

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**МІСЕЧКО Ольга Євгенівна**

УДК 371.134 : 811 : 378 (474) “1900/1964”

**ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1900-1964 рр.)**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

**АВТОРЕФЕРАТ**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук

**Київ – 2011**

Дисертацією є рукопис

Робота виконана в Інституті педагогіки НАПН України

Науковий консультант    доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України  
**Сухомлинська Ольга Василівна**,  
НАПН України, академік-секретар відділення  
загальної педагогіки та філософії освіти

Офіційні опоненти:        доктор педагогічних наук, професор  
**Пометун Олена Іванівна**,  
Інститут педагогіки НАПН України  
завідувач лабораторії суспільствознавчої освіти;

доктор педагогічних наук, професор  
**Дем'яненко Наталія Миколаївна**,  
Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова,  
завідувач кафедри педагогіки і психології  
вищої школи;

доктор педагогічних наук, професор  
**Бігич Оксана Борисівна**,  
Київський національний лінгвістичний університет,  
професор кафедри методики викладання  
іноземних мов.

Захист відбудеться        січня 2011 р. о 14<sup>00</sup>годині на засіданні спеціалізованої  
вченої ради Д 26.452.01 в Інституті педагогіки НАПН України за адресою:  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-Д.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Інституту педагогіки НАПН  
України (04053, м. Київ, вул. Артема, 52-Д).

Автореферат розісланий    грудня 2010 р.

Учений секретар

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми дослідження.** У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської і глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави. Успішна реалізація рекомендаційних документів Ради Європи з мовної освіти та принципів Болонської декларації в освітній системі України значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови. А інноваційний характер процесу поліпшення якості спілкування між європейцями, що володіють різними мовами та культурним підґрунтям, свідчить про необхідність реформування вітчизняної професійної підготовки вчителя іноземної мови. У підготовці вчителя нової генерації необхідно враховувати всі цивілізаційні виклики – гуманізацію і демократизацію сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвиток її інтелектуального й творчого потенціалу, глибинні зміни в системі й структурі освіти, позиціонування освіти як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміку наукової і технічної модернізації, потребу в швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Тому метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала випереджальну підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, потреби бути конкурентною на ринку праці. На реалізацію цієї мети спрямовані Державна національна програма “Освіта” (“Україні XXI століття”, 1993), закони України “Про освіту” (1991, 2006), “Про вищу освіту” (2002), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004).

У контексті цих документів сучасний учитель іноземної мови має поєднувати добре розвинуті мовні навички та мовленнєві уміння з глибокими фундаментальними науково-предметними знаннями, теоретичною і практичною загальнопедагогічною компетентністю, конкретно-науковою методичною майстерністю, сформованими професійними якостями, широким загальнокультурним і професійним світоглядом. Невід’ємною частиною професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі є історико-педагогічні знання. Проте, як і раніше, сучасна історико-педагогічна освіта вчителя охоплює головним чином загальні питання розвитку школи й педагогічної думки і недостатньо ознайомлює з історичним досвідом професійної підготовки фахівців окремого профілю. Водночас накопичений історією вітчизняної вищої школи досвід професійної підготовки фахівців у галузі

іноземних мов становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок, оскільки він ще достатньо не висвітлений і відповідно не відображений у науковій літературі.

А тому виникає суперечність між об'єктивною потребою майбутнього і вже працюючого вчителя в осмисленні історичного досвіду становлення його спеціальності і недостатністю історико-педагогічних ретроспекцій у цей досвід. Інші важливі суперечності виявляються на рівні розробки стратегії сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у вищій школі: між суспільною потребою у вдосконаленні й поглибленні професійної компетентності майбутнього вчителя і відсутністю системних знань про апробовані вітчизняною історією педагогічні підходи, моделі й механізми; між постійним прагненням до модернізації професійної підготовки і недостатністю наукової інтерпретації трансформаційних процесів в освітніх феноменах минулого.

Таким чином, актуальність дослідження процесу формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України протягом 1900–1964 рр. визначається насамперед його значенням для системного, цілісного наукового вивчення цієї проблеми, розширення проблемного дослідницького поля. Крім того, висвітлення історії розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови як системи має принципово важливе значення для становлення історичного мислення і світоглядної позиції майбутнього педагога, побудови шкали його професійних цінностей. Дослідження порушеної проблеми у виділений період забезпечує наукове підґрунтя для розробки сучасної теорії професійно-педагогічної іншомовної освіти, дає змогу глибше проникнути в її суть, є умовою об'єктивного і конкретного сучасного пошуку в цій галузі теорії професійної освіти. Історична ретроспекція водночас є чинником додержання наступності в розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителя, регулює співвідношення в ній традиційного та інноваційного.

Історіографічний аналіз літератури, у якій висвітлюються проблеми, що стосуються історії професійної підготовки вчителя іноземної мови, дав змогу на перетині проблемно-тематичного й хронологічного підходів виділити три групи праць. До першої належать праці російських та українських авторів, які в різний час, починаючи з другої половини ХІХ ст., розглядали процес запровадження й поширення іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) та методики їх навчання на тлі історії розвитку різних типів середніх навчальних закладів: І. Альошинцева, Є. Варона, Г. Веделя, І. Глівенка, О. Логінової, О. Миролубова, П. Нея, С. Петруніна, В. Раушенбаха, І. Рахманова, С. Рождественського та ін. У добу незалежності України це дослідження Н. Борисової, А. Долапчі, І. Мозгової. Звернення до цієї групи наукових праць зумовлено безпосередньою залежністю професійної підготовки вчителів іноземних мов від суспільної актуальності іноземних мов і практично важливих цілей їх вивчення.

До другої групи віднесено дослідження, що стосуються історії становлення і функціонування закладів вищої педагогічної освіти в Україні, формування її

змісту, виділення в ній певних структурних компонентів, співвідношення теоретичної і практичної підготовки. Вони відтворюють загальне історичне тло розвитку закладів професійно-педагогічної освіти, в контексті якого розгорталася підготовка вчителя іноземної мови як самостійна професійна галузь. Це перші огляди, спогади, біографічні нариси другої половини XIX – початку XX ст. про діяльність на українських землях університетів (Д. Багалій, В. Бузескул, М. Владимирський-Буданов, О. Маркевич, Д. Міллер, С. Рождественський, Хр. Роммель, П. Сокальський, М. Халанський, М. Чалий), Ніжинського історико-філологічного інституту (Н. Гербель, А. Добіаш, П. Заболотський), вищих жіночих курсів (М. Жебилев, К. Шохоль). З праць освітніх діячів доби Української Народної Республіки до цього переліку належать роботи С. Постернака та С. Сірополка. За радянських часів досвід національної вищої педагогічної школи розглядався у працях А. Бондаря, Г. Гринька, Я. Звігальського, М. Іванова, Г. Івашиної, Н. Лескевич, М. Ніжинського, М. Рудька, В. Струбицького, Я. Ряппо. З проголошенням незалежності України професійно-педагогічна історіографія поповнилася дослідженнями М. Барни, Ю. Болотіна, А. Булди, І. Важинського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньої, С. Крисяка, В. Курила, О. Лавріненка, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Матвійчук, С. Нікітчиної, М. Окси, В. Прокопчука, Т. Слободянюк та інших учених. Однак у працях згаданих авторів не подавався ретроспективний аналіз підготовки вчителів іноземних мов.

І лише у працях третьої проаналізованої нами групи висвітлюються безпосередньо історія становлення організаційних засад, змісту і форм підготовки вчителя іноземної мови, особливості діяльності навчальних закладів цього профілю. Праці такого характеру почали з'являтися лише у 60 – 80-х рр. XX ст. (Н. Мурадян, С. Ніконова, О. Шапкін). Проте в цілому вони не мали вирішального впливу на виокремлення проблеми професійної підготовки вчителя іноземної мови як теми історико-педагогічних досліджень. Серед історичних розвідок українських авторів останнього десятиліття можна назвати лише кандидатські дисертації дослідниць Н. Борисової “Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)” (2004) та А. Долапчі “Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття” (2008), у яких проблема підготовки вчителів іноземних мов розглядається у загальних рисах і в той період, коли ця підготовка ще не набула ознак системи. З російських авторів слід згадати працю О. Миролубова “История отечественной методики обучения иностранным языкам” (2002), де ця проблема побіжно окреслена, докторську дисертацію М. Ветчинової “Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века” (2009), одним із завдань якої є визначення соціально-педагогічного портрету викладача іноземної мови та особливостей його професійно-педагогічної підготовки протягом досліджуваного періоду, а також статті Е. Солововой, Е. Пореченковой (2008) з історії розвитку філологічної освіти в Росії наприкінці XIX – на початку XX ст., які, однак, обмежуються лише цим регіоном.

Отже, стан дослідженості обраної проблеми дає підставу стверджувати, що її вивчення досі було фрагментарним, уривчастим, хронологічно розпорошеним. Комплексного, цілісного, системного дослідження порушеної проблеми ще немає. Ураховуючи її недостатню розробленість та актуальність для розвитку сучасних наукових знань і практичних потреб професійно-педагогічної освіти, для дисертаційного дослідження обрано тему **“Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.)”**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження проводилось у межах комплексної науково-дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка “Соціально-педагогічні чинники професійного становлення майбутнього вчителя” (державний реєстраційний номер 0106V005409). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету (протокол № 1 від 10 вересня 2004 р.) і погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 23 листопада 2004 р.).

**Мета дослідження** – цілісно й комплексно розкрити сутність та основні особливості розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійного цілісного утворення в структурі загальної системи вищої педагогічної освіти України від моменту його становлення на початку ХХ ст. і до завершення формування його системних ознак (початок 60-х років).

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади й окреслити історіографію проблеми дослідження.
2. Охарактеризувати історичні передумови становлення в Україні професійно-педагогічної іншомовної освіти.
3. Розробити періодизацію розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в згаданих хронологічних межах.
4. Виявити основні напрями, тенденції та суперечності формування системи професійно-педагогічної іншомовної освіти протягом досліджуваного періоду.
5. Розкрити організаційні та процесуально-змістові особливості діяльності закладів професійної підготовки вчителя іноземної мови в обраних хронологічних межах.
6. Обґрунтувати головні ознаки професійної підготовки вчителя іноземної мови як системного утворення у досліджуваній період.
7. Актуалізувати досвід професійної підготовки вчителя іноземної мови як чинник її подальшого розвитку як системи.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителя в історії становлення й розвитку вищої педагогічної школи в Україні.

**Предметом дослідження** є головні організаційні, змістові, процесуальні особливості, напрями й тенденції формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.).

**Хронологічні межі дослідження.** Вибір вихідної хронологічної межі дослідження визначається тим, що на період 1900 р. сформувалися достатні соціально-історичні, предметно-наукові та організаційно-педагогічні передумови, які зумовили відкриття на українських землях, що входили до складу Російської імперії, перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах, Київських вищих жіночих курсах, де було започатковано цілеспрямовану професійну підготовку вчителів сучасних іноземних мов. Дослідження закінчується 1964-м роком через те, що в період освітнього реформування 1956–1964 рр. відбулися найбільш значущі організаційні, змістові, процесуальні трансформації в середній і вищій школі, які сприяли завершенню формування системних ознак професійно-педагогічної іншомовної освіти: запроваджено нові типи шкіл, які потребували вчителів іноземних мов, стабілізувалася діяльність педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, усталеного в своїх загальних рисах характеру набув зміст підготовки вчителів іноземних мов, було взято курс на посилення практичного володіння іноземною мовою (постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р.), активізувалося впровадження у навчальний процес вищої школи останніх наукових і технічних досягнень.

**Територіальні межі дослідження.** Географічно процес формування системи підготовки вчителя іноземної мови досліджувався у межах територій Наддніпрянської України, що входили спочатку до складу Російської імперії, згодом – до Української Народної Республіки, а потім – до УСРР (з 1937 р. – УРСР). Про західноукраїнські землі згадується в роботі з часу приєднання їх до СРСР (із 40-х років ХХ ст.).

**Концептуальні засади дослідження.** Здійснюючи ретроспективний логіко-структурний аналіз професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964), ми виходимо з розуміння цієї підготовки як системи і відповідно досліджуємо її на основі *системного підходу* як ключового методологічного засобу. При цьому виділяємо наступні атрибутивні характеристики, що дають змогу говорити про професійну підготовку вчителя іноземної мови як про системне утворення: набуття нею цілісності як самостійної якісної освітньої одиниці за своєю формою, цільовою спрямованістю і змістом; функціонування її як підсистеми в макроструктурі системи вищої педагогічної освіти і підпорядкування закономірностям і тенденціям розвитку цієї макроструктури; сформованість у її складі мікросистем, що становлять її структуру (система навчально-освітньої роботи, система науково-дослідницької роботи, система виховної роботи, система практики); наявність специфічних закономірностей і внутрішніх системотворчих зв'язків; постійна її взаємодія із зовнішнім середовищем свого існування; динамічність, здатність до саморозвитку і самоорганізації.

Розглядаючи професійну підготовку вчителя іноземної мови як цілісне системне утворення, ми керуємося таким розумінням шляху розвитку цієї системи, при якому її зміст не накладається лінійно на часову координату й не сприймається як механічний результат суми послідовних подій, а

урізноманітнюється, поповнюється новими компонентами і взаємозв'язками, зазнає випадкових впливів, розвивається на основі поєднання традицій та інновацій. Такі властивості, як нелінійність, варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь), свідчать про її синергетичний характер і дають підставу для застосування *синергетичного підходу* до її вивчення.

Як самостійний системний феномен професійна підготовка вчителя іноземної мови має свої інституційні, цільові, змістові, процесуальні особливості. Як складова макросистеми вищої педагогічної освіти вона зазнає впливу таких самих суспільно-політичних, культурно-історичних, соціально-економічних, освітньо-педагогічних чинників, що й макросистема, і повною мірою відображає закономірності, напрями й суперечності її розвитку, її парадигмальні зміни протягом усього розглянутого періоду. Використання *парадигмального підходу* в дослідженні дає можливість описати й реконструювати педагогічний процес крізь призму освітньо-педагогічних парадигм, домінуючих в охопленій історичний період.

Однією з концептуальних засад дослідження є *культурно-історичний підхід*, за умови якого професійна підготовка вчителя іноземної мови розглядається як соціо-культурний феномен. Це допомагає проаналізувати розвиток як уявлення про професійну підготовку іншомовного педагога, так і практичних потреб суспільства в оволодінні іноземними мовами, а також акцентує необхідність виявлення таких стрижневих якостей вчителя іноземної мови, як спрямованість на збереження культурних цінностей, здатність передавати динаміку культурного розвитку суспільства, бути транслятором культурних цінностей не тільки свого народу, а й інших народів-носіїв цієї мови, тобто сприяти діалогу культур.

Виявлення ціннісних орієнтирів у культуроцентричному педагогічному процесі спонукає до застосування у дослідженні *аксіологічного підходу*, який дає змогу визначити суспільно вагомі цінності, на яких ґрунтувалася підготовка вчителя іноземної мови впродовж охопленого нами періоду у певних цивілізаційних обставинах. А вивчення розвитку змісту й процесу підготовки майбутнього вчителя з погляду вимог до його професійних знань і вмінь, професійно значущих якостей потребує звернення до *професіографічного підходу* як дослідницького засобу.

