

**ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

На правах рукопису

Шендерук Олена Борисівна

УДК [378.096-057.875:81'243]-027.562:378(477)"19/20"

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)**

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
професор
Завацька Людмила Миколаївна

Чернігів 2017

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Виш – вища школа

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ГПІМ – Горлівський педагогічний інститут іноземних мов

ДАЧО – Державний архів Чернігівської області

ІМ – іноземна мова

ІРС – індивідуальна робота зі студентами

КНЛУ – Київський національний лінгвістичний університет

КПІМ – Київський педагогічний інститут іноземних мов

КПРС – комуністична партія Радянського Союзу

КПУ – комуністична партія України

МВІМ – методика викладання іноземних мов

НПІ – Ніжинський педагогічний інститут

ПАМ – практика англійської мови

ТЗН – технічні засоби навчання

УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка

ЦДАВО України – Центральний державний архів вищих органів влади та управління України

ЧДПУ – Чернігівський державний педагогічний університет

ЧПІ – Чернігівський педагогічний інститут

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ...	12
1.1. Теоретичний аналіз професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови як міждисциплінарного поняття.....	12
1.2. Характеристика джерельної та нормативно-правової бази проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України.....	49
1.3. Особливості розвитку вищої освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ століття.....	67
Висновки до першого розділу.....	87
РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	90
2.1. Зміст, методи та засоби навчально-виховної роботи вітчизняних ВНЗ філологічного спрямування у другій половині ХХ століття.....	90
2.2. Педагогічна практика, діяльність факультативних курсів та гуртків у другій половині ХХ століття як засоби розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.....	126
Висновки до другого розділу.....	147
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	149
3.1. Зміст підготовки викладачів іноземної мови у вітчизняних ВНЗ протягом 1991-2005 рр.....	149
3.2. Розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в контексті їхньої підготовки у магістратурі та аспірантурі.....	169
Висновки до третього розділу.....	182
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189
ДОДАТКИ.....	231

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Розбудова системи національної освіти України вимагає активізації підготовки та підвищення кваліфікації нової генерації освітян з високим рівнем професіоналізму, методологічної й загальної культури, творчого мислення. Зазначене є принциповою умовою успішної реалізації ст. 48 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, принципів Болонської декларації, Концепції підготовки вчителя іноземної мови.

У контексті зазначених документів сучасний викладач має володіти багатьма компетенціями та компетентностями, що формуються саме у ВНЗ лінгвістичного спрямування і є складовими професіоналізму. Тому для сучасної педагогічної теорії і практики важливе значення має вивчення умов, форм, методів та засобів, реалізація яких забезпечує розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов в процесі модернізації професійної підготовки в Україні.

Значну роль у вирішенні цієї проблеми набуває теоретичний аналіз і осмислення з сучасних позицій досвіду розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, що був накопичений у ВНЗ України у другій половині XX – на початку XXI ст. – періодів активного пошуку нових форм і методів у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Серед історико-педагогічних праць з питань періодизації, розвитку професіоналізму у сфері вищої освіти, формування професійної підготовки вчителів іноземної мови в педагогічних ВНЗ України суттєвий інтерес становить науковий доробок О. Адаменко, Л. Березівської, О. Волченко, Н. Гупан, К. Матійчук, В. Майбороди, О. Місечко, О. Сухомлинської, Ю. Шелест та ін.

Сутність й зміст педагогічного професіоналізму розкрито у наукових працях таких вітчизняних й зарубіжних дослідників, як Ю. Бабанський, І. Багаєва, С. Баранов, Р. Болотіна, С. Висоцька, В. Журавльов, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Міщенко, О. Міщенко, З. Равкін, Є. Рогов,

Т. Селезньова, В. Синенко, В. Сластьонін, Л. Шевченко, Є. Шиянов та ін. Структуру педагогічного професіоналізму досліджували Н. Гузій, О. Гульбс, Е. Зеєр, О. Маркова та ін. Порівняльним аналізом професіоналізму в різних освітніх системах займалися Т. Десятов, О. Зіноватна, Л. Пуховська та ін. Питання змісту, форм і методів викладацької діяльності у вищій школі на різних етапах її розвитку висвітлені в працях Є. Березняка, В. Вакуленко, Ю. Васильєва, Г. Горської, Н. Гузій, Г. Єльнікової, М. Захарова, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, Ю. Піжука, М. Сметанського, В. Сухомлинського, Ю. Табакова, С. Хозе, П. Худомінського, О. Чалої та ін. Психолого-педагогічні особливості професіоналізму розглядали російські науковці В. Буткевич, Т. Венедиктова, Н. Костильова, І. Проданов та ін. Для осмислення концепту професіоналізму важливе значення мають дослідження суміжних понять – педагогічної майстерності, компетенцій та компетентностей учителів іноземної мови (В. Бегей, В. Бондар, О. Волченко, Л. Даниленко, А. Зязюн, І. Закір'янова, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, Д. Мазоха, В. Маслов, К. Матійчук, М. Супрун та ін.).

Особливого значення для сучасної освіти й педагогічної думки при вивченні проблеми розвитку професіоналізму набуває зарубіжна теорія та практика Р. Барра (R. Barr), М. Барта (M. Barth), П. Бродфута (P. Broadfoot), Д. Гоудмана (J. Godemann), М. Рікмана (M. Rieckmann), У. Столтенберга (U. Stoltenberg), Д. Тегга (J. Tagg).

Зазначені дослідження мають важливе теоретичне й практичне значення, проте їх автори не ставили собі за мету комплексно розглядати проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у ВНЗ України у другій половині XX – на початку XXI століть, тоді як її вирішення істотно підвищило б ефективність організації навчально-виховного процесу у визначеному напрямі.

Таким чином, потреба в глибокому дослідженні проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України, узагальненні попереднього досвіду та використанні його в контексті сучасної вітчизняної практики й зумовила вибір теми дослідження:

«Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота здійснювалася в межах комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка «Професійна підготовка фахівців педагогічної освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору» (протокол № 1 від 05. 09. 2015 р.). Тему дисертації затверджено вченою радою Чернігівського національного педагогічного університету (протокол № 5 від 25.12. 2013 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 28. 01. 2014 р.).

Мета дослідження полягає в розкритті генези теорії і практики розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України другої половини XX – початку XXI століття.

Для досягнення мети передбачено визначення таких **завдань**:

- 1) Визначити понятійно-категоріальний апарат проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.
- 2) Проаналізувати джерельну та нормативно-правову базу дослідження.
- 3) Окреслити особливості розвитку вищої освіти України другої половини XX – початку XXI століття.
- 4) Виокремити й охарактеризувати етапи та тенденції розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України у досліджуваний період.
- 5) Розкрити зміст, форми, методи та засоби підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття), що забезпечували розвиток професіоналізму.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України.

Предмет дослідження – професіоналізм майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України у другій половині XX – на початку XXI ст. як педагогічний феномен.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період з 1958 по 2005 рр. Нижня межа – кінець 50-х рр. XX століття – пов’язана з посиленням взаємодії педагогічних інститутів зі школами, що знайшло відображення в Законі «Про зміцнення зв’язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958 р.). Верхня межа дослідження зумовлена приєднанням України до Болонської системи та підписанням Бергенського комюніке Міністрів вищої освіти Європи (19–20 травня 2005 р.), яке засвідчило перехід вітчизняної вищої освіти на нові концептуальні засади підготовки фахівців.

Відповідно до поставленої мети й завдань наукового пошуку використано комплекс взаємопов’язаних **методів дослідження**: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для вивчення джерел та розробки концептуальних засад дослідження; *пошуково-бібліографічний* (виявлення архівних, бібліотечних каталогів, фондів, описів і бібліографічних видань з теми дослідження); *хронологічний*, що уможлиблює розгляд підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у динаміці, змінах і часовій послідовності; *історико-структурний* – з метою виявлення особливостей підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у досліджуваній період; *нормативно-порівняльний* – для зіставлення й порівняння термінів, понять, архівних документів з теми дисертаційної роботи; *ретроспективний*, у межах якого предмет дослідження аналізувався в послідовно-часовому розвитку, а також у контексті факторів, які впливали на нього на кожному етапі; *історико-педагогічний та статистичний* аналіз фактів і явищ для дослідження провідних тенденцій та з метою виокремлення основних етапів підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах у межах досліджуваного періоду; *інтерпретація та узагальнення* опрацьованих матеріалів – для формулювання загальних висновків.

Джерельна база дослідження: фонди Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України № 166, № Р-4621, Державного архіву

Чернігівської області – Р-608, Державного архіву Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя – № 128, архіву Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (факультет історія та англійська мова) – № 608, фонди вітчизняних бібліотек – Національної бібліотеки України імені В. Вернадського НАН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського, бібліотеки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Чернігівської обласної наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка; постанови, положення, рішення ЦК КПРС, Верховної Ради СРСР, закони України, накази Міністерства освіти і науки України, накази та розпорядження Народного Комісаріату УРСР, накази та інструкції Міністерства народної освіти, урядові нормативні акти України; навчальні плани вищих навчальних закладів України, навчальні програми, статистичні матеріали, монографії, дисертації, автореферати, навчально-методична література, а також публіцистична та аналітична література.

Використано матеріали педагогічної преси («Освіта», «Рідна школа», «Шлях освіти», «Вища школа», «Вища освіта України», «Іноземні мови», «Іноземні мови в навчальних закладах», «Педагогіка та психологія», «English», «English for you» тощо), а також окремі електронні видання, збірники наукових праць вищих навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: розкрито генезу розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України другої половини XX – на початку XXI століття, визначено й обґрунтовано етапи розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови вищих навчальних закладів в досліджуваний період (I – 1958–1984 pp., II – 1985–1991 pp., III – 1991–2005 pp.), розкрито провідні тенденції (усталення національної парадигми навчання, урізноманітнення шляхів розвитку професіоналізму, оптимізація мережі навчальних закладів, перехід до ступеневої системи навчання, формування нормативно-правового поля освіти, експрополяція ринкових відносин на сферу педагогіки, гуманізація,

індивідуалізація, фундаменталізація, запровадження компетентісної парадигми освіти);

удосконалено: понятійно-категоріальний апарат обраної проблеми, історико-педагогічні знання про педагогічну практику, діяльність факультативних курсів і гуртків у другій половині XX ст., зміст підготовки майбутніх викладачів іноземної мови у магістратурі та аспірантурі в умовах творення національної системи освіти;

подальшого розвитку набули: поняттєво-термінологічний апарат дослідження, узагальнення фактологічного матеріалу щодо підготовки викладачів іноземної мови в окремих вітчизняних ВНЗ.

До наукового обігу введено невідомі та маловідомі архівні документи, історичні факти, пов'язані з проблемою розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у ВНЗ України (112 справ з архівосховищ України щодо особливостей організації навчально-виховного процесу у визначених хронологічних межах, 33 з яких використано вперше).

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що обґрунтовані в дисертації положення, висновки можуть бути використані в процесі навчання викладачів іноземної мови (читання лекцій та підготовка семінарських занять з фахових дисциплін, розробка та впровадження спецкурсу з питання розвитку професіоналізму викладачів іноземної мови вищих навчальних закладів, виконання курсових та дипломних робіт з методики викладання іноземної мови та історії педагогіки), а також з метою актуалізації педагогічних ідей і досвіду України другої половини XX – початку XXI століття в практиці сучасних навчально-виховних закладів та збагачення теорії та практики національної освіти. Інформація, що міститься в додатках, може використовуватися у наукових розвідках з історії педагогіки, теорії й методики професійної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського (довідка № 10/1-12/83 від 02. 02. 2016 р.), Чернігівського

національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (довідка № 15 від 14. 04. 2016 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 120/03 від 28. 04. 2016 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-29/02/1380 від 06. 05. 2016 р.), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-1045 від 24. 05. 2016 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня, а саме, *міжнародних*: «Найновите научни постижения» (Софія, 2013, 2014), «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2014), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2015); *всеукраїнських*: «Четверті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2013), «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (Дніпропетровськ, 2013), «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (Харків, 2014), «Науковий діалог «Схід-Захід» (Кам'янець-Подільський, 2014), «П'яті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2014), «Актуальні проблеми педагогічної науки» (Миколаїв, 2014), «Шості Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2015).

Публікації. Результати дослідження викладено в 20 публікаціях (з них 19 – одноосібні), 9 з них опубліковано у вітчизняних наукових фахових виданнях України, 2 (англійською мовою) – у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 3 – у зарубіжних збірниках матеріалів конференцій, 4 – у вітчизняних збірниках наукових статей, 2 – у науково-методичних журналах.

Особистий внесок у публікації у співавторстві із Л. М. Завацькою «Особливості організації навчального процесу з підготовки викладачів іноземної мови у Київському педагогічному інституті іноземних мов (60–70-ті роки XX століття)» полягає у висвітленні змісту організації навчального процесу з підготовки викладачів іноземної мови у Київському педагогічному інституті іноземних мов у 60–70-ті рр. XX ст.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, 44 додатків (на 33 сторінках), списку використаних джерел на 41 сторінці (432 позиції, з них 16 іноземними мовами, 112 архівних справ). Повний обсяг дисертаційної роботи – 263 сторінки, з них основного тексту – 188 сторінок. В основному тексті дисертації використано 29 таблиць (з них 4 – на повну сторінку), 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

1.1. Теоретичний аналіз професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови як міждисциплінарного поняття

Зосередженість у роботі на проблемі розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови зумовлює потребу в аналізі відповідного поняттєво-термінологічного апарату. Одним із них є поняття «професіоналізм».

Як категорія, професіоналізм пов'язаний із професією вчителя, викладача і його появу можна розглядати як у контексті безперервної педагогічної освіти, так і в контексті вимог до підготовки викладача. Системної підготовки викладачів іноземної мови для ВНЗ не здійснювалось. Викладачами вишів мали стати найкращі випускники і особливий пріоритет надавали випускникам педагогічних ВНЗ, тому що вони володіли методикою викладання іноземних мов (МВІМ) і відповідним комплексом засобів, прийомів і методів викладання, які застосовуються як в загальноосвітніх закладах так і в ВНЗ. За визначенням українського педагогічного словника за редакцією С. Гончаренка, «викладач – це працівник вищої, середньої спеціальної або загальноосвітньої школи, який викладає якийсь навчальний предмет; у вузькому розумінні слова – штатна посада у вузах і середніх спеціальних навчальних закладах» [61, с. 52]. В енциклопедії освіти знаходимо схоже визначення цього поняття: «Викладач – фахівець із необхідною фаховою і психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну та організаційно-методичну роботу у професійно-технічних навчальних закладах, ВНЗ різних рівнів акредитації» [90, с. 84].

Генезис поняття професіоналізму в суспільстві пов'язаний з розвитком і спеціалізацією професійної діяльності професіоналізму – це проблема, яка є, була

та буде актуальною завжди, тому що змінюється суспільство, держава, й разом з ними змінюються й вимоги, що висувуються перед викладачем. Ключовим для нашого дослідження є культурологічний парадигмальний вимір, а наша мета – це виявлення основних особливостей розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ВНЗ у контексті історико-культурного середовища другої половини XX – початку XXI століття, аналізу змісту та процесу цього розвитку в ракурсі становлення ціннісної вертикалі професійних компетенцій.

Проблема педагогічного професіоналізму була предметом дослідження багатьох науковців, а саме: І. Багаєвої, О. Бодальова, В. Буткевич, Т. Венедиктова, Н. Гузій, А. Деркача, Н. Костильова, Ю. Кулюткіна, К. Левітана, А. Маркової, І. Підласого, І. Проданова, В. Радула, Г. Сагач, В. Сіненко, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Т. Суценка та інших [35; 63; 64; 73; 142; 149; 192; 210; 235; 258]. Питанню формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи присвячена дисертаційна робота Р. Цокур; психолого-педагогічних аспектів підвищення професіоналізму викладача (на матеріалі іноземної мови в технічному ВНЗ) В. Панчук. Самоосвітній діяльності майбутнього вчителя присвятила свої роботи Н. Сидорчук. Як категорію в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога професіоналізм досліджувала Н. Гузій. Методологічними засадами розвитку педагогічного професіоналізму викладачів ВНЗ займався Т. Федірчик. Російська дослідниця Т. Руднєва вивчала формування основ професіоналізму у студентів університету, а В. Цвик здійснив філософський аналіз цього поняття.

Науковці Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко, Н. Тарасевич розглядають поняття «професіоналізм» як синонім педагогічної майстерності; Н. Вишнякова, Н. Гузій, М. Лазарев, С. Сисоєва, С. Хмельковська – як педагогічну творчість; Е. Гармаш, В. Гриньова, Т. Іванова – як педагогічну культуру. Професійну індивідуальність педагога вивчали О. Волошенко, О. Пехота; педагогічну техніку – В. Миндикану, Р. Шаймарданов. Питанням педагогічної акмеології присвятили свої дослідження І. Багаєва, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова.

Законом «Про вищу освіту» передбачені певні зобов'язання науково-педагогічних працівників, а саме: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність [98, с. 40]. Педагогічний професіоналізм можна розглядати як ідеал педагогічної роботи, який спонукає викладача до самовдосконалення, і як еталон, який містить у собі оцінку ефективності педагогічної діяльності. Викладач-професіонал – це той, хто може навчити всіх без винятку. Сучасним студентам потрібні викладачі, які вміють організовувати роботу студентів за новим навчальним матеріалом, які володіють сучасними технологіями. А це означає, що викладач-професіонал – це перший учень, який постійно займається самоосвітою. ІКТ-компетентний педагог – це дуже важлива постать в навчально-виховному процесі, оскільки він виходить на новий, більш високий рівень педагогічного професіоналізму, робить педагогічний процес новим, зорієнтованим на підвищення рівня освіти. У сучасних умовах професіоналізм характеризується якістю інновацій викладача.

Феномен професіоналізму настільки складний, що дати одне визначення, яке охарактеризувало б всю його багатогранність, досить складно, й визначень цього поняття практично стільки, скільки людей, котрі займалися дослідженням цього явища. Так, наприклад, на думку деяких дослідників, таких як Т. Харченко, основою професіоналізму є особистість рефлексуючого практика [272, с. 166]. Категорія «професіоналізм» вживається в різноманітних контекстах: філософському, психологічному, соціологічному, економічному, етичному, педагогічному.

Щодо першого з них важливим для нашої розвідки залишається той факт, що в філософських словниках, наприклад, у словниках за редакцією М. Розенталя, П. Юдіна [129] та В. Соловйова [271] поняття «професіоналізм» взагалі немає. Проте, в інших джерелах професіоналізм визначається як систематичне оволодіння певною субкультурою, яка відповідає формі дійсності, містить кваліфікацію, відповідальність, етику, етикет, навички, особистісні знання [270].

Відомий український учений І. Зязюн визначав професіоналізм як сукупність професійної культури і професійного самоусвідомлення, що дає змогу викладачеві на високому рівні здійснювати професійну діяльність.

Вітчизняний філософ і педагог В. Зеньковський наголошував, що професіоналізм, перш за все, залежить від любові до дітей, віри в можливості й унікальність кожної дитини, а не тільки від знань та досвіду [100, с. 325].

Сучасний український філософ Л. Дмитренко вважає, що в професіоналізмі розкривається потенціал особистості. Він стверджує, що розуміння педагогом сенсу свого життя є продуктивним фактором, який сприяє розвитку його професіоналізму [77, с. 40-44.].

Актуальні для нашого дослідження думки з цього приводу ми знаходимо в роботах відомого сучасного українського вченого В. Андрущенка. Професіоналізм він ототожнює з особистісною відповідальністю за безперервний професійний розвиток, наукову обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності. Для нього це неперервна і системна освіта та професійна підготовка.

Відомий сучасний російський філософ Б. Гершунський у монографії «Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)» ототожнює поняття «професіоналізм» з поняттям «компетентність». Як категорія, «професійна компетентність», на його думку, визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними можливостями людини, її вмотивованим прагненням до неперервної освіти та самовдосконаленням, творчим та відповідальним ставленням до справи. А також вчений виділяє ті якості особистості, без яких професіонал не може існувати. Це: відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість, потяг до нових знань, естетичне сприйняття дійсності та висока моральність [55, с. 65].

Водночас російський філософ Т. Родермель підкреслює різницю між поняттями «професіоналізм» і «компетентність». Професіоналізм, на його думку, це «знаю, як», а компетентність – «знаю, що» [214, с. 125-127].

У докторській дисертації російського філософа В. Цвика здійснено дослідження феномену професіоналізму, його сутності й впливу на динаміку

соціальних процесів у сучасному суспільстві. За В. Цвиком, професіоналізм – це не лише сума професійних знань і навичок. Він містить у собі моральний компонент, який реалізується в глибокому розумінні фахівцем свого професійного обов'язку, у великій мірі професійної відповідальності. Професіоналізм – це моральна риса особистості, на думку філософа. Однією з найважливіших рис професіоналізму, вважає він, є його моральна імперативність. У своїй дисертаційній роботі вчений розглядає професійне самоусвідомлення, професійну придатність, професійну етику, професійне мислення та самоосвіту в процесі становлення професіоналізму. А також він зазначає, що початок ХХІ століття – це період становлення справжнього професіоналізму, коли відбувається формування інтелектуального кругозору, приділяється особлива увага гуманітарній підготовці, яка сприяє духовному й моральному розвитку особистості [278, с. 229].

Російський філософ Г. Левін наголошує, що професіоналом можна називати людину, яка знає зміст підручників зі свого фаху і яка здатна практично діяти на основі здобутих знань. Тобто професіоналізм він ототожнює з репродуктивною діяльністю [141, с. 176].

На думку відомих філософів минулого й сучасності М. Бердяєва, А. Веденського, В. Малахова, Е. Трубецького та інших, головним фактором розвитку особистості є усвідомлення нею сенсу свого життя. Звідси випливає висновок: якщо сенс життя – це його призначення, то професіоналізм, як якість професіонала, є частиною призначення.

Отже, філософи розглядають професіоналізм як систематичне оволодіння певною субкультурою; як наявність особистісних якостей, таких як відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість і т.д.; як сукупність професійної культури і професійного самоусвідомлення; як любов до дітей; як концепцію «знаю, як»; як ототожнення з репродуктивною діяльністю; як моральну рису особистості.

Соціологи й економісти ототожнюють професіоналізм з поняттями «професійно-кваліфікаційна характеристика», «рівень кваліфікації»,

«компетентність». У соціолого-педагогічному словнику знаходимо таке визначення поняття «педагогічний професіоналізм»: «Професіоналізм педагога – сукупність його психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в процесі оволодіння ним професійними знаннями, уміннями, навичками та довготривалої педагогічної діяльності, що забезпечують якісно новий, вищий рівень розв’язання складних професійних завдань педагога» [246, с. 203]. У соціологічному словнику професіонал – це «індивід, головним заняттям якого є оволодіння професією; фахівець своєї справи, який має відповідну підготовку й кваліфікацію» [245, с. 214]. Тобто «професіоналізм» розуміється як певний рівень опанування особистістю професійними навичками. Звідси впливають такі поняття, як «високий професіоналізм», «низький професіоналізм».

Цікавими для нашої розвідки є думки та визначення поняття «професіоналізм» зарубіжних соціологів минулого та сучасності. Так, автори англійського соціологічного словника, визначаючи сутність поняття «професіонал», виділяють такі характеристики:

- занятість на основі застосування навичок, що базуються на теоретичному знанні;
- спеціалізована освіта й навчання цим навичкам;
- особлива компетентність, яка гарантується складеним іспитом;
- наявність певного кодексу поведінки, що забезпечує професійну ідентичність;
- виконання певних обов’язків на користь суспільства;
- членство в професійній асоціації [278].

Автори словника визначають професіоналів як представників певного соціального прошарку: вони, як правило, мають високий рівень прибутку, високий соціальний статус і незалежність у роботі. Тобто вони вузько розуміють професіоналізм, а саме, як здатність особистості до виконання професійної діяльності згідно з отриманими знаннями під час спеціальної підготовки, тобто наявність майстерності, яка дозволяє людині займати певне місце в соціальній

структурі, отримати статус. Зарубіжні сучасні соціологи, як зауважує В. Цвик, тлумачать це поняття більш як «спеціалізація» та «спеціаліст» [278, с. 43-44].

У другій половині XX століття в західній соціології професіоналізм розглядається як умова єдності й автономії професійних спільностей. На думку західних соціологів, професіоналізм – це не тільки сукупність умінь та навичок, якими має володіти представник певної професії, а, головним чином, належність до певного соціального прошарку суспільства і є одним з найважливіших критеріїв соціальної диференціації й актуальним фактором соціальної мобільності сучасного суспільства [278, с. 45].

Російські соціологи у своїх дослідженнях частіше роблять акцент на аксіологічному аспекті професіоналізму. Вони трактують його як якість особистості, або якість самої професійної діяльності.

А російський соціолог І. Задорін зазначає, що професіоналізм – це, перш за все, ставлення: до справи, до колег, до споживачів, тобто це фактично ще й ціннісна орієнтація [95].

Американський економіст, маркетолог Д. Майстер у праці «Істинний професіоналізм» визначає це ключове поняття як відношення до справи. Він наголошує, що професіоналізм не є набором компетенцій. Він вважає, що справжні професіонали присвячують себе постійному стремлінню до щастя і не дозволяють собі відчувати самозадоволення. Квінтесенцією його книжки є такий постулат: «Ви не зможете досягти успіху навіть у простій справі без істинного піклування про те, що ви робите». Професіонал, на його думку, це те, що інші повинні сказати про Вас [148].

Таким чином, соціологи визначають поняття «професіоналізм» як здатність особистості до виконання професійної діяльності; як певну «спеціалізацію», належність до певного соціального прошарку суспільства; як якість особистості або професійної діяльності; як ціннісну орієнтацію. Як правило, акцент при визначенні поняття «професіоналізм» вони роблять на суспільному призначенні професії.

Питанню визначення поняття «професіоналізм» присвятили свої роботи також і акмеологи. Серед них О. Бандурка, С. Бочарова, В. Вакуленко, В. Зазикін, О. Землянська, А. Кіріченко, А. Чернишев.

Російські акмеологи В. Зазикін, А. Чернишев визначають професіоналізм як якість професійної діяльності, що визначається особистісними можливостями: «Професіоналізм – це вищий стандарт професійної діяльності, який характеризує особистісні можливості виконавця, його свободу вибору найбільш зручних і відповідних конкретній ситуації способів діяльності. Базу професіоналізму утворюють вища кваліфікація, майстерність і цілеположення під час трудової діяльності» [96, с. 33]. В. Зазикін, А. Чернишев вважають професіоналізм само організаційною, синергетичною системою. Таку думку підтримує сучасний акмеолог В. Вакуленко. Ці дослідники також відмічають, що досягнення викладачем вершин професіоналізму у розвитку можливе за таких умов: чітка гуманістична орієнтація на розвиток особистості іншої людини, умілий відбір засобів професійної діяльності з урахуванням логіки, мотивів, мети та активності.

Ідею саморозвитку професіоналізму відстоюють О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська, які підкреслюють, що в розвитку професіоналізму важливо «управляти не управляючи, стимулювати не обмежуючи, нормувати не стандартизуючи, структурувати не узагальнюючи, вимірювати не оцінюючи».

Сучасна українська дослідниця Н. Сидорчук самоосвітньою діяльністю майбутніх вчителів називає процес духовного, інтелектуального становлення, розвитку майбутнього педагога, який відбувається під впливом організаційно-педагогічних та соціально-психологічних факторів [227].

