) [250], О. Миролубова «История отечественной методики обучения иностранным языкам» (2002) [266], Л. Нікшикова «Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX вв.» (2002) [293], у яких автори висвітлили окремі аспекти викладання та вивчення іноземних мов у Російській імперії другої половини XIX ст. – XX ст. Серед вітчизняного історико-педагогічного доробку – праці: Р. Мартинової «Цілісна загальнодидактична модель змісту

навчання іноземних мов» (2004) [254], І. Мозгової «Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.)» (2004) [274], Н. Борисової «Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)» (2004) [84], у яких увагу зосереджено на характеристиці системи мовної освіти в навчальних закладах України.

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

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

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

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

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

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

Важливим доробком для поповнення наукових знань історії розвитку навчання іноземних мов стало дисертаційне дослідження «Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття» А. Долапчі (2008) [144]. У ньому автор запропонувала власну періодизацію розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з точки зору актуальних для кожного етапу методів навчання: 1) 50–60-ті рр. ХІХ ст. – етап реалізації дедуктивного навчання мов; 2) 70-ті – початок 90-х рр. ХІХ ст. – етап теоретичних розвідок і розробки індуктивного навчання іноземних мов; 3) кінець 90-х рр. ХІХ ст. – початок ХХ ст. – етап формування нових методів навчання. На основі вивчення широкої джерельної бази було узагальнено досвід організації навчання іноземних мов: проаналізовано навчальні плани та програми з дисципліни «Іноземна мова» у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст., виокремлено і схарактеризовано провідні методи й форми навчання іноземних мов, визначено стан підготовки вчителів іноземних мов у 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. Писарєва, М. Скворцова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. Інші ж типи середніх навчальних закладів, що діяли в окреслений хронологічний період, автор оминула.

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

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

Авторка звернулася до історії викладання іноземних мов у різних типах педагогічних навчальних закладів початку 1900-х – 1964 рр.: історико-філологічні факультети імператорських університетів та вищих жіночих курсів (1900–1920), педагогічні курси для підготовки вчителів середніх навчальних закладів (1911–1917), академії теоретичних знань, тимчасові (прискорені) педагогічні курси, суспільно-гуманітарні інститути (1920–1921), інститути народної освіти (1921–1930), державні курси чужоземних мов (1920–1930), Український інститут лінгвістичної освіти, технікуми лінгвістичної освіти (1930–1935), педагогічні інститути іноземних мов (1935–1964), учительські інститути іноземних мов (1936–1953), учительські інститути-відділи педагогічних інститутів (1949–1953), факультети іноземних мов педагогічних інститутів (1948–1964) та

університетів (1933–1964) [273].

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

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

В іншій розвідці – «Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)» (2009) – Т. Литньова зосередилася на історико-педагогічному аспекті розвитку цілей навчання іноземних мов у вітчизняній школі у 1930-х рр. – на початку ХХІ ст. Дослідниця визначила основні етапи, особливості й тенденції розвитку цілей навчання іноземної мови в контексті формування змісту вітчизняної шкільної освіти в окреслений період, зокрема з'ясувала специфіку корелювання змісту іншомовної освіти та цілей навчання іноземних мов, проаналізувала особливості розвитку змісту загальної середньої освіти в 1930-х рр. – на початку ХХІ ст., розкрила сутність традиційних цілей навчання іноземних мов і поширених у загальноєвропейській мовній освіті компетенцій, що формують міжкультурну комунікативну компетентність учня. Однак за вивченням змісту іншомовної освіти у вітчизняній школі поза увагою Т. Литньової

залишилися особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов [240].

Фундаментальне дослідження в галузі історії методики навчання іноземних мов в Україні покладено в основу монографії Б. Лабінської «Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина 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 імперії та СРСР. Однак проведене дослідження зосереджено переважно на методичному аспекті іншомовної освіти і не торкається обраних нами територіальних і хронологічних меж [228].

Дослідницький інтерес з-поміж праць цього періоду викликає робота В. Махінова «Теоретичні засади в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина 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 [258, с. 28].