З метою історичного опису проблеми формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні ми вдалися до *нарративного* методу, як засобу упорядкування оповідей про протікання певних історичних подій, подання історичного матеріалу в хронологічній послідовності, побудови цілісної розповіді, усвідомлення сутності історичних подій за допомогою опису, організації соціального, біографічного часу. Серед методологічних прийомів здобування інформації з об'єктивованих результатів минулого ми виділяємо *герменевтичний метод* тлумачення текстів, зокрема історичних, що є особливо доречним під час опрацювання джерельної бази дослідження, коли історичні документи, особливо неопубліковані, тлумачаться таким чином, щоб передати їх предметний зміст саме так, як він закладений у тексті, незалежно від внутрішніх



інтенції дослідника.

В основу роботи покладено припущення про можливість періодизації професійної підготовки вчителя іноземної мови на основі таких критеріїв: 1) об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов; 2) кількісні інституційні зрушення в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти; 3) рівень змістово-процесуальної цілісності професійної підготовки; 4) підвищення потенціалу розвитку системи підготовки.

Однією з провідних ідей дослідження стало висвітлення внеску педагогічних навчальних закладів України у виокремлення професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійної галузі професійно-педагогічної освіти в імперську добу (1900–1917), у розвиток форм, цілей і змісту цієї підготовки в умовах творення національної освітньої системи (1917–початок 30-х років) та у формування системи цієї підготовки в руслі радянської освітньої моделі (30-ті–60-ті роки). При цьому виділено основні напрями, тенденції й суперечності кожного з етапів становлення системи, які завдяки єдності тягlosti й поступальності історичного процесу виявляються важливою умовою додержання наступності у розвитку й діалектики традиційного та інноваційного у новітніх моделях підготовки вчителя.

**Методологічною основою дослідження** є кількарівневий комплекс принципів, підходів, методів, технологічних прийомів, які є методологічними орієнтирами та інструментами наукового пошуку. Їх застосування зумовлено міждисциплінарним характером роботи.

На філософському рівні робота ґрунтується на загальних принципах пізнання й філософських категоріях, які визначають гносеологічну орієнтацію дослідження й виконують методологічну функцію відносно наукових знань у цілому: це принципи єдності теорії й практики, всебічного вивчення процесів і явищ, об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів, єдності історичного й логічного; діалектичні категорії сутності і явища, змісту й форми, причини й наслідку, необхідності й випадковості, одиничного, особливого й загального. Загальнонауковий методологічний рівень забезпечують системний, синергетичний, парадигмальний підходи. На конкретно-науковому рівні методології дослідження застосовуються культурно-історичний, аксіологічний та професіографічний підходи. На рівні технологічної методології – наративний і герменевтичний методи та періодизація, за допомогою яких дістаємо достовірний емпіричний матеріал та здійснюємо його первинну обробку, після чого він може увійти до складу наукових знань.

**Теоретичну основу дослідження** становлять:

- концепції розвитку наукових знань та філософії освіти (В. Андрущенко, В. Біблер, О. Бермус, М. Богуславський, Є. Бондаревська, Х.-Г. Гадамер, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Г. Корнетов, В. Краєвський, С. Кульневич, В. Кумарин, Т. Кун, О. Сухомлинська, Х. Тхагапсоев, Е. Юдін);
- сучасні культурно-цивілізаційні концепції освіти (В. Біблер, О. Бермус, М. Богуславський, А. Валіцька, І. Відт, І. Колесникова, Г. Корнетов, Є. Ямбург);
- концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки

(О. Адаменко, Л. Березівська, М. Богуславський, А. Булда, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Луговий, В. Майборода, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Сухомлинська);

- філософські й загальнопедагогічні підходи до системного й цілісного вивчення соціально-педагогічних процесів (В. Беспалько, В. Біблер, І. Блауберг, С. Гончаренко, В. Загвязинський, М. Каган, Ф. Корольов, А. Кузнецова, Н. Кузьміна, А. Кушнір, Б. Ломов, В. Садовський, В. Семиченко, Г. Щедровицький, А. Урсул);

- загальні теоретичні засади й технологічні стратегії професійно-педагогічної підготовки (О. Абдулліна, Є. Барбіна, В. Бондар, Н. Гузій, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Моторіна, Н. Ничкало, Г. Троцько, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Семенов, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Я. Турбовський);

- концепції і засадничі теоретичні положення сучасної іншомовної освіти та професійної підготовки вчителя іноземної мови (А. Бердичевський, О. Бех, Л. Биркун, О. Бігич, І. Бім, Н. Гальскова, О. Миролюбов, С. Ніколаєва, Ю. Пасов, Г. Рогова).

У ході дослідження використано комплекс **методів**, а саме:

- загальнонаукові методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення), що є основним засобом вивчення літературних джерел, розробки методологічних і концептуальних засад дослідження, побудови його понятійно-категоріального апарату;

- конкретно-наукові методи: історико-структурний (здійснювалася структуризація нагромадженої історико-педагогічної інформації, що співвідносилася з певними історичними періодами та домінантами); конструктивно-генетичний (уможливив періодизацію процесу формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні); порівняльно-зіставний (виділялися тенденції розвитку організаційних і процесуально-змістових аспектів у різні періоди формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови й формулювалися дослідницькі висновки); історико-системний (створювалася загальна канва дослідження, в історичній ретроспекції виявлялося становлення системних ознак); проблемно-тематичний і хронологічний (систематизувалися опрацьовані історіографічні дослідження і виділялись основні періоди історіографії досліджуваної проблеми).

**Джерельну базу дослідження** становлять як відомі, так і досі не введені в науковий обіг матеріали. Використані в дисертації джерела поділяємо на кілька груп:

- 1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти й підготовки вчителів іноземної мови у досліджуваній період: проекти та інші матеріали освітніх реформ, статuti, огляди викладання у навчальних закладах, навчальні плани, звіти навчальних закладів, матеріали вчительських з'їздів, державні й партійні декрети, директиви, постанови, накази,

розпорядження, на основі яких відтворювалася картина розвитку загальноосвітніх і професійно-освітніх процесів;

2) архівні документи, які ілюструють і деталізують досліджувані події та явища, доповнюють історичну картину у разі втрати аналогічних друкованих матеріалів: документи керівних органів народної освіти, доповіді комісій, матеріали засідань рад університетів та інших навчальних закладів, ділове та приватне листування, звіти навчальних закладів та окремих викладачів, огляди викладання, програми викладання у педагогічних навчальних закладах, навчальні розклади, різноманітні відомості та списки, директивні вказівки, доповідні та пояснювальні записки, статистична звітність тощо з фондів Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (фф. 385, 442, 707, 1252, 2061, 2162), Державного архіву м. Києва (фф. 16, 154, 244, 346), Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фф. 1, 2, 5, 166, 177, 2581), Державного архіву Харківської області (фф. 1780, 2792, 4850). Усього в роботі використано 313 справ, 58 описів, 19 архівних фондів. Серед досліджених архівних джерел 78 справ, які раніше не опрацьовувалися.

3) нарративні джерела, які дають можливість усвідомити суть історичних подій досліджуваного періоду і впорядкувати їх у певній взаємній залежності на основі поданих у них описів та аналізу: публікації у періодичних виданнях, на сторінках яких проблеми підготовки вчителів іноземних мов стали предметом обговорення (“Журнал Министерства народного просвещения” (1864–1917), “Педагогический сборник” (1870–1917), “Русская школа” (1890–1917), “Киевская старина” (1882–1907), “Вільна українська школа” (1917–1920), “Шлях освіти” (“Путь просвещения”) (1922–1930), “Комуністична освіта” (1931–1941), “Освіта” (1918), “Народное просвещение” (1918–1930), “Радянська школа” (1932–1991), “Иностранный язык в школе” (“Иностранные языки в школе”) (1934–2010), “Советская педагогика” (1937–1991), “Вестник высшей школы” (1940–2010), “Педагогика” (1991–2010), “Педагогіка і психологія” (1993–2009), “Іноземні мови” (1995–2010), “Шлях освіти” (1997–2010), “Іноземні мови в навчальних закладах” (2002–2010); спогади учасників подій, книжки, монографії, дисертаційні дослідження, окремі праці й збірники праць радянських, українських і російських науковців, які висвітлюють розвиток вищої професійно-педагогічної освіти загалом та окремих її галузей зокрема. У ході аналізу сучасної концепції підготовки вчителя іноземної мови використано 7 іншомовних джерел.

**Наукова новизна і теоретичне значення** одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

- комплексно й системно висвітлено наукову проблему, яка до цього часу не була предметом спеціального вивчення, – історію становлення системи професійної підготовки вчителя іноземної мови в контексті розвитку загальної системи вищої педагогічної освіти України у період 1900–1964 рр., обґрунтовано теоретико-методологічні засади та окреслено історіографію цієї проблеми;

- охарактеризовано головні передумови виокремлення на початку ХХ століття професійної підготовки вчителів сучасних іноземних мов як окремої

складової системи педагогічної освіти, зокрема: суспільно-політичні – зміна на межі століть суспільних пріоритетів у вивченні іноземних мов, сформованість у державній освітній політиці Російської імперії курсу на підготовку власних учителів нових мов; економічні – зростаючі потреби промисловості й торгівлі в працівниках, які б володіли новими мовами; предметно-наукові – стрімкий розвиток із 70-х років XIX ст. описової та експериментальної фонетики і психології вивчення мови, утвердження германської і романської філології як самостійної наукової галузі; організаційно-педагогічні – загострення в останньому десятилітті XIX ст. конфлікту класичного і реального напрямів у системі середньої освіти, перегляд методики навчання мов, накопичення вищою школою досвіду підготовки вчителів-філологів, початок обговорення проектів романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах університетів;

- розроблено і обґрунтовано з урахуванням суспільно-політичних, культурно-історичних, соціокультурних, педагогічних детермінант періодизацію формування в Україні системи професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: 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) – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови;

- виявлено основні напрями (як стратегічні вектори) поетапного розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: виділення неofilологічної освіти (що стосується нових мов) з контексту класичної філології, початок розробки її базового змісту в руслі академічної освітньої традиції, відокремлення її як самостійного наукового циклу від історичних наук у структурі вищої педагогічної освіти, пошуки нових форм і змісту підготовки вчителя іноземних мов з урахуванням нової практично спрямованої освітньої парадигми, створення вперше в історії вітчизняної професійної школи структурованої багатокomпонентної мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, формування системних ознак професійно-педагогічної іншомовної підготовки завдяки її зміцненню в організаційному, змістовому й процесуальному планах; відповідно до цих напрямів визначено головні тенденції (як тактичні прийоми реалізації обраної стратегії) й суперечності (як відображення відношень між протилежними явищами, що є внутрішнім джерелом руху);

- розкрито організаційні й процесуально-змістові особливості як раніше невідомих форм професійної іншомовної освіти (державні курси чужоземних мов, 1921–1930 рр.; Український інститут лінгвістичної освіти, 1930–1935 рр.; лінгвістичні технікуми, 1930–1935 рр.), так і відомих навчальних закладів (педагогічні та учительські інститути іноземних мов); доведено, що в Україні існував власний, набутий у 20-х – 30-х роках XX ст. і відмінний від інших республік Радянського Союзу досвід створення й розгортання мережі закладів

підготовки вчителя іноземної мови;

- обґрунтовано головні ознаки професійної підготовки вчителя іноземної мови як системи, простежені в процесі її розвитку протягом усього досліджуваного періоду: завершення її інституційного оформлення у вигляді педагогічних інститутів іноземних мов і факультетів іноземних мов при педагогічних інститутах та університетах; сформованість цілей і базового змісту професійної іншомовної підготовки; її функціонування як підсистеми у макроструктурі системи вищої педагогічної освіти; структурованість її складу (навчально-освітньої роботи, науково-дослідницької роботи, виховної роботи, педагогічної практики); виокремлення специфічних закономірностей, які фіксують детермінованість взаємодії усіх компонентів системи (співвідношення практичної й теоретичної, спеціальної і загальнопедагогічної підготовки, послідовність в оволодінні практичними вміннями, навичками й теоретичними знаннями, кореляція у розміщенні навчальних курсів тощо); наявність постійної її взаємодії із зовнішніми умовами свого існування (підпорядкування державно-партійним директивам, виконання певного соціального замовлення, підтримування зв'язку зі школами й педагогічною громадськістю, популяризація іноземних мов серед широких верст населення тощо);

- узагальнено актуальні в сучасних умовах позитивні надбання процесу розвитку системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: організаційні й дидактичні (змістові й процесуальні).

*Подальшого розвитку* набули: характеристика та систематизація історіографії проблеми за хронологічним і тематичним підходами; розробка теоретико-методологічних засад періодизації процесу формування в Україні системи професійної підготовки вчителя іноземної мови; дослідження діяльності імператорських університетів, Ніжинського історико-філологічного інституту, вищих жіночих курсів з питань підготовки учителів-філологів; вивчення підготовки педагогічних працівників в інститутах народної освіти, педагогічних технікумах, педагогічних інститутах, університетах; висвітлення історії популяризації лінгвістичних ідей М. Марра і сталінської “мовознавчої теорії” в Україні.

У процесі дослідження *уточнено*: поняттєво-категоріальний апарат (іноземна мова, професійна підготовка вчителя іноземної мови); перехідні форми вищої педагогічної освіти (1918–1921); дати заснування й реформування спеціалізованих навчальних закладів підготовки вчителів іноземної мови; статистичну картину розгортання мережі спеціалізованих закладів професійної іншомовної освіти.

До наукового обігу введено маловідомі й зовсім невідомі архівні документи, історичні факти, відомості про організаційні форми, зміст і процес, теоретичні ідеї і підходи до підготовки вчителів іноземної мови у досліджуваний період.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що його результати та висновки використано в написанні навчального посібника-практикуму “Методика навчання англійської мови у середніх навчальних закладах”, викладанні курсу методики навчання іноземних мов, спецкурсів “Особливості навчання іноземної

мови дітей молодшого шкільного віку”, “Професійна підготовка вчителя іноземної мови в Україні: історія й сучасність”.

Матеріали дослідження можуть застосовуватися при викладанні навчальних курсів з професійної педагогіки, педагогічної майстерності, історії та теорії педагогіки, порівняльної педагогіки. Положення, результати і висновки дослідження можуть бути корисними при розробці стратегій професійно-педагогічної іншомовної освіти. Фактологічний матеріал, зібраний у ході дослідження, джерельна база та інформація, що міститься в додатках, можуть стати відправним пунктом для подальших наукових розвідок з історії, теорії й методики професійної педагогічної освіти.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 384 від 26. 04. 2010 р.), Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка (довідка про впровадження № 04-11/ 562 від 18. 05. 2010 р.).

**Особистий внесок здобувача** в опублікованих статтях, написаних у співавтор-стві з Войналович, М. Матис, полягає в аналізі вітчизняної історії навчання іноземних мов у XVIII–XX століттях, а також у звертанні до історико-педагогічних ретроспекцій у професійну підготовку вітчизняного вчителя мов, у тому числі педагогічних кадрів для шкіл національних меншин.

**Вірогідність та об'єктивність** наукових результатів і висновків дослідження забезпечуються теоретико-методологічною обґрунтованістю його головних положень; застосуванням комплексу сучасних наукових підходів і методів дослідження, адекватних його предмету, об'єкту, меті і завданням; системним аналізом широкої джерельної бази; врахуванням сучасних досягнень національної і зарубіжної педагогічної науки.