А. Кіріченко визначає професіоналізм як вищий рівень розвитку людини в якості суб'єкта пізнання, праці та спілкування. Головним критерієм рівня професіоналізму він називає ступінь відповідних знань, умінь, навичок та психічних якостей спеціаліста відносно до сучасних досягнень науки і практики в певній області [118].

Психолого-акмеологічними чинниками розвитку професіоналізму, на думку дослідника О. Сафіна, є творчість, критичність, професійне знання й компетенція,

вибір стратегій діяльності, формування співпраці з колегами та студентами, критичність оцінки себе та інших, керованість процесу досягнення професійних цілей. Розвиток професіоналізму, на його думку, визначається психологічними чинниками, педагогічним середовищем й умовами діяльності.

Дослідник О. Гульбс вважає, що професіоналізм може бути виміряний як щось індивідуально ціле, що самоорганізується, а з іншого боку – що потребує управління. Він зазначає, що професіоналізм не лише обумовлює продуктивність професійної діяльності, але й сам є результатом розвитку особистості й професійної діяльності викладача та його самореалізації. Крім того, наголошує дослідник, розвиток професіоналізму за своєю суттю є варіативним, де процес і результати не мають однакового напрямку, який би призвів до одного й того ж результату. Він розглядає професіоналізм як системну освіту, що включає ряд взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів, що володіють інтеграційною властивістю цілого. До особливостей розвитку професіоналізму він відносить багатовимірність, нерівномірність та сензитивність та стверджує, що вони обумовлені професійним досвідом та потенціалом особистості викладача. Дослідник наголошує, що механізм розвитку професіоналізму педагога полягає в тому, що під час навчання, вирішення професійних завдань активно беруть участь усі компоненти й складові професіоналізму. При взаємодії вони породжують новий, вищий рівень його структури, формуючи цілісність системи через вирішення протиріч між уже досягнутим і не досягнутим у вигляді рівня володіння діяльністю. Психолого-акмеологічну модель розвитку професіоналізму він вважає індивідуальною програмою сходження до вершин професіоналізму [65].

Заслуговують на увагу висновки дослідження А. Деркач, які полягають у тому, що професіоналізм – це якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високий рівень професійно важливих і особистісно ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень творчості, відповідний рівень вимог, мотиваційна сфера і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [73].

Психологію професіоналізму досліджувала російська науковець А. Маркова. За її твердженням, з позиції психології, професіоналізм – це не лише досягнення високих професійних результатів, не тільки продуктивність праці, але й наявність психологічних компонентів, таких як внутрішнє відношення особистості до праці, стан його психічних якостей. А. Маркова відрізняє професіоналізм від компетентності, а останній від компетенцій. Професіоналізм, на її думку, є значно ширшим поняттям. Дослідниця в професіоналізмі виділяє мотиваційну й операційну сфери. Головним компонентом у мотиваційній сфері є духовне наповнення професії (захопленість професією на користь інших, бажання залишатися в професії, прагнення до професійного розвитку). В операційній сфері – це, так зване «технологічне» забезпечення духовного наповнення професії (усвідомлення повною мірою рис та ознак професіонала, самокомпенсування якостей, яких бракує). Професіоналом дослідниця вважає особистість, яка успішно вирішує навчальні та виховні задачі; особистісно схильна до професії; досягає результатів, бажаних на сьогодні для суспільств, у розвитку учнів; опановує норми, еталони професії, досягає в ній майстерності, а також необхідного рівня професійних якостей особистості, знань та вмінь на сьогоднішній день, але, разом з тим, має й усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку. Професіонал, за А. Марковою, – це спеціаліст, який оволодів високим рівнем професійної діяльності, який свідомо змінює й розвиває свою особистість у процесі виконання діяльності, який вносить свій індивідуальний, творчий внесок у професію, той, що знайшов своє індивідуальне призначення, той, хто стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності й підвищує престиж своєї професії в суспільстві. Також дослідниця виділяє п'ять рівнів професіоналізму: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм та післяпрофесіоналізм. Протягом професіональної діяльності особистість проходить ці рівні [149]. Тобто дослідниця розглядає це поняття як особливий психологічний стан особистості.

Відомий український психолог Г. Балл розрізняє поняття «фахівець» і «професіонал». Перший володіє методами, засобами й техніками своєї справи. Цьому, як зазначає дослідник, навчають в ВНЗ. А професіонал – це той, хто, крім методів, засобів та технік, володіє ще й цінностями, ідеалами й цілісною професійною культурою. Складові духовності професіонала він бачить у максимальному спрямуванні здібностей особистості на реалізацію визначальних цінностей або провідного нормативного смислу. В оволодінні будь-якою професією процес осягнення сенсу своєї діяльності постає механізмом становлення духовності професіонала. Г. Балл вважає, що професіонал – це поняття, яке є ширшим за будь-яку професію. Духовний професіоналізм, за ним, полягає в любові до справи, яку суб'єкт виконує [16].

За Н. Кузьміною, професіоналізм – це показник якості професіонала, що визначається рівнем оволодіння ним змістом праці й засобами вирішення професійних завдань [136].

Психологи В. Андронов, О. Полякова, С. Соболев, Л. Тарасова визначають професіоналізм як прагнення представити світові своє «Я», утвердити результати своєї діяльності [8].

Вітчизняний психолог М. Томчук розуміє під професіоналізмом «систему професійно-значущих особистісних якостей, фахових знань, навичок та вмінь, які можуть забезпечити успішність їхньої фахової діяльності» [261, с. 47].

Російський психолог Е. Зеєр у структурі особистості професіонала виділяє чотири підструктури:

- 1) підструктура професійно-значущих психо-фізіологічних властивостей (нейротизм, екстравертність, реактивність та ін.);
- 2) підструктура професійно-важливих якостей;
- 3) підструктура професійної компетентності;
- 4) підструктура професійної спрямованості.

«Викладання через дослідження» – так розуміють професіоналізм психологи Л. Подоляк, В. Юрченко [196, с. 286-290].

У працях більшості психологів-акмеологів професіоналізм розглядається як діяльність, яка потребує певних навичок, знань та вмінь.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники-педагоги ґрунтовно досліджували поняття професіоналізму. Сучасний російський науковець Т. Руднєва визначає педагогічний професіоналізм як інтегрований показник особистісно-діяльнісної готовності до вирішення педагогічних задач, які можуть бути соціальними, професійними та особистісними [216, с. 97]. А також дослідниця додає, що професіоналізм – це таке утворення, яке «систематизує інтелектуальну та предметно-діяльну компетентність» [216, с. 268]. Умовою та наслідком оволодіння професіоналізмом Т. Руднєва вважає педагогічну творчість [216, с. 296]. У моделі педагогічного професіоналізму вона виділяє професіоналізм знань, спілкування та самовдосконалення [216, с. 93].

Інший російський дослідник питання професіоналізму О. Ангеловський у роботі «Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм», аналізуючи вищезазначені поняття, сутність професіоналізму вбачає в процесі просування від вибору професії до оволодіння нею, досягнення професійної майстерності, творчих успіхів. Як якість особистості, на його думку, професіоналізм визначається як індивідуально усвідомлена позиція й поведінка, що пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю протягом усього життя та актуалізуються на різних ступенях здібностей фахівця, отримали суспільне визнання й оцінку, котра виражається в соціальному стані. До головних критеріїв професіоналізму О. Ангеловський відносить: компетентність (знання справи); наявність необхідної освіти, стажу, навичок, підвищення кваліфікації; регулярне виконання функцій і операцій; стабільність службових відносин; дотримування норм професійної етики [7, с. 313]. На його думку, професіоналізм є необхідною умовою самореалізації особистості в суспільстві.

Цікаві думки з приводу досліджуваного феномену ми знаходимо в західних дослідників. Так, у 70-ті рр. XX століття у світовий науковий обіг було введено поняття «вузький професіоналізм» та «широкий професіоналізм». Наприкінці

80-х рр. західний дослідник Бродфут виділив такі відмінності між цими двома поняттями. Вузький професіоналізм включає в себе такі твердження: уміння виводяться із досвіду; поле діяльності обмежене в часі й просторі; події в класі усвідомлюються й розглядаються ізольовано від навколишнього середовища; цінності вчителя базуються на його автономії; підвищення кваліфікації полягає у вивченні конкретного курсу; викладання розглядається як діяльність, що базується на інтуїції. А широкий передбачає такі умови: уміння виводяться з поєднання теорії та практики; поле діяльності передбачає широкий соціальний контекст освіти; події в класі відбуваються й розглядаються відповідно до шкільної політики; цінності вчителя полягають у професійному співробітництві; активна робота з підвищення кваліфікації, включаючи вивчення теорії; викладання розглядається як педагогічно доцільна діяльність [308]. Звичайно, не можна розглядати наведені визначення як еталон, однак ці критерії дають нам змогу зрозуміти сутність руху за професіоналізацією педагогічної праці у Західній Європі, а також порівняти ці характеристики в різних соціокультурних контекстах. Можна зробити висновок, що в будь-якому соціокультурному просторі існують ці два феномени: вузького та широкого професіоналізму, використання яких залежить від конкретної мети, яка визначає й спрямовує рух педагогічної праці.

Дещо іншу точку зору можна знайти у Н. Гузій, яка розробила власну модельну конструкцію цього феномену. Педагогічний професіоналізм, на її думку, слід визначати цілісністю особистісних та діяльнісних проявів феномену як органічно взаємозалежних підсистем, а його концептуальну схему – єдністю професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога як ключових складових. Розвиток професіоналізму, за Н. Гузій, передбачає реалізацію інваріантної ієрархізованої моделі багаторівневого професійного зростання. Тобто кожна особистість для досягнення професіоналізму має пройти шлях від фахівця-початківця до умілого працівника-майстра; творця-дослідника і, врешті-решт, професіонала [64]. Розглядає професіоналізм як компетентність і О. Гура [68].

І. Підласий та С. Трипольська розглядають професіоналізм як систему набутих упродовж професійного навчання якостей, уміння мислити й діяти професійно. До основних якостей «ідеального педагога» науковці відносять: фізичне здоров'я та високу працездатність; урівноваженість психічних процесів; спокійний характер та стійку волю; ініціативність; організаційні здібності й навички; високий рівень загальної освіти й належну фахову підготовку; прагнення до самовдосконалення; знання споріднених наук про людину; знання методики викладання предметів; знання останніх досягнень науки; розуміння учнів та уміння спілкуватися з ними; володіння сучасними технологіями навчання й виховання; дисциплінованість і відповідальність; суспільну активність [188, с. 3-9].

Український науковець Т. Колодько вважає, що професіоналізм знань є підґрунтям професіоналізму загалом. До професіоналізму знань дослідниця відносить:

- 1) комплексність у синтезі інформації;
- 2) особистісне бачення у викладі матеріалу;
- 3) формування знань на різних рівнях – теоретичному, методичному, технологічному [123, с. 67].

Дослідниця зазначає, що роль педагогічного професіоналізму можна визначити через співвідношення філософських категорій «сущого» та «належного». До найважливіших соціально-індивідуальних характеристик педагогічного професіоналізму вона відносить компетентність педагога, що інтегрує особистісні та діяльнісні сторони цього поняття. Погоджуючись з іншими вченими, які досліджували цей феномен, вона стверджує, що професіоналізм є комплексним поняттям, яке не можна зводити ані до здібностей, ані до обізнаності викладача у сфері педагогіки та психології, ані до ансамблю особистих рис [124, с. 5].

Українська дослідниця І. Петровська під професіоналізмом вбачає поєднання інтенсивної діяльності та результату праці, тобто високого рівня її продуктивності і виокремлює три складові професіоналізму:

- 1) професіоналізм знань;
- 2) професіоналізм спілкування;
- 3) професіоналізм самовдосконалення.

Серед них особливу увагу вона приділяє професіоналізму знань, оскільки вважає його основою професіоналізму загалом, хоча й зазначає, що в педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Відсутність одного з цих трьох елементів свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму. Крім того, поняття професіоналізму, на її думку, піддається вимірюванню [189, с. 61].

Як складову педагогічної майстерності розглядають професіоналізм сучасні українські педагоги Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева у посібнику «Педагогічна майстерність викладача». Вони прирівнюють це поняття до професійної компетентності. Професіоналізм педагога, за цими науковцями, означає сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються в людині в процесі оволодіння знаннями та забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань. «Педагогічний професіоналізм – це уміння вчителя мислити та діяти професійно. Воно охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але й взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним» [112, с. 5].

Схожі погляди на цю проблему має Л. Пуховська. Термін «професіоналізм» – є сучасним тлумаченням традиційно вживаних понять «майстерність» та «кваліфікація», вважає авторка [209, с. 8].

Дослідниця Н. Кропотова вважає професіоналізмом складну інтегровану властивість особистості, яка має бути інтерпретована через поняття індивідуальної професійної культури, у якій фіксується розмаїття елементів індивідуальної свідомості, відображаються відповідні предметний і соціальний контексти, які прямо й опосередковано впливають на світогляд професіонала,

розуміння ним навколишнього світу, його моделювання й креативного перетворення [134, с. 49].

Науковець Н. Долгая зауважує, що професіоналізм як психологічне й особистісне утворення характеризується не стільки професійними знаннями та навичками, скільки мистецтвом постановки й вирішення професійних завдань [80, с. 251].

Інший підхід ми можемо побачити в працях О. Прохорова. На його думку, професіоналізм – це інтегрована якість, яка є результатом довготривалої педагогічної діяльності та обумовлює високий рівень продуктивності праці [207, с. 405-409].

Схожі думки ми знаходимо в підручнику Г. Мешко: «Професіоналізм – це інтегрована якість вчителя, результат його творчої педагогічної діяльності, здатність продуктивно, грамотно розв'язувати соціальні, професійні та особистісні завдання» [155, с. 177].

Українська дослідниця В. Тюріна вважає, що під професіоналізмом педагога слід розуміти «системну інтегральну якість, сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності та професійно значущих якостей особистості, високу підготовленість до компетентного виконання педагогічних завдань у процесі професійної діяльності» [263, с. 84].

Науковці О. Брюховецька, А. Кудусова, В. Семиченко, О. Снісаренко довели, що педагогічний професіоналізм – це «мірило педагогічної культури», що віддзеркалює «єдність знань, методичних умінь, мовної культури, особистих якостей, педагогічної техніки, такту і оптимізму» [226, с. 535].

Українська дослідниця С. Вітвицька вважає, що професіоналізм знань – це основа професіоналізму загалом [42, с. 70]. Вона визначає професіоналізм як «інтегроване, динамічне, складне утворення, що передбачає високий рівень продуктивності праці, і є результатом інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності» [43, с. 149].

Професіоналізм як майстерність розглядає С. Іванова; як певний рівень майстерності – Ю. Бабанський; як «самоосвіту» та «самовиховання» – К. Лівітан [15].

Дослідниця О. Кириченко розуміє педагогічну майстерність як складову професіоналізму. Вона вважає, що професіоналізм – це вміння бачити й формулювати педагогічні задачі на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. До загальних ознак професіоналізму дослідниця відносить володіння спеціальними знаннями про мету, зміст, об'єкт і засоби праці; володіння спеціальними вміннями при здійсненні процесу діяльності на всіх його етапах; спеціальні властивості особистості й характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності й отримувати позитивні результати [118, с. 64].

Вітчизняний дослідник В. Сипченко, говорячи про професіоналізм, зазначає, що це інтегративна якість особистості, яка формується в процесі діяльності педагога. До головного критерію професіоналізму дослідник відносить високий рівень практичної готовності до вирішення професійних завдань у реальному педагогічному процесі. На його думку, професіоналізм – це ще й результат тривалої, кропіткої, творчої педагогічної діяльності [229].

Серед педагогів існує й така думка, що професіоналізм варто розглядати ширше, ніж просто сукупність професійних характеристик та якостей особистості. Так, Л. Кондрашова доводить, що професіоналізм складається ще й з набору певних засобів (інтелектуальних, моральних та духовних). Професіоналізм вона розуміє як комплексну характеристику, системне особистісне утворення, що поєднує в собі професійні знання, вміння, навички, особистісні якості, які характеризують педагогічну працю й виступають рушійною силою для вирішення професійних педагогічних завдань.

За Ю. Піжуком, педагогічний професіоналізм складається з трьох блоків: загальнокультурного, психолого-педагогічного та предметно-технологічного. Дослідник виділяє такі компоненти професіоналізму викладача: педагогічне

мислення; педагогічні здібності; професійні знання та вміння; культуру педагогічного спілкування та індивідуальні якості викладача [193].

Педагогічний професіоналізм можна розглядати як ідеал педагогічної роботи, який спонукає викладача до самовдосконалення, і як еталон, який містить у собі оцінку ефективності педагогічної діяльності. У сучасних умовах професіоналізм характеризується якістю інновацій викладача. До головних передумов педагогічного професіоналізму можна віднести вміння й креативність викладача.

Цікаві думки знаходимо в монографії американських учених Джона Фелонга, Лена Вартона, Шейли Майлз, Керолін Вайтін та Джеофа Вайті. Дослідники питання педагогічного професіоналізму виділяють три ключових компоненти, на яких він базується: 1) знання; 2) автономія; 3) відповідальність.

На думку цих дослідників, професіоналом можна називати таку особистість, яка працює в складних і непередбачених ситуаціях. Це той, хто може самостійно вирішувати якісь важкі завдання [311].

Таким чином, вивчення й осмислення поняття професіоналізму свідчить про те, що погляди на його сутність змінюються залежно від часу. Здійснений міждисциплінарний аналіз поняття «професіоналізм» дає нам усі підстави стверджувати, що цей феномен є багатоаспектним, поліфункціональним терміном, який, починаючи з другої половини XX – початку XXI століття, постійно переосмислюється та уточнюється у вітчизняній та зарубіжній науці. Аналіз тлумачень поняття професіоналізму різними авторами дає змогу зробити висновок, що загальним для всіх спроб визначити професіоналізм є розуміння його як здатності особистості ефективно виконувати професійні функції. Спираючись на думку науковців О. Ангеловського, В. Сипченка та інших дослідників, які розглядають професіоналізм як процес, а не результат, ми визначаємо професіоналізм як складний процес оволодіння суб'єктом певним набором знань, навичок та вмінь, які дають йому змогу якнайкраще застосовувати набуті знання на практиці та прагнути до самовдосконалення.

Міждисциплінарний аналіз поняття «професіоналізм» дозволив нам виділити його певні особливості, які наведені в таблиці.

Таблиця 1.1.

Міждисциплінарне визначення поняття «професіоналізм»

Наука	Представники	Визначення поняття «професіоналізм»
Філософія	В. Андрущенко	Особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток
	Б. Гершунський	Відповідальність, творчість, допитливість, наполегливість, потяг до знань, естетичне сприйняття дійсності, висока моральність
	Л. Дмитренко	Потенціал особистості
	В. Зеньковський	Любов до дітей, віра в можливості й унікальність кожної людини
	І. Зязюн	Сукупність професійної культури й професійного самоусвідомлення
	А. Левін	Ототожнення з репродуктивною діяльністю
	Т. Родермель	«Знаю як»
	В. Цвик	Формування інтелектуального кругозору
Соціологія	В. Бакіров	Якість особистості або якість професійної діяльності
	І. Задорін	Ціннісна орієнтація
	В. Євтух	Здатність виконання професійної діяльності
	Н. Паніна, Л. Сокур'янська	Належність до певного прошарку суспільства
Акмеологія	О. Бандурка, С. Бочарова, О. Землянська Н. Сидорчук	Ідея саморозвитку
	В. Вакуленко, В. Зазикін, А. Чернишев	Якість професійної діяльності, що визначається особистісними можливостями
	О. Гульбс	Самоорганізаційна, синергетична система, взаємодія всіх компонентів професіоналізму
	А. Кіріченко	Вищий ступінь розвитку людини в якості суб'єкта пізнання, праці та спілкування
	О. Сафін	Творчість, критичність, знання й компетенція
Психологія	В. Андронов, О. Полякова, С. Соколов, Л. Тарасова	Прагнення представити світові своє «Я»
	Г. Балл	Володіння цінностями, ідеалами й цілісною професійною культурою
	А. Маркова	Ставлення особистості до праці, стан психічних якостей

Продовження таблиці 1.1

	Л. Подоляк В. Юрченко	«Викладання через дослідження»
	М. Томчук	Система професійно значущих якостей, фахових знань, навичок та вмінь, що забезпечують успішність фахової діяльності
	Е. Зеєр	Психо-фізіологічні властивості, професійно важливі якості, професійна компетентність і професійна спрямованість
	Н. Кузьміна	Показник якості професіонала, що визначається рівнем оволодіння ним змістом праці й засобами вирішення професійних завдань
Педагогіка	О. Ангеловський	Опанування професією, досягнення професійної майстерності
	П. Бродфут	«Вузкий професіоналізм» та «широкий професіоналізм»
	О. Гура, Т. Вахрушева, О. Дубасенюк, Л. Кайдалова, Н. Щокіна	Професійна компетентність
	С. Вітвицька, Т. Колод ько, І. Петровська	Перевага професіоналізму знань
	І. Підласий, С. Трипольська	Система набутих якостей та вмінь
	Т. Руднева, Л. Кондрашова	Інтегрований показник особистісно-діяльнісної готовності до вирішення педагогічних задач
	Н. Гузій	Цілісність особистісних та діяльнісних проявів як взаємозалежних підсистем
	С. Іванова, Ю. Бабанський	Як «майстерність», «кваліфікація»
	О. Брюховецька, А. Кудусова, В. Семиченко, О. Снісаренко	«Мірило педагогічної культури»
	К. Лівітан	«Самоосвіта» та «самовиховання»
	В. Сипченко	Інтегрована якість особистості, що формується в процесі діяльності
	В. Тюріна	Системна інтегральна якість, сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності й професійно значущих якостей

Отже, професіоналізм – це складний процес, у ході якого суб’єкт отримує професійно-педагогічні знання, уміння, навички, прагнення постійно оновлювати та розширювати педагогічний кругозір та розвивати креативні здібності, а також

потребу в педагогічних інноваціях та нестандартних професійних діях. Вважаємо, що викладач-професіонал повинен: володіти актуальною, фундаментальною інформацією до предмету; мати гуманітарну підготовку задля розуміння оточуючого світу й місця людини в ньому; оновлювати технологічну забезпеченість занять; оволодіти й уміти застосовувати передові педагогічні техніки.

Характеризуючи проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, перш за все, зупинимося на проблемі самого поняття «розвиток» і зробимо акцент на тому, що ми розрізняємо поняття «формування» і «розвиток».

Під формуванням ми розуміємо процес, який передбачає деяку закінченість, стійкість. Воно передбачає певну завершеність, досягнення рівня зрілості.

Якщо перше для нас означає когнітивний аспект діяльності, а саме: знання, навички, вміння, професійне мислення; то під розвитком ми розуміємо її емоційно-чуттєвий аспект. Це мотиви, інтереси, здібності, професійні якості особистості. Оскільки навчити студента й викладача, на нашу думку, професіоналізму неможливо, тому що він розвивається саме з ініціативи самої людини, тобто є самодетермінованим явищем і носить синергетичний характер, тож вивчення розвитку й усього, що з ним пов'язано є суттєвим для нашого дисертаційного дослідження. Ми вважаємо, що на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів впливають такі чинники: розвиток особистості студента, направлений на вдосконалення його майбутньої професійної діяльності; саморозвиток та самовдосконалення майбутнього професіонала; зосередження на розвитку професіоналізму майбутнього викладача. Саме тому наша розвідка пов'язана, перш за все, з дослідженням цих понять.

Оскільки розвиток завжди вважався суто психологічним терміном, тому нашу розвідку ми розпочинаємо з психологічного визначення цього поняття. У сучасній психології розвиток розуміється як складний системно організований процес, що включає в себе різні етапи, фази, стадії, рівні; перехід кількості в якість і навпаки; рух від нижчого до вищого; єдність і боротьба протилежностей; вищий тип руху. До основних закономірностей процесу розвитку дослідники

відносять: поступовий характер; неповоротність; єдність протилежностей. Відомий український психолог Г. Костюк визначає розвиток як безперервний процес, що виявляється в кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак. Він включає і якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, які утворюються в ході самого розвитку й зникненні старих. На його думку, процес розвитку включає в себе, окрім кількісних, ще й якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, які утворюються в ході самого розвитку, й зникнення старих.

Аналіз наукової психологічної літератури вказує на той факт, що провідним джерелом розвитку особистості є суперечність. Найбільш ґрунтовні дослідження в цій області здійснені К. Альбухановою-Славською, Л. Анциферовою, В. Бехтеревим. Учені розглядають особистість як систему суперечностей між природним і соціальним, індивідуальним і суспільним, об'єктивним і суб'єктивним. Так, Л. Анциферова зазначає, що розвиток особистості – це, перш за все, її соціальний розвиток, який веде за собою психічний.

Відомий радянський психолог В. Бехтерев зазначав, що там, де немає суспільної діяльності, немає повного розвитку особистості. Особистість, на його думку, гальмується у своєму розвитку, стає пасивним членом суспільства, позбавленим самодіяльності [24, с. 27].

Російська дослідниця К. Альбуханова-Славська визначає саморозвиток як самостійне визначення особистістю стратегій життя. Вона вказує на три ознаки наявності стратегії життя: 1) вибір головного для особистості напрямку, способу життя, визначення пріоритетних цілей; 2) подолання протистоянь та перешкод, які заважають досягненню мети й здійсненню планів; 3) творчість, створення цінностей свого життя. На її думку, розвиток особистості – це ріст її можливостей, помноження особистісного часу. У часовому виразі розвиток – це своєрідна «продуктивність» самого життя. Розвиток, за нею, це помноження й зростання активності особистості [6, с. 139].

Російський психолог Д. Фельдштейн вважає, що в системі психолого-педагогічної науки розвиток виступає з одного боку як загальнонаукове, а з

іншого – психолого-педагогічне поняття. У психології особистості він виступає як особливий тип розвитку, який має свої тенденції, перспективи розвитку, самовизначення та самореалізацію [269, с. 10]. Головна мета розвитку особистості, на думку вченого, це найбільш повна самореалізація людини, своїх здібностей та можливостей, більш повне самовираження й саморозкриття [269, с. 56].

Протилежної точки зору дотримуються російські психологи В. Давидов, Р. Кондратов, Ф. Михайлов, які вважають, що розвиток і педагогічний процес – це два різних самостійних процеси. Вони вказують на те, що педагогічний процес іде за розвитком, як зазначав Л. Виготський, «плететься у хвості» [12, с. 108].

Американський психолог К. Роджерс зазначав, що в людини є здатність і тенденція рухатися вперед до зрілості. У сприятливому психологічному кліматі ця тенденція стає актуальною.

Вітчизняний психолог Л. Копець виділяє такі рівні професіогенезу, які мають пройти процес розвитку особистості як професіонала – від початківця до творця:

- самовираження – спрямованість на самореалізацію за умови, коли виконана діяльність ще не досягла рівня соціальної значимості;
- самоствердження – спрямованість на отримання соціального визнання;
- самореалізація – предметна реальність соціально значущої діяльності;
- самоусвідомлення – усвідомлення та спрямоване розширення й збагачення власних можливостей;
- самоактуалізація – актуалізація власного ресурсу [126, с. 361-381].

Дослідник Я. Пономарьов з поняттям розвиток пов'язує поняття творчість і наголошує, що загальний критерій розвитку виступає критерієм творчості [200, с. 73].

У психолого-педагогічному словнику категорія розвиток розглядається як філософська, що включає в себе процес руху, зміну цілісних систем. Оскільки головне джерело розвитку – внутрішні протиріччя, то такий процес, ідеться далі, по суті є саморозвитком. Цьому питанню також присвятив свої роботи німецький

філософ і педагог Ф. Паульсен, який вважав, що досконала людська особистість вільно формується лише шляхом органічного розвитку. Освіченість за ним визначається не кількістю знань, а силою самобутності, з якою вона опанувала вивчене. Освіта, на його думку, досягається лише шляхом внутрішнього розвитку особистості. Синергетика підтверджує незворотність розвитку.