Основні тенденції вивчення іноземних мов з часу створення вищих навчальних закладів в Україні висвітлені в науковому доробку Ю. Шелест «Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – початок XX століття)» (2014), де авторка обґрунтувала особливості організації, форм і методів навчання іноземних мов в університетах України XIX – початку

XX ст., з'ясувала специфіку кадрового забезпечення викладання іноземних мов в університетах підросійської та підавстрійської України у зазначений період. Виявлено, що кадровою основою навчання іноземних мов в університетах України досліджуваного періоду стали мовні кафедри, до складу яких входили викладачі як класичних, так і нових мов [459].

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

Уперше в історико-педагогічній науці підготовку вчителя іноземної мови в педагогічних ВНЗ України другої половини XX – початку XXI ст. дослідив О. Околович у праці «Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)» (2014). Автор виокремив етапи підготовки вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України, обґрунтував науково-методичні основи змісту підготовки вчителів іноземної мови в педагогічних ВНЗ України, розкрив форми та методи навчально-виховної роботи з майбутніми вчителями іноземної мови у другій половині 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 [312].

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

напрямі розвитку іншомовної освіти, виявлення динаміки змін професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вдосконалення професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах та багато ін.

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

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

Корисними в аспекті нашого дослідження є наукові розвідки С. Амеліної [8], «Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України» Н. Бавикіної та А. Зінченко «Історія професійної підготовки вчителя іноземної мови в системі освіти України» [17], І. Волотівської «Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття» [108], В. Гаманюк «Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти» [113], Ю. Гончарук «Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України» [124], Г. Карловської «Основні етапи методики викладання іноземних мов у вищій школі» (1975–2000 рр.) [186], О. Коваленко «Модернізація системи іншомовної освіти в Україні» [193], О. Котенко «Іншомовна методична культура майбутнього

вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення» [210], Г. Крючкова «Стратегія навчання іноземних мов в Україні» [216], О. Русанової «Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади» [382] та ін. Але всі перелічені напрацювання фрагментарно відображають окремі аспекти обраної наукової проблеми.

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

В останні роки в Україні педагоги-компаративісти активно вивчають особливості професійної підготовки майбутніх учителів, за результатами їх досліджень було захищено чимало дисертаційних робіт: Л. Гульпа (2007) – в Угорській Республіці, О. Голотюк, Н. Гордієнко (2010) – у Франції, І. Шестопалова – у Великій Британії (2010), Л. Мовчан (2012) – у Королівстві Швеція; М. Тадєєва (2011) – у країнах – членах Ради Європи, В. Гаманюк (2012) – у Німеччині, Н. Шеверун (2012) – у Польщі, С. Шандрук – США (2012), І. Сілютіна (2016) – у Швеції, О. Биндас (2016) – в Австрії.

Отже, характеризуючи третю групу історіографічних праць, підкреслимо, що проаналізовані наукові розвідки хоч і близькі до проблеми нашого дослідження й певною мірою збагачують знання про історичний розвиток підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі,

проте аналіз їх змісту засвідчує, що проблема теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України упродовж 1948–2016 рр. в означених працях залишилася поза увагою.

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

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

Аналіз історіографічних праць щодо проблеми становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов свідчить про те, що попри значну кількість історико-педагогічних досліджень, присвячених проблемі вивчення іноземних мов у вищій школі та процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на сьогодні праць, у яких би обґрунтовувалась періодизація такої підготовки вкрай мало. Найбільш актуальною у контексті нашого дослідження є періодизація, запропонована у працях О. Мисечко: I етап (1900–1917) – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов; II етап (1917–1930) – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; III етап (1930–1940) – започаткування й розбудова мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; IV етап (1941–1964 рр.) – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземних мов [273].

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

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

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

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

цікавлять ті періоди, які стосуються розвитку радянської педагогіки у другій половині ХХ ст.

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

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

I-й період – 1948–1970 рр. – кризово-реформаційний – пов’язуємо з переломним характером післявоєнних років, коли вища і середня освіта переживали кризу, зумовлену, принаймні, двома причинами: соціально-педагогічною та соціально-економічною, що призвело до закриття шкіл та ВНЗ, зниження якості навчання іноземних мов, гострого дефіциту ресурсів – матеріальних, кадрових, дисциплінарних тощо. Проведені реформи відповідно до постанов Ради Міністрів УРСР «Про підготовку викладачів іноземних мов», «Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську» (1948), «Про покращення підготовки, розподіл і використання спеціалістів з вищою і середньою спеціальною освітою» (1954), «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961) сприяли розширенню мережі педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів іноземних мов; удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (уведення до навчального процесу методичного матеріалу, вирішення питань відбору мовного матеріалу);

зародженню комунікативного підходу в підготовці вчителя іноземних мов; підвищенню вимог до знань іноземної мови професорсько-викладацького складу.