**Апробація результатів дослідження.** Висновки й результати дисертаційного дослідження доповідалися на наукових конференціях і читаннях, науково-практичних конференціях і семінарах, зокрема: на *11 міжнародних науково-практичних конференціях* – “Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні” (Київ, 2001), “Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти” (Житомир, 2003), “Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції” (Київ, 2003); “Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції” (Київ-Житомир, 2005), “Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи” (Хмельницький, 2005), “Освіта в багатокультурному суспільстві: традиції й інновації” (Севастополь, 2006), “Підготовка полікультурної багатомовної особистості в умовах інтеграції України у світовий освітній простір” (Чернігів, 2007), “Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір” (Умань, 2007), “Наука, образование, технология – 2008” (Республіка Білорусь, м. Барановичі, 2008), II науково-практичній конференції “Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу” (Ніжин, 2009), “Проблеми іншомовної освіти у полікультурному світі” (Чернігів, 2009); на *13 всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях* – “Я.Ряппо й

розвиток національної системи освіти України (до 115-річчя з дня народження)” (Житомир, 1995), “Актуальні проблеми впровадження загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в практику викладання іноземних мов” (Житомир, 2004), “Сучасні системи і технології управління у сфері освіти” (Суми, 2004), “Американська філософія освіти очима українських дослідників” (Полтава, 2005), “Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (Житомир, 2005), “Теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника” (Глухів, 2005), на XI конференції всеукраїнського товариства вчителів англійської мови TESOL-Ukraine “Англійська мова в Україні 21-го століття: пріоритети дослідження й перспективи навчання й вивчення мови” (Кам’янець-Подільський, 2006), “Історико-педагогічні дослідження: регіональний вимір” (Луганськ, 2006), “Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України” (Ялта, 2006), “Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном” (Житомир, 2006), “Зміст педагогічної практики з іноземних мов студентів мовного ВНЗ в контексті оновлення школи” (Горлівка, 2006), “Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу” (Харків, 2007), “Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія, сучасність перспективи” (Житомир, 2009); на 2 *регіональних* – “Мови у відкритому суспільстві” (Чернігів, 2003), “Українські вчителі англійської мови на шляху до європейської спільноти” (Чернігів, 2006); на *методологічному семінарі* “Теоретико-методичні проблеми профілізації старшої школи” (Київ, 2005); на *наукових читаннях*, присвячених пам’яті доктора філологічних наук Д.І. Квеселевича (Житомир, 2006, 2007); на *щорічних звітних наукових і науково-практичних конференціях* професорсько-викладацького складу Житомирського державного університету імені Івана Франка (Житомир, 2001–2010).

**Публікації.** Результати проведеного дослідження висвітлено в 47 публікаціях (з них 44 – одноосібні), серед яких: 1 монографія, 1 одноосібний навчальний посібник, рекомендований МОН України, 41 наукова стаття (30 з них опубліковано у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 10 – у наукових збірниках і збірниках матеріалів конференцій, 1 – у зарубіжному збірнику матеріалів конференції), 4 тез доповідей на конференціях.

Кандидатська дисертація “Єдність історичного й логічного як методологічний принцип педагогіки” захищена в 1992 р. за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів і загальних висновків, 64 додатків (на 94 сторінках), списку використаних джерел на 78 сторінках (861 позиція, з них 7 іноземними мовами, 313 архівних справ). Повний обсяг дисертації – 603 сторінки, з них основного тексту – 430 сторінок. В основному тексті дисертації міститься 17 таблиць (з них 10 – на повну сторінку), 3 рисунки.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено його хронологічні й територіальні межі; сформульовано мету, об'єкт, предмет і завдання роботи; аргументовано концепцію, методологічні й теоретичні засади, методи дослідження; охарактеризовано джерельну базу; розкрито наукову новизну, теоретичне й практичне значення здобутих результатів; подано відомості про їх апробацію.

У першому розділі – **“Теоретико-методологічні основи дослідження”** – проаналізовано теоретико-методологічні засади вивчення проблеми формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови (ІМ): загальні теоретичні підходи, принципи, методи; представлено історіографію та джерела дослідження.

Виходячи з розуміння методології і як системи знань, і як системи науково-дослідницької діяльності, у роботі застосовуються чотири методологічні рівні дослідження: 1) філософський (загальні принципи пізнання й філософські категорії, що визначають загальну гносеологічну орієнтацію дослідження: принцип єдності теорії і практики, принцип всебічного вивчення процесів і явищ, принцип об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів, принцип єдності історичного й логічного); 2) загальнонауковий (системний, синергетичний, парадигмальний підходи); 3) конкретно-науковий (культурно-історичний, аксіологічний, професіографічний підходи, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, історико-системний, проблемно-тематичний, хронологічний методи); 4) рівень методологічних технологій здобування достовірного емпіричного матеріалу та його первинної обробки (наративний і герменевтичний методи, періодизація).

Поняттєво-категоріальний апарат досліджуваної проблеми подано як комплексний аналіз поняттєвого поля категорій “іноземна мова”, “професійний”. У результаті вивчення співвідношення понять “професійна підготовка”, “спеціальна підготовка”, “фахова підготовка” було обрано як ключовий термін “професійна підготовка”, оскільки він є ширшим і більш універсальним в умовах сучасного різно-тлумачення термінів “спеціальна” та “фахова” підготовка.

Ключове для дослідження поняття “професійна підготовка вчителя іноземної мови” є точкою перетину поняттєвих груп, пов'язаних з категоріями “іноземна мова” й “професійна підготовка”. У дисертації *професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови* розглядається як цілісна, динамічна педагогічна система – нелінійна, функціонально активна, структурно впорядкована, здатна до саморозвитку, що характеризується специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямована на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку. У її складі – підсистеми навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, виховної роботи і підсистема практики, що спрямовані на загальний культурний і професійний розвиток майбутнього вчителя, формування його предметно-наукових знань і практичних умінь, методичної майстерності, навичок



самостійної дослідницької діяльності, виховання в нього ціннісних орієнтирів. При цьому взаємозв'язок усіх складових освіти майбутнього педагога – загальнокультурної, професійно-педагогічної (під якою ми маємо на увазі загальнопедагогічну й методичну) і професійної науково-предметної (теоретичної і практичної) – оцінюється в роботі як головний системоутворювальний чинник функціонування системи професійної підготовки вчителя ІМ.

Весь масив використаного в дослідженні матеріалу розподілено в роботі на джерельний та історіографічний. Праці, в яких висвітлюються синхронні часу їх написання події чи явища, дотичні до проблеми професійної підготовки вчителів ІМ, ми відносимо до джерел, а праці, присвячені опису й аналізу минулих подій та явищ, – до історіографічних. Історіографічні праці, що охоплюють досліджуваний хронологічний період, використовуються водночас і як джерела.

Завдяки поєднанню проблемно-тематичного та хронологічного підходів до систематизації опрацьованих історіографічних праць вдалося встановити, що питання професійної підготовки вчителя ІМ в історико-педагогічній літературі досі порушувалися лише побіжно, переважно в контексті огляду процесу впровадження вивчення іноземних мов у зміст шкільної освіти. Виявлено, що проблема підготовки вчителів ІМ почала розглядатися як предмет історико-педагогічних досліджень лише з кінця 60-х років минулого століття. Тому можна стверджувати, що історіографічної традиції вивчення цієї проблеми ще не склалося, внаслідок чого стан її науково-історичної розробки істотно відстає від сучасних суспільних потреб.

Джерельні матеріали за ступенем формалізації поділено на кілька основних груп: традиційні (мемуари, брошури, газетний і журнальний матеріал, оголошення тощо), формалізовані (офіційні документи, ділові акти, протоколи, звіти, огляди; нормативно-правові документи; навчально-методичні документи тощо) та інтерпретаційні (монографії, наукові праці, статті тощо). За критерієм функціональності – на опубліковані нормативно-правові акти, архівні документи та наративні праці. Крім того, відповідно до розробленої нами періодизації формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, ми структурували джерельну базу за такими хронологічними періодами: друга половина ХІХ ст. – 1917 р.; 1917 – 20-ті роки; 30-ті – початок 60-х років; 60-ті – 80-ті роки; 90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст. За ступенем дотичності до проблеми дослідження виділено джерела: 1) які розкривають методологічні, організаційно-педагогічні, змістові й процесуальні засади діяльності вітчизняної вищої школи загалом і вищої педагогічної школи зокрема у досліджуваний період; 2) у яких висвітлюються загальнодидактичні й методичні питання викладання іноземних мов і які відображають формування змісту культурологічної, філологічної й методичної підготовки вчителя ІМ протягом досліджуваного періоду; 3) які присвячені безпосередньо опису й аналізу діяльності закладів професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ.

Переважну більшість тематичних архівних матеріалів (офіційні документи, дані про діяльність різних типів спеціалізованих освітніх закладів, навчально-методична документація, статистична звітність, ділове й приватне

листування тощо) вперше введено в науковий обіг.

На основі акумульованих джерел здійснено періодизацію процесу формування в Україні в 1900–1964 рр. системи професійної підготовки вчителя ІМ, яка в результаті висвітлення теоретичного й практичного досвіду минулого як цілісного процесу має евристичну цінність для вирішення сучасних наукових і практичних проблем. Виділено такі етапи: I етап – 1900–1917 рр. – початок цілеспрямованої професійної підготовки вчителів нових (західноєвропейських) мов; II етап – 1917–1930 рр. – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; III етап – 1930–1940 рр. – започаткування в Україні мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; IV етап – 1941–1964 рр. – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ.

У другому розділі – **“Започаткування процесу підготовки вчителів іноземних мов у контексті реформаторських тенденцій в освітній галузі (1900–1917 рр.)”** – насамперед розглянуто *головні історичні передумови*, які склалися в процесі розбудови в XIX ст. в Російській імперії державної системи середньої та вищої освіти і сприяли становленню на початку XX ст. професійної підготовки вчителів нових іноземних мов (німецької, французької, англійської), а саме:

– *суспільно-політичні*: поступове загострення протягом другої половини XIX ст. суспільної потреби у власних спеціально підготовлених учителях нових мов на противагу іноземцям, носіям мови, які навчали дітей, часто не маючи ніякої педагогічної підготовки і не володіючи російською мовою; відповідні зміни в державній освітній політиці; наростання в останні десятиліття XIX ст. суспільного невдоволення засиллям класичних мов у гімназіях; зниження на межі століть інтересу до гуманітарної освіти і, натомість, поширення технічної та комерційної, для яких пріоритетним було володіння новими іноземними мовами; зміцнення в суспільстві бажання надати шкільній освіті практично спрямованого характеру для прискорення розвитку держави;

– *економічні*: посилення наприкінці XIX – на початку XX ст. міждержавних економічних зв'язків, які потребували практичного володіння європейськими мовами як засобом спілкування; зростання потреби у нових інженерно-технічних кадрах, здатних завдяки ознайомленню з науково-технічними досягненнями розвинутих європейських держав підвищити промисловий рівень країни;

– *предметно-наукові*: розвиток лінгвістичних і психологічних досліджень на початку 70-х рр. XIX ст. (особливо стосовно звукового аспекту мови), які актуалізували вивчення мови не лише як знакової, а й як функціональної системи; зародження в результаті цих досліджень серед європейських і вітчизняних лінгвістів ідеї про необхідність диференціації методів навчання класичних і нових мов; активізація неофілологічного напрямку в розвитку світової лінгвістичної науки та утвердження романо-германської філології як самостійної наукової галузі;

– *організаційно-педагогічні*: загострення в останньому десятилітті XIX ст. кон-флікту між класичним і реальним напрямками розвитку середньої освіти;

низька результативність вивчення класичних мов у гімназіях; зростання наприкінці XIX ст. кількості технічних і професійно спрямованих навчальних закладів, які потребували дедалі більшої кількості вчителів нових мов; розробка методичних ідей щодо навчання нових іноземних мов; поступове набуття стародавніми мовами у ході реформ середньої освіти, що відбувалися наприкінці XIX – на початку XX ст., статусу вузько спеціальних дисциплін, необхідних лише для наукового вивчення філології в університетах, і, навпаки, неухильне зростання ролі нових мов (особливо англійської); накопичення протягом XIX ст. словесними (з 1850 р. історико-філологічними) факультетами діючих в Україні Харківського (1805), Київського (1834), Новоросійського (1865) університетів, педагогічними інститутами (1811-1859) й педагогічними курсами (1860-1867) при університетах, Ніжинським історико-філологічним інститутом (1875) досвіду теоретичної і практичної підготовки вчителів-філологів; розробка кафедрами класичних мов і класичної словесності, а пізніше окремими відділеннями класичної філології (1863) базового змісту класичної філологічної освіти; обговорення наприкінці XIX ст. перших проектів романо-германських (неофілологічних) відділень історико-філологічними факультетами Київського (проф. М. Дашкевич) і Харківського (проф. М. Халанський) університетів.

У ході дослідження виявлено, що виокремлення спеціалізованої підготовки вчителів нових іноземних мов як самостійної галузі професійно-педагогічної підготовки відбулося завдяки відкритим на початку XX ст. *романо-германським відділенням* при історико-філологічних факультетах Київського (1901/1902 навч. рік – романо-германський семінарій, 1906 р. – романо-германське відділення) і Харківського (1906) університетів. Ними було розпочато формування відповідного викладацького штату і розробку спеціальних навчальних курсів.

Становлення базового змісту підготовки вчителів нових мов на романо-германських відділеннях протягом 1900–1917 рр. відбувалося в традиціях класичної філологічної освіти і знаннєвої освітньої парадигми. Серед обов'язкових для вивчення дисциплін, крім двох нових мов, були дві класичні мови, читання (з перекладом і тлумаченням) творів грецьких і римських авторів, історія грецької і римської літератури. Крім того, у змісті підготовки панував сформований століттям спільного існування в структурі словесного (історико-філологічного) факультету тісний зв'язок філологічної та історичної галузей наукових знань: його студенти обов'язково вивчали середню чи нову історію, російську історію. Іншими навчальними дисциплінами були логіка, психологія, педагогіка (з 1904 р.), вступ до філософії, історія нової філософії, вступ до мовознавства, вступ до романо-германської філології, історія західноєвропейських літератур, порівняльна граматики романських чи германських мов. Усі навчальні предмети поділялися на обов'язкові та рекомендовані, загальні та спеціальні. Головний акцент робився на теоретичних фахових предметах. Основними формами навчальної діяльності були лекції (у тому числі з мов) і практичні заняття (семінарії – для поглиблення наукових знань та ознайомлення з методами наукового пошуку). Крім лекцій і практичних занять з психології і педагогіки, жодної іншої теоретичної чи практичної

педагогічної підготовки майбутнім учителям ІМ не надавалося. Після введення в 1906 р. замість курсової предметної системи навчання зросла роль самостійної роботи студентів (реферати), що помітно підвищило результативність навчання.

Поданий у розділі аналіз діяльності в Україні в період 1903–1917 рр. жіночих вищих навчальних закладів (курсів) – Одеських (1903), Київських (1906), Харківських (1907), Ніжинських (1916), Катеринославських (1916) – засвідчив, що водночас з інтенсивним розвитком жіночої вищої освіти, у тому числі й педагогічної, та отриманням жінками рівного з чоловіками права на викладання як у середніх, так і вищих навчальних закладах (1911, 1913), у складі вчительських кадрів, який до цього був суто чоловічим, почав формуватися сегмент жінок-викладачів. Побудовані за університетським типом освіти, вищі жіночі курси мали у своєму викладацькому складі професорів університетів і не поступалися університетам за змістом, програмою, обсягом і процесом викладання. Результати дослідження змістово-процесуальних особливостей діяльності відкритого при Київських вищих жіночих курсах романо-германського відділення (1909) дають підставу стверджувати, що вони внесли у становлення професійної освіти вчителя ІМ досвід більш суттєвої, ніж в університетах, педагогічної підготовки завдяки включенню до навчальних планів теоретичних курсів методики викладання і практично спрямованих семінаріїв з нових мов, які зосереджувалися на навчанні слухачок курсів літературного усного мовлення і зразкової вимови, на викладі літературного і граматичного матеріалу відповідно до шкільних вимог і на основі шкільних підручників.