У філософській науці поняття «розвиток» розглядається як незворотна, спрямована, закономірна зміна мети реальних та ідеальних об'єктів. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, який виступає як зміна його складу або структури. Філософія осмислення розвитку ґрунтується на традиційному протиставленні руху і спокою, мінливості і стійкості, перетворення і збереження.

З точки зору філософії, процес розвитку є діалектичною сутністю самої людини, а тому виступає істиною, формою чи способом існування людини. Рушійними силами розвитку людини філософська наука визначає спрямованість на самозбереження (Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Спіноза); суперечливу природу людини як основу для її розвитку (Н. Бердяєв, С. Рубінштейн, С. Франк); соціальну природу людини (К. Маркс, Ф. Енгельс); спрямованість на майбутнє (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова) [6, с. 113].

Близькими для нашого дослідження є погляди філософів Є. Нікітіна, Н. Харламенкової, у яких вони висвітлюють питання самовизначення особистості. «Людина повинна «знайти себе», «стати собою»: знайти, в якій галузі самоствердження у цієї людини найвищий потенціал і де вона зможе самоствердитися найкращим чином» [168, с. 99].

Педагоги зазначають, що професійний розвиток пов'язаний із розвитком особистості взагалі, засвоєнням нового досвіду, знань та вмінь. І. Хоржевська зазначає, що в процесі розвитку відбуваються такі структурні зміни особистості:

- зміна спрямованості (розширення кола інтересів, зростання потреб у самореалізації й саморозвитку);
- збільшення досвіду й підвищення кваліфікації (підвищення компетентності, розвиток навичок і вмінь);
- розвиток складних часткових здібностей;

- розвиток професійно важливих якостей, зумовлених специфікою діяльності;
- розвиток індивідуально-ділових якостей;
- підвищення психологічної готовності [274].

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з питання розвитку дає нам підстави стверджувати, що він є закономірним, безперервним і його результати залежать від характеру, глибини, причин суперечностей і від суб'єктивної готовності особистості здійснювати дії, які спрямовані на їх вирішення.

Аналіз джерел і літератури довів, що в тих роботах, де автори вживають термін «розвиток», наявна характеристика методів, які стимулюють рефлексію, саморегуляцію, самоосвіту. Процес розвитку професіоналізму виступає специфічною формою самодетермінації, самопроектування викладача як професіонала, дає йому змогу виходити на нові рівні власного саморозвитку. Джерелом розвитку та саморуху служить система об'єктивних протиріч, а їх вирішення сприяє професійному розвитку. Проблемою саморуху цікавились ще філософи стародавньої Греції. І саме поняття «саморух» увів Платон, пов'язуючи його значення з поняттям «саморегуляція». Пізніше К. Ушинський писав: «Треба постійно пам'ятати, що учню треба передавати не тільки ці чи інші знання, але і розвивати у нього бажання і здатність самотійно, без вчителя, придбати нові знання надати учню можливість здобувати корисні знання не тільки з книжок, але і з оточуючих його предметів, із життєвих ситуацій, із історії власної душі. Володіючи такою розумовою силою, здобуваючи звідусюди корисну духовну їжу, людина буде вчитися все життя, що звичайно, і є одним із головних завдань процесу навчання» [266, с. 63]. А також у свій час він зазначав: «Учитель живе до тих пір, доки навчається. Як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель».

Справжній професіонал – це та людина, що вміє самотійно приймати рішення, самотійно досягає поставленої мети, володіє навичками, завдяки яким здобуває знання та удосконалює свій професіоналізм в умовах полікультурного середовища. До процесу розвитку можна віднести чимало «само-», серед яких

самоусвідомлення, самопізнання, самовизначення, самоконтроль, самоаналіз, саморозвиток.

Академік І. Зязюн зазначав, що наукове знання не може функціонувати в практиці як застигла догма, бо істинне знання з моменту свого народження несе в собі зародки наукового. Власним прикладом він закликав бути «захопленим самонавчанням і саморозвитком» [106, с. 323].

Вивчаючи погляди філософів, які займалися проблемою самовизначення, ми дійшли висновку, що більшість з них (Д. Ельконін, Б. Мастеров, Г. Цукерман) розглядають саморозвиток як свідоме бажання, потребу в незмінному збереженні своєї суті. Тобто людину розвиває не стільки середовище, скільки поведінкова вказівка самої людини на потребу в змінах. Вона може виникнути під час спілкування з колегами, студентами.

Психологи виділяють дві тенденції у визначенні поняття «саморозвиток»:

- 1) саморозвиток як усвідомлена самозміна;
- 2) як механізм переходу можливості в дійсність.

Л. Анциферова розуміє саморозвиток як атрибут найвищого рівня розвитку особистості, коли людина стає суб'єктом життєвого шляху.

Психолог А. Реан вказує, що стремління та потяг до самовдосконалення є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення. Саморозвиток він називає джерелом довголіття. Дослідник каже, що саморозвиток призводить до успіху на професійній ниві, а це, у свою чергу, – до професійного довголіття [211, с. 430].

У сучасній педагогічній науці панує особистісний підхід в аналізі професійного розвитку педагога. Такий підхід використовується в працях А. Макарової, Ю. Кулюткіна, Л. Мітіної, Е. Зеєра, Е. Рогова та інших. На думку цих дослідників, він може здійснюватися за двома рівнями: 1) пристосування до професійного середовища; 2) перетворення професійного середовища й себе (саморозвиток).

Складовими процесу саморозвитку є внутрішній процес, певний спосіб реагування людини на дію середовища, свідоме самовдосконалення [128, с. 10].

Дослідниця І. Краснощок вважає, що саморозвиток майбутнього педагога треба розглядати як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня його професійно-педагогічної компетенції, розвитку професійно значущих якостей, відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної педагогічної діяльності й власної програми розвитку. В основі цього процесу, на її думку, лежить механізм постійного подолання особистістю внутрішніх суперечностей між реальним рівнем професіоналізму («Я-реальне») і уявним («Я-ідеальне»). За нею, саморозвиток – це цілеспрямований процес самотворення, що забезпечує неповторність і відкритість особистості. Також дослідниця вказує на багатоплановий розвиток зв'язку розвитку й саморозвитку. До основних функцій саморозвитку майбутнього педагога вона відносить такі: цілепокладання, рефлексію, функцію активної взаємодії та нормативну функцію. Кожна з них підкреслює багатоаспектність змісту педагогічної діяльності. Процес саморозвитку здійснюється через взаємозв'язок таких компонентів, як самоусвідомлення, самооцінка, самоорганізація та самоврядування. Ці компоненти взаємопов'язані, зміна одного з них зумовлює розвиток будь-якого іншого.

Саморозвиток і самоосвіта фахівця, на нашу думку, є керованим процесом становлення професіоналізму. Саморозвиток – це самовплив студентів ВНЗ з метою удосконалення власних професійних показників через самоосвіту та самовиховання. Це поняття ми розглядаємо як психічне самоствердження, як постійне накопичення особистісного протягом усього життя. Внаслідок цього процесу відбувається самоперетворення, і, відповідно, особистість переходить до самоосвіти й самовдосконалення. У цьому й проявляється неперервний розвиток професіоналізму.

На ґрунті вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури ми робимо висновок: процес розвитку педагогічного професіоналізму є закономірним, безперервним і його результати залежать від характеру, глибини, причин суперечностей і від суб'єктивної готовності особистості здійснювати дії, які спрямовані на їх вирішення. Хотілося б наголосити на тому, що оскільки

професіоналізм не знаходиться в «застиглому» стані, то саме формулювання «розвиток професіоналізму» є, на нашу думку, найбільш вдалим словосполученням. У нашому дослідженні під розвитком ми розуміємо процес, а не результат. На нашу думку, розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови проходить три етапи: 1) накопичення знань та практичних навичок; 2) отримання компетентностей; 3) синтез нових якостей. У дисертації ми розглядаємо початковий етап розвитку професіоналізму, формування якого відбувається саме в процесі навчання.

Докладно розглянемо професіоналізм викладача іноземної мови. Оскільки предметом нашого дослідження є проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, то зауважимо, що ми розрізняємо поняття «професіоналізм викладача» і «професіоналізм майбутнього викладача». Перший розвивається в практичній педагогічній роботі, а професіоналізм майбутнього викладача у своєму розвитку проходить певні стадії, він розвивається в навчальній діяльності. Професіоналізм майбутнього викладача у своєму розвитку проходить такі стадії:



Найбільш важливий етап – це вузівський, тому що студентський вік – це сенситивний період становлення ініціативно-творчого типу фахівця.

Постають питання: чи відрізняється професіоналізм майбутнього викладача іноземної мови від професіоналізму майбутніх викладачів інших спеціальностей та які компетенції необхідно сформувати у студентів факультетів іноземних мов задля того, щоб у майбутньому вони стали фахівцями-професіоналами. Проблема полягає в тому, що на відміну від інших предметів, іноземна мова є одночасно метою і засобом навчання. Її можна розглядати і як засіб іншомовного спілкування, і як засіб навчання. Іноземній мові навчати потрібно студентів не

тільки як засобу комунікації, але й як предмету, знання з якого потрібно передати своїм майбутнім учням. З одного боку, можна побачити тенденцію зростання ролі іноземних мов. За Болонською декларацією відбувається активізація процесів євроінтеграції, що, у свою чергу, передбачає вільне володіння щонайменше двома мовами міжнародного спілкування. Підтвердженням зростання ролі мов є вступні іспити з іноземної мови на нефілологічних факультетах. Крім того, батьки намагаються навчити своїх дітей хоча б одній іноземній мові задля успішної їхньої кар'єри в майбутньому. Світ стає все відкритішим, полікультурним і без знання іноземної мови активне життя і кар'єра стають неможливими. Зріс статус викладачів, які навчають іноземним мовам, і, відповідно, статус студентів, які вивчають мови. Оскільки змінились цілі при вивченні іноземних мов, змінилась і роль слухача (вчителя, викладача). Мова стала розглядатися як невід'ємна частина культури, найважливіший засіб міжкультурного спілкування. Іноземна мова, за словами Н. Миропольської, забезпечує індивідуальну неповторну самобутність та можливість інтеграції індивідуального й національного в загальнолюдське [29, с. 59]. Оволодіння людиною іноземними мовами Г. Гачев називає «закоханою несхожістю народів, яка тільки і складає багатокольорову мозаїку духовного життя людства» [52, с. 19]. Від майстерності та професіоналізму викладача іноземної мови залежить певною мірою роль і місце людини в житті. Навчання іноземній мові – це майстерність створення людської душі, бо в мові поєднується почуття та ставлення людей до навколишнього світу. Розвиток мови свідчить про розвиток громадянського суспільства. Студент стає повноцінним суб'єктом навчального процесу, а викладач – порадником, фасілітатором, тьютором. А з іншого боку, викладання іноземних мов в Україні переживає непростий час, оскільки відбувається процес переосмислення цінностей, перегляду вимог, методів, матеріалів, що ставить нові завдання перед викладачем іноземної мови. Освіта набуває інноваційного характеру, тому й студенти, майбутні професіонали, мають бути здатними до інноваційного типу життя. Успіх майбутнього викладача іноземної мови залежить від бажання й уміння педагога займатися саморозвитком та самовдосконаленням. Загальна

стратегія вивчення іноземних мов нині визначається потребами студентів і рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних та суміжних наук.

Час диктує нові вимоги до викладача іноземних мов, і його професіоналізм, на думку сучасного компаративіста Колдуелла Врайана, полягає в готовності й спроможності викладача іноземної мови проводити «інтелектуальне дослідження», яке полягає в умінні збирати, аналізувати та інтерпретувати велику кількість інформації, яка здобута із різних джерел і працювати з нею [121, с. 141].

Українська дослідниця О. Авксентьева під професіоналізмом фахівця іноземної мови вбачає уміння застосовувати у своїй діяльності отриману інформацію, результати досліджень учених, сучасний досвід колег [2, с. 153].

Науковці М. Соловей і Є. Спіцин під професіоналізмом майбутнього педагога розуміють ступінь дійсної готовності людини до успішного виконання діяльності. До важливих критеріїв професіоналізму вони відносять рівень продуктивності вирішення викладачем різноманітних педагогічних задач [243, с. 135].

Деякі дослідники, такі як О. Зуброва, І. Лощенова, О. Максимчук, А. Ржевська, вивчаючи проблеми, пов'язані зі становленням професіоналів, фахівців, виділяють професійно-педагогічне виховання як один із ключових компонентів у становленні особистості майбутнього педагога. Вони переконані, що не можна розділяти сфери навчання й виховання, оскільки сутність педагогічної праці не зводиться лише до виконання функцій учителя певного предмету, а й у всебічній підготовці майбутніх педагогів згідно з вимогами сучасного суспільства [104, с. 140-142].

Розвиток професіоналізму здійснюється з опорою на різні методологічні підходи, серед яких почесне місце займає акмеологічний. Він є близьким до суб'єктно-особистісного і антропоцентрично-гуманістичного підходів. Значна увага при цьому надається усвідомленню людиною своєї індивідуальності, обмірковуванню власних стратегій руху до професіоналізму. Акмеологи головним когнітивним компонентом професіоналізму діяльності вважають професійну компетентність, яка являє собою єдність теоретичного й практичного аспектів

готовності педагога до здійснення професійної діяльності. У її структурі важлива роль належить психологічній компетентності, яка є системою знань про людину як індивіда, індивідуальність, суб'єкта праці та особистості. Психологічна компетентність, за Н. Кузьміною, складається з взаємопов'язаних підсистем:

- соціально-перцептивна компетентність, основу якої складають знання довколишніх людей;
- соціально-психологічна, яка має на увазі закономірності поведінки, діяльності і відносин особистості;
- аутопсихологічна (самопізнання, самоконтроль, самооцінка та інші самості);
- комунікативна (знання про різні методи спілкування);
- психолого-педагогічна (знання методів впливу).

Поняттю ключових компетенцій майбутніх вчителів іноземних мов присвятили свої роботи А. Апхазішвілі, Л. Ананьєва, С. Андрушко, О. Березюк, С. Будяк, М. Гамзаєв, І. Єгоров, Н. Заєнтутдинова, І. Зимняя, К. Котова, Т. Новаченко, Є. Соловова, В. Філоненко, О. Шаламова та інші.

На сьогоднішній день не існує чіткої позиції та єдиного підходу до визначення таких понять, як «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність». Кожен із дослідників виокремлює домінуючий компонент чи співвідносить поняття з близько спорідненими. Водночас, нам цілком зрозуміло, що оволодіння певними компетенціями – це і є певною мірою досягнення вершин професіоналізму. Дослідники виділяють різні ключові компетенції, якими має оволодіти майбутній фахівець з іноземної мови.

Так, Ю. Пассов виокремлює методичну грамотність, ремесло та майстерність [183].

На думку українських учених-лінгвістів під керівництвом С. Ніколаєвої основними складовими компонентами у галузі «Іноземна мова» є три види компетенцій:

- мовленнєва;
- мовна;

- соціокультурна [169, с. 138].

Дослідниця О. Соловова до основних компетенцій вчителя ІМ відносить:

- 1) соціально-психологічну компетенцію (пов'язана з готовністю до розв'язання професійних завдань);
- 2) комунікативну й професійно-комунікативну компетенцію;
- 3) загальнопедагогічну професійну компетенцію (психолого-педагогічна і методична);
- 4) предметну компетенцію у сфері учительської спеціальності;
- 5) професійну самореалізацію [243, с. 6].

У свою чергу, дослідник А. Бердичевський надає перевагу лінгвістичній, лінгвокраїнознавчій, комунікативній, навчально-пізнавальній та лінгвометодичній компетенціям при підготовці вчителя ІМ [20, с. 94-100].

Науковець Л. Чередниченко вважає, що одну з ключових позицій має займати серед компетентностей полікультурна, оскільки умови багатокультурного середовища, у якому буде здійснювати свою діяльність майбутній фахівець, вимагають сформованості в нього саме полікультурної компетентності, яка є складовою його професійної компетентності та здатності до ефективної самореалізації [280, с. 171].

Сучасна українська науковець М. Ткаченко розробила модель формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів, яка, на її думку, має складатися з таких компонентів:

- 1) змістового, що відображає сутність та особливості професійно необхідних якостей;
- 2) операційного, у якому розкриваються технології оволодіння певними педагогічними вміннями;
- 3) ціннісного, який передбачає особистісний сенс і потребує неперервного самовдосконалення себе як професіонала [260, с. 189].

В. Садова до ключових компетентностей майбутніх викладачів відносить історико-педагогічну, вважаючи її рушійним чинником педагогічної культури. Внаслідок вивчення історії педагогіки та дисциплін педагогічного циклу, вважає

вона, студент має змогу об'єктивно підходити до аналізу існуючих у соціально-педагогічній практиці проблем та здійснювати прогноз їхнього подальшого розвитку. Ця компетентність – це також уміння студента в практичній педагогічній роботі використовувати досвід минулих поколінь. Вона сприяє активації раціональних і гуманістично зорієнтованих методів, засобів і прийомів навчання підростаючого покоління, розумінню взаємозалежності гуманізації навчально-виховного процесу та прогресу українського суспільства, дозволяє майбутньому вчителю поєднати наукове пізнання, онтологічний пошук із систематизацією педагогічних фактів та явищ [219, с. 7-8].

Сучасна українська науковець Т. Колодько наголошує, що при підготовці майбутніх учителів іноземної мови, важливим є формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій [122, с. 50].

Таблиця 1.2

Ключові компетенції майбутнього викладача іноземної мови

Основні компетенції, якими має володіти майбутній викладач ІМ	Представники
Уміння застосовувати у своїй діяльності отриману інформацію, досвід колег	О. Авксентьева
Лінгвістична, лінгвокраїнознавча, комунікативна, навчально-пізнавальна, лінгвометодична	А. Бердичівський
Уміння збирати, аналізувати, інтерпретувати та працювати з великою кількістю інформації	К. Врайан
Професійно-педагогічне виховання	О. Зуброва, І. Лощенова, О. Максимчук, А. Іжевська
Професійно психолого-педагогічна підготовка	Є. Ісаєв
Лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична	Т. Володько
Мовленнєва, мовна, соціокультурна	С. Ніколаєва, І. Закір'янова
Методична грамотність, ремесло, майстерність	Ю. Пас сов
Лінгвосоціокультурна	О. Петров
Історико-педагогічна	В. Садова
Інформаційна	Г. Селевко
Соціально-психологічна, комунікативна і професійно-комунікативна; загально педагогічна, предметна, професійна самореалізація	О. Солова
Професійні якості, педагогічні уміння, неперервне самовдосконалення	М. Ткаченко

Продовження таблиці 1.2

Полікультурна	Л. Чередниченко
Науково-пізнавальна, професійна, комунікативна, полікультурна, соціальна, інформаційно-технологічна, компетентність саморозвитку	М. Князян

Оскільки до сих пір не існує чіткої обґрунтованої професіограми викладача, кожен педагог, спираючись на власне бачення, прагне визначити обсяг знань, умінь та навичок, якими має оволодіти студент-майбутній професіонал. Так, під професіоналізмом майбутніх викладачів іноземної мови ми розуміємо оволодіння такими компетенціями:

- мовленнєвою (комунікативною);
- методичною;
- психолого-педагогічною;
- соціокультурною;
- інформаційною.

Мовленнєва або комунікативна компетенція майбутніх спеціалістів вивчалась українськими дослідниками Н. Бичковою, І. Воробйовою, С. Ніколаєвою, О. Петрашук, І. Ромащенко, В. Топаловою; зарубіжними І. Бім, Н. Гез, І. Зимньою. Комунікативний метод детально розглядав Ю. Пассов, який вказував, що процес навчання є моделлю процесу спілкування. Головна ідея комунікативного підходу полягає в тому, що студенти педвузів, щоб стати користувачами мови, повинні вивчати не тільки граматику, лексику, фонетику, а й розвивати навички та вміння користування мовними формами для реальних комунікативних цілей. Тобто це інтегральна якість особистості, яка поєднує в собі загальну культуру спілкування та її специфіку в професійній діяльності, використання мови в реальних життєвих ситуаціях. Формування й удосконалення мовленнєвої компетенції забезпечується викладанням фахових філологічних і психолого-педагогічних дисциплін.

Більшість дослідників виділяють п'ять компонентів комунікативної компетенції:

- 1) мовну;

- 2) мовленнєву;
- 3) соціокультурну;
- 4) дискурсивну;
- 5) стратегічну [47, с. 205].

Але деякі дослідники, серед яких і Л. Волкова, вважають, що для формування іншомовної професійної компетенції цих компонентів замало, і вони пропонують ще включити до її складу прагматичну, предметну та професійну компетенції.

Методична компетенція викладача ІМ включає в себе такі теоретичні знання: основи теорії і методики навчання ІМ, знання структури змісту, засобів навчання ІМ та методологічні вміння. До них відносяться вміння орієнтуватися в сучасних науково-педагогічних підходах, володіння різними методичними прийомами навчання ІМ, уміння розробляти власні навчальні програми та технології з ІМ.

Щодо психолого-педагогічної компетенції, то цікавими є думки Є. Ісаєва, який надає особливого значення саме цій компетенції, віддаючи їй перевагу навіть перед предметною підготовкою, вважаючи, що майбутній викладач зможе самостійно оволодіти предметом. Він зазначає, що майбутньому педагогові необхідний комплекс знань про педагогічну діяльність. Звичайно, варто вивчати психолого-педагогічні дисципліни, які покликані розвивати професіоналізм майбутнього викладача.

Значний потік інформації, взаємовплив культур надає особливого значення соціокультурній компетентності майбутніх викладачів ІМ.

Українська дослідниця І. Закір'янова вважає, що однієї любові до дітей або доброго знання предмету та методики його викладання замало, для того щоб стати високопрофесійним викладачем. Необхідним для цього є, на її думку, відповідний технологічний рівень професійної підготовки. А він досягається наявністю у викладача іноземної мови соціокультурної компетенції. Для неї ця компетенція є базовою складовою загальної професійно-педагогічної

компетентності, визначальним фактором професійного розвитку викладача іноземних мов [97, с. 4].

Дослідник питання лінгвосоціокультурної компетентності О. Петров, зазначає, що розвиток концепції соціокультурної компетенції припадає на 1980-1990 роки [187, с. 59]. На думку О. Петрова, «лінгвістичний компонент зумовлює готовність і здатність майбутнього вчителя іноземної мови одержувати з мовних і мовленнєвих одиниць із національно-культурною семантикою специфічну національно-історичну та культурологічну інформацію й уміння використовувати її в міжкультурній комунікації, вибудовувати іншомовну поведінку, організовувати педагогічну діяльність» [187, с. 60]. Посилаючись на О. Петрова, ми виділяємо три основні аспекти соціокультурної компетенції:

- 1) лінгвокраїнознавчі знання та вміння;
- 2) соціально-психологічні знання про країну, особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки;
- 3) культурологічні знання та вміння [188, с. 53].

Оскільки професіоналізм майбутнього викладача іноземної мови, як ми вже зазначали раніше, включає здатність до безперервного навчання й самонавчання, то в такому контексті ми надаємо великого значення інформаційній компетенції, яка сприяє ефективності самоосвіти та робить можливим формування нового інформаційного світогляду. Інформаційна компетентність по-різному трактується дослідниками: як індивідуально-психологічне утворення на підґрунті інтеграції теоретичних знань та умінь в області інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей (О. Зайцева); як активне знання способів отримання й передачі інформації та володіння сучасними інформаційними технологіями в освіті (Т. Ткачук); як інтегративна якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки інформації (С. Трішина, А. Хуторської); як ключова, навіть суперкомпетентність людини XXI століття (Г. Селевко). У вузькому значенні інформаційна компетенція пов'язана з умінням використовувати нові інформаційні технології, а в широкому – це вміння здійснювати аналітичну переробку інформації, використовуючи як традиційні, так

і нові технології. Більшість науковців наголошує, що цю компетенцію необхідно «виращувати» (І. Котова, Г. Мішеніна). Важливість інформаційної компетенції полягає ще і в тому, що вона дозволяє особистості розвиватися, удосконалюватися, самовдосконалюватися та самореалізуватися та створює нові компетентності в суміжних площинах.

Аналіз наукової літератури дає нам підставу стверджувати, що існує велика кількість підходів до визначення поняття «розвиток». Деякі науковці визначають його як близьке до поняття «саморозвиток» (Ф. Паульсен); інші – як збільшення одних і зменшення інших ознак (Г. Костюк). Л. Анциферова надає пріоритет соціальному розвитку, В. Бехтерев – суспільній діяльності, К. Альбуханова-Славська під поняттям «розвиток» розуміє помноження й зростання активності особистості, а Я. Пономарьов пов'язує творчість.

На основі вивченої літератури, присвяченої питанню розвитку професіоналізму, ми дійшли до власного визначення цього поняття, яке являє собою безперервний процес, спрямований на вдосконалення та найбільш повну реалізацію особистістю самої себе.

Під розвитком професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови ми розуміємо безперервний процес розвитку п'ятьох базових компетенцій:

- 1) мовленнєвої (комунікативної);
- 2) методичної;
- 3) психолого-педагогічної;
- 4) соціокультурної;
- 5) інформаційної.

Проаналізована література дає нам підстави стверджувати, що без опанування ключовими професійними, а не тільки комунікативними компетенціями не можна говорити про розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

1.2. Характеристика джерельної та нормативно-правової бази проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України

Оскільки проблема розвитку професіоналізму, на нашу думку, тісно пов'язана з питанням періодизації, так як дозволяє краще зрозуміти еволюцію тенденцій його розвитку, логіка нашого дослідження була спрямована на вивчення саме проблеми періодизації та виділення власних етапів. В історії педагогіки існують різні підходи до періодизацій та їх критеріїв. Проблемою періодизації історико-педагогічних процесів займаються вітчизняні дослідники Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Пометун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська.

Л. Березівська, спираючись на праці Д. Дзвінчука та С. Майбороду, беручи за основу суспільно значущий вимір реформ, персоніфіковану характеристику, масштабність і перспективність, змістовну характеристику реформ, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ, розробила власну періодизацію реформ шкільної освіти України у 1919-1991 рр. з урахуванням суспільно-політичних, економічних та педагогічних детермінант. Так, у періоді другої половини ХХ століття, що нами вивчається, дослідниця пропонує виділити два підетапи в загальному процесі реформування школи 1956-1964 рр.: 1) 1956-1959 – розробка й прийняття законодавства; 2) 1959-1964 – реалізація реформи, що підпорядковувалась партійно-державному керівництву. Наступний етап директивних змін шкільної освіти 1964-1984 рр. також поділений нею на два підетапи: 1) 1964-1970 – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень; 2) 1970-1984 – «топтання на місці», відставання від педагогічної науки та непомічання педагогічного новаторства. 1984-1991рр. – етап зародження демократичних змін також поділений на два під етапи: 1) 1984-1988 – проголошення і реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін,

розвитку педагогіки співробітництва; 2) 1988-1991 рр. – деідеологізація, деуніфікація, національне спрямування [21].

Н. Гупан розробив періодизацію розвитку історико-педагогічної науки, враховуючи зміни в проблематиці, змісті, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки [66, с. 22]. Запропонований ним третій етап – 30-ті-перша половина 80-х рр. XX століття – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки на засадах марксистської методології. Четвертий етап – друга половина 80-х - 90-ті роки XX століття – переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій [66].