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

III-й період – 1991–2004 рр. – *конструктивно-реформаційний*. Виокремлення цього періоду пов'язане з проголошенням України незалежною державою, реорганізацією всієї структури вищої та середньої освіти (Закону України «Про освіту» (1991)), переосмисленням мети і змісту вищої освіти («формування полікультурної багатомовної особистості»), розробкою нормативно-правової бази, що передбачало перехід на ступеневу підготовку майбутніх учителів іноземних мов й актуалізувало положення компетентнісного підходу, який з часом набув значення методології, оскільки визначив сутність, цільові та якісні орієнтири професійної методичної підготовки, що значно розширило предметно-наукове поле теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів.

IV-й період – 2005–2016 рр. – *євроінтеграційний* – позначився входженням України до Болонського процесу (2005), що відображалось у посиленні мотивації до вивчення іноземних мов, особливо англійської як мови міжнародного спілкування, й докорінно змінило ситуацію в системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, започаткувавши позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовному аспектах: перетворенні методики в комплексну, багатовимірну і міждисциплінарну

науку; розширенні країнознавчого та культурологічного аспектів підготовки майбутніх учителів – пріоритетним стає оволодіння культурологічною компетенцією на основі сформованих комунікативних навичок, формування комунікативних навичок тощо; використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вивчення іноземної мови; запровадженні інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

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

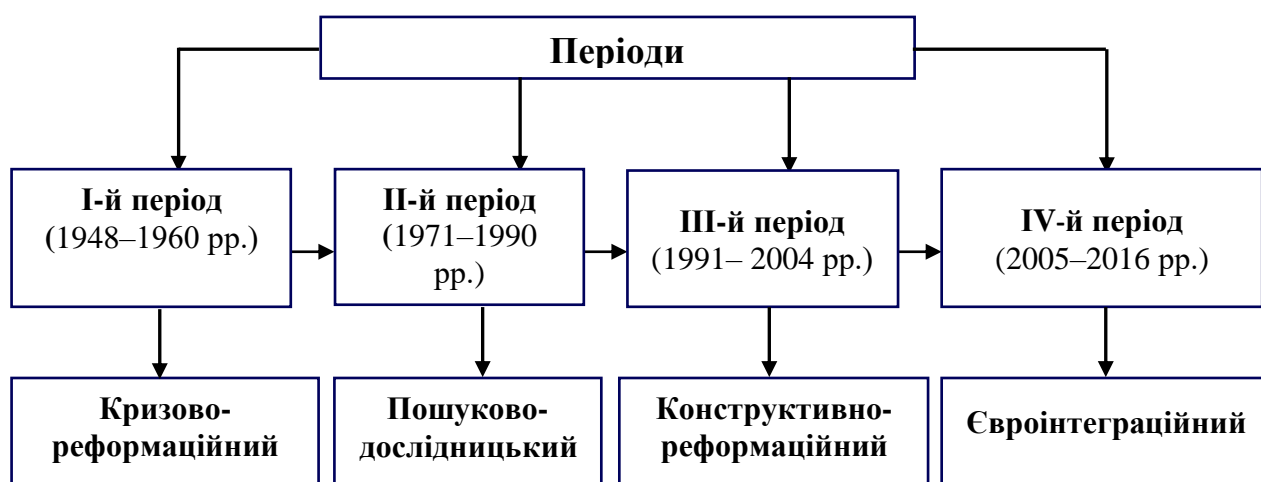


Рис. 1.1. Періодизація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах у період 1948–2016 рр.

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

комплексне дослідження, яке би предметно й цілісно репрезентувало професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов у означений період.

1.2. Методологічні засади дослідження

Вибір методологічних основ педагогічного дослідження є надзвичайно важливим для отримання наукових, теоретичних і практичних результатів. Під методологією дослідження В. Загвязинський розуміє «систему теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальну систему принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання [157, с. 199]. Структура методологічного знання, за С. Гончаренком [121], передбачає опанування дослідником таких рівнів: філософські знання, загальнонаукова методологія, конкретно-наукова методологія.