Зміст *практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя ІМ* у 1900–1917 рр. перебував на початковій стадії розробки. Університети забезпечували теоретичну підготовку майбутнього вчителя, проте вони не озброювали студентів практичними вміннями викладацької діяльності. Це спонукало до пошуків інших форм практично орієнтованої підготовки, що були б наближеними до потреб та умов середніх навчальних закладів. Такою формою стали одно- й дворічні педагогічні курси зі спільним навчанням осіб обох статей, відкриті з 1911 р. в усіх університетських містах Російської імперії. Загальна курсова підготовка вчителів стародавніх і нових мов включала лекції з педагогіки (у зв'язку з головними положеннями психології і логіки та короткої історії педагогічних учень) і основ шкільної гігієни. Лекції супроводжувалися розв'язуванням логічних задач і написанням рефератів. Спеціальна підготовка охоплювала вивчення методик, методичних керівництв і навчальної літератури з обраного предмета і проводилась у формі науково-семінарської роботи за спеціальністю, що ознайомлювала з вимогами до викладання, і практичних вправ у викладанні.

Було проаналізовано вплив на практичну підготовку вчителів ІМ активізації пошуків на початку ХХ ст. нових методів навчання нових мов, зокрема “натурального методу”, що передбачав наслідування природного шляху, яким дитина оволодіває рідною мовою. Поширення літніх мовних і країнознавчих курсів для іноземної студентської молоді в країнах-носіях мови відкривало можливість для вивчення методів викладання нових мов безпосередньо в

автентичному мовному оточенні.

У третьому розділі – **“Підготовка викладача іноземної мови в умовах творення національної системи освіти (1917–1930 рр.)”** – проаналізовано реформаторські процеси в галузі вищої освіти протягом зазначеного періоду, які в кінцевому підсумку привели до появи нових організаційних форм професійно-педагогічної підготовки вчителів ІМ. З'ясовано, що відразу після повалення в лютому 1917 р. Російської імперії й на початку розбудови Української Народної Республіки істотних змін у ході підготовки вчителів ІМ у колишніх імператорських університетах і на вищих жіночих курсах у напрямі демократизації освіти, її українізації і наближення до пореб життя не відбулося. У Харківському, Київському, Новоросійському університетах українізація полягала переважно у відкритті українознавчих кафедр (української мови, української літератури й історії України), а не у переході на викладання українською мовою. На Київських вищих жіночих курсах з 1918 р. було введено такі навчальні курси, як історія України, українське мистецтво, спецкурси “Релігійні рухи на Україні в 16–18 ст.”, “Гетьманщина на Україні”.

У змісті підготовки іншомовних філологів протягом 1917–1919 рр., як і в дореволюційний період, поряд з предметами неофілологічного циклу зберігалася вагома частка предметів класичної філологічної освіти. Продовжувало домінувати науково-теоретичне вивчення переважно фахових предметів. Педагогічна підготовка не посилювалася ні за рахунок розширення загальнопедагогічних курсів, ні шляхом введення курсу методики викладання мов. Не було змінено і характер практичних занять.

Проголошена після встановлення в 1920 р. радянської форми державності освітня парадигма “трудої школи”, розформування навчальних закладів університетського типу й поява нових організаційних форм педагогічної освіти (*прискорені педагогічні курси, академія теоретичних знань, суспільно-гуманітарний інститут, 1920–1921*) не надали бажаного практичного спрямування підготовці майбутнього вчителя. Аналіз змістово-процесуальних особливостей їх діяльності засвідчив, що професійна педагогічна підготовка вчителя ІМ у жодній з нових вищих шкіл (секція германських і романських мов Харківської академії теоретичних знань, секція романо-германської філології й лінгвістики Одеського суспільно-гуманітарного інституту, герmano-романський цикл Київських прискорених педагогічних курсів) не була достатньою за переліком теоретичних дисциплін, а педагогічна практика взагалі не входила до навчальної програми. Найважливіші особливості згаданих закладів підготовки вчителів ІМ – це: 1) надання пріоритетності підготовці фахівців з нових, а не класичних мов; 2) відокремлення неофілологічних відділень як самостійного підрозділу від історичних, що дало поштовх до подальшого уточнення змісту неофілологічної освіти.

Дослідженням підтверджено, що першими в історії вітчизняної вищої педагогічної освіти навчальними закладами, які дали змогу перейти від суто академічної професійно-педагогічної підготовки до практично спрямованої, від пасивно-рецептивної до активно-діяльній, стали *інститути народної освіти*

(ІНО).

З'ясовано, що у професійній підготовці вчителя ІМ на *секції мови й літератури факультету профосвіти при Київському (1921–1930), Харківському (1921–1924, 1929–1930) й Одеському (1921–1923, 1929–1930) ІНО* з'явилися певні відмінні від попереднього етапу риси, що в цілому відповідали загальному процесу розвитку вищої педагогічної школи й державній політиці в галузі освіти, а саме: посилення практичного спрямування підготовки вчителя завдяки забезпеченню його не тільки знаннями, а й методами передачі знань; орієнтація на практичну роботу з учнями; намагання уніфікувати зміст професійно-педагогічної підготовки; розширення її психолого-педагогічної складової (введення до її складу педагогічної практики та регулярного курсу методики викладання ІМ); політизація й соціологізація педагогічної професії; надання пріоритетності просвітницько-пропагандистській ролі вчителя.

Особливо важливо, що в цей період побудови нової вищої педагогічної школи вперше було чітко заявлено про необхідність створення *цілісної системи професійної педагогічної освіти (1921)* і визначено основні види підготовки у складі цієї системи: 1) виробнича (індустріальна чи сільськогосподарська); 2) спеціальна (за фахом); 3) загальнопедагогічна; 4) загальноосвітня та ідеологічна; 5) методична підготовка.

Проведений аналіз змісту роботи секцій мови й літератури факультетів профосвіти ІНО засвідчив, що на цьому етапі розвитку вищої педагогічної школи на перше місце у професійній підготовці майбутнього викладача ІМ було поставлено не стільки практичне оволодіння фаховою мовою, скільки формування в нього більшовицького світогляду, відповідних соціально-політичних переконань, організаторських і пропагандистських умінь. Цій підготовці була притаманна багатопредметність з одночасним звуженням мовно-літературної складової, особливо культурознавчого її наповнення. Дедалі яскравішого вираження набувала соціально детермінована прагматична парадигма розвитку вищої педагогічної освіти з характерним ухилом до предметно-розподіленого сприйняття знань, з превалюванням операційно-процесуальних аспектів діяльності над культурно-контекстними, зростанням ваги соціальних, економічних та політичних чинників, посиленням професіоналізації освіти. Виявом впливу цих чинників стало, зокрема, поширення вивчення штучної мови есперанто як засобу об'єднання трудящих різних національностей і “зброї світового пролетаріту”.

У результаті зменшення ролі іноземної мови в соціальному житті держави і, відповідно, у змісті шкільної освіти у період 1923–1927 рр. в ІНО відбулося скорочення підготовки викладачів ІМ. Лише з початком активної індустріалізації країни, налагодженням торговельних та економічних зв'язків із зарубіжжям, виникненням по-треби у вивченні світових досягнень у різних галузях науки й техніки, після запрошення в країну великої кількості іноземних технічних фахівців і робітників та внаслідок розгорнутої в Радянському Союзі з 1927 р. пропагандистської кампанії “Чужі мови до нас” спершу при Київському (1927), а згодом і при Одеському та Харківському ІНО (1929) почали відновлюватися

відділи іноземних (“чужоземних”) мов.

Водночас в Україні з початку і особливо в другій половині 20-х років розгорнулася мережа *державних курсів чужоземних мов* (Харківські, Київські, Одеські, Миколаївські, Херсонські, Кам’янець-Подільські, Житомирські, Ніжинські, Чернігівські, Полтавські). Ця освітня форма зосереджувалася насамперед на поглибленому вивченні іноземної мови і давала можливість підвищити практичну кваліфікацію чи здобути нову кваліфікацію спеціалістам, які потребували знання мов для виконання службових обов’язків. І лише в другу чергу вона була орієнтована на підготовку педагогічних кадрів. Хоча курси не змогли перебрати на себе функцію повноцінної підготовки майбутніх викладачів ІМ, проте, безперечно, відіграли важливу роль у підвищенні рівня вивчення мови завдяки виділенню окремих мовних аспектів (фонетика, синтаксис, фразеологія), введенню до змісту освіти позааудиторної самостійної роботи над мовою, поширенню ”прямого методу” навчання мови, поєднанню вивчення мови зі знайомством з культурою і побутом країни, мова якої вивчалася. Крім того, педагогічні відділи при них(з 1924 р.) і особливо відкриті в 1929 р. у Києві спеціальні *однорічні педагогічні курси підготовки викладачів чужоземних мов* виразно демонстрували потребу в поєднанні глибокого вивчення мови з суттєвою теоретичною і практичною педагогічною підготовкою в стінах одного навчального закладу.

У четвертому розділі – **“Розбудова системи закладів підготовки вчителя іноземної мови в Україні (1930–1940 рр.)”** – простежено шлях створення в Україні вперше в історії вітчизняної освіти оригінальної багатокомпонентної й структурованої мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, в якій чітко відокремлено професійно-педагогічне оволодіння іноземними мовами від загальноосвітнього та професійно спрямованого вивчення мов. Структурну єдність усіх ланок мережі іншомовної освіти в першій половині 30-х років подано на рис. 1.



**Рис. 1. Структура мережі професійної іншомовної освіти в Україні (1930)**

Відкриті у складі цієї мережі в 1930 р. заклади професійної іншомовної освіти – *Український інститут лінгвістичної освіти* в м. Києві (УІЛО, 1930–1934, у 1934 р. переведено до м. Харкова) та *лінгвістичні (мовні) технікуми* на базі колишніх державних курсів чужоземних мов у містах Харкові, Одесі, Миколаєві, Дніпропетровську, Кам'янці-Подільському та в м. Рикові, нинішньому Єнакієві (1930–1935) – зосередилися на підготовці педагогічних, перекладацьких і наукових кадрів з вищим і середнім рівнями освіти. Порівняння нових організаційних форм професійної іншомовної освіти з попередніми формами (ІНО, державні курси чужоземних мов) свідчить про початок розробки у 30-х роках змістових і процесуальних аспектів професійно-педагогічної підготовки вчителя ІМ (німецької, французької, англійської) в умовах спеціалізованих навчальних закладів.

Уся програма навчання в УІЛО та лінгвістичних технікумах поділялася на: а) загальну; б) спільну для педагогічної і перекладацької секцій і в) спеціальну для кожної секції. У змісті професійної підготовки вчителів ІМ чітко виділялося кілька складових: соціально-економічна (політекономія, теорія радянського господарства та економічної політики СРСР, економгеографія, соціалістична реконструкція промисловості й сільського господарства та опанування техніки), історико-політична (історія класової боротьби, історія партії, діамат, ленінізм, національне питання), загальноосвітні знання на політехнічній основі (в УІЛО – нарис історії техніки, основи соцвиробництва, в лінгвістичних технікумах – математика, біологія, фізичні та хімічні виробництва), психолого-педагогічні знання (основи марксо-ленінської психології, основи марксо-ленінської педагогіки, основи марксо-ленінської педології), дисципліни з фаху (мовні – українська, російська, чужа мови, латина, есперанто та літературні – історія західної літератури, історія літератури країн фахових мов, українська література, поштовтнева література народів СРСР), методика викладання чужоземних мов, фізична та військова підготовка, обов'язкові політгодини. Головними формами навчальної роботи були лекції та практичні заняття на основі лабораторно-бригадних форм роботи.

Мовній підготовці майбутніх учителів ІМ надавалося значно більшого значення, ніж в ІНО. Заняття з фахової мови проводилися по можливості іноземною мовою. Українська мова хоч і ввійшла до переліку обов'язкових предметів на I курсі УІЛО й лінгвістичних технікумів, проте в цілому на її викладанні відобразилася загальна тенденція згортання з початку 30-х років процесу українізації всієї освітньої системи. Її вивчення на II-IV курсах УІЛО було перенесено на факультативні заняття.

Зміст 4-річного курсу навчання в УІЛО мав більш відчутний, ніж у 3-річних лінгвістичних технікумах, ухил до літературно-філологічної підготовки,



забезпечував істотнішу теоретичну базу з історії мови та літератури, мовознавчих предметів (загальна методологія мовознавства, основи загального мовознавства, вступ до мовознавства окремих мовних груп), передбачалося вивчення двох іноземних мов (фахової і додаткової), пропонувалися факультативні дисципліни (історія української мови, стенографія, історія загального мовознавства, латина, українська мова, українська стилістика, історія техніки, методика перекладу). Лінгвістичні технікуми були більш педагогічно спрямованими, зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна іноземна мова. Студентів УІЛО готували до викладання в технікумах і вищих школах, а студентів лінгвістичних технікумів – у середніх школах, ФЗС, ФЗУ, на мовних курсах і в технікумах.

У методичній підготовці майбутніх учителів ІМ протягом першої половини 30-х років відзначені такі позитивні елементи, як обговорення на заняттях результатів спостережень під час практики та підготовка і проведення пробних занять; введення елемента дослідницької роботи при вивченні методичних тем (усні та письмові реферати на загальні й окремі теми), опрацювання в курсі методики світових історичних надбань у викладанні нових мов (у тому числі підручників авторів різних методичних напрямів), орієнтація методичної підготовки на різні вікові групи школярів, ознайомлення студентів на практичних заняттях з підручниками і навчальними посібниками для середньої і вищої школи з фахової мови та їх аналіз.

Виявлено такі специфічні особливості професійно-педагогічної іншомовної освіти на початковому етапі розбудови її як системи:

- розробка перших типових планів професійної підготовки вчителів мов;
- залучення УІЛО й лінгвістичних технікумів до підготовки педагогів як для звичайних шкіл, так і для шкіл національних меншин (німецьких, єврейських, польських, чеських, румунських, народів Близького й Далекого Сходу);
- запровадження заочної і вечірньої форми іншомовної освіти (1933);
- розгортання в УСРР роботи над створенням власних підручників і додаткової навчальної літератури з іноземної мови для середньої і вищої школи, наприклад, було створено підручник з німецької мови для семирічної школи (В. Дюшен, О. Пельцер), колективний підручник французької мови для педагогічних вишів, “Робочу книжку німецької мови для технікуму” (Губе), “Англійську педагогічну читанку” (Водолажченко), підручники німецької та англійської мови для педагогічних вишів (І. Сияк та ін.);
- відкритість змісту іншомовної підготовки до застосування найновіших досягнень вітчизняної й зарубіжної науки та виданих за кордоном підручників з мов;
- зміцнення у практиці викладання мов позиції комбінованої методики, що поєднувала навчання усного мовлення з навчанням читання;
- зростання частки методичних знань у професійній підготовці майбутніх учителів ІМ, початок формування теоретичних засад методики навчання ІМ;
- виділення із загальних уявлень про методи і цілі вивчення мови професійно

спрямованого навчання мови у вищій школі як окремого від методики середньої школи аспекту методичних знань;

- подальший розвиток змісту підготовки вчителів ІМ у напрямі посилення її ідеологізації (“партизації”), політехнізації, педагогізації;

- зміцнення практичної підготовки майбутніх учителів завдяки систематизації різних видів неперервної виробничо-педагогічної практики (політехнічної – індустріальної чи сільськогосподарської та професійної – активної і пасивної шкільної);

- упровадження у мовознавчу підготовку (курс загального мовознавства) вчення радянського акад. М. Марра – яфетичної теорії, що декларувалася як “нове матеріалістичне вчення про мову”.