О. Місечко процес формування системи професійної підготовки вчителя ІМ у вітчизняних закладах вищої педагогічної освіти розподілила на такі етапи: 1940-перша половина 1960-х рр. – завершення формування головних рис системи професійної підготовки вчителя ІМ; 1964-1991рр. – розвиток професійної підготовки вчителя ІМ як органічного складника радянської системи вищої освіти; 1991-до нині – етап трансформаційних процесів у структурі та змісті професійної підготовки вчителя ІМ [159, с. 47].

О. Сухомлинська на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів обґрунтувала періодизацію розвитку національної педагогічної думки в Україні з 9ст. й дотепер. Третій період (1958-1985 рр.) – українська педагогічна думка в змаганнях за демократичним розвиток; 4 етап (1985-1991рр.) – становлення сучасного етапу розвитку української думки в рамках радянської парадигми. Наступний етап (1991 – до нині) – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [254, с. 65-66].

Спираючись на різні підходи до періодизацій та їх критеріїв Л. Березівської, Н. Гупана, О. Місечко, О. Сухомлинської та беручи за основу змістовий критерій ми виділили такі етапи розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови досліджуваного періоду (друга половина XX – початок XXI ст.):

I. 1958-1984 рр. – становлення науково-практичних підходів до питання розвитку професіоналізму. Протягом цього етапу панівними були радянська

парадигма навчання, імпліцитний характер професіоналізму.

II. 1985-1991 рр. – період трансформації підходів. Відбулась демократизація та гуманізація педагогічного процесу у вищій школі та поширення поняття «професіоналізм» у науковому вжитку.

III. 1991-2005 рр. – трансформація змісту та утвердження поняття «професіоналізм», усталення національної парадигми навчання, урізноманітнення шляхів розвитку професіоналізму.

У контексті досліджуваної нами теми поняття «проблема» розглядається як складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження [238, с. 121].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що професіоналізм є складним і багатогранним поняттям. У різні часи це поняття розглядали по-різному. Беручи за основу періодизацію розвитку педагогічної думки, розроблену О. Сухомлинською [254], історіографію проблеми розвитку професіоналізму другої половини XX – початку XXI, нами було розділено на два періоди: радянський та сучасний.

Вивчення тенденцій радянської науково-педагогічної літератури у ставленні до проблеми розвитку професіоналізму дозволяє нам констатувати, що в 60-ті рр. XX століття професіоналізм розглядався як педагогічна майстерність (Н. Кузьміна, Б. Леухін, Г. Лобич).

Так, у дисертаційній роботі дослідник Г. Лобич зазначив, що досвід, майстерність, знання і професіоналізм не є тотожними. Головними показниками педагогічної майстерності вчителя науковець убачав цікавість учня до предмету, відношення до викладача, ставлення до заняття, знання предмету та вміння застосовувати ці знання на практиці. Провідним у структурі діяльності викладача іноземної мови він визначав організаторський компонент [145, с. 169]. Своєрідність особистості викладача-професіонала полягає в органічному поєднанні професійної ерудиції, вимогливості та організованості. Викладач-професіонал, на думку дослідника, має бути послідовним по відношенню до студентів і дуже вимогливим до себе [145, с. 171].

До вивчення проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у 70-х роках минулого століття нами віднесено дисертаційні роботи Д. Александрова «Эволюция прямого метода за рубежом (Обучение устной речи)» (1971), З. Боровко «О понимании устных сообщений на английском языке, содержащих неизученную лексику» (1971), В. Сатінова «Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе (На материале преподавания английского языка в VII классе средней школы)» (1971), А. Тагірова «Организация и проведение повторения на уроках иностранного языка» (1971).

Вивчення робіт, які стосувались саме досліджуваного поняття «професіоналізм» у період застою (80-ті рр. XX ст.), дає змогу стверджувати, що цей концепт не вживався науковцями. Замість нього вживали різноманітні тотожні поняття: майстерність, педагогічна творчість, фахова придатність тощо.

У 80-ті рр. XX століття науковців цікавили проблеми розвитку мовленнєвих умінь і навичок (Е. Богданова «Обучение аудированию на начальных этапах интенсивного курса (исследование учебных функций визуальных опор)» (1985), С. Павлова «Обучение интонационным моделям английского языка как средству прагматики высказывания (на II курсе языкового факультета)» (1985)).

Можна констатувати брак уваги науковців радянської доби до проблеми розвитку професіоналізму взагалі та майбутніх викладачів іноземної мови зокрема. Аналіз наукової літератури промовисто свідчить про певний розвиток вищої педагогічної освіти в Україні протягом 1960-80-х рр. Проте в умовах функціонування командно-адміністративної системи радянській освіті не вдалося уникнути деяких негативних явищ. Запровадження середнього всеобучу, створення нових навчальних закладів, спрямування на збільшення кількості фахів та кількості фахівців із вищою педагогічною освітою відбувалося на тлі поглиблення ідеологізації та денаціоналізації навчально-виховного процесу, але розвитку професіоналізму увага не приділялась. Пріоритетом була кількість, а не якість.

На сучасному етапі розвитку України активізувався інтерес до проблеми розвитку професіоналізму. Про це свідчить той факт, що з 2874 дисертацій, захищених в Україні впродовж 2000-2008-х рр. у педагогічній галузі, у назві 432 з них одним із ключових понять виступає «професіоналізм» [159]. Сучасний етап стану розробки обраної проблеми характеризується розширенням спектру проблематики досліджень. Хоча тематика більшості цих робіт є вузькою, оскільки сконцентрована на певних проблемах розвитку професіоналізму (розвиток, саморозвиток, викладач, іноземна мова, компетенції, компетентність тощо).

Переходячи до першого періоду історіографії, що стосується досліджуваної проблеми, можна виділити дві групи праць:

1) праці, в яких професіоналізм розглядається в контексті змісту навчання (К. Матійчук [152], О. Місечко [162], Н. Сидорчук [227], І. Підласий [192], Ю. Шелест [278]);

2) праці, в яких поняття «професіоналізм» представлене як педагогічна категорія (К. Альбуханова-Славська [6], Т. Вахрушева [112], Б. Гершунський [51], Н. Гузій [59], Л. Кайдалова [112], А. Маркова [149], Ю. Піжук [193], І. Петровська [189], Н. Щокіна [112]).

Найбільш ґрунтовною роботою, яку нами віднесено до першої групи праць, що містить повну інформацію стосовно підготовки вчителів ІМ у ХІХ – ХХ ст. є докторська дисертація О. Місечко (Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.)) (2011). У своїй науковій роботі дослідниця розглядає процес підготовки вчителя ІМ від його започаткування в контексті реформаторських тенденцій (1900 рр. – 1917 рр.), підготовки вчителя ІМ в умовах творення національної освітньої системи (1917 – 1920-ті рр.) та закінчуючи формуванням системних ознак професійної підготовки вчителя ІМ (1941 – 1964рр.). При нагоді зауважимо, що існує багато статей дослідниці, у яких вона розкриває роботу факультетів іноземних мов та питання підготовки майбутніх учителів ІМ [158, 159, 160, 161, 162]. Авторка розкрила провідні тенденції підготовки вчителів ІМ, проаналізувала

динаміку формування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в інститутах та на факультетах іноземних мов у період 1935-1963 років [158].

Крім того, до першої групи праць ми додали наукові доробки Я. Абсалямової «Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах» (2005), В. Калініна «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур» (2005), Л. Карташової «Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов» (2004), Г. Мельниченко «Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури» (2004), Т. Мироненко «Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів» (2001), у якій дисертантка досліджувала аспект формування громадянської зрілості студентів факультетів ІМ педагогічних ВНЗ України, Ю. Стиркіна «Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів» (2002), Р. Цокура «Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки» (2004), В. Швирки «Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва» (2003) та багатьох інших вітчизняних науковців, які досліджували ті чи інші процеси та явища, пов'язані з роботою педагогічних вишів лінгвістичного напрямку, формуванням компетенцій майбутніх учителів ІМ, дидактичними засадами підготовки майбутніх викладачів ІМ, професійним саморозвитком майбутніх педагогів. Дослідження цих авторів відрізняються об'єктивністю, науковістю, реально та повно, на нашу думку, відображають сучасний етап освітянського процесу у філологічних вишах досліджуваного нами періоду.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, серед яких К. Альбуханова-Славська [6], Т. Вахрушева [112], Б. Гершунський [55], Н. Гузій [63], Л. Кайдалова [112], В. Майборода [147], А. Маркова [149], Н. Щокіна [112] займались дослідженням суміжних із професіоналізмом понять – розвиток, саморозвиток, педагогічна майстерність, творчість тощо.

Окремо хотілося б відмітити докторську дисертацію Н. Гузій «Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога» (2007), у якій, на нашу думку, найбільш повно розкрито сутність концепту «професіоналізм». Педагогічний професіоналізм, на її думку, слід розглядати як цілісний особистісний та діяльнісний прояв феномену органічно взаємозалежних підсистем, а його концептуальну схему – єдністю професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога як ключових складових. Розвиток професіоналізму, за Н. Гузій, передбачає реалізацію інваріантної ієрархізованої моделі багаторівневого професійного зростання. Тобто кожна особистість для досягнення професіоналізму має пройти шлях від фахівця-початківця до умілого працівника-майстра; творця-дослідника і, врешті-решт, професіонала [63].

Крім того, окремо згадаємо інші зарубіжні дослідження з питання розвитку професіоналізму, які становлять для нас особливий інтерес. Це роботи Koldual Vrayan [121], David Master [148], Barr Robert, Tagg John [306], P. Broadfoot [308].

Так, К. Vrayan у книзі «Істинний професіоналізм» розглядає професіоналізм як відношення до справи та наголошує, що це поняття не являє собою систему компетенцій. На його думку, справжні професіонали спрямовують себе на постійний пошук щастя і не дозволяють собі відчувати самозадоволення. Людина не зможе досягти успіху навіть у простій справі без справжньої турботи про те, що вона робить, саме так вважає дослідник [121].

В історії педагогіки існують різні підходи до класифікації джерел. Дослідник питання джерельної бази Я. Калакура виділяє такі типи джерел: родові, словесні (вербальні), зображальні, звукові (фонічні), поведінкові. За іншого підходу до групування джерел критеріями виступають форма або місце і спосіб їх зберігання [113].

Провідний фахівець з питання підготовки вчителів іноземної мови в Україні О. Місечко в дисертаційній роботі розподіляє дослідницькі історико-педагогічні джерела на три групи:

1) опубліковані нормативно-правові документи, що регулювали систему освіти й підготовки вчителів іноземних мов у досліджуваній період (проекти, навчальні плани, звіти, постанови, накази, розпорядження тощо);

2) архівні документи, які деталізують досліджені події та явища (ділове листування, звіти навчальних закладів, доповідні та пояснювальні записки, статистична звітність з фондів державних архівів);

3) наративні джерела (публікації в періодичних виданнях, книжки, монографії, дисертаційні дослідження) [159, с. 15].

Спираючись на класифікацію, запропоновану О. Місечко, джерельну базу дослідження ми представили так: переважно її було складено з опублікованих та раніше неопублікованих матеріалів. Найважливішу групу джерел у нашому дослідженні являють собою документальні джерела, які ми розподілили на три групи:

- 1) архівні документи;
- 2) нормативно-правові акти Радянського Союзу та незалежної України;
- 3) навчальна та науково-методична література та матеріали періодичних видань.

Найважливішим джерелом історико-педагогічної інформації для дослідників, на нашу думку, є документи, які зберігаються в архівних фондах, оскільки вони ілюструють та деталізують досліджувану проблему. Усього в роботі використано 112 справ з п'яти архівних фондів, а саме матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО) – ф. 166 та ф. 4621 (Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах, Протоколи засідань кафедр ІМ, Протоколи засідань Рад факультету ІМ, Плани роботи факультетів ІМ, Звіти про відрядження за кордон, Звіти про роботу аспірантури та докторантури), матеріали Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжин (ДАЧО) (ф. 128), Чернігівського обласного архіву (ф. 608) та архіву Чернігівського педагогічного університету (ф. 608).

Найбільш повно представлені матеріали у фондах ЦДАВО України, оскільки саме сюди стікались усі документи з кожного куточка нашої країни. У ЦДАВО України містяться документи, що відповідають специфіці нашого дослідження й дають змогу зробити спробу об'єктивно висвітлити питання розвитку та організації педагогічного процесу на факультетах ІМ у ВНЗ України досліджуваного періоду. В архівах зосереджені звіти вітчизняних вишів, у яких міститься інформація про розподіл студентів-філологів за курсами та спеціальностями як денного, так і заочного відділень, про гуртки та факультативи, педагогічну практику студентів, закордонні відрядження та багато іншої корисної інформації щодо теми дослідження.

Аналіз архівних матеріалів, які відносяться до другої половини ХХ століття (60-ті–80-ті рр.), дає нам змогу простежити за змістовим, організаційним та процесуальним зміцненням системи професійної підготовки викладача іноземної мови і дійти висновку, що протягом другої половини ХХ століття відбувалась поступова перебудова методів та форм навчально-виховної роботи, розширення кількісного та якісного складу кафедр ІМ.

У цей період часу можна говорити про наявність базового наповнення у змісті підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, який був спільним для всіх українських ВНЗ, що готували фахівців лінгвістичного напрямку. Крім того, відмічалась поява нових предметів філологічного циклу, таких як методика викладання іноземних мов, введення в мовознавство, історія мови, лексикологія.

Починаючи з 60-х рр. ХХ століття і протягом усього досліджуваного нами періоду, кафедри ІМ активно співпрацювали зі школами: створювались гуртки з розмовної мови для шкільних вчителів; викладачі кафедр ІМ брали участь у проведенні шкільних олімпіад з ІМ, допомагали у проведенні уроків шкільним учителям. Крім того, дуже популярними були факультативні курси та гуртки [324, арк. 96; 328, арк. 39; 330, арк. 98-99; 337; 344, арк. 93; 408; 415, арк. 74; 421].

Також помітним у 60-ті-70-ті рр. ХХ століття стало посилення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ІМ завдяки введенню таких

навчальних курсів, як загальна та соціальна психологія. Поступово поліпшувалась заочна підготовка майбутніх фахівців лінгвістичного спрямування [384, арк. 222].

Аналізуючи звіти, які відносяться до початку 90-х рр. XX століття, ми виявили тенденцію до зростання інтересу до вивчення ІМ та суспільного запиту на здобуття диплома вчителя іноземної мови. Крім того, зі звітів видно, що в 90-ті рр. XX століття досить популярними було поєднання спеціальностей, наприклад, «Біологія та іноземна мова», «Географія та іноземна мова», «Історія та іноземна мова» тощо [369, арк. 3]. На початку 90-х рр. XX століття у вітчизняних вишах лінгвістичного спрямування найбільш популярною спеціальністю на денному відділенні була «Англійська та німецька мови» (762 студенти прийнято за рахунок плану, а 778 – навчались на першому курсі). Друге місце посідала спеціальність «Російська мова, література та іноземна мова» (575/586). А на третьому місці за популярністю, як свідчить аналіз джерел, була спеціальність «Українська мова, література та іноземна мова» [367, с. 3]. Водночас, на заочному відділенні найбільш популярною була спеціальність «Англійська мова» (134/142), потім «Французька» (28/28) і на третьому місці «Німецька мова» (23/22) [367, арк. 19].

Зведені звіти про чисельність і склад спеціалістів, які мають вищу освіту на початку 1990 року за спеціальностями, отриманими в педагогічних інститутах на денній формі, дають змогу зробити висновок, що за спеціальністю ІМ: «Слов'янські мови та література», «Романо-германські мови і література», «Східні мови та література» налічувалось 1580 осіб [366, с. 3].

Так, зведені статистичні звіти педагогічних інститутів УРСР надають нам інформацію про кількісний склад педагогічних вишів, у яких професійно вивчались ІМ, які саме ІМ вивчались та кількість осіб (Додатки Ж, К, К.1, Л, Л.1, М, М.1, Н, Н.1). У Наказах Міністрів народної освіти УРСР з основної діяльності міститься інформація про те, хто в період, що вивчається нами, був Міністром освіти, що ним було зроблено [364], інформація про організацію та проведення республіканських олімпіад з іноземних мов: хто був відповідальним, надані завдання, результати тощо [372].

До цієї групи джерел нами було віднесено також і навчальні плани педагогічних інститутів, затверджені Міністерством освіти УРСР, які дають нам змогу проаналізувати та оцінити стан підготовки майбутніх фахівців лінгвістичного спрямування [352].

Вивчаючи листування з ЦК КП України з різних питань, які стосувались вищої освіти взагалі та підготовки викладачів ІМ зокрема, ми отримали інформацію, що вже на початку 60-х рр. ХХ століття існували закордонні відрядження з метою підвищення рівня кваліфікації спеціалістів. Так, відповідно до Угоди про культурний обмін між СРСР і США на 1961 рік та Наказом Міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Міністерство відрядило на три місяці до США з метою курсової перепідготовки з англійської мови викладачів вітчизняних ВНЗ [380, арк. 41]. Також з цього листування ми дізнаємось про існування гострої потреби в організації в Україні спеціалізованого видавництва, яке б видавало підручники, навчальні та методичні посібники, а також наукові праці для вищих і середніх спеціальних учбових закладів УРСР [380, арк. 66].

Листування довело факт гострої потреби в Україні кадрів з вищою освітою, зокрема педагогічною. Внаслідок цього було збільшено набір до вишів [380, арк. 153].

Згідно з постановою Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 року № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» в Україні були організовані дворічні вищі педагогічні курси з підготовки викладачів ІМ для ВНЗ. Такі курси функціонували при Київському педагогічному інституті іноземних мов (КПІМ), при Львівському, Одеському та Харківському університетах (по 25 осіб) [388, арк. 24]. Туди вступали переважно одружені жінки, котрих не можна було направляти працювати в іншу місцевість.

Із 1964 року було введено цільове направлення викладачів вишів на навчання. Але на 1965 рік від ВНЗ не було достатньої кількості таких заяв. Згідно цього можна зробити висновок: підготовка викладачів ІМ виключно за допомогою таких дворічних курсів себе не виправдовувала. Тому Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти УРСР реорганізує ці дворічні курси при

університетах на однорічні курси підвищення кваліфікації викладачів ІМ ВНЗ і залишає такі курси лише при КПІМ [388] .

Важливими для висвітлення теми є стенограми нарад завідуючих кафедрами ІМ вишів України, в яких знаходимо інформацію стосовно годин, відведених в 60-ті рр. ХХ століття на ІМ в педагогічних інститутах (140 год.) [382, арк. 27]. Також тут міститься інформація щодо методів викладання ІМ, навчальної літератури, навчальних планів та контингенту студентських груп.

Друга група джерел – нормативно-правові акти – має для нас дуже важливе значення, оскільки вона дає найбільш точну та об’єктивну інформацію без будь-якої суб’єктивної авторської інтерпретації та особистісного ставлення до подій або явищ. Так, до другої групи джерел нами було віднесено директивні вказівки Міністерства вищої і середньої освіти УРСР, Накази Міністра народної освіти з основної діяльності, Накази Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Директивні вказівки Міністерства вищої й середньої освіти УРСР, Розпорядження Міністерства вищої й середньої спеціальної освіти УРСР, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Інформаційний збірник наказів та інструкцій Міністерства Освіти України», «Зібрання постанов уряду України» (1991 – 1996), «Концепцію викладання ІМ в Україні» (1996)).

У цих документах ми знаходимо інформацію про організацію виробничих нарад, на яких відбувався обмін інформацією про передові методи праці [389, арк. 81].

Для розуміння суті державної політики в галузі лінгвістичної освіти, першочергового значення набуває вивчення законів, що були видані Міністерством освіти України у досліджуваний період. Вивчення цих документів дозволяє простежити законотворчий процес відносно діяльності майбутніх фахівців з ІМ. Так, у «Інформаційному збірнику наказів та інструкцій Міністерства Освіти України» наголошується на новій концепції гуманітарної освіти, яка полягає в підготовці студентів до самостійної діяльності в нових соціальних і культурних умовах. Підкреслюється, що однією з домінуючих

тенденцій кінця XX століття є свідомо діяльність індивіда, який «прагнучи створити нову реальність, керується критеріями знання, професіоналізму, усвідомленням власної відповідальності як за себе, так і за суспільство в цілому» [202, с. 2]. Далі йдеться про те, що ВНЗ самостійно можуть визначати й використовувати форми й методи гуманітарної освіти, а саме: обирати тематику наукових досліджень, методику навчання, визначати навчальні та спеціальні курси й послідовність їх викладання. Але, разом з цим, ВНЗ повинні дотримуватись державних стандартів, які гарантують необхідний обсяг та структуру знань.

Дуже важливою для нас є інформація, яка розміщена на сторінках «Інформаційного збірника» про те, що в 1995 році не вистачало вчителів з усіх спеціальностей, а особливо гострою була потреба у вчителях іноземної мови [203, с. 15]. У 1995 році найнижчі показники цільового прийому сільської молоді в Горлівському педагогічному інституті іноземних мов (ГПІМ) (1,5%) та Київському лінгвістичному університеті (КЛУ) (13,7%) [203, с. 15]. Відзначено, що мережа спеціалізованих ВНЗ, що забезпечують підготовку викладачів та педагогів професійного навчання за галузями виробництва та сферами діяльності, ще недостатня. Констатовано, що професія вчителя втрачає свій престиж. Саме тому Міністерство освіти і науки України видало наказ від 07.08.2002 р. № 450, згідно з яким ВНЗ мали спрямовувати свою роботу на індивідуалізацію навчального процесу, зростання її ролі на старших курсах [204].

Негативними тенденціями, які гальмували розвиток вітчизняної вищої освіти взагалі й лінгвістичної зокрема, були такі: обсяг самостійної роботи студентів, який складав мінімум від загального обсягу навчальних дисциплін та відсутність тенденції до очікуваного росту кількості годин, відведених на самостійну роботу.

Попри це, вивчаючи інформацію, яка міститься на сторінках «Інформаційного збірника наказів та інструкцій Міністерства Освіти України», ми можемо відмітити й позитивні зміни, властиві лінгвістичній освіті початку XXI століття. Серед них покращення застосування дидактичного матеріалу нового

покоління, такого як електронні підручники, віртуальні засоби навчання, семінари та наради в он-лайн режимі, дистанційні курси навчання. Запроваджувались нові технології навчання. Значно розширилась самостійна робота студентів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» в 2004 році було забезпечено наступність змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях вищої освіти [205, с. 3].

Крім вищезазначених документальних джерел, базою для нашого дослідження слугувала навчальна та науково-методична література, а також матеріали періодичних видань досліджуваного періоду.

Встановлено, що на початку 60-х років XX століття більшість факультетів ІМ вітчизняних ВНЗ працювали за підручниками й посібниками, які було складено викладачами кафедр ІМ [332, арк. 17]. Така ж сама ситуація була й у 70-ті-80-ті рр. XX століття. Так, при КПІМ було видано такі наукові збірники, як «Методологические вопросы науки о языке» (ред. Б. Шубняков), «Лингвистика текста и обучение иностранным языкам» (ред. Н. Безсмертна), «Проблемы значения языкового знака» (ред. О. Проченко) та навчальні посібники «Учебник по теоретической грамматике английского языка» (проф. Г. Почепцов у співавторстві), «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» (проф. В. Бухбіндер, проф. М. Ляховицький та ін.) [13, с. 6].

На середину 70-х рр. XX століття з'явилась низка нових підручників, серед яких підручник А. Слободчикова «Учебник английского языка для IX-XI классов вечерней (сменной) общеобразовательной школы» [236].

Серед навчальної та науково-методичної літератури, яка найбільш широко впроваджувалась у навчальний процес досліджуваного періоду у вітчизняних ВНЗ, хотілося б відмітити такі підручники: надрукований в 1985 році для студентів педагогічних інститутів за спеціальністю «Іноземна мова» за редакцією В. Аракіна «Практичний курс англійської мови», а також підручник І. Новікової, Г. Аксенова-Пашковної за редакцією В. Аракіна «Практичний курс англійської мови», 1998; навчальний посібник «Английский для всех» (в 4-х книгах) К. Еккерслі.

Аналіз підручників та навчальних посібників дає змогу простежити зміни в їхньому змістовному наповненні, принципах побудови. Так, у підручнику В. Аракіна «Практичний курс англійської мови» зазначається, що він мав на меті навчання усного мовлення на основі автоматизованих мовленнєвих навичок, розвиток техніки читання, уміння розуміти англомовні тексти, які містять лексику, яка вивчалася раніше, та граматичний матеріал, а також розвиток умінь писемного мовлення. Цей підручник складається з чотирьох частин: 1) корективного курсу; 2) основного курсу; 3) вправ на інтонування; 4) граматичних вправ.

Окремо хотілося б відзначити посібник С. Eckersley «Essential English for Foreign Students», який уперше вийшов у Лондоні в 1955 році і за яким у нашій країні вивчило англійську мову не одне покоління майбутніх викладачів ІМ. Посібник складається з чотирьох частин, розрахований на навчання англійської мови студентами-лінгвістами й повністю написаний іноземною мовою. Він складається з уроків, які насамперед містять навчальний оригінальний текст, вправи на вимову, лексичні та граматичні вправи, а також ті, що направлені на розвиток писемного та монологічного мовлення [312].

Теоретична граматики на старших курсах факультетів ІМ переважно викладалась за підручниками В. Каушанської «Грамматика английского языка» (1973), Н. Кобріної «Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис» (1999). У них детально викладена граматики англійської мови. Матеріал висвітлюється з позицій сучасної англійської літературної граматичної норми.

Препринтне видання І. Крилової, Е. Гордон «Грамматика современного английского языка (англійською мовою)» перевидавалося дев'ять разів. У підручнику дається розгорнутий опис частин мови, короткі повідомлення про структуру речення. Послідовно проводиться стилістична диференціація граматичних явищ, наводиться велика кількість прикладів.

Не можна обминути увагою підручник Ю. Крутікова, І. Кузьміної «Упражнения по грамматике современного английского языка» (1964). Тут

представлені вправи на відпрацювання різних граматичних правил, на переклад з російської мови на англійську.

Теоретична фонетика в 90-ті роки XX століття викладалась переважно за підручником В. Васильєва «Фонетика английского языка: нормативный курс» (1980), який складався з трьох частин: теоретичної (класифікація англійських звуків, асиміляція, елізія, наголос, інтонація); вправ та фонетичної хрестоматії.

Стилістика студентами мовних ВНЗ в 90-ті роки XX – початку XXI століття вивчалась за підручником І. Гальперіна «Стилистика английского языка» (1968). На його сторінках розглядаються естетичні функції мови, виразні мовні засоби, синонімічні засоби вираження думок, емоційне мовне забарвлення, стилістичні прийоми тощо.

На факультеті «Історія та англійська мова» Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка (ЧДПІ) в 90-ті рр. працювали за підручниками Г. Верби, Л. Верби «Довідник з граматики англійської мови», С. Зайцева «Англия в далеком прошлом», В. Аракіна «Практический курс английского языка», Н. Раєвської «Підручник з теоретичної граматики (синтаксис)», І. Крилової «Збірник вправ з граматики англійської мови», Т. Барабаш «Грамматика англійської мови», І. Крутікова «Вправи з сучасної англійської граматики» [430].

Науково-методична література для викладачів ВНЗ становить для нашої розвідки неабиякий інтерес, оскільки ми можемо простежити особливості організації навчально-виховного процесу, методичні принципи та прийоми викладання навчального матеріалу з ІМ в 90-ті роки XX - початку XXI століття. На початку XXI століття з'являються перші спроби відродити національну методику викладання ІМ. Тому особливу увагу хотілося звернути на науково-методичний посібник за редакцією О. Пометун «Сучасний урок та інтерактивні технології навчання» (2003). Він знайомить з підходами до побудови уроку, містить опис основних інтерактивних технологій, поради щодо їх застосування.