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

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

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

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

Для розкриття методології дослідження вагоме значення мають підходи до вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що дозволяють здійснити об'єктивний і комплексний аналіз теорії і практики такої підготовки в означених хронологічних межах дослідження. Базовими підходами є *системний, хронологічний, синергетичний, історичний, культурологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, просторово-середовищний*.

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

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

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

цілісну картину об'єкта.

Системний підхід А. Жиліна та Є. Яковлев розглядають як методологічний напрям у науці, завданням якого є розробка методів дослідження і проектування складних організаційних об'єктів і процесів, заснованих на понятті «система» і на ідеї ієрархії систем [151, с. 45]. Л. Шипіліна під «системою» розуміє «ціле, що складається з частин, взаємозв'язок яких дає якісно новий інтегративної якості результат, не притаманний окремо її складовим» [463, с. 30]. Провідним системоутворювальним чинником системи є мета [472, с. 50], яку Є. Яковлев розуміє як кінцевий або проміжний результат системних змін. Цілеспрямована педагогічна система, як вважають А. Жиліна, Н. Бордовська, А. Новіков, є процесом послідовних змін станів, викликаним зміною якісних і кількісних параметрів; тісним зв'язком стадій розвитку системи, що закономірно змінюють одна одну [151, с. 18; 81, с. 23; 294, с. 80].

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

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

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

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

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

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

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

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

Застосування *синергетичного підходу* в педагогічних дослідженнях обґрунтовано у працях П. Андрущенка, Л. Березівської [66, с. 31],

Є. Бондаревської, В. Богуславського, І. Княжевої [190], С. Курдюмова, Г. Маленецький [225] та ін.

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

Н. Колісниченко вважає, що перевага синергетичного підходу полягає в тому, що він дає можливість побудувати спектр альтернативних сценаріїв розвитку вищої освіти, комплексно враховувати всю сукупність факторів (економічних, соціально-політичних, суб'єктивних тощо), які визначають вибір того чи того сценарію. Синергетика забезпечує свободу конструювання майбутнього в межах різноманітних потенційних можливостей, властивих самій реальності. Моделювання майбутнього системи вищої освіти – це дотримання інновацій синергетичної парадигми, вивчення альтернативних шляхів розвитку системи освіти [196, с. 10].

Розглядаючи синергетичний підхід в аспекті досліджуваної проблематики, слушно 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; 131; 227].

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

Як методологічну основу дослідження використано *історичний підхід*, сутність якого розкрито в працях А. Вовк, В. Кушнір, Є. Кошкіної, В. Кременя, О. Сухомлинської, А. Суценка І. Ящук та ін. Стрижнем історичного підходу до педагогічних явищ і процесів науковці вважають логічне сходження від абстрактного до конкретного. Історичний підхід передбачає єдність логічного та історичного методів пізнання в процесі дослідження об'єктів, що розвиваються [106; 211; 101, с. 400; 147].

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

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

Використання історичного підходу до вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов дозволяє окреслити розвиток такої підготовки у вищій школі, опираючись на конкретні історичні факти та їх взаємозв'язок з особливостями історико-педагогічного процесу, допомагає простежити її розвиток в історичному та сучасному контекстах,

виокремити та обґрунтувати етапи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ, їх якісні особливості, що залежать від суспільних потреб певного історичного періоду.

Ефективним для порушеної проблематики дослідження є застосування *культурологічного підходу*, методологічну сутність якого розкрили І. Відт, З. Меретукова, Г. Кортньов, А. Новіков, Л. Шипіліна, І. Шкабара, Н. Еміхо та ін. Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов забезпечує соціокультурний вимір історико-педагогічного процесу, концентрацію уваги на «економічних, соціальних, політичних обставинах, умовах, факторах, детермінантах функціонування і розвитку педагогічних феноменів, що є зовнішніми (контекстними) по відношенню до них і наповнюють їх соціокультурним змістом» [204, с. 110].