Аналіз ходу реалізації в 30-х роках державного рішення забезпечити знанням однієї іноземної мови кожного випускника середньої школи (постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. “Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі”) засвідчує, що вона значно гальмувалася через брак відповідних педагогічних кадрів. Зважаючи на це, та відповідно до проведеної в Україні реорганізації педагогічних навчальних закладів (1935), лінгвістичні технікуми було розформовано, а натомість з’явилися нові заклади професійної освіти вчителя ІМ: 4-річний *педагогічний* (для підготовки викладачів ІМ для II і III ступенів шкіл-семирічок і десятирічок) і 2-річний *учительський* (для підготовки вчителів V-VII класів) *інститути іноземних мов*. Було засновано Харківський педагогічний інститут ІМ (в 1935 р. на базі УІЛО, переведеного в 1934 р. з м. Києва до м. Харкова), Харківський учительський інститут ІМ (1936), педінститути ІМ у Дніпропетровську та Одесі (на базі розформованого в 1938 р. Одеського німецького педагогічного інституту). Основні особливості їх діяльності: посилення педагогічної спрямованості підготовки (вони готували тільки педагогів, а не педагогів і перекладачів, як в УІЛО); підвищення рівня професійно-педагогічної кваліфікації (не середній, як у лінгвістичних технікумах, а вищий). У їх роботі продовжувалася практика використання робітфаків для підготовки абітурієнтів до навчання у вишах. Докваліфікація вже працюючих учителів ІМ без відриву від виробництва здійснювалася завдяки заочній формі навчання.

Утворені романо-германські відділення при літературно-мовних факультетах Київського й Харківського університетів (1933) хоча й отримали завдання готувати вчителів для шкіл III ступеня, проте воно не було їх першочерговою метою, а лише доповнювало наукову підготовку спеціаліста-філолога.

В інститутах іноземних мов у професійній підготовці вчителя відбулася ціла низка змістово-процесуальних змін, які виявилися життєвими у наступні періоди розвитку системи іншомовної педагогічної освіти, а саме: аспектизація мовного курсу (вивчення мови за окремими аспектами – мовний практикум, фонетика, граматики, спеціальний переклад); виділення годин на теоретичну підготовку з фонетики й граматики, поява нових навчальних дисциплін (лексикологія, стилістика, країна мови, що вивчається); викладання фахових дисциплін іноземною мовою; збільшення кількості практичних занять із

загальнопедагогічних і спеціальних предметів; зростання ролі й розширення діапазону самостійної дослідницької роботи студентів (підготовка рефератів не тільки з методики, а й зі спеціальних дисциплін). У ці роки розпочалось видання єдиних для всього Радянського Союзу підручників і навчальних посібників: з методики навчання англійської, французької, німецької мов І. Грузинської (1933), А. Любарської (1934), В. Александера (1934), Г. Гольдштейн і М. Розенберга (1938), англomовного підручника “Вступ до англійської фонетики” О. Трахтерова (1934) та російськомовних – “Історія англійської мови” Б. Ільша (1935), “Питання німецької граматики в історичному освітленні” В. Жирмунського (1935), “Основи німецької вимови” О. Ніконової (1938), “Наукова граMATика німецької мови” Л. Зіндер і Т. Сокольської (1938), “ГраMATика латинської мови” С. Соболевського (1938), “Підручник латинської мови” Я. Боровського й О. Болдирева (1939) та ін. Друкування навчальної літератури з іноземних мов на той час було зосереджено в Москві та Ленінграді. Заклади іншомовної освіти в Україні користувалися програмами для педагогічних інститутів з іноземних мов, історії німецької, французької та англійської мов, методики викладання ІМ, розробленими навчально-методичним сектором НКО РРФСР чи Московським педінститутом нових мов (з невеликими змінами). Цінним помічником у вирішенні багатьох тогочасних проблем у галузі викладання ІМ став перший професійний журнал для іншомовних філологів – “Иностранный язык в школе” (1934).

Посилення з першої половини 30-х років тоталітарного тиску у всіх сферах суспільного життя призвело до таких негативних явищ у розвитку професійно-педагогічної освіти, як регламентація освітньої сфери партійними і державними постановами, ідеологічні “чистки” студентського й викладацького складу, активна політизація змісту освіти, посилення авторитаризму у викладанні, звуження обсягу професійної підготовки (у педагогічних інститутах ІМ – це вилучення з основного навчального курсу другої ІМ, латини, мови есперанто).

Водночас діяльність інститутів іноземних мов супроводжувалася низкою проблем, що суперечили стрімкому поширенню вивчення мов і стримували розвиток професійно-педагогічної іншомовної освіти у цей період: нестача викладацьких кадрів і слабка матеріальна база інститутів ІМ; зростаюча закритість радянського суспільства; застережливе ставлення до осіб, що володіють іноземними мовами. Спроба розв'язати проблему гострої нестачі кадрів учителів ІМ наприкінці 30-х років не шляхом відкриття нових повноцінних закладів професійної іншомовної освіти, а завдяки тимчасовим заходам на кшталт додаткової короткострокової педагогічної підготовки слухачів курсів іноземних мов (з 1937 р.), свідчить про готовність держави в той час пожертвувати якістю професійної кваліфікації майбутніх учителів заради формального вирішення проблеми в кількісному відношенні.

У п'ятому розділі – **“Формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови (1941–1964 рр.)”** – подано аналіз завершального етапу формування професійної підготовки вчителя ІМ як системи і виділено позитивні

надбання в історії становлення цієї підготовки, які заслуговують на увагу на сучасному етапі її розвитку.

Матеріали, у яких висвітлено стан підготовки вчителів ІМ для шкіл УРСР у період Великої Вітчизняної війни, дають підставу стверджувати, що в таких складних умовах вона продуктивно продовжувалася на базі евакуйованого в тил Харківського педагогічного інституту ІМ (жовтень 1941р. – березень 1943 р.). Його діяльність забезпечила неперервність усталеного навчального циклу професійної іншомовної підготовки, реалізацію усіх її складових, додержання національного характеру викладання (завдяки включенню до навчального плану української мови й літератури та історії народів СРСР), збереження і підтримання студентсько-викладацьких кадрів.

Встановлено, що *в умовах евакуації* у змісті навчального курсу помітно зменшилася ідеологічна складова (майже вдвічі): замість діамату та істмату, історії ВКП(б), ленінізму викладався один предмет – основи марксизму-ленінізму. Натомість було посилено військову підготовку, а до її складу введено військовий переклад. Крім того, було відведено більше часу на вивчення фахової мови та методика її викладання. Володіння практичними викладацькими вміннями стало на той період настільки вагомим чинником професійної підготовки майбутнього педагога, що методика викладання ІМ було включено до переліку дисциплін державного іспиту – вона складалася разом з педагогікою (1942). Позитивним для загальнопедагогічного зростання фахівців став поділ курсу педагогіки на окремі курси теорії та історії педагогіки.

У перші роки після звільнення території республіки (1943–1945) перед професійно-педагогічною іншомовною освітою постали такі завдання: відновити навчально-методичну базу Харківського та Одеського педагогічних інститутів ІМ, трирічного Харківського учительського інституту ІМ; нормалізувати виконання навчальних планів у кількісному і предметному відношенні; вжити заходів для підвищення рівня володіння українською та російською мовами, українізувати викладання загальноосвітніх курсів; покращити теоретичну підготовку; застосовувати диференційований підхід у роботі зі студентами; залучити їх до науково-дослідницької роботи і мовного вдосконалення в різноманітних гуртках.

На основі аналізу розвитку професійної підготовки вчителів ІМ *протягом другої половини 40-х –першої половини 50-х років ХХ ст.* виявлено такі головні зрушення:

–розширено мережу спеціалізованих навчальних закладів з метою ліквідації гострої нестачі вчителів ІМ (відновлено діяльність Дніпропетровського педагогічного інституту ІМ (1948), відкрито Київський педагогічний (1948) та Білоцерківський і Житомирський (1949) учительські інститути ІМ, факультети ІМ при Вінницькому, Київському й Ніжинському педагогічних інститутах, дворічні учительські інститути з відділеннями іноземних мов (1949-1950) при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському, Ніжинському, Сталінському та інших педагогічних інститутах); відбувалося поступове збалансування цієї мережі (закрито Харківський учительський інститут ІМ (1948),

реорганізовано учительські інститути ІМ у педагогічні інститути ІМ та переведено вчительський інститут ІМ з Білої Церкви до Горлівки (1953), розформовано в 1951–1952 рр. відділення ІМ учительських інститутів при педагогічних інститутах) і встановлено єдиний для всіх перелічених навчальних закладів чотирирічний термін навчання;

– розширено можливості заочного навчання (збільшено прийом на заочні відділення педінститутів, активніше почали використовуватись можливості радіо, клубів, пересувних бібліотек);

– поліпшено в другій половині 40-х років навчально-методичне забезпечення процесів вивчення і викладання іноземних мов з опорою на українську мову: видано підручники, іншомовні словники українською мовою для вищої педагогічної школи (“Історія педагогіки” М. Даденкова, “Вступ до мовознавства” М. Калиновича, “Латинська мова” В. Петровського, німецько-український словник І. Шаровольського, українсько-німецький словник П. Лохвиця, англо-український та українсько-англійський словники В. Мюллера та ін.); перекладено на українську мову російські підручники, посібники, книги для читання, навчальні матеріали; організовано в УРСР власне видання іншомовної художньої літератури для учнів середньої школи, допоміжної і методичної літератури для вчителів;

– уточнено зміст професійної іншомовної освіти (введено в 1946 р. обов'язкове вивчення в педагогічних інститутах ІМ двох іноземних мов і теоретичних курсів фонетики та граматики; посилено увагу до розвитку фонетичних навичок; розширено курс історії літератури країни, мова якої вивчається; зменшено аудиторне навантаження з паралельним посиленням теоретичної підготовки; зменшено кількість годин на загальнопедагогічні дисципліни і збільшено – на спеціальну підготовку з фахової мови; підвищено роль самостійної роботи; урізноманітнено перелік факультативних дисциплін; затверджено в 1949 р. стандартну програму педпрактики, продовжено її тривалість та доповнено літньою практикою в піонерських таборах);

- підвищено вимоги до якості професійної підготовки вчителя (*ідеологічні* – щодо рівня оволодіння науковим марксистсько-ленінським світоглядом; *фахові* – щодо забезпечення навчальними програмами, контролю за якістю викладання і методичною майстерністю викладачів, координації роботи мовних кафедр, індивідуальної роботи зі студентами, технічного устаткування фонетичних лабораторій; *загальнопедагогічні* – щодо проведення практичних занять з педагогіки, педагогізації вивчення фахових мов, досягнення єдності навчальної і виховної роботи під час педагогічної практики, урізноманітнення форм позакласної і позашкільної роботи студентів-практикантів; *організаційно-педагогічні* – щодо забезпечення інститутів шкільними підручниками, розвитку та урізноманітнення самостійної навчальної і науково-дослідницької роботи студентів, підвищення ролі кабінетів як центрів самостійної роботи студентів, надання системного характеру діяльності наукових гуртків, започаткування практики проведення студентських наукових конференцій);

- посилено роль громадської й суспільно корисної праці у професійно-педагогічній підготовці вчительських кадрів.

Разом з тим у професійній підготовці вчителя ІМ наприкінці 40-х – у першій половині 50-х років виявлено такі негативні явища, як згорання розпочатої в роки війни українізації викладання; відсутність в інститутах і на факультетах ІМ кафедр методики; звуження лінгвістичної бази майбутніх учителів ІМ через переведення другої ІМ у статус факультативної дисципліни (1954); вирішення проблеми поглиблення теоретичної підготовки за рахунок скорочення годин на практичні заняття; постійно виникаюче напруження з навчально-методичним забезпеченням спеціальної підготовки; невиправдані за своєю ефективністю намагання на початку 50-х років розв'язати проблему укомплектування середніх шкіл кадрами вчителів ІМ з вищою освітою за рахунок надання можливості сумісного викладання ІМ випускникам немовних факультетів педагогічних інститутів.

Результати дослідження доводять, що в період розквіту авторитарної, партійно-класової педагогіки 40-х–50-х років під дією політико-ідеологічних нашарувань, які тенденційно впливали на зміст професійно-педагогічної освіти, у професійній підготовці вчителя ІМ панівними у виборі ціннісних освітніх орієнтирів були не стільки фахові знання, скільки ідеологічні міркування. Зміст підготовки педагога-філолога використовувався як інструмент реалізації ідеологічних кампаній тоталітарного сталінського режиму (спочатку було впроваджено “марксистське мовознавче вчення” М. Марра, потім “викорінено” його під гаслами сталінської “мовознавчої теорії”).

Завдяки прийнятому в період “хрущовської освітньої реформи” 1956–1964 рр. “Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР” (1958) та вжитим у наступні роки заходам щодо його реалізації відбувалося подальше вдосконалення професійної підготовки вчителів, посилення їх трудового та естетичного виховання, забезпечення зв'язку зі школою протягом усього часу навчання в інституті. Постанова Ради Міністрів СРСР “Про покращення вивчення іноземних мов” (1961) продовжила реформаторський рух у галузі вивчення і викладання мов у напрямі їх наближення до актуальних потреб життя. Вона офіційно закріпила актуальний для багатьох наступних десятиліть курс на практичне володіння іноземними мовами та суттєво вплинула на систему їх вивчення і поширення у державі. У цей і наступні роки було проведено ще одне масове відкриття відділів і факультетів ІМ у педагогічних інститутах: Дрогобицькому, Житомирському, Запорізькому, Ізмаїльському, Вінницькому, Кіровоградському, Кримському, Луцькому, Ніжинському, Сумському, Черкаському. Збалансування мережі закладів, що готували вчителів ІМ, зняло кількісну проблему браку кадрів.

Встановлено, що у період реформування освіти в 1956–1964 рр. відбулися й інші істотні зміни в змісті та організації професійної підготовки в педагогічних інститутах і на факультетах іноземних мов, що сприяли завершенню її формування як системи. Так, унаслідок введення підготовки вчителів широкого профілю (1956–1963) за спеціальностями “українська (російська) мова й

література, іноземна мова”, “німецька мова, англійська мова”, “французька мова, німецька мова”, “англійська (французька) мова, українська мова і література”, “іноземна мова, вихователь школи-інтернату” було розширено коло спеціальностей з кваліфікацією “вчитель іноземної мови”. У контексті політехнізації вищої освіти почалося впровадження у навчальний процес новітніх технічних досягнень (магнітофон, кіно, телебачення, програмоване навчання), а в навчальні плани педагогічних інститутів і факультетів ІМ було введено відповідні обов'язкові й факультативні навчальні курси (1959, 1963). У структурі підготовки було розширено психолого-педагогічну складову: курс психології виріс удвічі й став більш цілеспрямованим і диференційованим (у ньому було виділено питання як загальної, так і дитячої та педагогічної психології), у курсі історії педагогіки знову з'явилися практичні заняття. Загальнопедагогічна підготовка підпорядковувалася завданням комуністичного виховання, формування радянської людини на засадах комуністичної моралі. Стабілізувалася структура педагогічної практики, що охопила виховну практику в школі і позашкільних навчальних закладах з дітьми молодшого і середнього шкільного віку, практику в піонерських таборах, педагогічну практику в 5–8, 9–11(10) класах (як у міських, так і в сільських школах).