У цілому, аналіз навчальної й науково-методичної літератури демонструє відсутність національної моделі забезпечення процесу вивчення ІМ, оскільки

процес оволодіння іншомовною комунікацією відбувався переважно за підручниками та посібниками, написаними ще в 60-80-ті роки ХХ століття, що містили в собі марксистсько-ленінську ідеологію.

Матеріали періодичних видань, таких як: «Англійська мова та література» (2003 – 2016), «Вища освіта України» (2003 – 2016), «Вища школа» (2001 – 2016), «Директор школи» (2007 – 2016), «Іноземні мови» (1995 – 2016), «Іноземні мови в навчальних закладах» (2002 – 2016), «Иностранный язык в школе» (1935 – 2016), «English» (2000 – 2016), «English for you» (2005 – 2016), «Педагогіка та психологія» (1993 – 2016), «Рідна школа» (1992 – 2016), «Шлях освіти» (1995 – 2016) становлять для нас теж неабиякий інтерес.

Найпершим з періодики, яка нами досліджувалась з питання підготовки майбутніх викладачів ІМ та іншомовної освіти, почав виходити журнал «Иностранный язык в школе». На середину 60-х рр. ХХ століття в ньому були такі рубрики, як: «Мовознавство», «Методика», «Огляди та рецензії», «Учителі про свою роботу». Так, серед статей, які відносились до мовознавства, знаходимо такі, як «Языкознание на переломе?» (В. Адмони) 1968, «К вопросу об антонимических связях фразеологических единиц в современном английском языке» (А. Алехина) 1968, «Грамматические категории неличных форм глагола в английском языке» (Л. Бархударов) 1970, «Некоторые вопросы моделирования предложений» (О. Москальская) 1973, «Возможные направления сопоставительных лексических исследований» (М. Фалькович) 1973. Другу рубрику становлять статті «О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранного языка» (М. Ляховицкий) 1969, «О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам» (М. Ляховицкий) 1973, «Опыт тестирования техники чтения» (И. Рапопорт) 1973. На сторінках цього журналу на початку 70-х рр. ХХ століття містилась інформація про проведення та результати олімпіад з ІМ. Починаючи з 1974 року, з'явилась ще одна рубрика – «Країна, мова якої вивчається», де друкувались статті, присвячені країнознавству. У 1977 році було видано нові екзаменаційні білети з ІМ. Також друкувались пісні та дикторські тексти діафільмів іноземними мовами.

Пізніше, із середини 80-х рр. XX століття автори статей цікавились лінгвокомунікативними аспектами викладання ІМ (Г. Колшанский «Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения», 1985), рольовими іграми (Т. Олейник «Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников», 1989, Е. Менкова «Игры при обучении немецкому языку», 1989), комп'ютеризацією навчання (Т. Беляя, Ю. Белый «Компьютеризация обучения и преподавание английского языка», 1988).

На початку 90-х рр. XX століття в журналі «Иностранный язык в школе» порушувались теоретичні та практичні питання навчання іноземним мовам. Серед них висвітлювались та обговорювались науковцями, авторами статей, такі: «Итоги второго года экспериментального обучения иностранным языкам в начальной школе» (Н. Гальскова) 1990, «Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку» (Э. Шепель, 1990), «О проблемах воспитывающих и развивающих методов обучения иностранному языку» Е. Исенина (1990).

Серед найбільш актуальних проблем періоду 90-х можна виділити такі, як ситуативне навчання (А. Завьялова «Ситуативное обучение Present Continuous на начальном этапе овладения английским языком» (1990), використання ТЗН на уроках іноземних мов (Т. Букреева, Е. Лукаш «Принципы построения электронного словаря французского языка» (1990), організація домашньої роботи учнів, розвиваючий аспект навчання іноземної мови (Р. Мильруд «Содержание и пути реализации развивающего аспекта обучения иностранным языкам» (1990).

Починаючи з 1995 року, чотири рази на рік виходить науково-методичний журнал «Іноземні мови», заснований КДЛУ кафедрою методики викладання іноземних мов за редакцією С. Ніколаєвої. У ньому було започатковано такі рубрики: «Запрошуємо до дискусії» (концепції), «Навчання ІМ у середніх навчальних закладах» (використання наочності, ігровий компонент у навчанні читання, дидактичний матеріал для самостійної роботи, підстановчі вправи), «Навчання ІМ у ВНЗ» (питання відбору матеріалів для мовного вишу, міжмовної інтерференції), «Навчання ІМ дошкільнят і молодших школярів» (як навчити ІМ дітей у родині), а також «Консультації, рецензії та огляди» (на навчальні

посібники, як аналізувати сучасний підручник). Із 1997 року в четвертому номері цього журналу майже всі статті було написано українською мовою. А з 1998 року з'явилась у журналі рубрика «Зарубіжна методика», де автори висвітлювали різні методи викладання ІМ за кордоном, нові методи навчання на Заході (С. Гапонова «Сучасні методи викладання ІМ за рубежом» 1998, Л. Хоменко «Нові методи навчання на Заході» 1998. Із 1999 року було додано рубрику «Творчість наших читачів».

На сторінках вищезгаданих журналів містяться наукові статті, концепції, програми, фрагменти нових підручників, навчальні матеріали. Також там можна знайти й практичні поради, рекомендації, обговорення відкритих занять з ІМ, дискусії з приводу методів та методик навчання ІМ, результати досліджень, інформацію про досягнення зарубіжної методики, рецензії на підручники та навчальні посібники, теми захищених дисертаційних досліджень.

Проаналізувавши різні підходи до періодизацій та беручи за основу змістовий критерій та періодизацію розвитку педагогічної думки О. Сухомлинської, нами було виділено три етапи розвитку професіоналізму: 1) 1958–1984 рр.; 2) 1985–1991 рр.; 3) 1991–2005 рр.

Аналіз джерельної та нормативно-правової бази дає підстави стверджувати, що дослідження проблеми розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в окреслений період не носить комплексного характеру і акцентоване на методичному аспекті.

1.3. Особливості розвитку вищої освіти України другої половини XX – початку XXI століття

Оскільки пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного, культурного розвитку держави є освіта, яка спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації, підготовка висококваліфікованих фахівців вимагає ретельного вивчення досвіду вітчизняних вищих навчальних

закладів (ВНЗ). Поетапний історико-педагогічний аналіз діяльності українських ВНЗ дасть у майбутньому, на нашу думку, змогу удосконалити систему підготовки майбутніх викладачів. Українська освітня система потребує «освітнього прориву» після того, як ми зможемо проаналізувати всі набуті раніше знання, підходи та попередній досвід.

Аналіз теоретичних педагогічних досліджень, архівних джерел, урядових документів, практичного досвіду свідчать про недостатній рівень особистісної обізнаності суспільства стосовно того, що саме відбувається в системі вищої освіти, для розв'язання завдань реформування вищої школи. За висловлюванням А. Ярошенко, освіта – це «мегамашина» [305, с. 33], за допомогою якої суспільство прагне не припускатися помилок минулих поколінь. У зв'язку з цим ми звернулись до спадщини минулого, ретроспективний аналіз якої дозволить виділити провідні ідеї для модернізації системи вищої освіти на сучасному етапі.

Накопичений вітчизняною історією досвід розвитку вищої освіти України другої половини ХХ століття, яка входила на той час до складу СРСР, становить великий інформаційний пласт, який потребує серйозних і системних розвідок, оскільки він ще недостатньо висвітлений і відповідно не відображений у науковій літературі. Осмислення історико-педагогічних матеріалів, присвячених різнобічному розгляду питань вищої освіти другої половини ХХ століття та виявлення провідних тенденцій сприятиме, на нашу думку, уникненню помилок та визначенню способів і шляхів оптимізації освітнього процесу в умовах сьогодення. Розпочинаючи такий огляд, відразу зазначимо, що будь-яка країна не може здобути гідний статус у світі без розвиненої системи освіти, і тут, як ми вважаємо, першочергова роль має належати саме вищій освіті.

Питання реформування вищої освіти в останні роки стало предметом досліджень багатьох авторів. Деякі науковці торкаються у своїх працях питань модернізації системи підготовки фахівців певного напрямку. Так, вищу педагогічну освіту 1917-1985 рр. вивчав В. Майборода [147], монографія якого представляє для нашого дисертаційного дослідження неабиякий інтерес. Тенденціям розвитку університетської педагогічної освіти в Україні приділив

увагу О. Глузман. Питанню вищої технічної освіти присвятили свої роботи С. Бондаренко, І. Кравчук, Т. Куцаєва, О. Любар, Л. Медвідь. Аналіз наукової літератури продемонстрував той факт, що дослідники цікавились різними аспектами вищої школи. Але вивчення наукової літератури та архівних джерел Державного архіву Чернігівської області (Держархів Чернігівської обл.), Центрального Державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО), а саме звітів кафедр та факультетів, статистичних даних про професорсько-викладацький склад, кількість студентів, їх матеріально-технічне забезпечення дає підстави стверджувати, що у другій половині ХХ століття науковці частіше зосереджувались на проблемах та змісті освіти у вишах.

Так, стосовно проблем, які стояли перед ВНЗ у другій половині ХХ століття, цікаві думки висловлював Р. Близнюк, дослідник вищої аграрної школи України. До головних труднощів він відносив надмірну ідеологізацію. Як він вважає, найбільш помітний розмах у дослідженнях проблем вищої школи України припадає на середину 1960-х-кінець 1980-х рр. У цей період офіційна влада змушувала дослідників доводити «переваги соціалізму» і їх зусилля зводилось до написання позитивних сюжетів. Акцент робився на абсолютизації класового чинника, принципу партійності, безмежної ролі комуністичної партії в розвитку вищої школи. Велика увага приділялась викладанню в ВНЗ суспільних наук: марксизму-ленінізму, історії КПРС, наукового атеїзму. Ректори та секретарі партійних організацій ВНЗ, виступаючи на з'їздах КПРС, в позитивному плані описували успіхи колективів, які вони очолювали, і дуже обережно говорили про проблеми свого ВНЗ, обов'язково наголошуючи на турботі партії і держави про вищу школу [28].

У контексті порушеної нами проблеми не можна оминати увагою науковий доробок «Высшая школа СССР за 50 лет (1917- 1967)» за редакцією В. Елютіна, у якому автори досліджують труднощі становлення вищої освіти України, розглядають особливості розвитку української системи вищої освіти порівняно з російською, розкривають провідні напрями діяльності вищої школи, а саме: навчально-методичний, науковий та ідейно-виховний. Так, до труднощів періоду,

що вивчається, В. Елютін відносить швидке старіння спеціальних знань та проблему професійної мобільності фахівців [51].

Дослідники А. Бондар і Ю. Курносов відзначили такий недолік вищої школи України другої половини XX століття, як прорахунки у плануванні випуску спеціалістів окремих професій. Ю. Курносов, проаналізувавши стан розвитку вищої школи в Україні, зазначив, що темпи розвитку народного господарства значно випереджали темпи росту вищої школи, тому потреби народного господарства в інженерах, медичних та вчительських кадрах задовольнялись не повністю [138].

Дуже корисною для нашої розвідки виявилась праця головного консультанта комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти О. Козієвської [120], в якій вона аналізує сучасну вищу освіту, порівнюючи її з освітою попередніх років та виділяє такі негативні тенденції розвитку вищої освіти України другої половини XX століття, як ідеологізація, політизація навчального процесу, низький рівень академічної свободи, позбавлення студентів можливості будувати власну траєкторію навчання, диспропорції в підготовці спеціалістів за кількісним, якісним та територіальним складом, а саме перевиробництво фахівців інженерно-технічного профілю.

В. Майборода вважає період 60-80-х рр. одним з найбільш складних періодів в історії країни. З одного боку, як він зазначає, прослідковується напружена праця народу, а з іншого – нагромадження нерозв'язаних проблем, застійних явищ і деформацій [147, с. 128]. До основних проблем цього періоду дослідник відносить розвиток мережі педвузів, зростання контингенту студентів, підвищення вимог до рівня загальноосвітньої підготовки, труднощі в удосконаленні змісту й організації навчального процесу та поліпшенні складу професорсько-викладацьких кадрів.

Зміст вищої освіти України в 1960-1990-ті рр. вивчали такі дослідники, як В. Астахова, Ю. Воробйов, О. Гарагатий, О. Коврига, О. Козієвська, В. Курок, В. Майборода, О. Місечко, О. Снагощенко, Ю. Сухарніков, Б. Шевель [14; 48; 120; 139; 147; 159; 251; 252].

На основі аналізу їхніх робіт у нас є можливість визначити тенденції розвитку вищої освіти в Україні у другій половині XX-початку XXI століття.

Так, у 60-ті рр. XX століття однією з таких було посилення зв'язку ВНЗ та школи. У 1959 році затверджено Верховною Радою Української РСР Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Суть цього закону полягала в тому, щоб «визнати за потрібне поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах; розширити підготовку вчителів для початкових шкіл, маючи на увазі надалі повністю завершити перехід на комплектування всіх шкіл учителями з вищою освітою; організувати підготовку вчителів з агрономії, тваринництва, техніки та інших спеціальних дисциплін; підвищити науково-теоретичний рівень викладання в педагогічних інститутах; посилити значення виробничої й педагогічної практики в підготовці вчителів» [159, с. 60]. Відповідно до цього закону було посилено співпрацю ВНЗ і школи; уведено нові навчальні плани й програми; у педагогічних інститутах запроваджено більш широку виробничу й педагогічну практику; змінено спрямованість науково-дослідних робіт; трансформовано сутнісно-змістовний компонент організації виховної роботи. Ця тенденція зберігалась і в наступні 70-80-ті рр. XX століття. Так, у архівних документах ми знаходимо підтвердження того, що підтримувалися зв'язки з загальноосвітніми школами, надавалась необхідна допомога з практики та методики викладання англійської та німецької мов учителям школи. Викладачі ВНЗ читали лекції для вчителів міста, а також були навіть виїзні засідання кафедр [410].

Головним завданням ВНЗ періоду 60-х рр. XX століття була підготовка висококваліфікованих фахівців, які б володіли глибокими теоретичними знаннями й практичними навичками. В Україні було створено загальнонаукові факультети, де навчалися студенти перших трьох курсів споріднених спеціальностей за єдиним навчальним планом. Відбувся перегляд навчальних планів і програм для студентів педагогічних спеціальностей, внаслідок якого збільшилась кількість годин, відведених на викладання педагогічних, психологічних та методичних дисциплін. Як зазначає дослідник В. Майборода, навчальні плани педагогічних

ВНЗ 1959-60-х рр. були побудовані навіть раціональніше, ніж нові. Збільшено кількість відведених годин на вивчення суспільно-політичних наук (на 64 год.), педагогічну практику без відриву від навчальних занять (на 90 год.), запроваджено 30-год. курс «Технічні засоби навчання» [147, с. 144]. Поліпшилась методика викладання навчальних дисциплін. Викладачі роз'яснювали студентам практичне значення теоретичного матеріалу, намагались пояснити, для розв'язання яких ситуацій застосовуються ті чи інші знання, спираючись на життєвий досвід кращих педагогів. Також студенти проводили лекції й практичні заняття в школах. Таким чином, їхня педагогічна практика проходила на робочому місці вчителя, де вони застосовували набуті знання. Характеризуючи педагогічну практику, слід відмітити, що вона зросла більше, ніж втричі. У цей час чітко визначилися три види педагогічної практики: один раз на тиждень практика без відриву від навчальних занять у школі й позашкільних установах з виховної роботи з дітьми, що закінчувалась місячною практикою в літніх піонерських таборах; практика з відривом від занять у міських школах і практика-стажування протягом місяця, переважно в сільських школах. Аналіз монографії О. Семеног «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури» дає нам змогу виділити проблеми та труднощі педагогічної практики цього періоду. Серед них: недостатнє методичне забезпечення, необхідність педагогічного інструктажу щодо вікових і психологічних особливостей учнів, потреба спецкурсів з виховної роботи, індивідуальних і групових консультацій [223].

60-ті рр. XX століття – це період підготовки фахівців нових спеціальностей, зокрема в галузі виробництва й експлуатації автоматичних і телемеханічних пристроїв, обчислювальних і обчислювально-аналітичних машин. На 10 тис. населення України у 1963 році припадало 129 студентів. Це було більше, ніж на той час у деяких економічно розвинутих країнах світу, але менше, ніж в Росії, де на 10 тис. жителів припадало 161 студент [249].

Всупереч труднощам, були й позитивні зрушення в період 60-х рр. до яких ми можемо віднести запровадження нових форм проведення занять. Крім

традиційних лекцій-монологів, студентам пропонувалися лекції-діалоги, дискусії, під час яких найціннішою вважали власну думку.

З'явилась нова науково-методична література. Так, педагогіку студенти опановували за лекціями й підручниками С. Чавдарова, психологію – за оновленим підручником Г. Костюка, П. Чамати, Л. Гордона тощо.

Одним із провідних напрямів політики Радянського Союзу у галузі освіти було вдосконалення системи вищої педагогічної школи. Це було спричинено тим фактом, що місце учителя було центральним у системі формування у молодого покоління комуністичного світогляду та виховання радянського патріотизму. Але тут ми знаходимо певні протиріччя: з одного боку зростає увага до педагогічної освіти, а з іншого – жорстка централізація та ідеологізація діяльності ВНЗ України. Можна стверджувати, що в 60-ті рр. помітна орієнтація на підготовку вчителя-теоретика, а не практика.

У 60-ті рр. XX століття, як зазначає дослідник О. Глузман, простежується тенденція розширення мережі державних університетів шляхом перетворення в університети великих педагогічних інститутів. Так, у 1965 р. на базі педагогічного інституту було створено Донецький університет. А на базі вечірньої філії Харківського політехнічного інституту – Ворошиловградський вечірній машинобудівний університет [268].

У 1964 році М. Хрущов був звільнений з усіх посад, і це, насамперед, призвело до зміни політичного курсу: від лібералізації до консерватизму в усіх сферах життя, в тому числі і в системі вищої освіти. Період 1964-1985-х рр. дослідники вважають етапом неосталінізму, або часткової реанімації сталінської адміністративно-командної системи [213].

Встановлено, що в післявоєнний період і до кінця 1980-х років система вищої освіти України зазнавала змін і реформ залежно від рішень керівництва комуністичної партії. Господарські реформи, упровадження нової техніки в народне господарство, розвиток освіти й культури: усе це призвело до зростання потреби в спеціалістах з вищою освітою, а це, у свою чергу, – до зростання кількості ВНЗ. У 1961-1966-х рр. в 132 ВНЗ України набір виріс у 1,5 рази. У них

навчалось 1336 тисяч студентів. Існувала відносно проста система вищої освіти з 5-річною тривалістю навчання та єдиним видом диплома загальносоюзного зразка. Пріоритет надавався технічним, технологічним, медичним, педагогічним та військовим ВНЗ. Популярними були вечірні та заочні форми навчання [268].

Рівень підготовки висококваліфікованих кадрів залежав від якісного і кількісного складу науково-педагогічних працівників, кількість яких зросла за 10 років (1950-60) з 14,5 тис. до 24,7 тис. осіб.

Серед тенденцій розвитку вищої освіти 60-х рр. XX століття нами виділені такі: налагодженість зв'язку ВНЗ зі школами; зв'язок академічних знань з практичною діяльністю; активна технізація (перевага надавалась фізичній праці); підвищення ідейного та науково-теоретичного рівня професорсько-викладацького штату та контроль за процесом підвищення його кваліфікації; виховання студентства в дусі радянського патріотизму та спрямування на здобуття глибоких теоретичних знань і практичних навичок; перші спроби приділення уваги організації самостійної роботи студентів; використання наочності та технічних засобів під час проведення занять [324; 325; 326; 327; 328].

Але разом з тим, у системі розвитку вищої освіти України 60-х рр. XX століття, звичайно, були і труднощі. Серед найбільш вагомих, нами виявлено наступні: малоефективне поєднання теоретичного і практичного навчання, а також навчальної і наукової роботи студентів; брак уваги до системи виховної роботи; формальна самостійна робота студентів.

Принагідно, відразу зазначимо, що тенденції кожного етапу розвитку вищої освіти в Україні містять залишки попереднього. Відтак, у 70-ті рр. XX століття продовжують набирати сили тенденції, які були притаманні вищій освіті 60-х рр., але з'являються і нові.

Так, з середини 1970-х років відбувається спроба удосконалення процесу формування висококваліфікованих фахівців-педагогів. У методичне забезпечення було впроваджено навчально-методичні комплекси, які мали поєднати фундаментальну, спеціальну і психолого-педагогічну підготовку. Але їхня організація носила формальний характер. Новим для вищої освіти 70-х років XX

століття була така форма організації самостійної роботи студентів, як проведення внутрішньо-семестрових атестацій.

Позитивним зрушенням в області педагогічної науки став перегляд та перерозподіл на курси-частини «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Теорія виховання», а також запровадження курсів «Методика наукових досліджень», «Методика виховної роботи в школі», «Профорієнтаційна робота в школі», що сприяло посиленню зв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів.

Протягом 1960-1970-х рр. увага при плануванні підготовки кадрів зверталась на ті ланки вищої освіти, що забезпечували науково-технічний прогрес. У 1974-1975 рр. на основі чинних навчальних планів було створено робочі навчальні плани, в яких вказувалась кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів з кожної дисципліни. Треба сказати, що увага при цьому зверталась на складність навчального курсу. А також хотілося б відмітити і той факт, що вузівські програми не мінялись, оскільки ВНЗ не мали права змінювати навчальні програми.

Відбулося зміцнення зв'язків ВНЗ з виробництвами в усіх напрямках (виробнича практика і стажування, організація філій профілюючих кафедр на виробництві, лабораторій, навчально – науково-виробничих об'єднань та ін.). Аналіз робіт Г. Ефименко, В. Єлютіна, Ю. Курносова, В. Майбороди, В. Питова дає нам можливість виділити певні позитивні тенденції розвитку вищої освіти в Україні періоду 1970-х рр. Серед них підвищення ідейного та науково-теоретичного рівня професорсько-викладацького складу. Основним засобом підвищення ідейного росту студентсько-викладацького штату була політінформація. Вона проводилась як мінімум один раз на тиждень. Викладачами ВНЗ проводились відкриті заняття на тему «Комсомол», «Комсомол-будівник комунізму» та інші.

Ще однією тенденцією, притаманною 70-м рр. ХХ століття, було продовження виховання студентства в дусі радянського патріотизму та спрямування на здобуття глибоких теоретичних знань і практичних навичок.

Стосовно виховання студентів-майбутніх вчителів, серед архівних джерел ми знаходимо інформацію про тематику лекцій, які стосувались культури поведінки молодого радянської людини, живопису, скульптури, життя та діяльності класиків марксизму-ленінізму. Приділялась увага організації самостійної роботи студентів, яка характеризувалась «якістю індивідуальних завдань, майстерністю викладача в керівництві самостійною роботою студентів, наявністю у студентів умінь і навичок самостійної роботи з навчальними посібниками, додатковою науковою літературою і виконанням індивідуальних освітніх та виховних завдань різної складності» [94, с. 84]. Широко використовується наочність та технічні засоби під час проведення занять. У протоколах засідань кафедр ми знаходимо інформацію про те, що вже в 1966 р. при кафедрах іноземних мов працюють лінгафонні кабінети. Продовжує тривати зв'язок ВНЗ зі школами [407; 426; 427; 428; 420; 422; 424].

У серпні 1969 р. відновлюють роботу підготовчі відділення денної, вечірньої і заочної форм навчання. Вони мали на меті підвищити рівень загальноосвітньої підготовки робітничої і селянської молоді та створити умови для вступу у педагогічні інститути. В інститути абітурієнтів направляли керівники радгоспів, колгоспів та підприємств. Після закінчення підготовчих відділень всіх вступників зараховували на перший курс без вступних екзаменів. В 1970-71-му рр. в педагогічних інститутах СРСР працювало 100 підготовчих відділень, а в Україні – 19.

Але існували негативні тенденції розвитку вищої освіти в 70-ті рр. ХХ століття, які гальмували розвиток вищої освіти. До таких нами віднесено відсутність змін у навчальних програмах, у той час коли науково-технічний прогрес вимагав мобільної системи підготовки фахівців. ВНЗ були в полоні інструкцій і розпоряджень та не мали права змінювати освітні програми. Переважав догматичний та авторитарний стиль навчання. Більшість викладачів вимагала від студентів буквального вивчення теоретичного матеріалу, часом без його повного усвідомлення, без урахування думки самого студента щодо того чи іншого питання. У навчальних планах педагогічних спеціальностей пріоритет

мали теоретичні дисципліни: суспільно-політичні, військово-медичні, котрі не були пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю. Одночасно не приділялося належної уваги педагогічній практиці. Крім того, цей період характеризувався недостатньою методичною підготовкою студентів. Навчальний процес будувався на принципі паралельного викладання загальнонаукових, спеціальних і професійних дисциплін, що призводило, в свою чергу, до того, що випускники не уявляли можливостей використання значної частини знань у педагогічній і виробничій діяльності. Самостійна робота студентів продовжувала носити формальний характер.

Навчальний процес здійснювався екстенсивними методами, кількість інформації нестримно зростала, збільшувалось число аудиторних занять.

У 70-ті – на початку 80-х рр. XX століття переважав авторитарний режим викладання, насаджувалась система «опікунства» студентів. За успішність, дисципліну, участь у суспільній і громадській роботі відповідав викладач, а не студент.

Негативним, на нашу думку, було й те, що із-за невиконання плану потрібно було відраховувати невстигаючих студентів, але фактично зробити це могли лише тоді, якщо студент сам довго не відвідував університет або скоїв кримінальний вчинок. А це в свою чергу приводило до того, що у студентів формувалась інертність у мисленні та діяльності.

Ще одним недоліком у розвитку вищої освіти 70-х рр. XX століття ми вважаємо послаблення уваги до вищої школи з боку радянської правлячої еліти, що, на думку дослідника Ю. Сухарнікова, стало найважливішим негативним фактором її розвитку [252].

На початку 80-х рр. в Україні був створений «...єдиний загальнодержавний комплекс безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу і післядипломну освіту» [110]. У 1985 р. в УРСР функціонувало 146 ВНЗ (9 університетів, 50 технічних ВНЗ, 17 сільсько-господарських ВНЗ, 10 ВНЗ економіки і права, 30 педагогічних інститутів, 15 ВНЗ охорони здоров'я, 3 ВНЗ фізкультури і спорту, 12 культури і мистецтва). До

цього треба додати 25 філій, 7 спеціалізованих факультетів і відділень та 12 загальнотехнічних факультетів. Кількість студентів становила 853,1 тис. осіб і 167 у розрахунку на 10000 населення [147, с. 33]. На початку 1980-х рр. в Україні налічувалось 30 педагогічних інститутів, у яких навчалося 110865 студентів денної і заочної форм. У 1985 р. кількість студентів у них збільшилась до 120694 осіб [147, с. 136].

ВНЗ працювали за планом, складеним з урахуванням рішень з'їзду КПРС та КПУ, постанов Партії і уряду від 26 квітня 1979 року «О дальнейшем улучшении идеологической и политико-воспитательной работы» та від 29 червня 1979 року «О дальнейшем усовершенствовании подготовки специалистов высшей школы». На початку 80-х рр. XX століття спостерігалась інтенсифікація навчального процесу та намітилась тенденція до зростання випуску вчителів [147].