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

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

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

Культурологічний підхід дозволяє розглянути історію освіти як зміну культурно-історичних парадигм, тобто проаналізувати еволюційний розвиток педагогічної системи в умовах різних культур [96, с. 33]; розкрити

проблему повноти відображення у змісті освіти ключових компонентів культури: 1) предметних результатів діяльності людства, відображених у формах суспільної свідомості, таких як мова, буденна свідомість, політична ідеологія, право, мораль, релігія (або антирелігія – атеїзм), мистецтво, наука, філософія; 2) суб'єктивних людських сил та здібностей, виражених в образних, чуттєвих знаннях, що не передаються словами (поняттями), в уміннях, навичках, у розвитку індивідуальних здібностей [294].

Культурологічний підхід до дослідження дозволяє вивчити історико-педагогічний процес з позицій діалогу педагогічних культур, що включають базові теорії, концепції педагогів різних поколінь. Такий підхід дозволяє зрозуміти еволюцію і трансформацію ключових ідей, виявляти глибинні підстави, найбільш значущі тенденції їх розвитку.

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

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

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

– формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого є формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [343, с. 66];

– розширення самостійного досвіду у вирішенні реальних завдань, розвиток у студентів здібностей адаптуватися до будь-якої незвичайної ситуації [5, с. 126];

– пріоритет формування у студентів умінь застосовувати отримані знання у практичній діяльності, в різних професійних і життєвих ситуаціях [429].

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

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

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

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

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

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

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

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

– діяльність має соціальну суспільно-історичну природу. Людина відкриває форми предметної діяльності за допомогою інших людей, які

демонструють зразки діяльності і включають людину в спільну діяльність. та ін.;

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

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

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

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

В органічній єдності з вищезазначеними підходами перебуває *особистісний підхід*. Застосування його в освіті базується на ідеях І. Беха [69], Є. Бондаревської [80], І. Дичківської [140], І. Зимньої та ін., які

визначають особистість суб'єктом діяльності. Розвиток цих ідей привів до оформлення особистісно-діяльнісного підходу, суть якого в іншомовній освіті сформулювала І. Зимня [169, с. 5–6].

З позицій особистісного підходу навчання іноземної мови, на думку І. Зимньої, – це «суб'єктно орієнтована організація і управління педагогом навчальною діяльністю учня при вирішенні ним спеціально організованих навчальних завдань різної складності і проблематики. Ці завдання розвивають не тільки предметну і комунікативну компетентність учнів, а й його самого як особистість» [170, с. 74].

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

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

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

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

Освітній простір професійної підготовки у ВПНЗ є цілеспрямовано-організованою і структурованою сукупністю чинників, що дозволяють ефективно здійснювати завдання формування професійно-методичної компетентності вчителя іноземної мови. Такими чинниками є навчальні програми, технології і засоби навчання студентів; соціальні, культурні та професійні контакти, організовуються у ВНЗ з метою поліпшення лінгвістичної і методичної підготовки студентів; здатність 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, принцип сутнісного аналізу, принцип цілісності, принцип історико-педагогічної об'єктивності, принцип історико-часової корекції, принцип ретроспективно-прогностичної спрямованості, принцип парадигмального співвідношення історико-педагогічного матеріалу, принцип конструктивно-позитивного аналізу історії педагогіки.

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

Застосування принципу науковості в дослідженні передбачає ретельну перевірку емпіричних фактів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов перед уведенням її до рангу наукових; уточнення і

доповнення інформації; глибинне опрацювання інших наукових ресурсів; використання достовірної наукової інформації.

Дослідники Р. Атаханов, В. Загвязінський говорять про важливість *принципу сутнісного аналізу*, використання якого передбачає проходження всіх ступенів вивчення педагогічного явища: знайомства з відомостями, доступними для широкого загалу (сучасна педагогічна література науково-популярного характеру); особливими фактами, відомими фахівцям у галузі досліджуваної проблеми (фахові наукові видання); зі знаннями, що мають беззаперечну теоретичну та практичну значущість і наукову новизну (відомості з архівних джерел, фондів наукової літератури; висновки на основі опрацювання значного масиву інформації) [157].