Система фахової підготовки стала стрункішою і систематизованішою: усталеної форми набули зміст іншомовної підготовки, види роботи (усне мовлення, аналітичне читання, домашнє читання, писемне мовлення). Відбулися істотні зміни і в процесі іншомовної освіти: з 1957 р. поряд з аспектною системою вивчення мови вводилася комплексна система, при якій окремі мовні аспекти не виділялися а опрацьовувалися інтегровано в змісті єдиного практичного курсу іноземної мови. Активніше застосовувалися методи й прийоми, спрямовані на залучення студентів до мовленнєвої діяльності на заняттях (бесіди, діалоги, парна розмова, “мовна розминка”, перекази, екскурсії), багато уваги приділялося створенню в навчальних закладах іншомовного оточення. Підвищилася роль самостійної роботи студентів і таких засобів її активізації, як застосування в написанні курсових робіт експериментальних і дослідницьких методів, організація студентських наукових товариств тощо. Стійкою тенденцією у функціонуванні системи професійно-педагогічної підготовки стало наближення процесу підготовки вчителя до потреб школи, використання матеріалів шкільних підручників на практичних заняттях з фахової мови. На початку 60-х років активізувалося видання підручників для інститутів і факультетів ІМ із спеціальних теоретичних курсів, написаних фаховою мовою.

Доведено, що освітня реформа 1956–1964 рр. у цілому завершила формування *системних ознак* професійної підготовки вчителя ІМ як системного утворення (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Системні ознаки професійної підготовки вчителя ІМ на початку 60-х років**

Системні ознаки	Їх складові
Завершеність як самостійної освітньої	• Форма – педагогічні інститути ІМ, факультети ІМ педагогічних інститутів і університетів;

<p>одиниці за своєю організаційною формою, цільовою спрямованістю і змістом</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цілі – загальноосвітні, професійно-педагогічні, фахові, виховні;</li> <li>• зміст – цикли суспільних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методика викладання ІМ, шкільна практика, фізичне виховання, факультативні курси й курси за вибором.</li> </ul>
<p>Функціонування як підсистеми у макроструктурі системи вищої педагогічної освіти і підпорядковування її закономірностям і тенденціям розвитку</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Детермінованість суспільно-політичними, культурно-історичними, соціально-економічними, освітньо-педагогічними чинниками;</li> <li>• залежність від суспільних і освітніх парадигмальних змін;</li> <li>• наближення вищої педагогічної школи до потреб життя;</li> <li>• підвищення ролі самостійної роботи у підготовці фахівців;</li> <li>• педагогізація змісту вищої педагогічної освіти тощо.</li> </ul>
<p>Наявність специфічних закономірностей, які фіксують певну детермінованість її функціонування й розвитку як системи</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Інтегрованість практичної й теоретичної, спеціальної та загальнопедагогічної підготовки;</li> <li>• інтенсифікація мовної підготовки завдяки викладанню фахових курсів іноземною мовою і створенню іншомовного середовища в аудиторії і поза нею;</li> <li>• кореляція у розміщені мовних і літературних курсів;</li> <li>• передування практичного мовного курсу теоретичним курсам;</li> <li>• формування мовних навичок під час аспектного вивчення мови і мовленєвих умінь – під час комплексного тощо.</li> </ul>
<p>Сформованість у її складі мікросистем, що становлять її структуру</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Система навчально-освітньої роботи (суспільно-політична, психолого-педагогічна, спеціальна, методична, практична підготовка);</li> <li>• система науково-дослідницької роботи (аудиторна, позааудиторна);</li> <li>• система виховної роботи (аудиторна, позааудиторна);</li> <li>• система практики (психолого-педагогічна, фахова).</li> </ul>
<p>Постійна взаємодія із зовнішніми умовами свого існування</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підпорядкування державно-партійним директивам;</li> <li>• виконання певного соціального замовлення;</li> <li>• підтримування зв'язку зі школами й педагогічною громадськістю;</li> <li>• популяризація іноземних мов серед широких верст населення.</li> </ul>

Узагальнення результатів дослідження з погляду перспективності набутого досвіду професійної підготовки вчителя іноземної мови об'єктивно свідчить про наявність низки організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) аспектів підготовки, які, зародившись у процесі функціонування педагогічних закладів освіти минулого, продовжують бути актуальними в умовах сьогодення. До таких аспектів відносимо: необхідність забезпечення професійно-педагогічної іншомовної освіти в умовах спеціалізованого навчального закладу; важливість відкриття в таких освітніх закладах кафедри методики як окремої структурної одиниці; доцільність поєднання в разі організації широкопрофільної професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій; ретельна підготовка та організація педагогічної практики з охопленням усіх видів майбутньої професійної діяльності; інтеграція всіх компонентів системи професійної підготовки; педагогізація змісту професійної освіти майбутнього вчителя; важливість культурологічної складової



змісту іншомовної освіти; раціональне співвідношення загальноосвітнього та професійного, теоретичного й практичного навчання; додержання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями; посилення практичної спрямованості вивчення мови; підвищення ролі самостійної творчої роботи майбутнього педагога; поєднання аспектизації вивчення мови з комплексним підходом до оволодіння всіма мовленнєвими вміннями.

## ВИСНОВКИ

На основі результатів аналізу процесу формування професійної підготовки вчителя іноземної мови як самостійного системного утворення в контексті розвитку загальної системи вищої педагогічної освіти в Україні, починаючи з перших заходів з метою організації спеціальної професійної освіти в галузі викладання іноземних мов (початок ХХ ст.) і закінчуючи етапом набуття цією підготовкою своїх основних системних ознак (початок 60-х років ХХ ст.), можна зробити такі висновки:

1. Використаний у ході дослідження чотирирівневий методологічний апарат, а саме: 1) загальні філософські принципи пізнання (єдності теорії й практики, всебічного вивчення процесів і явищ, об'єктивного й конкретно-історичного розглядання явищ і процесів, єдності історичного й логічного), діалектичні категорії сутності і явища; змісту й форми; причини й наслідку; необхідності й випадковості; одиничного, особливого й загального; 2) загальнонаукові підходи (системний, синергетичний, парадигмальний); 3) конкретно-наукові підходи (культурно-історичний, аксіологічний, професіографічний); 4) технологічні методологічні засоби (нарративний, герменевтичний методи, періодизація) – виявився адекватним предмету й меті дослідження і дав змогу здобути нові наукові знання про зачаткування й становлення системи професійної підготовки вчителя ІМ в Україні протягом досліджуваного періоду.

Аналіз історіографії проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ в Україні в ХХ ст. виявив відсутність в українській і зарубіжній науковій літературі комплексних, цілісних, системних праць з цієї теми, а вивчення джерельної бази показало наявність значного масиву неопрацьованих нормативно-правових документів, архівних матеріалів і нарративних джерел, залучення яких до дослідження надало одержаній науковій картині аргументованості й достовірності.

2. Охарактеризовано головні передумови становлення на початку ХХ ст. на українських землях, що входили до складу Російської імперії, професійно-педагогічної іншомовної освіти, до яких відносимо: *суспільно-політичні* (поступова переорієнтація освітньої державної політики на підготовку власних фахівців замість використання іноземців-носіїв мови для викладання європейських мов; зростання суспільного невдоволення засиллям класичних мов у гімназії; зниження в суспільстві інтересу до класичної гуманітарної освіти; вирішальний перелом у суспільному баченні ролі нових іноземних мов та їх позиціонування як засобу наближення загальної середньої

освіти до реальних потреб життя); *економічні* (зумовлена промисловою революцією необхідність у технічних фахівцях, що володіють іноземними мовами; посилення міждержавних торговельних зв'язків); *предметно-наукові* (успіхи в галузі мовознавства, особливо з питань описової та експериментальної фонетики, дослідження психічних процесів вивчення мови; подолання домінування латинської логічної граматики у навчанні мов і виникнення ідеї навчання “живих” мов шляхом, яким засвоюється рідна мова; розвиток романо-германської філології як самостійного розділу мовознавчої науки); *організаційно-педагогічні* (загострення в останньому десятилітті ХІХ ст. конфлікту між класичним і реальним напрямками розвитку середньої освіти; низька результативність вивчення класичних мов у гімназіях; зростання наприкінці ХІХ ст. кількості технічних і професійно спрямованих середніх навчальних закладів, які потребували вчителів нових мов; усвідомлення потреби в диференціації методів навчання класичних і нових мов; початок розробки методики навчання нових мов; перегляд ролі і змісту навчання іноземних мов у ході періодичних реформ середньої освіти; накопичення історико-філологічними факультетами Харківського, Київського, Новоросійського університетів, Ніжинським історико-філологічним інститутом, що були відкриті в Україні в ХІХ ст., досвіду підготовки вчителів-філологів; обговорення історико-філологічними факультетами Київського й Харківського університетів наприкінці ХІХ ст. перших проектів романо-германських відділень).

3. На основі аналізу суспільно-політичних, культурно-історичних, педагогічних детермінант розвитку, а також спираючись на такі критерії, як об'єктивна зміна суспільної ролі й значення іноземних мов, кількісні інституційні зрушення в мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти, змістова і процесуальна цілісність системи підготовки, потенціал її розвитку, розроблено періодизацію формування системи професійної підготовки вчителя ІМ:

I етап – 1900–1917 рр. – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових мов завдяки відкриттю перших романо-германських відділень при Київському й Харківському університетах, вищих жіночих курсах, де ця підготовка здійснювалася у контексті академічної традиції підготовки вчителів класичних мов, та організація практичної підготовки вчителів нових мов на одно- та дворічних педагогічних курсах (з 1911 р.). Було розпочато розробку змісту фахової підготовки вчителів нових мов, відкрилися перспективи для розгортання професійної підготовки таких кадрів.

II етап – 1917–1930 рр. – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти і то спадаючого, то зростаючого суспільного інтересу до вивчення іноземних мов. У плані інституційного забезпечення суспільних потреб у викладачах ІМ відбувалася апробація різних форм підготовки таких фахівців: у складі академій теоретичних знань, тимчасових педагогічних курсів, інститутів народної освіти, державних курсів чужоземних мов. Зміст професійної педагогічної освіти вперше було систематизовано за циклами підготовки.

Потенціал розвитку підготовки вчителів ІМ підвищився за рахунок активізації розробки змісту спеціальної іншомовної освіти та впровадження регулярного курсу методики викладання мов.

III етап – 1930–1940 рр. – започаткування й розбудова в УРСР мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти як результат значного зростання інтересу до вивчення іноземної мови і законодавчого закріплення її статусу як обов'язкового навчального предмета, яким повинен оволодіти кожен випускник середньої школи (1932). Розпочалося створення спеціальних закладів професійної лінгвістичної освіти (Український інститут лінгвістичної освіти та лінгвістичні технікуми), було сформульовано засадничі настанови щодо професійної підготовки вчителя ІМ, уточнено її базовий зміст і навчально-методичне забезпечення. Підготовка вчителів ІМ починає набувати системного характеру, чому сприяло відкриття перших педагогічних і учительських інститутів іноземних мов. Запроваджено заочну і вечірню форми педагогічної освіти як спосіб вирішення проблеми нестачі кадрів учителів ІМ.

IV етап – 1941–1964 рр. – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ. У цей період вживається ціла низка директивних урядових заходів, котрі закріплюють високу суспільну роль і значення іноземних мов, їх перелік доповнюється іспанською мовою. Відбувається істотне зростання мережі навчальних закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти і норм прийому до них, запроваджується підготовка вчителів широкого профілю, розширюються можливості заочної освіти. Досягнення цілісності професійної підготовки проявилось у завершенні формування змістових і процесуальних аспектів системи професійної підготовки вчителів ІМ, у вдосконаленні взаємодії теоретичної і практичної підготовки. Підвищення потенціалу розвитку системи забезпечувалося посиленням у мовній і методичній підготовці спрямованості на оволодіння усним мовленням, інтенсифікацією пошуків засобів активізації діяльності студентів на заняттях і в процесі самостійної роботи, запровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання.

4. Вивчення процесу становлення системи професійної підготовки вчителя ІМ у педагогічних навчальних закладах України в сукупності внутрішніх і зовнішніх системних зв'язків та із застосуванням проблемно-порівняльного аналізу дало змогу виділити напрями, тенденції й суперечності її розвитку в досліджуваний період.

У період 1900–1917 рр. іншомовна професійно-педагогічна освіта розвивалася в *напрямі* виокремлення підготовки вчителів нових мов (неофілологів) з контексту класичної філологічної освіти та початку розробки її базового змісту. Основні її *тенденції*: структурування змісту нефілологічної освіти шляхом його поділу на загальну філологічну і спеціальну з романо-германської філології, на теоретичну й практичну, фахову й педагогічну; надання університетській професійно-педагогічній освіті переважаючого науково-теоретичного характеру й перенесення функції практичної педагогічної підготовки на одно- й дворічні педагогічні курси; зростання ролі самостійної

навчально-дослідницької роботи студентів.

Основні *суперечності* цього етапу: між об'єктивною потребою у практичній готовності майбутнього вчителя до викладання іноземної мови у школі і відсутністю практичної професійної підготовки в змісті університетської освіти; між домінуючою методикою навчання лише читання й перекладу і зростаючою потребою у володінні іноземною мовою як засобом спілкування; між існуючими формами професійної підготовки вчителя (історико-філологічні факультети університетів і вищих жіночих курсів, історико-філологічний інститут, педагогічні курси) і відчутною необхідністю у новій інституційній формі, яка б поєднувала філологічну, педагогічну і методичну підготовку в рамках одного вищого навчального закладу.

У період 1917–1930 рр. основними *напрямами* розвитку іншомовної професійно-педагогічна освіта вважаємо: кардинальні парадигмальні зміни у баченні форми й змісту підготовки вчителя; пошуки нових форм і змісту цієї підготовки; відокремлення філологічних наук як самостійного наукового циклу від історичних наук у структурі вищої педагогічної освіти. Домінуючими *тенденціями* стали: посилення професійно-практичного спрямування педагогічної освіти завдяки підвищенню ролі методологічної й методичної підготовки вчителя; формулювання базового змісту вищої педагогічної освіти як системи з виділенням обов'язкових структурних елементів (виробничої, спеціальної, загальнопедагогічної, загальноосвітньої й соціально-політичної, методичної підготовки); введення до складу цієї системи педагогічної практики; соціологізація і політизація педагогічної професії, пріоритетність суспільно-політичної, просвітницько-пропагандистської ролі вчителя; розробка базового змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти, в якому предмети науково-філологічного і літературознавчого характеру переважали над практикою в мовленні.

Основними на цьому етапі були *суперечності*: між наданням педагогічній освіті системного характеру й відсутністю уніфікованих вимог до її змісту; між активним розвитком педагогічної освіти й відсутністю збалансованості загальнопедагогічної й іншомовної предметно-наукової підготовки у різних навчальних закладах.

Протягом 1930–1940 рр. іншомовна професійно-педагогічна освіта розвивалась у *напрямі* створення вперше в історії вітчизняної професійної школи структурованої багатокomпонентної мережі закладів іншомовної лінгвістичної освіти, в якій чітко простежувалося відокремлення професійно-педагогічного оволодіння іноземними мовами від загальноосвітнього та професійно спрямованого вивчення мов, і відповідного уточнення змістово-процесуальних характеристик цих закладів.

Серед основних *організаційних тенденцій* цього періоду: апробація перших спеціалізованих закладів професійно-педагогічної іншомовної освіти (Український інститут лінгвістичної освіти, лінгвістичні технікуми, педагогічні та учительські інститути іноземних мов) у формах денного, вечірнього й заочного навчання.