1984-85 навчальний рік – це рік запровадження в педагогічних інститутах України двопрофільних спеціальностей таких як «Російська мова і література, іноземна мова» в Горлівському, Дрогобицькому, Івано-Франківському, Рівненському педагогічних інститутах; «Географія, біологія» – в Ніжинському; «Історія, іноземна мова» – в Ворошиловградському і Миколаївському; «Англійська, німецька мова» – у Херсонському; «Загальнотехнічні дисципліни і фізика» – у Глухівському, Рівненському, Чернігівському педагогічних інститутах [147, с. 130].

На середину 1980-х рр. спостерігається помітне покращення якості навчання у ВНЗ як у плані наукової підготовки студентів, так і їх психолого-педагогічної готовності до роботи у школі. Аналіз архівних документів підтверджує проведення студентських олімпіад з іноземних мов, а також конференцій іноземними мовами, що, безперечно, було дуже позитивною тенденцією. Посилилась індивідуальна робота зі студентами. А новою для цього етапу стала науково-дослідна робота студентства, така як складання рефератів, ведення щоденників соціально-політичних подій [423].

Протягом 1984-85 навчального року стрімко розвивалась заочна форма навчання.

Поступово склалась система довузівської підготовки і добору абітурієнтів. Але у цьому процесі був певний недолік, який полягав у тому, що цільові направлення для вступу видавалися формально, а недосконала діагностика здібностей абітурієнтів не завжди дозволяла приймати на навчання студентів, схильних до педагогічної діяльності. На педагогічні спеціальності спостерігався високий конкурс. З'явилися нові форми проведення занять – ІРС, студентські конференції. Відбувалась інтенсифікація навчального процесу: ширше використовувались технічні засоби навчання; проводились олімпіади з іноземних мов [423].

Освітні програми 80-х рр. XX століття орієнтували лише на знання й удосконалення переважно репродуктивних умінь. Вимоги до педагогічних ВНЗ полягали в підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів разом з соціальним замовленням (ідейно-політична, морально-етична мета).

Зазначимо, що на середину 1980-х рр. продовжують розвиватися тенденції, які були притаманні вітчизняній вищій освіті 1960-1970 –х рр., а також з'являються і нові. З середини 80-х рр. стало поширюватись педагогічне новаторство. З'явилися нові навчальні плани, підручники, педагогічні технології, нові форми організації педагогічного процесу.

В цей час новою стала ідея створення системи неперервної освіти. Ця ідея була провідною і її можна передати словами фахівця з питання неперервної освіти Н. Ничкало. На думку Н. Ничкало, «повштохом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. І саме людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим «виробником» всього, що потрібно для життя на планеті Земля». Ґрунтовна середня освіта давала можливість ВНЗ відбирати кращих абітурієнтів. Існувала чітка система відбору в аспірантуру кращих студентів. Співвідношення чисельності викладачів і студентів було збалансованим.

Новими явищами були поява при університетах юнацьких предметних шкіл та високий конкурс на педагогічні спеціальності. А також у цей час з'являються перші недержавні навчальні заклади.

Наприкінці 80-х рр. XX століття в Україні налічувалось 146 ВНЗ, у тому числі 9 університетів, у яких навчалось 854 тис. студентів за 400 спеціальностями. Найбільша кількість ВНЗ в цей час – це педагогічного та інженерно-технологічного напрямів. Існувала відомча розсередженість вишів за сферою підпорядкування центральним органам виконавчої влади. Система освіти колишнього Радянського Союзу повною мірою була пристосована до ринкових умов [147].

Рівень викладачів ВНЗ відповідав загальноєвропейським та світовим стандартам, а за окремими напрямками, наприклад, за таким, як природничо-математичний, був навіть вищим. Викладачі активно проходили курси підвищення кваліфікації.

Протягом 60-80-х рр. XX століття підготовка спеціалістів здійснювалася в умовах планової економіки, що давало змогу уникнути проблем з працевлаштуванням. Освітні заклади безоплатно забезпечувались навчально-методичною літературою. Існував високий рівень централізації управління та освіта перебувала під адміністративно-політичним впливом, що мало негативні наслідки, до яких ми можемо відносити ідеологізацію та політизацію навчального процесу; низький рівень академічної свободи; позбавлення студентів можливості будувати свою власну траєкторію навчання; диспропорції у підготовці спеціалістів за кількісними, якісними та територіальними ознаками (перевиробництво фахівців інженерно-технічного профілю); хиби планування і брак фінансів, які не дали можливості удосконалити систему освіти до належного рівня; відсутність уваги держави доїх зростаючої ролі в суспільному виробництві. Якщо в США, Німеччині, Японії, Франції на освіту виділялось 5-8% валового внутрішнього продукту і 3-4% ВВП на потреби науки, то в СРСР ВВП становив лише 14% ВВП США.

З середини 80-х рр. почала здійснюватися переорієнтація на якісно нову технологію навчального процесу. Вона полягала в посиленні фундаменталізації і міждисциплінарної інтеграції освіти, в зміні структури навчального процесу, різкому скороченні обсягу аудиторних занять, перенесенні центру ваги на самостійну роботу студентів. Так, в Київському, Львівському університетах, Харківському і Донецькому політехнічному інститутах, де в академічних групах обов'язкові аудиторні заняття скороченні до 24-28 годин на тиждень, впроваджені 60-хвилинні лекції [115, с. 12].

Аналіз педагогічної літератури періоду 80-х рр. XX століття дає нам підстави виділити наступні труднощі в системі розвитку вищої освіти: пильний контроль партпаратних інститутів за життям трудових колективів ВНЗ; добір та розстановка кадрів за партійно-номенклатурним принципом; зміст і характер викладання в українських вишах будувався на засадах ідейно-політичного плюралізму; заідеологізованість наукових досліджень. У цей період, як зазначає дослідник В. Майборода, навчальні плани в педагогічних ВНЗ складались у такий спосіб, що виші готували педагогічно некомпетентних учителів, оскільки на спеціальність відводилось приблизно 2/3 навчального часу, а на професію (педагогіку, психологію, методику) – до 10%, тобто як на медичну підготовку [147, с. 150]. Екстенсивний шлях розвитку освіти, а також недостатня увага до розвитку матеріально-технічної бази призвело до того, що система вищої освіти була відірвана від життя, до ослаблення навчально-виховної і наукової роботи, до спаду творчої активності студентів і вузівських вчених [115, с. 7].

Початок 90-х рр. XX століття характеризувався погіршенням ставлення студентів до майбутньої професії. Якщо у 1985 р. безумовно повторили б свій вибір 81% студентів IV курсу КПІМ, то у 1990-му – тільки 70,8% [13, с. 68].

У 90-ті рр. XX століття відбулась демократизація освітнього процесу: розширився простір самовизначення студентів, які підвищували кваліфікацію і одержували додаткову освіту; відбулося розширення організаційних свобод у змісті освіти. Важливим моментом цього періоду була методологізація педагогіки,

а саме переведення її з орієнтації на певний професійний набір схем мислення та діяльності на освоєння методів створення таких схем, та гуманітаризація освіти.

У цей час підвищився інтерес до розробки основ педагогічної майстерності. Педагогіка стала більш технологічною наукою, оскільки спостерігалось наближення педагогічної теорії до практики.

Система освіти в 90-ті рр. XX століття майже не змінилась порівняно з попередніми роками, лише інститути було перейменовано в університети, університети – в академії, деякі державні ВНЗ було трансформовано в національні.

На початку 90-х рр. політика в освіті орієнтується на досягнення світового рівня, відродження самобутнього національного характеру, відновлення змісту, форм і методів навчання. Прослідковується певний стандарт в педагогічному стилі. Це проявилось у вигляді введення поурочних балів, змішаних типів занять як головних, проблемного навчання. А також з'являється певна професійна філософія. Вона проявлялась у потребі аналізу своєї діяльності, в поясненні виховних явищ, в їх узагальненні та типологізації, а також у вивченні досвіду колег. У 1992 році розпочалася Освітня реформа України, згідно з якою було розроблено і затверджено Державну програму «Освіта України XXI століття», створені єдине Міністерство освіти і науки, Академія педагогічних наук, відкриті нові університети, активно запроваджувалась державна мова, з навчальних планів ВНЗ було вилучено ідеологічні курси, розпочалося тотальне введення тестування. Зміни торкнулися головним чином гуманітарної освіти, особливо блоку соціально-гуманітарних дисциплін. Домінуючим предметом стала історія України. Курси філософії, економічної теорії, політології були збагачені сучасними світовими досягненнями. Відбувалось посилення інтеграції вищої освіти і середньої спеціальної освіти.

З 1995 року помітною стала оптимізація мережі навчальних закладів. Відбувся перехід до ступеневої системи навчання. Розпочалася підготовка фахівців за новими спеціальностями, з'явилися національні університети, ефективною стала співпраця українських ВНЗ із зарубіжними партнерами. В цей

період формувалось нове нормативно-правове поле освіти. В 1997 році у м. Лісабон Україна під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО підписала Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій в галузі вищої освіти. Головну ідею, зафіксовану в Лісабонській конвенції, можна процитувати так: «...Велике розмаїття систем освіти в європейському регіоні відображає його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну різноманітність, яка становить виняткове надбання, що потребує усілякої поваги»; прагнення країн-підписантів полягає в тому, щоб «...надати всім людям цього регіону можливість повною мірою користуватися цим джерелом різноманіття, полегшивши доступ жителям кожної держави й учням навчальних закладів до освітніх ресурсів інших держав...» [101, с. 304].

У 1997 році 219 технікумів було реорганізовано, 10 з них було ліквідовано, а на базі інших 209 створено 165 вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації. У ході реформування вищої освіти було здійснено перехід до ступеневої системи підготовки кадрів. ВНЗ почали за зразком західних університетів готувати бакалаврів та магістрів, з'являлись нові спеціальності, необхідні для ринкової економіки (менеджмент, маркетинг тощо). Навчальний процес був звільнений від комуністичної ідеології, яка гальмувала розвиток професіоналізму майбутніх фахівців.

19 червня 1999 року відбулося підписання Болонської конвенції, яка узгоджувала спільні вимоги, критерії та стандарти європейських національних систем вищої освіти. Україна, разом з іншими країнами-учасницями, приєдналась до Болонського процесу 19-20 травня 2005 року (IV Конференція міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти). Болонський процес, як процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зумовлено світовими тенденціями глобалізації, які потребують створення європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи тощо. «На шляху цих

реформ, — як зазначено було В.Журавським і М.Згуровським, — виникне багато складних проблем, але особливість найближчого періоду часу в тому, що уникнути зазначених перетворень уже неможливо. Бо, не проводячи реформ або зволікаючи з ними, наша країна підсилюватиме ізоляційні явища як з боку Європи, так і з боку Росії, дедалі більше поглиблюючи власну суспільну й економічну кризу» [93, с. 8].

До характерних рис вищої освіти періоду 90-х рр. XX століття, на основі аналізу джерел та літератури, нами віднесено її універсальність, фундаментальну підготовку та раціональну модель, репродуктивний характер (усе зводилось до передачі знань, умінь та навичок), зорієнтованість на навчальний предмет; перевагу вербальних методів навчання, авторитарний стиль спілкування, жорстку регламентацію навчального процесу.

Згодом, починаючи з другої половини 90-х рр. XX століття у вищій освіті відбулися такі перетворення: на зміну раціональній моделі освіти прийшла синергетична з усією її багатоаспектністю та варіативністю. Традиційна модель, яка зводилась до передачі знань, умінь та навичок, втратила свою актуальність і перспективність. Освіта почала орієнтуватись уже на особистість студента, на вільний розвиток особистості, його творчу ініціативу. Відбулися зміни в акцентах педагогічної діяльності. Вища освіта ставила на меті забезпечення випускника, який знає не тільки що робити, але і як це робити. Перевага надавалась діалогічному навчанню. Надавалось усе більше й більше можливостей для самостійного прийняття рішень, вибору змісту й способів навчання й поведінки. До головних тенденцій вищої освіти початку XXI століття нами віднесено: автоматизацію, віртуалізацію та дистанціоналізацію.

Початок XXI століття – період інформаційних технологій. Гостро постало питання переорієнтації змісту навчання з загального запам'ятовування матеріалу на виховання здатності до самонавчання, до конструктивної діяльності, фундаменталізації освіти. Поступово зросла роль самостійної роботи.

До 2004 року було розроблено галузеві стандарти для більшості спеціальностей (бакалавр – 90%, спеціаліст – 85%, магістр – 70%).

Відновлювались приватні ВНЗ. За роки незалежності Україна наблизилась до розвинутих країн за динамікою чисельності студентів на 10 000 населення. В 1990–91-х рр. цей показник становив 316 осіб, а в 2006–2007-х рр. – 597, тобто виріс у 1,5 рази. У 1991-2004 –х рр. в Україні кількість студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації виросла до 1686,9 тис. осіб [167, с. 60]. Протягом 2002-го р. вітчизняні ВНЗ підготували 22 тис. магістрів, 197 тис. спеціалістів, 116 тис. бакалаврів, 172 тис. молодших спеціалістів [244, с. 68]. В нашій державі в 1999 р. у 3999 аспірантурах навчалось 22,3 тис. осіб, а у 194 докторантурах – 1,2 тис. З 1991 до 2000 р. кількість аспірантів зросла на 28 %, а докторантів – на 7%. Частка жінок серед аспірантів у 1995 р.-45%, 1999-48%, серед докторантів-26% і 31% [54]. Дуже болючою була проблема фінансування. За перші роки незалежності України фінансування системи освіти знизилась в 3 – 4 рази [222, с. 6 – 7]. Лише в 2005 році з'явилася тенденція зростання фінансування освіти.

На початку XXI століття відбулась переорієнтація навчального процесу із продукування фахівців з чітко визначеними характеристиками до підготовки всебічно розвиненого індивіда, який здатний вчитися протягом усього життя. Змінився акцент у навчанні. Якщо раніше суть освітнього процесу полягала в трансляванні знань від викладача до студента, то зараз студент із споживача перетворився на дослідника, а викладач – на фасілітатора, радника, тьютора. Зросли функції викладача в якості експерта й консультанта, який надає допомогу студенту в потоці наукової інформації. Викладач уже не транслює знання, а створює умови для навчання, щоб студент мав можливість різними способами працювати зі своїм досвідом. Безумовно, змінилась і позиція самого студента. Із збирача інформації він перетворився на творця власних знань. Освіта стала відкритою. Популярності набуває розвивальне, дистанційне навчання та самоосвіта. Вища освіта перетворилася з елітарної на масову.

Змінилися вимоги до професійної, методологічної та світоглядної підготовки фахівців. Якщо педагогіка минулих років базувалась на трьох постулатах, таких як «знання», «навички» і «вміння», то на початку XXI століття на перший план виходять загальнолюдські цінності і компетентісний підхід в

освіті. До сучасних компетенцій, які мають бути сформовані у студентів відносимо наступні: інформаційні (уміння оперувати інформацією); комунікативні (уміння вербального і невербального спілкування); особистісні (освіта протягом усього життя); спеціальні (володіння професійними компетенціями на високому рівні); полікультурні (оволодіння досягненнями культури і освіти); суспільні (професійна адаптація).

Одним із недоліків цього періоду вважаємо протиріччя й інертність у подоланні стереотипів імперативної педагогіки, схильність викладачів до збереження методів, які колись були ефективними. З одного боку існує безліч прикладів, які стосуються викладачів-новаторів; появи нових методів і методик, форм навчання (дистанційне навчання, метод проектів), а з іншого боку, в кожному виші можна зустріти викладачів, які продовжують працювати по-старому та всіма силами протистоять нововведенням.

Слабке запровадження суб'єкт-суб'єктної концепції освіти, також було певним негативом у розвитку вищої школи цього етапу. У ВНЗ панував авторитарно-дисциплінарний підхід. Студенти навчалися з примусу, існувала сувора дисципліна та критичні зауваження педагогів, які не співпрацювали зі студентами на належному рівні.

Звичайно, не можна не згадати й проблему фінансових можливостей, яка гальмує процес індивідуалізації навчання.

Треба відмітити й той факт, що інформаційні технології останніх років запровадили чимало нововведень в педагогічну практику, але вони застосовувалися часто без достатнього наукового обґрунтування.

Наявність жорсткого плану навчання, слабе поєднання матеріалу з реальним життям, проведення сесії наприкінці кожного семестру, невелика кількість семінарів порівняно з навчанням в університетах Західної Європи, пенсійний та передпенсійний середній вік українських викладачів, нерівномірність розвитку вищої освіти за регіонами, нерівність громадян у доступі до безкоштовної вищої освіти, працевлаштування випускників ВНЗ – це

лише основні труднощі, які були властиві системі вищої освіти України в 90-х-на початку 2000 рр.

Насамкінець зазначимо, що оскільки розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови відбувався одночасно з розвитком вищої освіти, то, на нашу думку, логічно було розглянути особливості розвитку вищої освіти взагалі і педагогічної в тому числі. Це дало змогу прослідкувати зміст підготовки майбутніх викладачів ІМ і зміну пріоритету іноземної мови у вишах зазначеного періоду, а також те, як зміна парадигми основних засад викладання, новий погляд на навчально-виховний процес та його організацію врешті призведе, на нашу думку, до високої якості національної вищої школи і викладання іноземної мови у вишах зокрема.

Висновки до першого розділу

Понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми подано як комплексний аналіз понятійного поля категорій «розвиток», «професіоналізм», «професіоналізм майбутнього викладача іноземної мови». У результаті дослідження було здійснено міждисциплінарне визначення понять:

- «розвиток», під яким ми розуміємо емоційно-чуттєвий аспект діяльності, – це мотиви, інтереси, здібності та професійні якості особистості;
- «професіоналізм» – це складний процес, у ході якого суб'єкт отримує професійно-педагогічні знання, уміння, навички, прагнення постійно оновлювати та розширювати педагогічний кругозір та розвивати креативні здібності, а також потребу в педагогічних інноваціях та нестандартних професійних діях;
- «професіоналізм майбутніх викладачів іноземної мови» – оволодіння мовленнєвою (комунікативною), методичною, психолого-педагогічною, соціокультурною та інформаційною компетенціями.

Спираючись на періодизацію розвитку педагогічної думки, розроблену О. Сухомлинською, історію розвитку професіоналізму другої половини ХХ –

початку ХХІ нами було розділено на радянську та сучасну та виділено три етапи розвитку професіоналізму: 1) 1958-1984 рр. – становлення науково-практичних підходів до питання розвитку професіоналізму; 2) 1985-1991 рр. – період трансформації підходів; 3) 1991-2005 рр. – трансформація змісту та утвердження поняття «професіоналізм».

При здійсненні проблемно-пошукового аналізу документальні джерела було розподілено на три групи: 1) архівні документи; 2) нормативно-правові акти Радянського Союзу та незалежної України; 3) навчальна та науково-методична література та матеріали періодичних видань.

У першій групі джерел міститься інформація стосовно змістовного, організаційного та процесуального наповнення фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови і дає змогу прослідкувати процес розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Аналіз другої групи джерел, а саме Директивних вказівок Міністерства вищої і середньої освіти УРСР, Накази Міністрів та Міністерства вищої освіти та Розпорядження демонструє державну політику в напрямку вищої освіти взагалі та лінгвістичної зокрема. Аналіз періодики дозволив ознайомитись з рекомендаціями, порадами, методами та методиками навчання іноземних мов і взагалі змістом навчального процесу, який і становить розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Третя група джерел містить практичні поради, рекомендації, обговорення відкритих занять з ІМ, дискусії з приводу методів та методик навчання ІМ, результати досліджень, інформацію про досягнення зарубіжної методики, рецензії на підручники та навчальні посібники, теми захищених дисертаційних досліджень і дозволяє прослідкувати за розвитком професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

На основі аналізу архівних джерел, нормативної бази та наукової літератури, нами було досліджено, що на початку 60-х рр. ХХ ст. відбувалась підготовка вчителів широкого профілю. Спостерігався зв'язок академічних знань з

практичною діяльністю, з наданням переваг трудовому вихованню. Відчутним був контроль за процесом підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ. Надавався пріоритет комуністичній ідеології, яка подавляла національну специфіку освіти.

До 1984 р. існувало повне підпорядкування навчально-виховного процесу ВНЗ виконанню партійних настанов з переважанням теоретичної підготовки. Набирала обертів науково-дослідна діяльність. Посилилась увага до самостійної роботи студентів. Протягом цього періоду часу з'являється ідея неперервної освіти. У контексті політики «перебудови» (1985-1990 рр.) перевага надавалася новаторським, креативним підходам у практичній і теоретичній педагогічній діяльності. А з 1991 р. відкривались нові університети, відбувалось активне запровадження української мови та історії України, вилучались ідеологічні курси з навчальних планів ВНЗ, вводилось тестування, посилилась інтеграції вищої і середньої спеціальної освіти.

1995–1999-ті рр. характеризувались оптимізацією мережі навчальних закладів, переходом до ступеневої системи навчання, появою національних університетів та приватних вишів. Вітчизняні ВНЗ співпрацювали із зарубіжними навчальними закладами. Формувалось нормативно-правове поле освіти. Істотні зміни відбувались в якісних характеристиках контингенту студентів. Спостерігались експрополяція ринкових відносин на сферу педагогіки, поспішність та суб'єктивізм в освітній практиці. І, з 2000 р. – по 2005 р. нами виділено такі особливості розвитку вищої освіти досліджуваного періоду як: гуманізація, індивідуалізація, соціологізація, фундаменталізація, інтернаціоналізація, безперервність, інноваційність, компетентнісна парадигма освіти, відкритість, не лінійність та її неврівноваженість та складність.

Матеріали першого розділу вміщені в таких публікаціях автора [285; 286; 288; 292; 293; 294; 295; 296; 297; 299; 301; 316].

РОЗДІЛ 2

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Зміст, методи та засоби навчально-виховної роботи вітчизняних ВНЗ філологічного спрямування у другій половині ХХ століття

На сучасному етапі розвитку й реформування системи вищої освіти та педагогічної підготовки в незалежній Україні в умовах педагогічних ВНЗ, важливого значення набуває вивчення та критичне осмислення вітчизняного історичного досвіду. Географія нашого дослідження охоплює українські виші, а саме: Київський педагогічний інститут іноземних мов (КПІМ), який був осередком підготовки кадрів з іноземних мов, Горлівський педагогічний інститут іноземних мов (ГПІМ), Житомирський, Ніжинський, Сумський, Чернігівський (ЧПІ) педагогічні інститути, а також частково й інші ВНЗ України, у межах яких відбувалось становлення майбутніх викладачів іноземної мови (ІМ).

Оскільки професіоналізм не існує в застиглому вигляді, а перебуває в процесі розвитку, то важливим, на нашу думку, є вивчення умов та стану ВНЗ, у яких безпосередньо відбувався розвиток професіоналізму майбутніх викладачів ІМ та визначення провідних тенденцій його становлення. Архівні документи дають нам підстави для виділення певних тенденцій, властивих факультетам ІМ, у межах яких відбувався розвиток професіоналізму майбутніх викладачів ІМ. Вивчення історії вищезазначених закладів дає нам змогу побачити й проаналізувати, за яких умов відбувався протягом першого нашого виокремленого етапу розвиток професіоналізму майбутніх викладачів ІМ завдяки становленню науково-практичних підходів до цієї проблеми.

У ході вивчення архівних джерел, а саме: річних звітів, протоколів і стенограм засідань кафедр ІМ, матеріалів педагогічних з'їздів, науково-

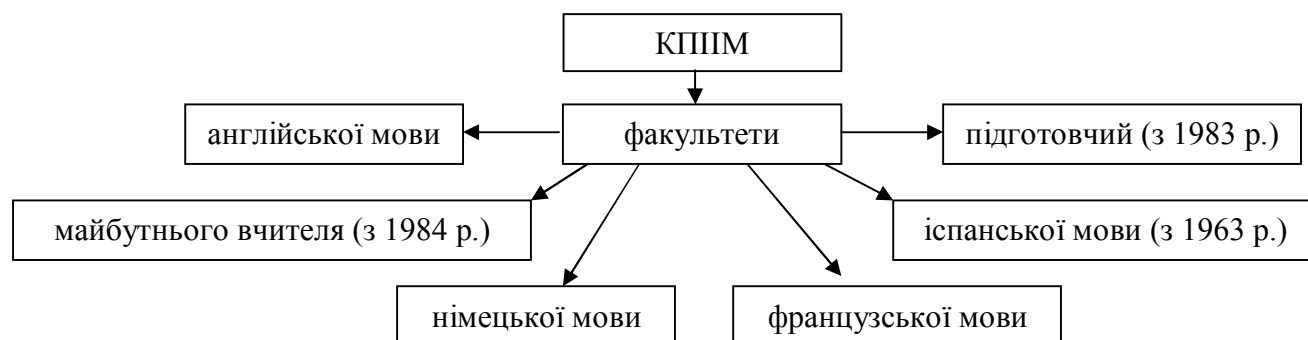
практичних конференцій, доповідних записок управлінь освіти до Ради Міністрів УРСР та ЦККП України з питань роботи педагогічних інститутів, наказів міністра вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, статистичних матеріалів, які містять кількісні дані про чисельність ВНЗ, професорсько-викладацького штату, студентства, забезпечення ВНЗ технічними засобами навчання – ми виділяємо такі тенденції, властиві факультетам ІМ вищезгаданих ВНЗ у 60-ті роки ХХ століття:

- перебудова методів навчально-виховної роботи;
- подолання відриву навчання від життя;
- тісний зв'язок навчання з практикою;
- посилення ідейного й наукового рівня навчання й виховання;
- удосконалення існуючих і створення нових навчальних планів;
- забезпечення зв'язку зі школою протягом усього навчання в ВНЗ;
- розширення й поліпшення заочної і вечірньої педагогічної освіти;
- залучення студентства до громадської та суспільно-корисної роботи;
- поліпшення навчально-матеріальної та навчально-технічної баз інститутів;
- поява аспірантури філологічного напрямку.

Отже, стосовно першої окресленої тенденції, а саме **перебудови методів навчально-виховної роботи**, почнемо з КПІМ (Рис. 2.1.), оскільки він, на нашу думку, був та залишається найбільш потужним осередком з підготовки кадрів в сфері ІМ. Так, на початок 60-х років ХХ століття при КПІМ функціонувало три факультети: англійської мови, німецької мови та французької мови [334, арк. 4].

Рисунок 2.1.

Організаційна структура Київського педагогічного інституту іноземних мов у 60-80-ті роки ХХ ст.



Якщо говорити про кількісний склад студентства КПІМ на початок 60-х років XX століття, то він був таким:

Таблиця 2.1.

**Склад студентів Київського педагогічного інституту іноземних мов на
1961-1962 навчальний рік**

Факультет	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Всього
Англійська мова	101	48	42	45	56	299
Німецька мова	75	51	45	42	57	270
Французька мова	75	50	44	49	29	247
Разом	251	149	131	135	142	809

На кінець 1963 року з'явився четвертий факультет – іспанської мови [334, арк. 6]. Пріоритетним було вивчення англійської мови, про що свідчать дані, наведені в таблиці, адже навчальні заклади в той час потребували більшої кількості фахівців саме цього напрямку. Крім того, за рік кількість студентів зросла з 809 до 887 осіб, про це свідчать архівні документи [327, 335]. Теж саме можна сказати й про кількість кафедр КПІМ. На 1967 рік на факультетах іноземних мов функціонувало 12 кафедр: марксизму-ленінізму, педагогіки, практики англійської мови, лексики і фонетики англійської мови, граматики англійської мови, практики французької мови, французької філології, практики німецької філології, німецької філології, іспанської мови, фізичного виховання та методики. Тобто простежується чітка тенденція до поступового зростання попиту на викладачів ІМ, що можна пояснити інтересом до вивчення культури зарубіжних країн, бажанням запозичити прогресивний досвід у різних галузях культури, науки, народного господарства.