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

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

Насамперед, це *принцип історико-педагогічної об'єктивності*, що забезпечує неупереджений фактологічний аналіз значного масиву джерел досліджуваного періоду (1948–2016 рр.) і вимагає переконливого та доказового викладу матеріалу, що передбачає його тлумачення з урахуванням усіх чинників, які діють на досліджуване явище; *принцип*

історико-часової корекції, що передбачає врахування історичної обстановки, в якій розвивалася професійна підготовка майбутніх учителів; *принцип ретроспективно-прогностичної спрямованості*, що визначає перспективи розвитку на майбутнє, що надає дослідженню практико-орієнтований зміст; *принцип парадигмального співвідношення* історико-педагогічного матеріалу, який передбачає внутрішнє узгодження змісту наукової складової дослідного матеріалу, представленого різними педагогічними теоріями, концепціями; *принцип динамічності* передбачає, що становлення і розвиток професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов відбувається в динаміці, тобто система перманентно змінюється в часі відповідно до потреб соціокультурного простору, світових тенденцій, соціального 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 [61; 218; 308].

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

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

Історичний метод відтворює досліджуваний об'єкт у формі історії, що не зводиться до простого емпіричного опису конкретних історичних подій, фактів, педагогічних явищ, а передбачає їх особливу конструкцію, що забезпечує розуміння і пояснення історичних подій, розкриття виникнення, стану і розвитку педагогічних теорій у конкретних історичних умовах у

хронологічній послідовності, вивчення внутрішньої логіки і механізмів змін, причинно-наслідкових зв'язків.

Логічний метод відтворює історично розвиваючий об'єкт у формі його теорії, абстрактно-теоретичних побудов, взаємопов'язаних думок, понять, суджень як підсумку, результату певного процесу, в ході якого сформувалися необхідні умови його подальшого існування і розвитку як стійкого системного утворення.

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

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

Відома дослідниця історії професійної підготовки вчителів іноземних мов О. Мисечко пропонує використовувати для дослідження цієї наукової проблеми комплекс конкретно-наукових методів: *історико-структурний метод* (розподіл феномену минулого на складові) забезпечив структуризацію накопиченої історико-педагогічної інформації та дав змогу порівняти її з певними історичними періодами (етапами); *конструктивно-генетичний метод* (поділ історичного процесу на певні етапи) дозволив здійснити періодизацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні (1948–2016 рр.); *порівняльно-зіставний метод* (встановлення регресу і прогресу явищ минулого на основі їх порівняння й

зіставлення між собою, формулювання відповідних висновків і оцінок); *історико-системний метод* дозволив в історичній ретроспективі вивчити процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в досліджуваний період [273].