У *змісті підготовки* сформувалися такі *тенденції*, як коректування змісту професійно-педагогічної іншомовної освіти з метою подолання його багатопредметності, подрібненості складу предметів педагогічного циклу; підвищення питомої ваги спеціальних навчальних дисциплін; удосконалення спеціальної мовної підготовки завдяки введенню аспектного вивчення мови, запровадження нових навчальних курсів, поглиблення теоретичної підготовки з різних мовних аспектів, викладання спеціальних предметів іноземною мовою; зростання частки методичних знань у підготовці майбутніх учителів ІМ; розробка перших типових навчальних планів, які ґрунтувалися на засадах марксистсько-ленінської ідеології, класового підходу, педагогізації, політехнізації освіти, національно-культурного будівництва; створення стабільних програм і початок розробки вузівських підручників з іноземних мов і методики їх викладання; виділення методики професійного вивчення іноземної мови як окремої наукової галузі; посилення керівництва педагогічною практикою.

У *процесуальному* плані відбувався перехід від навчальних форм колективної співпраці до індивідуальної самостійної роботи в умовах повернення до знаннєвої освітньої парадигми; посилювався зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою.

До основних на цьому етапі можна віднести такі *суперечності*: між розпочатою розбудовою мережі спеціалізованих закладів іншомовної освіти й нестачею висококваліфікованих викладацьких кадрів для них і слабкою матеріальною базою новостворених навчальних закладів; між поширенням викладання іноземних мов у середній школі й недостатньою кількістю учителів та навчальних закладів для їх підготовки; між необхідністю поліпшення фахової підготовки майбутніх учителів і звуженням мовно-літературного циклу у змісті іншомовної освіти; між відкритістю іншомовної освіти до зовнішнього світу й зростаючим ідеологічним тиском та проголошеною боротьбою із зовнішніми і внутрішніми ворогами радянської влади.

У 1941–1964 рр. основним *напрямом* розвитку професійної підготовки вчителя іноземної мови стало завершення формування системи такої підготовки завдяки її зміцненню в організаційному, змістовому й процесуальному планах.

У процесі реалізації цього напрямку окреслилися такі *тенденції*: інституційна стабілізація форм професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ (педагогічні інститути ІМ, факультети ІМ при педагогічних інститутах) і кількісне збалансування мережі таких навчальних закладів; уніфікація терміну навчання (4 роки); розширення мережі заочного навчання; поліпшення навчально-методичного забезпечення процесів вивчення й викладання іноземних мов; завершення формування базового змісту професійної іншомовної освіти; підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ завдяки посиленню контролю за якістю викладання і методичною майстерністю викладачів, координації роботи мовних кафедр, індивідуальної роботи зі студентами, технічному устаткуванню аудиторної і позааудиторної роботи, педагогізації навчального процесу, вдосконаленню підготовки й проведення

педагогічної практики, підвищенню ролі й умов самостійної навчальної і науково-дослідницької роботи студентів; ідеологізація навчально-виховної роботи.

Виявлено такі *суперечності*: між перманентною потребою в кваліфікованих викладачах іноземних мов і відставанням існуючої мережі закладів іншомовної професійно-педагогічної освіти від задоволення цієї потреби; між внутрішніми закономірностями розвитку системи іншомовної освіти та необхідністю її підпорядкування тим чи іншим актуалізованим у суспільстві ідеологемам; між очікуваною фундаментальністю науково-теоретичних основ фахової підготовки і частими політично зумовленими змінами пріоритетів у мовознавчій науці.

5. Відтворено цілісну картину пошуків шляхів і форм професійної підготовки вчителів сучасних іноземних мов у процесі розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Серед проаналізованих у дисертаційній роботі педагогічних навчальних закладів – 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 (1921–1930), 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).

Вивчення організаційних особливостей перелічених навчальних закладів свідчить про сталу тенденцію в інституційному розвитку системи професійної освіти вчителя ІМ до здійснення його підготовки в умовах окремих спеціалізованих навчальних закладів чи відділень, які поєднували професійно-педагогічну й лінгвістичну освіту. Їх змістові особливості: 1) поступове зміщення уваги з лінгвістичної на професійно-педагогічну підготовку, стійка настанова протягом досліджуваного періоду на посилення педагогічної спрямованості змісту підготовки, у тому числі з фахової мови; 2) перманентне уточнення змісту підготовки, відповідно до актуалізованих у певний період суспільно-політичних орієнтирів і цілей вищої педагогічної школи; 3) важливість додержання балансу у співвідношенні складових змісту освіти. В історії розвитку процесу навчальної діяльності вчителя ІМ спостерігається еволюція аудиторних і позааудиторних форм і методів організації роботи в напрямі посилення ролі практичних занять, самостійної роботи, у тому числі науково-дослідницької, індивідуальної роботи над мовою, педагогічної практики; залучення технічних засобів навчання до формування мовних і мовленнєвих навичок і вмінь; поєднання аспектного вивчення мови як знакової системи і комплексного підходу як засобу розвитку мовленнєвої діяльності.

Доведено, що здійснення професійно-педагогічної іншомовної освіти в умовах спеціалізованих навчальних закладів чи відділень стало першочерговим чинником розвитку системи підготовки майбутнього вчителя ІМ, вдосконалення

форми, змісту й процесу підготовки, підвищення рівня наукової фундаментальності й педагогізації фахової освіти, збалансування теоретичної й практичної підготовки, покращення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

6. Виявлено головні ознаки професійної підготовки вчителя ІМ як системного утворення, які почали складатися разом зі створенням мережі спеціалізованих закладів іншомовної освіти і набрали сформованого вигляду наприкінці розглянутого періоду.

Насамперед на цей час завершилося її формування як самостійної якісної освітньої одиниці за своєю формою, цільовою спрямованістю і змістом:

- головною формою підготовки кваліфікованих педагогів стала спеціально створена мережа педінститутів ІМ і факультетів ІМ педінститутів та університетів;

- було сформульовано головні цілі професійної підготовки вчителя ІМ (загальноосвітні, професійно-педагогічні, фахові, виховні), які остаточно встановили домінування педагогічної спрямованості цієї підготовки над філологічною. Загальноосвітні цілі передбачали ознайомлення із соціально-економічними і політичними законами розвитку радянського суспільства. Професійно-педагогічні – спрямовувалися на підготовку вчителя-предметника, вчителя-вихователя-пропагандиста. Цілі фахової підготовки зосереджувалися на засвоєнні базових філологічних теоретичних знань і практичних умінь, країнознавчого матеріалу та на практичному володінні усним іншомовним мовленням. Виховний аспект професійної підготовки майбутнього вчителя, хоча поступово й позбавився тоталітарного ідеологічного тиску 30–40-х років, проте набув стійкого політизованого характеру з чітким завданням комуністичного виховання радянської людини;

- відповідно до визначених цілей було повністю завершено формування базового змісту професійної освіти майбутнього вчителя ІМ. До його складу увійшли: цикл суспільних дисциплін (історія КПРС, марксистсько-ленінська філософія, політична економія, основи наукового комунізму, основи наукового атеїзму); цикл психолого-педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка з історією педагогіки, шкільна гігієна, звукотехніка і навчальне кіно); методика викладання ІМ; педагогічна практика (практика без відриву від навчальних занять, практика у середній і старшій загальноосвітній школі, літня педагогічна практика); фахові курси (практичний курс основної ІМ з корективним курсом фонетики, латинська мова, вступ до мовознавства, історія мови, теоретична і нормативна граматики, лексикологія, теоретична фонетика, література країни, мова якої вивчається, географія, історія й культура країни, мова якої вивчається); фізичне виховання; факультативні курси і курси за вибором.

Крім того, у професійній підготовці вчителя ІМ почали проявлятися специфічні закономірності, які фіксували певну детермінованість явищ і процесів у ній, наприклад, в питаннях оволодіння практичними мовними вміннями й навичками (за аспектами чи комплексно); послідовності оволодіння практичними мовними вміннями, навичками й теоретичними знаннями; інтенсифікації мовної

підготовки завдяки введенню викладання переважної більшості фахових дисциплін виключно іноземною мовою і створенню іншомовної атмосфери під час занять і поза ними; логічної послідовності вивчення спеціальних теоретичних предметів; кореляції у розміщенні мовних і літературних курсів тощо.

Професійна підготовка вчителя ІМ посіла своє місце як категорія одиничного в ієрархії своєї видо-родової макроструктури (де система вищої освіти виступала як категорія загального, а вища професійна педагогічна освіта – як категорія особливого) і повністю підпорядковувалася закономірностям і тенденціям розвитку цієї макроструктури (наприклад, тенденції до політехнізації вищої школи; наближення вищої освіти до потреб життя; підвищення ролі самостійної роботи у підготовці фахівців; педагогізації змісту вищої педагогічної освіти тощо). Організація пізнавального процесу й управління ним в педагогічних інститутах (факультетах) ІМ також повністю відповідала загальним нормам вищої школи: лекційні і практичні заняття (семінарські й лабораторні), індивідуальна робота зі студентами, самостійна робота, гурткова і науково-дослідницька робота, засоби оцінювання і контролю (заліки, іспити, курсові роботи, державні екзамени) тощо. Набули уніфікованого й стандартизованого характеру такі засоби організації педагогічного процесу, як навчальні плани і програми. Міцно утвердилися у своїй допоміжній ролі різноманітні звуко- та відео-технічні засоби навчання, відповідні рівню технічного прогресу в різні досліджувані періоди.

Водночас, як системне утворення, професійна підготовка вчителя ІМ наприкінці досліджуваного періоду охоплювала мікросистеми, що становили її структуру: систему навчально-освітньої роботи, систему науково-дослідницької роботи, систему виховної роботи, систему практики, при цьому в структурі системи навчально-освітньої роботи виділялись цикли суспільно-політичної, психолого-педагогічної, спеціальної підготовки.

Крім того, у процесі професійної підготовки вчителя ІМ відбувалась постійна взаємодія її як завершеного системного утворення із зовнішніми умовами свого існування: вона підпорядковувалася державно-партійним директивам, виконувала певне соціальне замовлення, підтримувала зв'язок зі школами й педагогічною громадськістю, популяризувала іноземні мови серед широких кіл населення.

Для забезпечення самостійного розвитку та самоорганізації системи професійної підготовки вчителя ІМ протягом останніх двох періодів її розвитку було розгорнуто науково-теоретичну підготовку професорсько-викладацького складу в університетах, стаціонарній і заочній аспірантурі, закріплення викладачів за кафедрами і відділами науково-дослідних установ, надання їм творчих відпусток для здійснення дисертаційних досліджень і написання наукових робіт. Було виділено як окремий методичний напрям методика викладання іноземних мов у вищій школі.

7. На основі узагальнення досвіду становлення та еволюції вітчизняної системи професійної підготовки вчителя ІМ у досліджуваний період можна стверджувати, що набутий досвід став важливим чинником подальшого розвитку такої підготовки. Цей досвід акцентує, зокрема, такі важливі аспекти підготовки:



– можливість якісної підготовки іншомовного фахівця, побудованої відповідно до науково-методичних і матеріально-технічних вимог щодо оволодіння мовою як засобом комунікації, лише в умовах спеціалізованого навчального закладу;

– постійний розвиток системи підготовки майбутнього вчителя в напрямі розвитку його самостійності й творчості в здобуванні професійної майстерності;

– необхідність тісної інтеграції усіх компонентів системи задля досягнення єдиної цілі – оволодіння професійною компетентністю і загальнолюдською культурою;

– пріоритетність в освіті майбутнього вчителя педагогічного, а не предметного спрямування, педагогізація усього змісту його професійної підготовки;

– доцільність поєднання в організації широкопрофільної професійної освіти споріднених за змістом спеціальностей і спеціалізацій;

– важливість забезпечення раціонального співвідношення загальноосвітнього й професійного, теоретичного і практичного навчання;

– додержання послідовності в оволодінні спеціальними предметно-науковими теоретичними знаннями і практичними мовними й мовленнєвими вміннями;

– ретельна підготовка та організація педагогічної практики студентів протягом усього періоду навчання з охопленням усіх видів майбутньої практичної роботи;

– практична спрямованість навчання на оволодіння фаховою мовою не тільки як системою знаків, а й як засобом спілкування;

– поєднання аспектизації вивчення мови з інтеграцією всіх мовних навичок у мовленнєвій діяльності як умова професійного володіння іноземною мовою;

– важливість культурологічної складової професійної освіти як засобу ціннісного наповнення підготовки вчителя ІМ і формування його позиції як суб'єкта культури.

Таким чином, поставлена в дисертаційному дослідженні мета – цілісно й комплексно розкрити процес становлення і розвитку в Україні системи професійної підготовки вчителя іноземної мови від моменту її зародження до часу завершення формування як системного утворення з притаманними йому закономірностями й тенденціями – досягнута. Усі сформульовані завдання виконано.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування системи професійної підготовки вчителя ІМ, а свідчить про необхідність її подальшої розробки в таких перспективних напрямках, як аналіз розвитку цієї системи в другій половині ХХст. – на початку ХХІ ст., вивчення можливостей методичної, дидактичної, історико-педагогічної, культурознавчої, фундаментальної мовознавчої підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя ІМ; дослідження методологічних і педагогічних умов досягнення необхідного культурологічного спрямування в іншомовній освіті; організація педагогічного супроводу розвитку професійної компетентності

вчителя в системі підвищення кваліфікації та курсової перепідготовки тощо.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Монографія**

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

### **Посібники**

2. Мисечко О. Є. Методика навчання англійської мови в середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів / О. Є. Мисечко. – Житомир : Полісся, 2002. – 256 с. (Рекомендовано МОН України, лист № 14/18.2-2332 від 9 груд. 2002 р.).

### **Фахові наукові статті**

3. Мисечко О. Є. Формування індивідуального стилю педагога як фактор успішного управління процесом вивчення іноземної мови / О. Є. Мисечко // Пед. науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – Ч.2. – С. 186 – 191.

4. Мисечко О. Є. Шляхи підвищення ефективності сучасної лекції / О.Є. Мисечко // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 262 – 272.

5. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2004. – № 19. – С. 174 – 178.

6. Мисечко О. Є. З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X–XVIII ст.) / Ольга Мисечко // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 45 – 52.

7. Мисечко О. Є. Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці : історія, досвід, “вічні” проблеми / Ольга Мисечко, Мирослава Матис // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 4. – С. 95 – 103. (Аналіз вітчизняної історії навчання іноземних мов дітей дошкільного й молодшого шкільного віку у XVIII–XX століттях).

8. Мисечко О. Є. Розвиток культурологічного компонента в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – № 24. – С. 97 – 101.

9. Мисечко О. Є. Започаткування професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій школі України (XVII ст. – 60-ті рр. XIX ст.) / О. Є. Мисечко //

Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 120 – 132.

10. Мисечко О. Є. Підготовка вчителів іноземних мов на Вищих жіночих курсах в Україні (початок ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – № 25. – С. 253 – 256

11. Мисечко О. Є. Про викладання іноземних мов у середніх школах країни (1786–1917) / Ольга Мисечко // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 50 – 55.

12. Мисечко О. Є. Методична підготовка вчителів іноземних мов в історії вищої педагогічної освіти в Україні (1805–1920 рр.) / О. Є. Мисечко // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ, 2005. – Вип. 4 (14). – С. 66 – 72.

13. Мисечко О. Є. Зміст професійної неолінгвістичної освіти у вищих навчальних закладах України (1902–1920 рр.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – № 28. – С. 49 – 53.