Щодо переліку навчальних дисциплін КПІМ на 1961- 62 навчальний рік, то можна побачити, що він складався з таких предметів: 1) історія КПРС; 2) політекономія; 3) історичний матеріалізм; 4) педагогіка; 5) історія педагогіки; 6) психологія; 7) музика та співи; 8) фізвиховання; 9) англійська мова; 10) французька мова; 11) німецька мова; 12) російська мова; 13) українська мова;

14) західна література; 15) медицина; 16) сільське господарство і промисловість (Додаток В.1).

Як видно з цього переліку, він складався здебільшого з гуманітарних дисциплін і дуже незначної кількості нефахових предметів. Це свідчило про те, що в лінгвістичній освіті 60-х рр. ХХ століття пріоритетним був загальний розвиток особистості, а не її фахове спрямування.

У 1963 році навчальний план педагогічного інституту, затверджений Міністерством освіти УРСР для спеціальності № 2103 – «Іноземна мова» складався з таких дисциплін, як: Історія КПРС (120 год.); Марксистсько-ленінська філософія (120 год.); Політекономія (80 год.); Основи наукового комунізму (70 год.); Психологія (74 год.); Педагогіка та Історія педагогіки (140 год.); Шкільна гігієна (20 год.); Методика викладання ІМ (МВІМ) (74 год.); Фізвиховання (140 год.); Введення в мовознавство (70 год.); Практичний курс ІМ (з корективним курсом фонетики) (2000 год.); Історія мови (68 год.); Теоретична та нормативна граматики (110 год.); Лексикологія (60 год.); Теоретична фонетика (30 год.); Географія, історія та культура країн, мови якої вивчались (52 год.); Латинська мова (74 год.); Українська мова (46 год.); Спецсемінари та спецкурси за вибором (240 год.); Звукотехніка та навчальне кіно (20 год.) (ДОДАТОК В.4).

Таблиця 2.2

Навчальний план педагогічного інституту на 1963 рік, затверджений Міністерством освіти УРСР за спеціальністю № 2103 – «Іноземна мова»

Дисципліна	Екз. /сем.	Заліки	Курсові проекти	Курсові роботи	Всього годин	Лекц.	Лаб.	Практ. зан.	Сем.	Курс.
Історія КПРС	1,2				120	60			60	
Марк.-ленін. філософ.	3,4				120	60			60	
Політекономія	5,6				80	40			40	
Основи наукового комунізму		8			70	42			28	
Психологія	2				74	54	20		30	
Педагогіка та історія педагогіки	4,6				140	80		30		
Шкільна гігієна		3			20	20				

Продовження таблиці 2.2

Методика викладання ІМ	6	5		6	74	40		34		
Фізвиховання		1,2,3,4			140			140		
Вступ в мовознавство	2				70			50	20	
Практичний курс ІМ (з корект. курсом фонетики)	1,2,3,4,5,8	6,7,8			2000			2000		
Історія мови	4	3			68	48		20		
Теор. та нормативна граматики	6	5	5 или 6		110	70		40		
Лексикологія	5				60	40		20		
Теор.фонетика		5			30	20		10		
Географія, історія та культура країн, мова яких вивчається		6			52	32		20		
Література країн, мова яких вивчається	8	7			100	70		30		
Латинська мова		1,2			74			74		
Українська мова		4			46			46		
Спецсемінари та спецкурси вибором		6,8			240			240		
Звукотехніка та навчальне кіно		1			20		20			

Таким чином, на середину 60-х років ХХ століття у змісті підготовки студентів-лінгвістів була досить велика частка предметів філологічного циклу. Серед них: МВІМ, вступ в мовознавство, практичний курс ІМ (з корективним курсом фонетики), історія мови, теоретична та нормативна граматики, лексикологія, теоретична фонетика, географія, історія та культура країн, мова яких вивчається, латинська мова, література країн, мова яких вивчається. Наряду з цим можна побачити, що велику кількість годин було відведено ідеологічним курсам: історія КПРС (120 год.), марксистсько-ленінська філософія (120 год.), політекономія (80 год.), основи наукового комунізму (70 год.). Це свідчить про підпорядкування вищої лінгвістичної освіти 60-х рр.ХХ століття загальному політичному курсу СРСР, що ґрунтувався на засадах марксистсько-ленінської філософії.

Особливо значимою, на нашу думку, була поява перших кафедр методики викладання іноземних мов, що позитивно впливало на підготовку майбутніх викладачів ІМ.

Крім того, у цей період ми спостерігаємо широке використання наочності викладачами кафедр ІМ. В архівних джерелах ми знаходимо інформацію про те, що в цей період широко використовувались наочні посібники, підручники, таблиці, географічні карти, картини, діафільми й кінофільми. На II курсі студенти працювали з підстановчими таблицями.

Більше того, простежувалась спроба індивідуалізації самостійної роботи студентів. З цією метою на кафедрі практики англійської мови на початку навчального року для студентів I, II, III курсів було прочитано ряд лекцій на тему «Як працювати над вивченням іноземної мови», а також студенти були ознайомлені з навчальним планом і програмою. Застосовувались картки, студенти писали реферати з теорії граматики [334, арк. 38].

На III, IV, V курсах досить популярними видами роботи були такі, як перефрази, діалогізація текстів, опис картин, переказ незнайомих текстів. Навчальна програма була побудована таким чином, що студенти IV та V курсів робили доповіді англійською мовою про поточні події, самостійно опрацьовуючи матеріали з газет. Не менш двох разів на тиждень вони працювали в лінгафонному кабінеті. Студенти другого курсу читали оригінальну літературу. Уже в ці роки влаштовувалися конкурси на кращий переказ, а переможці були нагороджені книжками англійською мовою.

На факультеті англійської мови при КПІМ мовні кафедри приділяли багато уваги удосконаленню методики навчального процесу, питанням розвитку навичок усної мови, методиці підготовки та проведення лабораторних робіт, питанням підготовки та проведення занять з домашнього читання. Найбільш ефективними формами й методами роботи на практичних заняттях на цей час були: робота студентів в парах, робота з картками, диспути після читання та після перегляду телевізійних фільмів, вистав та тематичні курсові заняття. В усьому навчальному процесі переважали принципи загальної дидактики.

Позитивним моментом у роботі факультету був той факт, що на кафедрі англійської філології практика мови і граматики викладались одним і тим самим викладачем. Це давало змогу викладачеві більш раціонально розподіляти час на вивчення окремих тем, зважено оцінити рівень підготовки студентів, їх уміння застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

Про інтенсифікацію навчального процесу свідчило широке використання технічних засобів. Так, на кафедрах ІМ організовувались семінари з використанням ТЗН у навчальному процесі. Застосовувалися такі технічні засоби навчання, як демонстрація уроків іноземної мови та їх фрагментів за допомогою магнітофонного запису, використання апаратів «Мікрофон» для читання студентами методичних джерел з мікрофільмів, фрагменти лекцій відомих методистів у фонозаписах [342, арк. 61-62].

Поступово розширювалось коло предметів, які викладалися англійською мовою. Наприклад, курс історії англійської мови, курси методики, літератури. Як висновок, студенти першого року навчання КДПІМ за 1962-63 навчальний рік продемонстрували досить непоганий результат своєї роботи під час іспитів з практики мови та методики [322, арк. 97].

Таблиця 2.3

**Результати іспитів з практики мови та методики на І курсі факультету
англійська мова КДПІМ за 1962-63 навчальний рік**

За перший рік	Відмінно	Добре	Задовільно
Практика мови	19	20	6
Методика	35	9	1

Рівень навчальних досягнень з практики мови складав 86,7%, з методики 77,8% від загальної кількості студентів, що можна вважати досить високим результатом як для першого року навчання. Оцінку «незадовільно» не отримав жоден студент, резерв для покращення результату складав з практики мови 13,3%, з методики – 2,2%.

Для цього періоду також властивою була така форма навчання, як лабораторні заняття. У самостійній роботі студентів вони були розподілені таким чином: на І

курсі – 21, на II – 10 і на III – 10 [341, арк. 35]. Кафедра граматики і історії англійської мови активно залучала студентів до написання лабораторних робіт, які давали позитивний ефект при вивченні граматики, сприяли залученню студентів до самостійної роботи, активізували їх творчий пошук.

Великим кроком уперед, на нашу думку, було використання в роботі кафедр ІМ різних методів навчання. Так, кафедра лексикології та фонетики англійської мови використовувала традиційні «класичні» методи й прийоми навчання мови й нові, такі як метод усного випередження, коли учні спочатку вивчають мовні явища в усному мовленні, а потім тренуються в їх вживанні в письмовій мові. Усне мовлення розглядається як база, на основі якої здійснюється оволодіння письмовою мовою. Пропонується наступний порядок оволодіння видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Крім того, використовувались аудіорозмовний метод, парної роботи, інсценізації художніх творів, що вивчалися, прийом безперекладної семантизації нової лексики та фразеології (безперекладне розкриття значення нових слів шляхом демонстрації малюнків, предметів, картин, жестів, рухів тощо), прийом мовизації вчинків героїв [341, арк. 37]. Ці методи стимулювали мовну діяльність студентів. Крім того, вони забезпечували якісно новий рівень підготовки майбутніх викладачів іноземної мови та, на нашу думку, сприяли розвитку їх професіоналізму завдяки формуванню вмінь та навичок невідготовленого мовлення, давали змогу розвивати навички усного мовлення через усвідомлення структури іноземної мови.

Серед форм роботи актуальним в 1967-68 навчальному році був і синхронний переклад фільмів [341, арк. 41]. На цю роботу відводилось лише 40 годин на V курсі, що, безумовно, було недостатньо для практичного застосування набутих теоретичних знань, тож ця форма роботи виявила слабку мовну підготовку більшості студентів, розрив між теоретичною і практичною підготовкою яких був досить суттєвим.

Викладачами кафедр запроваджувались нові форми роботи та новаторські методики. Так, у курс перекладу доцентом І. Корунцем, було введено практикум з

типів перекладу поетичних творів (дослівний, підрядковий та художня версифікація) [342, арк. 40]. Крім того, кафедра граматики й історії англійської мови запровадила такі форми роботи, як обов'язкове конспектування матеріалу підручників з кожної теми, яка вивчалась, складання узагальнюючих таблиць та схем (наприклад «Модальні дієслова», «Умовні речення»). Особлива увага приділялась самостійній роботі студентів над художнім перекладом [342, арк. 89]. Такі види робіт вимагали від студентів не лише мовленнєвої підготовки, а й уміння творчо застосовувати набуті знання, спонукали до ознайомлення з прозовими та поетичними творами зарубіжних письменників, вивчення стилістики, теорії літератури та поглиблення знань з граматики.

Висвітлювались сучасні досягнення науки – лінгвістики, психології, методики, психолінгвістики, теорії інформації. Аналізувались ефективність вправ та методика їх застосування, види та етапи уроку. До кожної лекції додавався її план та тези з переліком головної та додаткової літератури, що допомагало студентам-майбутнім викладачам іноземних мов більш системно вивчати фахові предмети, займатись самоосвітою.

Кафедра англійської філології об'єднувала викладачів, які навчали англійської мови як другої. Вона була створена в 1968 році. Експериментальне навчання другої мови розпочалося тут стихійно з другого курсу. На цій кафедрі в досліджуваній нами період проводилась велика робота зі створення словника типологічних відмінностей між двома мовами. Треба відмітити, що загальний рівень підготовки з другої мови в більшості студентів був задовільний, про що свідчать архівні дані [342, арк. 52].

Якщо оцінювати всі факультети КППМ за період 1960-х років, то найбільші успіхи, як слушно зазначено у звітах про роботу КППМ в цей період часу, були на факультеті німецької мови. Рівень навчальних досягнень тут становив 98%, друге місце посідав факультет іспанської мови, де успішність складала 97 %, потім факультет французької мови – 93% і останній, як не дивно, факультет англійської мови – 92 %.

На V курсі, в кінці навчального року студенти складали державні екзамени з таких дисциплін, як історія КНР, педагогіка, англійська мова та методика виховної роботи в школі-інтернаті [342, арк. 149]. Стосовно результатів цих екзаменів, то вони були цілком задовільними. Студенти-випускники продемонстрували достатній рівень підготовки. У звітах зазначається, що відповіді з англійської мови представляли собою глибокий лінгвістичний аналіз і більшість студентів добре володіли розмовною мовою [338, арк. 149].

Таблиця 2.4

**Результати державних екзаменів на V курсі факультету англійська мова
КДПІМ за 1959-60 навчальний рік**

Усього: 28 студентів

Предмет	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Історія КНР	8	16	4	-
Педагогіка	20	8	0	-
Англійська мова	12	12	4	-
Методика виховної роботи в школі-інтернаті	18	10	0	-
Разом	58	46	8	-

Як видно з таблиці, незадовільного результату із жодного предмету не було. Найвищий рівень досягнень (100%) студенти отримали з предметів педагогічного циклу – педагогіки та методики виховної роботи в школі-інтернаті. Спеціальний предмет, англійську мову, на високому та достатньому рівні склали 87,7% студентів. Такий самий результат студенти продемонстрували й під час складання ідеологічного курсу історії КНР. Резерв, який був показником середнього рівня якості, що отримували завдяки додаванню оцінок «відмінно» та «добре», а потім від загальної кількості студентів віднімали цю цифру. Так, для покращення результату з обох предметів він складав 14,3%.

Але, водночас, державні іспити виявили, що випускники мають слабкі знання шкільної, піонерської та комсомольської термінології з іноземної мови. А державні іспити з англійської мови (друга спеціальність) продемонстрували, що

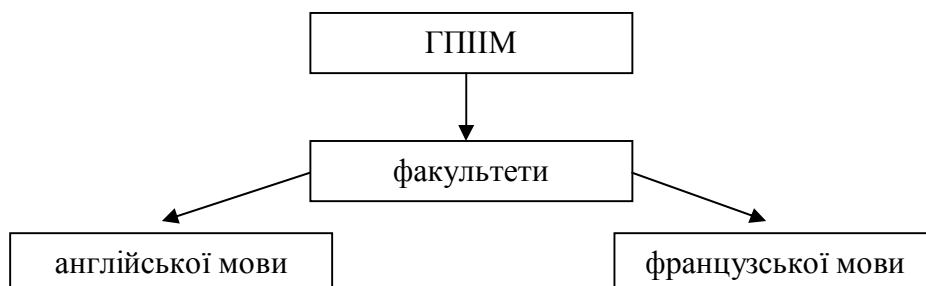
хоча студенти справились із читанням художнього тексту, вміли переказувати зміст та добре робили лексико-граматичний аналіз, але мали слабкі розмовні уміння й сприймання мови на слух, погану вимову й відсутність правильної інтонації, що можна було пояснити недостатнім рівнем мовної практики, обмеженим спілкуванням з носіями мови. Як результат, вирішено було ширше впроваджувати найновіші ТЗН під час лекцій, а також виділити додаткові години для практичних занять з фонетики на старших курсах (III-V) [341, арк. 118].

До недоліків, виявлених під час іспитів, голови комісій віднесли посередні уміння говоріння, слабку вимову та відсутність інтонування, недостатній рівень сформованості умінь перекладу на рідну мову, невміння робити стилістичний аналіз, погане знання фразеології. Кафедрі англійської мови було рекомендовано узгодити більш тісну координацію між викладачами літератури, історії, географії й викладачами, що викладають практику мови, як зазначається у звітах [322].

Разом з цим у навчальному процесі на факультетах ІМ були істотні недоліки, які негативно позначалися на якості підготовки фахівців, зокрема: надмірне захоплення поповненням вокабуляра студентів без належного закріплення на першому курсі. Недостатньо уваги приділялося письмовим видам вправ на другому курсі. Не завжди був зв'язок між курсами фонетики і практики мови. Студенти мало використовували іноземну мову як мову спілкування поза аудиторією [342, арк. 61]. Крім того, відмічалось зниження успішності студентів, яка становила на 1968-69 навчальний рік 92% і дещо знизилась, якщо порівнювати з попередніми роками [341, арк. 113].

Стосовно **Горлівського педінституту іноземних мов (ГПІМ)**, то тут в 60-ті роки ХХ століття існувало два факультети: факультет англійської мови (214 осіб) та факультет французької мови (205 осіб) (Рис. 2.2) [326, арк. 11].

Організаційна структура Горлівського педагогічного інституту іноземних мов в 60-80-ті роки XX ст.



На кафедрі англійської мови працювало 14 викладачів. Завідувачем кафедри була кандидат філологічних наук Н. Фролова, яка на думку керівництва, не завжди була вимогливою до членів кафедри та лаборантів [326, арк. 7]. На кафедрі французької мови працювало 10 викладачів і очолював її старший викладач Р. Ришковський. Зусиллями кафедр проводилась робота з активізації методів навчання та педагогізації навчального процесу, з організації лабораторних робіт з іноземної мови. Працювали в цей час спеціальні мовні кабінети. Кабінет англійської мови організував друкування тематичних методичних розробок і додаткових матеріалів для студентів I-V курсів з практики мови. Але вони недостатньо або неякісно займалися додатковою індивідуальною роботою зі студентами й тому не стали справжніми лабораторіями навчально-методичної та науково-дослідної роботи.

Усі викладачі, без винятку, були залучені до складання текстів і записів лабораторних робіт, але їх навантаження, яке складало 950 годин на рік, не давало змоги їм якісно працювати над лабораторними роботами. Викладачі кафедр давали відкриті заняття з ІМ та обговорювали комплексне викладання ІМ, яке мало на увазі вивчення іноземної з «нуля»: алфавіту та фонетики та передбачало комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності та їх структурними компонентами. Таке викладання відображало, з одного боку, тісну взаємодію фонетичного, лексичного, граматичного аспектів у процесі навчання слова, понад фразової єдності, а також збереження комплексного підходу у формуванні умінь мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма, з іншого

боку – враховувалась специфіка кожного аспекту мови і виду мовленнєвої діяльності. Викладач за цією методикою повинен бути україномовним (російськомовним), тобто не носієм мови. У результаті цей підхід давав стабільні фундаментальні знання, які допомагали як розуміти так і формувати і висловлювати свої власні думки іноземною мовою, хоча спілкуванню приділялось недостатньо уваги. Але, як зазначається в річних звітах, питання перебудови навчально-методичної роботи не ставилося гостро й не вирішувалось своєчасно [328, арк. 17].

Студенти всіх курсів виконували самостійні роботи з ІМ в лабораторії часткової компенсації слуху, фонокабінеті. Крім того, вони писали диктанти з магнітофонної плівки, прослуховували оригінальні тексти та реферували їх. Можна відмітити, що студенти старших курсів факультету англійської мови, порівняно з попередніми роками, краще оволоділи ідіоматикою мови в 1960-1961 навчальному році [328, арк. 44].

Таблиця 2.5

**Результати літньої екзаменаційної сесії на факультеті англійської мови
1960-1961 н. р.**

Курс	Кількість студентів	З'явилися на екзамен	Склали всі екзамени на				Успішність
			«5»	«4»	«3»	«2»	
I	74	73	13	36	22	2	97,5%
II	52	52	12	27	11	2	96%
III	22	19	1	9	5	4	80%
IV	31	27	5	16	2	4	90%
Разом	179	171	31	88	40	12	94%

[328, арк. 47].

Отже, таблиця доводить, що рівень успішності на першому та другому курсах навіть був вищим, ніж на третьому та четвертому. На I курсі він складав 97,5%, на II – 96%, на III він знизився до 80%, на IV склав 90%. Таку тенденцію до незначного зниження результатів, на нашу думку, можна пояснити посиленнями вимогами з вузьких фахових предметів до студентів старших курсів. Серед таких дисциплін були: історія мови, теоретична граматики, лексикологія, література країн, мова яких вивчалась (Дод. В.4). Крім того, варто зауважити, що на III курсі оцінку «відмінно» з фахового предмету отримав лише один студент, що,

відповідно, склало лише 5,3% від загальної кількості студентів, що з'явилися на екзамен. Загальний рівень успішності на всіх курсах під час літньої екзаменаційної сесії на факультеті англійської мови склав 94%, 6% – резерв для покращення результату. Проте, варто зауважити, що на кожному курсі була невелика кількість студентів, які взагалі не засвоїли курсу англійської мови і продемонстрували під час екзамену незадовільні знання; так на I та II курсах їх відсоток відповідно склав 2,7% та 3,9%.

Таблиця 2.6

**Результати літньої екзаменаційної сесії на факультеті французької мови
1960-1961 н. р.**

Курси	Кількість студентів	З'явилися на екзамен	Склали всі екзамени на				Успішність
			«5»	«4»	«3»	«2»	
I	72	72	5	32	34	1	98,7%
II	48	45	6	20	11	8	84%
III	22	22	1	13	6	2	91%
IV	29	29	2	10	15	2	93,1%
Разом	171	168	14	75	66	13	92,3%

[328, арк. 48].

Проаналізувавши наведену таблицю, можемо зробити висновок, що рівень навчальних досягнень з французької мови найвищим був на I курсі (98,7%), що, на нашу думку, можна пояснити більшою відповідальністю студентів та нескладним, як для першого курсу, матеріалом. Лише один студент продемонстрував незадовільний рівень знань, що склало 1,4% від загальної кількості студентів. Проте 34 студенти, що складало 47,2%, а це майже їх половина, мали задовільні знання з предмету, що свідчило про недостатній загальний рівень підготовки майбутніх викладачів іноземної мови. Аналізуючи результати екзаменаційної сесії студентів другого курсу, спостерігаємо тенденцію до зниження їх рівня навчальних досягнень, яка склала 84%. Всього екзамен складали 45 студентів, з них незадовільний результат продемонстрували 8 студентів, що склало 17,8%, задовільний, який можна вважати резервом для покращення навчального результату, одержали 11 студентів, що, відповідно, склало 24,4%. На третьому та четвертому курсах спостерігаємо тенденцію до покращення рівня навчальних досягнень. Так, на третьому курсі він склав 91%, на

четвертому – 93,1%. Проте, по два студенти з кожного курсу не справилися із завданнями і отримали незадовільний результат. Від загальної кількості студентів, що складали екзамен, це відповідно склало 9,1% та 6,9%. Невеликий відсоток на кожному курсі становили студенти-відмінники. На першому курсі із 72 таких студентів було лише 5, що складало 6,9%, на другому із 45 – 6 (13,3%), на третьому із 22 – лише 1 (4,6%), на четвертому – з 29 – 2 (6,9%).

Утім, ми можемо констатувати позитивний факт, що успішність зросла на 2 %, порівняно з попереднім роком.

Житомирський педагогічний інститут (Рис. 2.3) на початок 1960 року вміщував два відділи ІМ: відділ української мови, літератури та ІМ та відділ російської мови, літератури та ІМ. Усього на цих двох відділах на всіх курсах навчалося 317 студентів [327, арк. 3].

Рисунок 2.3.

Організаційна структура Житомирського педагогічного інституту в 60 - 80-ті роки ХХ ст.



Як зазначається у звіті про роботу Житомирського педагогічного інституту за 1960-1961 навчальний рік, корисним було відвідування інституту інспектором-методистом ІМ К. Бакуліним. Працівники кафедр англійської та німецької мов одержали цінні вказівки від нього про перебудову викладання ІМ у педагогічному ВНЗ та запровадження комплексного викладання.

Завідувачем кафедрою німецької мови був М. Вайдман. У той час заняття проводились із використанням звукової техніки, діафільмів, кінофільмів. На період 60-х рр. поширеним уже було взаємовідвідування занять з ІМ з наступним

їх обговоренням. Недоліками в роботі кафедри були труднощі при комплексному викладанні мови, не завжди вдалим був метод бесіди, недостатньо викладачі продумували структуру побудови занять [327, арк. 78].

Кафедру англійської мови очолював К. Сідлецький. Велика увага викладачами кафедри приділялась використанню звукової техніки, вимові та розвитку усної мови. Також відмічалось вдале поєднання індивідуальної та колективної роботи студентів [327, арк. 79-80].

Державні екзамени з німецької мови на українському і російському відділеннях протягом 1960-1961 навчальних років складали 64 студенти. Вони продемонстрували такі результати своєї роботи:

Таблиця 2.7

Результати державних іспитів з німецької мови на українському і російському відділеннях (1960-1961 н. р.)

відмінно	23	36,7%
добре	32	50%
задовільно	9	13,3%

[327, арк. 144].

Аналізуючи результати державних іспитів з німецької мови на українському і російському відділеннях, ми можемо констатувати той факт, що рівень навчальних досягнень не був набагато нижчим, ніж на згаданих раніше факультетах іноземних мов. Відповідно, із 64 студентів-випускників 55 склали екзамен на «відмінно» та «добре», що становило 86,7% від їх загальної кількості. Лише 13,3% (9 студентів) мали задовільні результати.

Екзамени довели, що студенти були достатньо підготовлені до практичної роботи в школі. Більшість із них відповідали на запитання німецькою мовою, незважаючи на те що теоретичний курс викладали українською або російською мовами. А також вони довели, що володіють програмним матеріалом та розмовною мовою. До недоліків, виявлених під час складання державних екзаменів, голови екзаменаційних комісій відносили такі: не в усіх правильний

темп мови з чітким виділенням особливостей німецьких голосних та приголосних, відсутність повної автоматизації граматичного правила про порядок слів у підрядних реченнях тощо [327, арк. 144].

Таблиця 2.8

Результати держаних екзаменів з англійської мови на українському і російському відділеннях (1960-1961 н. р.)

відмінно	9
добре	8
задовільно	7
всього	24

[327, арк. 145]

Порівняно з кількістю студентів, що складали державний екзамен з німецької мови, кількість студентів, які вивчали англійську, була значно меншою (німецька – 64, англійська – 24). Рівень навчальних досягнень склав 70,8%, що на 15,2% нижче від результатів з німецької мови. Задовільний результат, що склав 29,2 % від загальної кількості студентів, був нижчим на 15,9% від результатів з німецької мови. Отже, можна зробити висновок, що рівень загальної підготовки з англійської мови був значно нижчим, ніж з німецької.

Студенти недостатньо володіли фактичним матеріалом і усною англійською мовою, припускалися помилок граматичного та фонетичного характеру (інтонація) [327, арк. 145].

Ніжинський педагогічний інститут у складі кафедри ІМ мав лише 5 викладачів. Завідувачем кафедри був О. Близнюк. Слід зазначити, що актуальним був комплексний метод викладання мов. Викладачі кафедри займалися рецензуванням збірників КПІМ. Проводились лабораторні роботи в кабінеті звукотехніки (1 раз на тиждень по 2 години) [330, арк. 49].

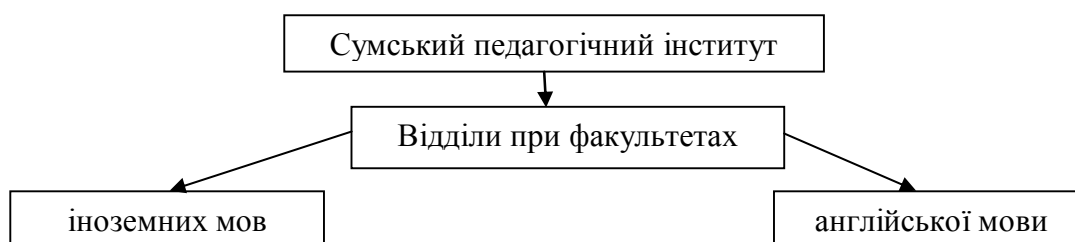
Взагалі, уся робота кафедри ІМ проводилась за двома напрямками:

- 1) науковим (написання монографій та статей теоретичного характеру);
- 2) методичним (складання підручників і посібників) [330, арк. 17].