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

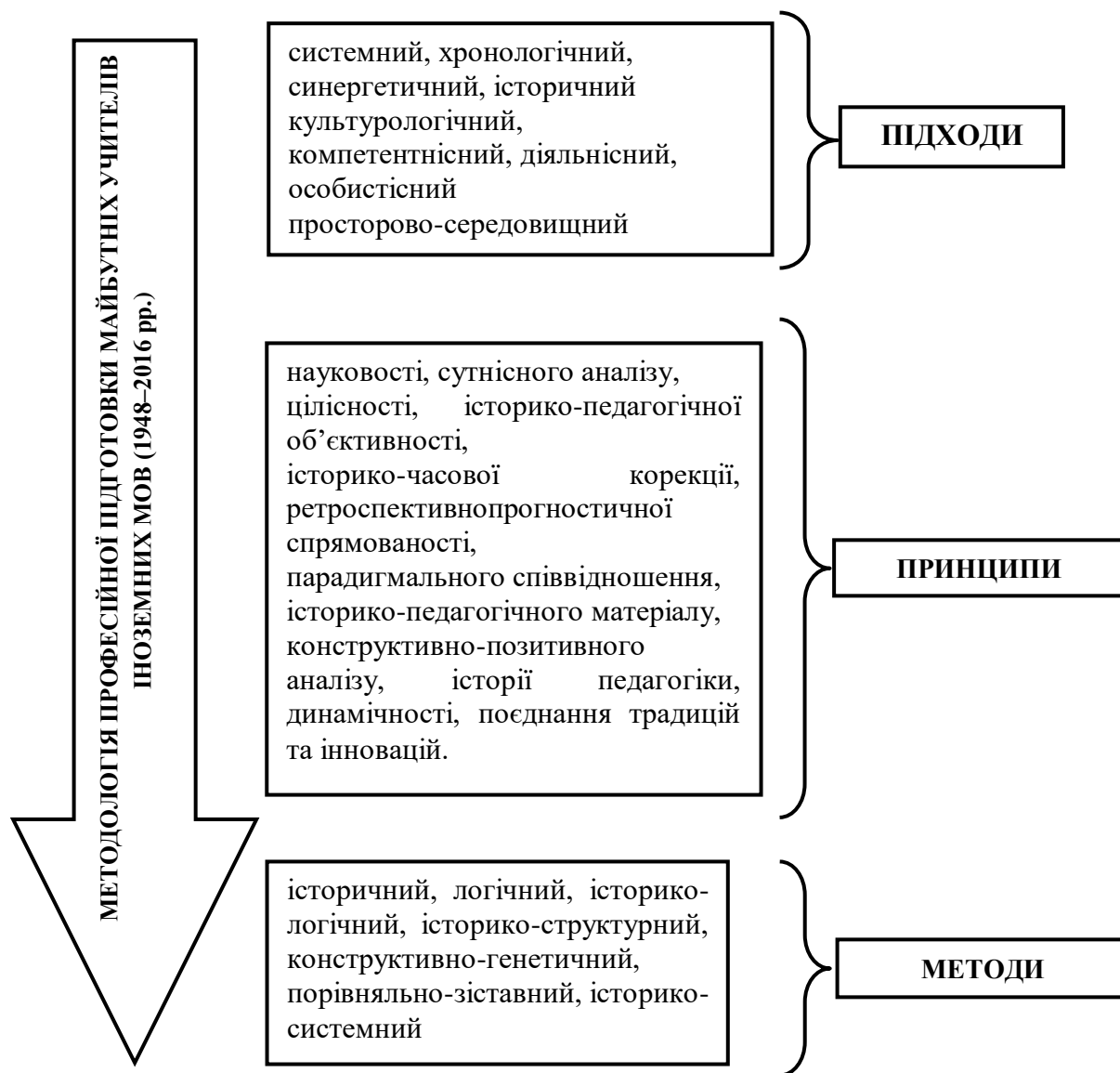


Рис. 1.2. Методологія професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ України (1948–2016 рр.)

Отже, узагальнення представлених підходів, принципів і методів організації та проведення дослідження дозволяє виявити і охарактеризувати

основні напрями, тенденції розвитку змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у досліджуваний період, його сутнісні риси, інваріантні й варіативні складові, під впливом політичних, економічних, соціокультурних чинників, як об'єктів ретроспективного аналізу.

1.3. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Згідно з енциклопедичним та словниковим визначенням, підготовка – це:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією» [316]; М. Байда – спеціально організований процес набуття професійних знань, умінь та навичок й формування професійних компетенцій, які, своєю чергою, сприяють формуванню готовності до діяльності в межах певної спеціальності [20]; М. Бубнова – сукупність отриманих людиною спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування [86, с. 18].

Професійну підготовку окремі науковці зводять до процесу формування професійних якостей:

– формування якостей майбутнього вчителя (М. Кобзєв, В. Страхов) [192, с. 127];

– оволодіння систематизованими знаннями, вміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями (Н. Хмель) [421, с. 14];

– залучення студентів до оволодіння знаннями, вміннями та навичками (Н. Кузьміна) [221, с. 21].

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

Серед зарубіжних наукових досліджень із зазначеного питання виокремимо праці М. Мартінет «Професійний розвиток вчителів іноземної мови» (Professional Development for Language Teachers) та Дж. Річардса «Підготовка вчителя: орієнтації, професійні компетенції» («Teacher training: orientations, professional competencies»), у яких професійну підготовку окреслено як єдність і взаємозв'язок змістового, психологічного і особистісного аспектів, які реалізуються в процесі цієї підготовки [489].

Насамперед необхідно визначити, що має знати спеціаліст відповідно до його обов'язків; по-друге, як ці знання він буде застосовувати у своїй професійній діяльності; по-третє, якими особистими якостями він має володіти, щоб знання та уміння давали необхідний результат тощо. Відповідно до рівня професійної підготовки учені виокремлюють «професіоналізацію», «професіоналізм», «професійність», «професійну освіту».