14. Мисечко О. Є. Професійна підготовка вчителів іноземних мов для класичних гімназій з середини ХІХ ст. до 1917 р. / О. Є. Мисечко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 95 – 104.

15. Мисечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в історії університетської педагогічної освіти в Україні (ХІХ–поч.ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер. “Пед. науки”. – Глухів : Ред.-вид. відділ ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 139 – 146

16. Мисечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі / О. Є. Мисечко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 158 – 165.

17. Мисечко О. Є. Підготовка вчителя іноземних мов в Україні на етапі розформування університетів (1919–1921 рр.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Сер. “Пед. науки”. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ “Альма-матер”, 2006. – Вип. 19 (114). – Ч. II. – С.183 – 192.

18. Мисечко О. Є. Перші романо-германські відділення в університетах України: проекти і їх реалізація / О. Є. Мисечко // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С.42 – 46.

19. Мисечко О. Є. Сучасний вчитель іноземної мови як учитель іншомовної культури / О. Є. Мисечко // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. “Пед. науки”. – Чернігів : Вид-во ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2007. – Вип. 43.

– С. 86 – 92.

20. Мисечко О. Є. Методична складова професійної підготовки викладачів іноземних мов в Україні у 20-х роках ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. – № 33. – С. 124 – 127.

21. Мисечко О. Є. Організаційні засади професійної підготовки перекладачів у період розвитку іншомовної лінгвістичної освіти в Україні (20–30-ті рр. ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Харків. ун-ту. – 2007. – Вип. 772 (51). – С. 24 – 29.

22. Мисечко О. Є. Значення державних курсів іноземних мов у підготовці педагогічних кадрів в Україні у 20-х рр. ХІХ ст. / О. Є. Мисечко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 114 – 122.

23. Мисечко О. Є. Внесок інститутів народної освіти у підготовку вчителів іноземних мов в Україні у 1921–1930 рр. / О. Є. Мисечко // Вісн. Київ. нац. лінгв. ун-ту. Сер. “Педагогіка та психологія”, 2007. – Вип. 12. – С. 173 – 183.

24. Мисечко О. Є. Підготовка викладачів мов для шкіл національних меншин: досвід 30-х років ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Сер. “Пед. науки”. – Чернігів : Вид-во ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2007. – Вип. 48. – С. 178 – 184.

25. Мисечко О. Є. Спеціальні лінгвістичні навчальні заклади як нова форма підготовки в Україні викладачів іноземних мов у 30-х рр. ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Історико-педагогічний альманах. – 2007. – Вип. 2. – С. 34 – 37.

26. Мисечко О. Є. Становлення освітніх закладів по підготовці вчительських кадрів для шкіл національних меншин в Україні в 20-х роках ХХ століття / О. Є. Мисечко, Л. П. Войналович // Наук. зап. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Острог : Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академія”, 2007. – С. 326 – 333. (Формулювання теоретичних засад розгортання підготовки вчителів для шкіл національних меншин).

27. Мисечко О. Є. Становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови в Україні як системи / О. Є. Мисечко // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 1. – С. 28 – 34.

28. Мисечко О. Є. Тенденції становлення фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні / О. Є. Мисечко // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 47 – 51.

29. Мисечко О. Є. Періодизація розвитку системи професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні : постановка проблеми / О. Є. Мисечко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2009. – № 2. – С. 457 – 466.

30. Мисечко О. Є. Досвід організації педагогічної практики на етапі

становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні (30–50-ті рр. ХХ ст.). / О. Є. Мисечко, М. І. Матис // Наук. зап. Сер. “Психолого-пед. науки” (Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко] – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 5. – С. 101 – 105. (Дослідження особливостей проведення різних видів педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови у 1930-1959 рр.)

31. Мисечко О. Є. Європейський портфель майбутнього вчителя-мовника: погляд з України / О. Є. Мисечко // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / [ред. кол. Н. В. Гузій (відповід. ред.) та ін.]. – Вип. 11 (21). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 98 – 102.

32. Мисечко О. Є. Актуальні питання формування професійної майстерності вчителя в умовах інститутів (факультетів) іноземних мов в Україні (друга половина ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – № 50. – С. 121 – 124.

### Наукові статті

33. Мисечко О. Є. Проблема єдності традиційного та інноваційного у становленні професійної індивідуальності вчителя / О. Є. Мисечко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії та практики : зб. наук. пр. – К. : УДПУ, 1997. – С. 25 – 28.

34. Мисечко О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до раннього початкового навчання іноземної мови / О. Є. Мисечко // Мови у відкритому суспільстві : матеріали III регіонал. наук.-практ. конф. (Чернігів, 16 квіт. 2002 р.). – Чернігів : РВЦ ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2003. – С. 3 – 8.

35. Мисечко О. Є. Формування рефлексивного підходу до професійної діяльності в ході підготовки майбутнього вчителя іноземних мов / О. Є. Мисечко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – 163 с. – С. 35 – 41.

36. Мисечко О. Є. Історичні уроки організації педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов в Україні у ХІХ–поч. ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Зміст педагогічної практики з іноземних мов студентів мовного ВНЗ в контексті оновлення школи : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. / за ред. Т. І. Олійник. – Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2006. – С. 68 – 73.

37. Мисечко О. Є. З історії профілізації вітчизняної гімназійної освіти в ХІХ ст. – на початку ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 187 – 192.

38. Мисечко О. Є. Тенденції іншомовної шкільної освіти та підготовки вчителя у контурах культурно-історичного підходу / О. Є. Мисечко // Школа

першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельн. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – Вип. 20. – С. 357 – 366.

39. Мисечко О. Є. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі / О. Є. Мисечко // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України” : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Ч.1. – С. 115 – 119.

40. Мисечко О. Є. Компетентнісно орієнтований зміст іншомовної освіти: загальноєвропейські орієнтири / О. Є. Мисечко // Образование в многокультурном обществе: традиции и инновации : материалы V междунар. семинара 22-24 мая 2006 г., г. Севастополь / под ред. Т. А. Сенюшкиной. – Симферополь : Таврия, 2006. – 266 с. – С. 161 – 164.

41. Мисечко О.Є. Особливості підготовки вчителів іноземних мов в інститутах народної освіти в Україні на початку 20-х рр. ХХ ст. / О. Є. Мисечко // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – С. 11 – 13.

42. Мисечко О. Є. Чинники впливу на поширення іноземних мов в Україні протягом 20-х років ХХ ст. / О. Є. Мисечко, М. І. Матис // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. “Іноземна мова як фактор входження в міжнародний освітній простір”. – Умань : АЛМІ, 2007. – С. 262 – 265. (Висвітлено чинники падіння інтересу до вивчення іноземних мов у 20-ті рр. ХХ ст.).

43. Мисечко О. Є. Развитие профессиональной подготовки учителя иностранного языка в Украине: историко-педагогический аспект / О. Е. Мисечко // Иноязычное образование в современном поликультурном мире : материалы междунар. научно-практ. конф. (21-22 марта 2008 г., Барановичский гос. ун-т, Республика Беларусь) : в 3 кн. – Барановичи : РИО БарГУ, 2008. – Кн. 1. – С. 180 – 184.

### **Тези доповідей у збірниках наукових конференцій**

44. Мисечко О. Є. Формування науково-дослідницької позиції І.Огієнка в стінах Київського університету / О. Є. Мисечко // Іван Огієнко й утвердження гуманітарної науки й освіти в Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 10 – 11

45. First Steps in the History of English Language Teachers' Training in Ukraine / О. Missechko // Англійська мова в Україні 21 століття: пріоритети в лінгвістиці та перспективи в методиці : матеріали 11-ї Всеукр. конф. організації TESOL-Ukraine (англ. мовою). – Кам'янець-Подільський, 2006. – С. 144 – 146.

46. Misesechko O. Competence and Competences: What's the Difference? / O. Misesechko // Українські викладачі англійської мови на шляху до Європейського співтовариства : тези доп. на регіон. конф. організації TESOL-Ukraine (англ. мовою). – Чернігів : ПБП “ВіТ-Сервіс”, 2006. – С. 31 – 33.

47. Мисечко О. Є. Професійна підготовка перекладачів у контексті розвитку лінгвістичної освіти в Україні (20-30-ті рр. ХХ ст.) / О. Є. Мисечко // Матеріали ІV Всеукр. наук. конф. “Актуальні проблеми перекладознавства та методики навчання перекладу”. – Харків : НТМТ, 2007. – С. 90 – 91.

## АНОТАЦІЇ

**Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.).** – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2011.

У дисертації подано цілісний, комплексний, системний аналіз процесу становлення й розвитку професійної підготовки вчителів сучасних іноземних мов в історії вищої педагогічної освіти України. Виявлено основні історичні передумови виокремлення цієї підготовки як окремої галузі професійно-педагогічної освіти. Запропоновано періодизацію формування в Україні системи професійної підготовки вчителя іноземної мови: І етап (1900–1917) – початок цілеспрямованої підготовки вчителів нових мов; ІІ етап (1917–1930) – формування загальних основ професійно-педагогічної освіти вчителя в умовах творення національної системи освіти; ІІІ етап (1930–1940) – започаткування й розбудова мережі закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти; ІV етап (1941–1964) – завершення формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземної мови. Визначено основні напрями, тенденції й суперечності розвитку підготовки на кожному з виділених етапів. Розкрито організаційні, змістові й процесуальні особливості діяльності закладів професійної іншомовної лінгвістичної освіти. Обґрунтовано головні ознаки професійної підготовки вчителя іноземної мови, які дають підстави говорити про неї як про систему. Актуалізовано позитивний для розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителя іноземної мови історичний досвід професійно-педагогічної іншомовної підготовки: організаційний і дидактичний (змістовий і процесуальний).

**Ключові слова:** іноземна мова, учитель іноземної мови, професійна підготовка вчителя іноземної мови, етапи розвитку професійно-педагогічної іншомовної освіти, педагогічні навчальні заклади, зміст, процес, напрями,

тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови, система професійної підготовки.

**Мисечко О. Е. Формирование системы профессиональной подготовки учителя иностранного языка в педагогических учебных заведениях Украины (1900–1964 гг.). – Рукопись.**

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Институт педагогики НАПН Украины, Киев, 2011.

В диссертации целостно, комплексно и системно рассмотрена научная проблема, которая прежде не была предметом специального исследования, – эволюция профессиональной подготовки учителя иностранного языка в истории высшего педагогического образования в Украине от момента появления первых романо-германских отделений (начало XX в.) и до периода завершения формирования атрибутивных характеристик этой подготовки как системы (первая половина 60-х годов).

Проанализированы главные исторические предусловия, способствовавшие выделению в начале XX ст. профессиональной подготовки учителей современных иностранных языков из контекста историко-филологического образования как отдельной отрасли педагогического образования: общественно-политические, экономические, предметно-научные, педагогические, организационные.

На материале опубликованных нарративных источников и архивных документов, преимущественная часть которых исследована впервые, разработана и обоснована авторская периодизация процесса формирования в Украине системы профессионально-педагогического иноязычного образования: I этап (1900–1917 гг.) – начало целенаправленной подготовки учителей новых (западноевропейских) языков, чему способствовало учреждение первых романо-германских отделений на историко-филологических факультетах Киевского и Харьковского университетов, Киевских высших женских курсов; II этап (1917–1930 гг.) – формирование общих основ профессионально-педагогического образования в условиях построения в Украине собственной национальной образовательной системы и волнообразного развития общественной значимости иностранных языков; III этап (1930–1940) – создание в Украине сети учебных заведений профессионального иноязычного лингвистического образования в результате резко возросшего интереса к изучению иностранных языков и законодательного закрепления статуса иностранного языка как обязательного школьного предмета, которым должен владеть каждый выпускник средней школы (1932); IV этап (1941–1964 гг.) – завершение формирования системных признаков профессиональной подготовки



учителя иностранного языка.

Периодизация строилась с учетом общественно-политических, культурно-исторических, парадигмальных, педагогических доминант, на основании разработанных автором критериев. Установлены основные направления, тенденции и противоречия развития системы на каждом этапе.

Проанализированы организационные, содержательные и процессуальные особенности деятельности всех известных в истории высшей педагогической школы Украины учебных заведений, в которых на протяжении исследуемого периода осуществлялась подготовка учителей иностранных языков, и их роль в этой подготовке: императорских университетов, высших женских курсов, историко-филологического института, педагогических курсов для подготовки учителей средних учебных заведений (I этап); академий теоретических знаний, временных(ускоренных) педагогических курсов, общественно-гуманитарных институтов, институтов народного образования, государственных курсов иностранных языков (II этап); Украинского института лингвистического образования, лингвистических техникумов (III этап), педагогических и учительских институтов иностранных языков, учительских институтов-отделов педагогических институтов, факультетов иностранных языков пединститутов (III-IV этапы).

В процессе исследования обосновано формирование главных атрибутивных характеристик профессиональной подготовки учителя иностранных языков как системного образования: завершение ее становления как самостоятельной качественной единицы по своей форме, целевой направленности и содержанию; формирование специфических закономерностей, которые фиксируют определенную детерминированность явлений и процессов в ней; обретение ею своего места как категории единичного в макроструктуре системы высшего образования, закономерностям которой она подчиняется; сформированность в ее структуре микросистем (системы учебно-образовательной работы, системы научно-исследовательской работы, системы воспитательной работы, системы практики); ее интегрированность с другими областями знаний; наличие постоянного взаимодействия ее как системного образования с социальными условиями своего существования.

Актуализирован положительный исторический опыт формирования в Украине в течение исследуемого периода системы профессионально-педагогического иноязычного образования, важный для развития этой системы на современном этапе: организационный и дидактический (содержательный и процессуальный).

**Ключевые слова:** иностранный язык, учитель иностранного языка, профессиональная подготовка учителя иностранного языка, этапы развития профессионально-педагогического иноязычного образования, педагогические учебные заведения, содержание, процесс, направления, тенденции

профессиональной подготовки учителя иностранного языка, система профессиональной подготовки.

**Misechko O. Ye. Establishing the System of Professional Education of Foreign Languages Teachers in the Pedagogical Institutions of Ukraine (1900–1964).** – Manuscript.

Thesis for a Doctoral degree in specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Training. – Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, 2011.

The dissertation focuses on researching the prehistory and the first steps in establishing the system of professional pre-service education and practical training of foreign languages teachers in Ukraine within the period of 1900–1964. The author suggests her own chronology of the stages which marked the development of the system within the defined period: 1<sup>st</sup> stage (1900–1917) – establishing first German-Roman departments at the Faculties of History and Philology of Kyiv and Kharkiv Universities and Kyiv Higher Women's Courses; 2<sup>nd</sup> stage (1917–1930) – forming certain general grounds of professional pedagogical education in the process of developing national system of education in Ukraine; 3<sup>rd</sup> stage (1930–1940) – starting and enlarging a network of pedagogical educational institutions of foreign languages; 4<sup>th</sup> stage (1940–1964) – completion of creating a system of professional education of foreign languages teachers. Considerable attention is paid to highlighting the peculiarities in the form, contents and methods of professional education and training at different educational institutions. It has been proved that by the first half of 1960s the professional education of foreign languages teachers in Ukraine had obtained all the characteristics of a system. Some important historic experiences for the contemporary stage of professional education of foreign languages teachers have been singled out.

**Key words:** foreign language, teacher of foreign language, professional education and practical training of foreign language teachers, stages of developing foreign languages pedagogical education, pedagogical institutions, contents, process, trends, tendencies, system of professional education.