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

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

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

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

У науковій літературі поняття «освіта» визнається елементом загального культурного розвитку особистості. Зокрема, Г. Недлер стверджує, що освіта має вивести людину на рівень культурного стану [286]. Є. Пасов визначає освіту як становлення людини шляхом її входження в культуру; завдяки їй присвоєнню людина стає суб'єктом культури [323].

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

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

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

Професійно-педагогічну підготовку як підсистему професійної підготовки вчителя Г. Троцько визначає як сукупність спеціальних знань,

умінь та навичок, які дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [437].

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

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

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

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

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

Зокрема, М. Бубнова акцентує увагу на тому, що під поняттям «*професійна підготовка майбутнього вчителя*» в педагогіці й методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання і виховання студентів,

способів реалізації набутих знань, навичок і 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 висуваються до певного фахівця [86, с.18].

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

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

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

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

Аналіз різних трактувань сутності професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНПЗ дав змогу запропонувати власне формулювання цього поняття: *професійна підготовка майбутнього вчителя – це система організаційно-педагогічних заходів, зорієнтованих на його особистісний розвиток, метою і кінцевим результатом якого має стати готовність до виконання професійно-педагогічної діяльності.*

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

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

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

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

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

У розмежуванні змісту окреслених вище понять нам імпонують погляди В. Кузя, який наголошує, що «в освіті нині чітко окреслюється зміщення акцентів – від навчання абстрактних істин до оволодіння практичними конкретними корисними знаннями виховання мотивації до самовдосконалення і підготовки, до реальних умов життя, до нестабільності та невизначеності в ньому» [219, с. 1].

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

- наявність професійних, загальнонаукових та особистісних рис, що мають формуватися в гармонії зі шкільною концепцією, відповідати потребам сучасної школи;

- віра в обдарування кожної без винятку дитини;

- сповідування принципу природовідповідності;

- володіння найновішими педагогічними технологіями (індивідуалізації та диференціації навчання, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, новим глобальним педагогічним мисленням);

- наявність творчих, дослідницьких, експериментаторських умінь, прагнення до розробки і впровадження в практику нових прогресивних технологій та власних дидактичних і виховних знахідок [217, с. 34].

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

Істотне зацікавлення для нашого дослідження становлять якості і характеристики вчителя іноземних мов, визначені Я. Черньонковим, а саме: ґрунтовність фахової та педагогічної освіти; здібності до іншомовного

спілкування, здатність до співпраці, креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання іноземних мов; здатність до самоосвіти та самовдосконалення; рефлексивне мислення як здатність коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним до сучасної педагогіки [451].

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

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

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

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

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

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

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

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

підготовку вчителя «іншомовної культури», замінивши поняття «вчитель іноземної мови» [323].

Отже, проаналізувавши сутність понять «учитель» та «іноземна мова», вважаємо, що «вчитель іноземної мови» – це педагогічна професія (посада) в системі освіти, мета якої полягає в навчанні та розвитку мовленнєвої культури студентів змістом і засобами іноземної мови.

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

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

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

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

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

- за допомогою іноземної мови майбутні фахівці знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, творами її письменників; з побутом, звичаями, традиціями, етикою народу, мову якого

вони вивчають; із загальнолюдськими цінностями, що сприяє розвитку загальної культури особистості;

- оволодіння іноземною мовою забезпечує ознайомлення з культурою письмового спілкування;

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

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

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

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

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

Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя іноземної мови передбачає забезпечення знанням теорії та історії іноземної мови, яка вивчається; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення; вміння працювати з науковою літературою,

визначати суть та характер невирішених наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення; вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал.

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

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

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

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

На переконання Є. Пасова, зміст методики необхідно розглядати у сфері науки, де вона існує як система знань і особлива діяльність з

отримання цих знань. Однак у його визначенні не врахований той факт, що методика існує й у практиці (як засіб здійснення педагогічної діяльності).

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

Отже, професійна підготовка вчителя іноземних мов у ВПНЗ включає:

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

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

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

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

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

Перший етап (*професійно-орієнтований*) охоплює період навчання студентів першого та другого курсів. Основою для виокремлення цього

періоду навчання є положення про ранню педагогічну спрямованість навчального процесу. Мета цього етапу полягає у формуванні професійних мотивів майбутньої діяльності та низки професійно-комунікативних і проєктувальних умінь [222].

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

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

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

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

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

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

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