Сумський педагогічний інститут на початок 60-х рр. XX століття мав дві кафедри ІМ: кафедру ІМ і кафедру англійської мови (Рис. 2.4).

Рисунок 2.4.

Організаційна структура Сумського педагогічного інституту в 60-80-ті роки XX ст.



На кафедрі ІМ працювало 8 викладачів, 2 з них старші. Виконував обов'язки завідувача кафедрою М. Бобок. На кафедрі англійської мови працювало 9 викладачів, 3 з них – старші. Виконував обов'язки завідувача кафедрою М. Кравченко. Найбільш суттєві проблеми, якими опікувались у цей час кафедри ІМ, стосувались переважно розвитку комплексного методу при викладанні ІМ, навчання студентів практичному володінню мовою, задля того щоб вона стала дійсним засобом спілкування. Викладачі кафедр приділяли значну увагу розвитку навичок і вмінь усної мови, читанню, перекладу на матеріалі тем «Ленін», «Моя біографія», «Пори року», «Погода». Студенти читали виразні англійські тексти, перекладали їх російською мовою й навпаки, складали діалоги, відповідали на питання, складали питання до прочитаного або прослуханого, писали диктанти. Уже з I курсу впроваджувалась педагогізація навчального процесу: студенти розмовляли виключно англійською, ставили питання викладачам та виправляли помилки своїх товаришів. Проведені нами пошуки в ІЦДАО України свідчать про те, що фахова підготовка студентів-філологів у Сумському педагогічному інституті відзначалась більш змістовою різноманітністю, ніж в інших ВНЗ, які готували фахівців цього напрямку.

Зведення про підсумки весняної екзаменаційної сесії 1962-63 навчального року по факультету англійська мова продемонстрували досить високий, на нашу

думку, результат роботи студентів у вигляді іспитів, які складали 50 студентів першого курсу. За результатами проведених іспитів троє з них всі екзамени склали на «відмінно», а 29- на «відмінно» та «добре» (ДОДАТОК В.3).

Що стосується **Чернігівського педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка (ЧПІ)**, то там, на кафедрі ІМ, при факультеті англійської мови, яка щойно розпочала свою роботу в 1964 році, працювало 9 викладачів, 8 з них були старшими. Викладачами кафедри було підготовлено й проведено ряд виховних заходів, зокрема 3 тематичні вечори іноземними мовами. Приємно відзначити, що на двох із цих вечорів були присутні навіть іноземні гості. Студенти опрацьовували лабораторні роботи, зміст яких складали й начитували самі викладачі. Силами викладачів та студентів у межах навчального закладу регулярно виходили газети іноземними мовами, у яких висвітлювались новини життя закладу, нововведення у сфері освіти, друкувались творчі доробки студентів та викладачів [409, арк. 103].

На 1967-68 навчальний рік факультет англійської мови існував усього 3 роки. Незважаючи на це, він досить швидко сформував необхідну навчально-методичну базу, мав добре обладнані лабораторії, фонотеку, придбав достатню кількість літератури. Більшість студентів виявляли високу успішність за результатами навчання. На факультеті англійської мови читались такі теоретичні курси, як: лексикологія, теоретична граматики, історія англійської мови, теоретична фонетика, література Англії та методика викладання англійської мови, які були сплановані й проводились згідно з програмами та інструкціями Міністерства освіти УРСР [413].

Взагалі, з середини 60-х років ХХ століття, в українських ВНЗ лінгвістичного напрямку і в Чернігівському зокрема, викладачі запроваджували такі форми роботи, як: складання речень і невеликих ситуацій за ключовими словами (на I - II курсах); складання тематичних оповідань, одномовних (неперекладних) вправ: закінчення речень, розпочатих викладачем або студентом, складання подібних усних ситуацій, використання підстановчих таблиць для автоматизації і засвоєння лексичного матеріалу; складання підготовлених і

непідготовлених доповідей за темами, використання картин і політичних карт, таблиць, лексичного лото та інших навчальних посібників [333, арк. 63].

Протоколи засідань кафедри ІМ також доводять, що регулярно проводились заплановані позалекційні читання, колоквіуми [412].

Широке використання ТЗН значно покращило рівень сприймання студентами іноземної мови на слух, удосконалило вимову, техніку читання. Усе це сприяло зростанню інтересу майбутніх викладачів іноземних мов до вивчення фахових предметів. Крім того, треба відмітити й той факт, що значно розширилось коло предметів, які викладались іноземною мовою: історія і література країни, мова якої вивчається, МВІМ та інші.

Наряду з цим у роботі кафедри іноземних мов широко використовувалась додаткова література, статті з журналу «Иностранные языки в школе», збірника «Методика викладання іноземних мов в середній школі».

Крім того, зазначимо, що заняття проводились на досить високому методичному рівні. Про це свідчить той факт, що Міністерська комісія, яка перевіряла факультет англійської мови у 1967-1968 н.р., відзначила задовільний рівень лекцій з теоритичної і нормативної граматики, які читав викладач В. Петрух.

З метою вивчення передового досвіду викладачі ВНЗ були відряджені до КПІМ та Ніжинського педагогічного інституту. Це дало їм змогу ще більше підвищити рівень практичних занять, поповнити теоретичну базу, запровадити у свою діяльність досвід роботи колег. Як результат таких відряджень викладачі прагнули удосконалити свій професіоналізм чим впливали на формування світогляду й професійної компетенції майбутніх викладачів іноземних мов.

До нових форм самостійної роботи цього періоду ми відносимо підготовку доповідей з прочитаної літератури й проведення підсумкових конференцій, де аналізували творчість певного письменника, складали власні художні та публіцистичні твори, записували на плівку перекази прочитаних удома текстів для їхньої наступної перевірки викладачем.

На кінець 60-х рр. XX століття був уже відомий такий вид роботи, як написання курсових робіт. Захист курсових робіт з філології доводив досить високу успішність, оскільки лише 2 студенти отримали «задовільно», а решта – «добре» та «відмінно». Взагалі, успішність на факультеті англійської мови становила 86,8% на 1967-1968 навчальний рік. 23 студенти закінчили навчальний рік на «відмінно», 47 – на «відмінно» та «добре». За курсами цей результат розподілився так:

Таблиця 2.9

Успішність на факультеті англійської мови (1967-1968 н. р.)

I курс	76%
II курс	87%
III курс	100%

[413, арк. 156].

Як видно з таблиці 2.8, спостерігалася позитивна тенденція зростання навчальних досягнень з першого по третій курс. Так, якщо на першому курсі рівень навчальних досягнень складав 76%, на другому – 87%, то на третьому він склав 100%.

Екзаменаційна картка для державного іспиту складалась з читання, аналізу та переказу тексту, а за потреби – питань викладача за текстом (800 знаків); з усної теми на базі текстів, пройдених за семестр (20 розмовних тем); переказу статті з політичним вакабуляром з російської газети, норма якого становила 1,5 аркуша та перевірки домашнього читання [410, арк. 14].

Таким чином, спостерігалось відчутне зростання уваги до підготовки викладачів ІМ та розвитку їхнього професіоналізму.

Утім, як наголошувала комісія Міністерства освіти УРСР на чолі з представником Міністерства І. Прантенко, у ході перевірки факультету англійської мови і кафедри ІМ були виявлені певні недоліки в їх роботі. Серед них: необхідність розподілу кафедр на дві, нестача науковців-методистів, а також брак навчально-методичного досвіду. З цією метою, як відзначається у висновках цієї комісії, рекомендовано було просити ректорат про відрядження задля вивчення передового досвіду викладачів провідних ВНЗ України та СРСР [411].

Але, загалом, на нашу думку, кафедра здійснювала досить ґрунтовну підготовку фахівців даного напрямку.

На початку 70-х рр. XX століття з'являються нові форми організації роботи у підготовці викладачів ІМ. Так, у 1974-1975 навчальному році було створено робочі навчальні плани, у яких, окрім аудиторних, вказувалась кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів з кожної дисципліни. Новим явищем для нашої розвідки в 1970-ті рр. була така форма організації самостійної роботи студентів, як проведення внутрішньо-семестрових атестацій. ВНЗ в цей час повністю були підпорядковані інструкціям і розпорядженням та взагалі не мали права змінювати чи доповнювати освітні програми. Аналіз різних джерел доводить, що педагогічній практиці, яка є невід'ємним компонентом процесу розвитку професіоналізму майбутнього викладача іноземної мови, не приділялося належної уваги. Навчальний процес будувався на принципі паралельного викладання загальнонаукових, професійних та спеціальних дисциплін, що призвело, у свою чергу, до того, що випускники не знали, як використовувати набуті знання в педагогічній діяльності і з чого розпочинати свій педагогічний шлях.

Архівні джерела цього періоду, а саме протоколи кафедри ІМ ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка за 1975-76 навчальний рік, дали нам змогу проаналізувати роботу цієї кафедри та зробити певні висновки. Так, серед завдань, які перед нею ставилися, виділяємо такі: створення необхідної матеріально-технічної бази для навчання, організація більш ефективної самостійної роботи студентів у фонокабінетах [419, арк. 2].

Протягом 1970-х років підтримувався зв'язок з Михайло-Коцюбинською середньою школою, надавалась необхідна допомога вчителям з практики та методики викладання англійської та німецької мов. Викладачі кафедри читали лекції для вчителів м. Чернігова та області, регулярно відбувалися виїзні засідання кафедри, наприклад у Городню, Ніжин та інші районні центри. Проводились відкриті ідеологічно спрямовані заняття на теми: «Комсомол»,

«Комсомол-будівник комунізму» тощо. Вивчалися тексти про життя й діяльність К. Маркса.

Завідувач кафедри ІМ М. Гродобик називав майбутню п'ятирічку «п'ятирічкою якості» [419, арк. 12], і всі завдання кафедри відповідали рішенням XXIV з'їзду й підготовки до XXV з'їзду КПРС, а також Постановам ЦК КПРС і Ради Міністрів «Про заходи по дальшому вдосконаленню вищої освіти в країні» [419, арк. 31]. На кожному занятті відводилось щонайменше 15 хвилин для огляду політичних статей та головних новин країни. Навчання проводилось під гаслом: «Кожній лекції – знак якості». Звертає на себе увагу тенденція надмірної заідеологізованості. Це стосувалось як лекцій, так і практичних занять. У своїй більшості на них висвітлювали культуру поведінки радянської молоді людини, наводили цитати з творів класиків марксизму-ленінізму про іноземну мову. Кожне практичне заняття викладачі кафедри намагалися провести на високому ідейному й методичному рівні, бо саме в цьому вони вбачали розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Викладачі кафедри ІМ труднощами вважали:

- по-перше, відбір навчального матеріалу в неможливому вузі;
- по-друге, різний рівень підготовки студентів, недостатність підручників та плакатів за фахом.

На їх думку, для успішної роботи не вистачало кіно і фонозаписів іноземними мовами, оскільки аудіювання рахувалося важливим складником мовленнєвої діяльності і стало невід'ємним компонентом розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови [419, арк. 2].

У своїй роботі кафедра ІМ ЧПІ ім. Т. Г.Шевченка в 70-ті рр. XX століття користувалась запропонованим КППМ планом вивчення мов за етапами, вважаючи їх раціональними. До цього ЧПІ користувався власним планом і розбіжність з Київським була незначною (розподіл усних тем за етапами) [418, арк. 4].

Викладачі кафедри ІМ проходили стажування в інших країнах (Велика Британія, Федеративна Республіка Германія) і містах, таких як Харків, Мінськ,

тощо. Після проходження стажування вони ділились враженнями, набутими знаннями, більш усвідомлено підходили до вибору практичного матеріалу для своїх занять, елементи побаченого запроваджували у власну професійну діяльність [418, арк. 10].

Під час засідань кафедри часто поставало питання про наступність навчання ІМ в школі і ВНЗ, що на той час було досить суттєвою проблемою.

У 1975 році було прийнято рішення всім викладачам кафедри ІМ переглянути методику практичних занять у напрямку збільшення кількості синхронних форм роботи (ущільнення) зі студентами, інтенсивного використання наочних посібників, карток контролю знань та ТЗН. Цього ж року кафедра вирішила проводити політінформацію з ІМ як окремого виду самостійної роботи студентів.

Підсумовуючи викладене вище, констатуємо, що багато чого було зроблено в напрямку перебудови методів навчально-виховної роботи, що й мало позитивний вплив на формування професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови. Результатами такої роботи, як нами зазначалось раніше, стали іспити, на більшості з яких студенти продемонстрували досить високий рівень навченості з фахових предметів. Так, факультет ІМ Запорізького педагогічного інституту до позитивних зрушень у ході складання екзаменів відносив швидкий темп мовлення студентів, їх задовільну вимову, великий словниковий запас студентів, уміння вільно орієнтуватися в оригінальній американській та англійській літературі, роботу без словника [337, арк. 113].

Звичайно, були й певні недоліки в роботі кафедр ІМ України, серед яких Міністерство освіти УРСР виділяло такі: не всі викладачі ІМ перейшли на усний метод викладання ІМ; мало зроблено в напрямку вдосконалення викладання на І-ІІ курсах в Донецькому, Харківському, Уманському, Ізмаїльському педінститутах. В Уманському, Рівненському та Ізмаїльському педінститутах мало використовують ТЗН, як зазначається в річному звіті Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1962-63 навчальний рік. Також, як з'ясувалось, викладачі нерідко приходили на заняття не підготовленими, без

плану-конспекту, наочності, опираючись лише на власний рівень знань. Студенти мало спілкувались іноземною мовою в позааудиторний час, що негативно впливало на розвиток їхнього професіоналізму як майбутніх викладачів іноземної мови [327, арк. 67]. Перевірка та аналіз роботи кафедр ІМ КПІМ, Вінницького, Запорізького, Черкаського інститутів виявила такі недоліки: відсутність цілеспрямованої ефективної роботи над розвитком умінь та навичок з усної мови в процесі роботи над окремими мовними аспектами; переоцінка ролі перекладу з ІМ на рідну; слабкі навички застосування непідготовленої діалогічної мови у випускників ГПІМ та КПІМ [325, арк. 61]. Велика прогалина в культурному й загальному розвитку студентства відмічалась у звіті голів державних екзаменаційних комісій факультетів ІМ за 1966 рік.

Простежити та виявити певні недоліки в роботі кафедр ІМ дають змогу стенограми нарад завідувачів кафедрами ІМ ВНЗ України. Так, завідувач кафедрою ІМ Харківського інституту інженерів комунального будівництва зазначав, що зовсім відсутня робота за новими методами навчання ІМ, а позааудиторне читання займає 3-4 години на день і не враховується в академічне навантаження. У Харківському педагогічному інституті воно становило не 240 годин, а 140 годин ІМ і це, на його думку, неприпустимо за навчальним планом [372].

Не можна оминати увагою роботу заочних відділень філологічного спрямування. Встановлено, що для **поліпшення заочної підготовки студентів** за спеціальностями 2004 – романо-германські мови і література та 2103 – іноземні мови було прийняте рішення прикріплювати студентів до ближчих ВНЗ, де запроваджена стаціонарна або вечірня підготовка зазначених спеціалістів, для вивчення практичного курсу основної ІМ з корективним курсом фонетики [374, арк. 222].

У даному контексті принагідно згадати діяльність ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка. Уся робота заочного відділу факультету ІМ, як і всього педінституту протягом 1967-1968 н.р., проводилась під знаком «гідної зустрічі 50-річчя Великого Жовтня, 50-річчя радянської влади на Україні, 150-річчя з дня народження Карла

Маркса та 100-річчя з дня народження Леніна» [416, арк. 1]. У звіті про роботу заочного відділу ЧПІ за 1967-1968 н.р. зазначається, що ці дати значно активізували роботу кафедр заочного відділу.

Лекційні й семінарські заняття на заочному відділенні проводились одним і тим самим викладачем. Навчально-виховна робота зі студентами-заочниками була направлена на формування вмінь та навичок творчо запроваджувати нові навчальні плани й програми в школах, на виховання діалектико-матеріалістичного світогляду, потребу вести непримиренну боротьбу з буржуазною ідеологією і мораллю, саме в цьому викладачі кафедри ІМ вбачали розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови. На 1967-1968 навчальний рік при ЧПІ на заочному відділі за спеціальністю англійська мова навчалась така кількість студентів:

Таблиця 2.10

Кількість студентів заочного відділення за спеціальністю англійська мова на 1967-68 н. р. при ЧПІ

Курс	Кількість студентів на поч.н. року	Прибуло протягом н.року	В т.ч.		Вибуло	У зв'язку з неуспішністю	З інших причин	Закінчили інститут	Не склали державний екзамен	Залишилось на кінець н.р.
			Із інших ВНЗ	Із інших форм навчання						
I	30	-	-	-	2	2	-	-	-	28
II	37	-	-	-	12	10	-	2	-	25
Факультет, спеціальність	План прийому	Зарах.	З них працюють							
			За спеціальністю	За суміжн. спец.	На ін. пос.	Не прац.	Проживають		У Чернігові	У селі
Англ. мова	28	28	1	27	-	-	8	20		

[398, арк. 12].

Наведена таблиця доводить, що засвоювати навчальний матеріал студентам заочного відділення було значно важче, ніж студентам денної форми навчання. Якщо на першому курсі з причини неуспішності було відраховано лише 2 студенти, що від загальної їх кількості (30 студентів) становило 6,6%, то на другому курсі було відраховано вже 10 із 37, що, відповідно склало 27%. Другий курс закінчили 25 студентів з 37, що становило 67,6% від їх загальної кількості на початок навчального року. Такий результат можна пояснити тим, що студенти заочного відділення працювали не за фахом, а за суміжними спеціальностями, переважно в сільській місцевості.

Здійснений аналіз архівних джерел ДАЧО дає нам змогу зробити висновок про те, що студенти заочної форми навчання факультету англійської мови були повністю забезпечені навчальною літературою.

Популярним було влаштовування консультацій. Значного поширення набуло використання кафедрою ІМ магнітофону, апарату «ЛЕТІ» для демонстрації слайдів, діаграм, схем, таблиць та карт на цих консультаціях.

Студенти-заочники, які не працювали в школі, проходили педпрактику без відриву від навчання на IV курсі протягом всього 8-го семестру, на V - протягом 9-го семестру, що давало змогу застосувати на практиці набуті знання та розвивати свій професіоналізм [416, арк. 33].

Відомості про явку й успішність студентів-заочників під час літньої сесії 1968 року продемонстрували недостатню самостійну роботу майбутніх викладачів ІМ.

Таблиця 2.11

**Відомості про явку й успішність студентів-заочників під час літньої сесії
1968 року**

Курс	I
Кількість студентів, які мали з'явитись на сесію	28
Кількість студентів, які з'явилися на сесію	20
% явки	72
Кількість студентів, які склали всі екзамени	10
% успішності	35

Продовження таблиці 2.11

Кількість студентів, залишених на повторний курс	12
% другогічників	43
Кількість студентів умовно переведених	6
% умовно переведених	21

[416, арк. 45].

Як можна побачити з таблиці, з 28 студентів заочного відділення, які мали з'явитись на сесію, екзамени складали лише 20, що становило 72% від їх загальної кількості. Усі екзамени, що виносилися на літню сесію, склали лише 10 студентів (50%) від кількості, що складали сесію. Рівень їх успішності становив лише 35%. У період 60-х рр. ХХ століття практикували залишати студентів, що не засвоїли навчальний матеріал, на повторний курс. У 1968 році таких студентів було 12, що склало 43% від загальної їх кількості. Умовно, тобто в разі складання академзаборгованості в інший час, було переведено на наступний курс 6 студентів, що становило 21%.

Отже, рівень загальної підготовки студентів-заочників, майбутніх викладачів ІМ, на кінець 60-х рр. не можна, на нашу думку, назвати достатнім.

Але, з іншого боку, відчутними стало падіння престижу ІМ та недостатній рівень підготовленості майбутніх фахівців-філологів на заочному відділенні. З нашої точки зору, яка ґрунтується на вивченні літературних та архівних документів, було кілька суттєвих причин такого стану. Це – різні вимоги до студентів-заочників та відсутність єдиного підручника для заочного відділу.

Ще одна тенденція, яка характерна була для досліджуваного нами періоду – це *посилення ідейного й наукового рівня навчання й виховання*. Уся робота викладачів кафедр ІМ у період другої половини ХХ століття проходила під гаслом боротьби за те, щоб одержані студентами знання марксистсько-ленінської теорії ставали їхнім внутрішнім переконанням і щоб майбутні викладачі ІМ ці знання вміли застосовувати в практичній діяльності та в житті. На засіданнях кафедр ІМ постійно обговорювались лекції на теми: «Перемога соціалізму в СРСР», «Партія більшовиків у Лютневій буржуазно-демократичній революції» та інші. Крім того,

посилилось науково-атеїстичне виховання студентів. У студентських гуртожитках відбувалися вечори питань і відповідей на антирелігійні теми [334].

При КПІМ в 1968-69 навчальному році з нагоди 100-річчя від дня народження В. Леніна викладачі кафедри провели в першому семестрі курсове тематичне заняття «Ленін жив, Ленін живе, Ленін буде жити». Також проводились конкурси на кращий переклад уривка художньої прози і віршів про Леніна на англійську мову. Крім того, студенти прослуховували фонозаписи В. Маяковського «В. І. Ленін», К. Паустовського «Старий в потертій шинелі» англійською мовою. На першому курсі вони навіть писали твори англійською мовою за темою: «Ленін в Лондоні», а на другому «Ленін в Розливі», а також перекладали на англійську уривки з творів Леніна «Що робити?», «Квітневі тези» [342, арк. 36]. До певної міри, усе це також впливало на ріст професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, оскільки перелічені види робіт сприяли розвитку фахових умінь і навичок.

Досліджено, що в Житомирському педінституті також велась робота, направлена на вироблення у студентів марксистко-ленінського світогляду та формування патріотичних переконань. У гуртожитку читались лекції на теми: «Перед польотом людини в космос», «Ф. Енгельс – великий борець і вчитель революційного пролетаріату». Проводились вечори на теми: «Леся Українка – наша землячка», «Радянська Конституція – найдемократичніша в світі» [327, арк. 214]. У звітах відмічається, що заняття з ІМ проводились на достатньому ідейному та методичному рівнях.

При ГПІМ постійно діяв Університет культури. Велась боротьба з проявом «стиляжництва». Навіть запрошувались до інституту представники Сталінського обласного будинку моделей читати лекції на тему «Як просто і красиво одягатися». Проводилися комсомольські збори на тему «Хто не працює, той не їсть», вечори інтернаціональної дружби (радянсько-індійська дружба). Англійський клуб організовував зустрічі з представниками інтелігенції міста, які побували за кордоном, адже з падінням «залізної завіси» розширились можливості ознайомлення з культурними та мовними надбаннями зарубіжних

країн, що не могло не вплинути на розвиток професіоналізму як викладачів іноземних мов, так і студентів. Більш змістовною стала також і політико-виховна робота [326, арк. 49].

Схожий ідеологічний курс спостерігався і в ЧПІ, де вся робота ректорату, деканату та кафедр проводилась під знаком «гідної зустрічі 50-річчя Великого Жовтня, 50-річчя радянської влади на Україні, 150-річчя з дня народження Карла Маркса та 100-річчя з дня народження Леніна» [406, арк. 2]. У своїй роботі кафедра МВІМ особливу увагу звертала на висловлювання класиків марксизму-ленінізму про мову, взаємовідношення мови й мислення та вислови Леніна й Крупської про мови. З кінця 1960-х та протягом 1970-х років простежувалась повна залежність методики викладання ІМ від політики комуністичної партії Радянського Союзу.

Усе це, безперечно, гальмувало розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, оскільки увага студентів була сконцентрована на ідеологічну спрямованість. Студенти-майбутні викладачі іноземних мов не оволодівали європейською лексикою, що ізолювало їх від інших народів. Крім того, це впливало і на зменшення об'єму фахових дисциплін.

У 80-ті рр. ХХ століття в системі підготовки викладачів як у цілому, так і майбутніх викладачів ІМ зокрема, спостерігається період «застою», за виразом Л. Березівської «топтання на місці» [21, с. 4].

1985–1991рр. – це період трансформації підходів до підготовки фахівців, а відтак і розвитку професіоналізму. Протягом 1984-88-х рр. проголошено ряд директивних реформ у контексті зародження демократичних змін, розвитку педагогічного співробітництва. 1970-1980-ті роки – етап розповсюдження ідеї неперервного навчання, введення основ інформатики й обчислюваної техніки в навчальних програмах ВНЗ. До основних недоліків цього періоду нами віднесено надмірну централізацію системи освіти, нехтування національним змістом у навчальних планах та програмах. Лише із середини 80-х рр. ХХ століття помітним стало зростання попиту на вчителів ІМ, а також зросла потреба у вивченні ІМ, про що свідчать зведені звіти Міністерства народної освіти по педагогічних

інститутах, у яких помітний неабиякий попит абітурієнтів до вступу на факультети або спеціальності, пов'язані з вивченням ІМ (Додатки К, К.1, Л, Л.1, М, М.1). З 1983 року з'являються нові спеціальності «Російська мова і література та іноземна мова» (при ГПІМ), двопрофільна спеціальність «Історія, іноземна мова» – у Ворошиловградському, «Англійська, німецька мова» у Слов'янському педінститутах. І вже в другій половині 80-х рр. ХХ століття очевидно стає необхідність перебудови в галузі вищої освіти в цілому й підготовки викладачів ІМ зокрема. У 1987 році з'являються постанови «Про підвищення ролі вузівської науки в прискоренні НТП, покращенні якості підготовки спеціалістів», «Основні напрямки перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні».

Таблиця 2.12

Розподіл студентів по педінститутах за курсами та спеціальностями на 1 жовтня 1988 р. (денна форма)

Факультети, спеціальності	Код спеціальності	Зарах. за планом	Навчається на І курсі
Рос. мова та л-ра і іноземна мова	020712	723	729
Укр. мова та л-ра і іноземна мова	021900	243	243
Англ. і нім.	022001	784	799
Англ. і франц.	022001	152	151
Англ. і ісп.	022001	74	74
Нім. і англ.	022001	213	214
Франц. і англ.	022001	112	112
Франц. і нім.	022001	101	102
Ісп. і англ.	022001	38	38
Англ. мова і педагогіка	022000	45	45
Англ. мова і укр.	022000	20	20
Англ. мова, рос. мова. і л-ра	022000	102	102
Ісп. мова і педагогіка	022000	25	25

Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1 жовтня 1988 р. (заочна форма)

Факультети, спеціальності	Код спеціальності	Зараховано за планом	Навчається на І курсі
Англ. Мова	022000	127	130
Нім. Мова	022000	37	37
Франц. Мова	022000	39	39
Ісп. Мова	022000	11	11

[359, арк. 1].

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1 жовтня 1989 р.
(денна форма)**

Факультети, спеціальність	Код спеціальності	Зараховано за планом	Навчається на I курсі
Біологія та ін. мова (с указ. языка)	010900	25	25
Географія та ін. мова (с указ. языка)	011800	52	52
Історія та ін. мова (с указ. языка)	020700	80	83
Рос. мова і л.-ра та ін. мова	021700	721	735
Укр. мова і л.-ра та ін. мова	021900	291	291
Ін. мова, рос. мова. і л-ра	022000	78	78
Англ. і німец. мови	022000	733	762
Англ. і франц. мови	022000	131	131
Англ. і исп. мови	022000	77	78
Нім. і англ. мови	022000	237	240
Франц. і нім. мови	022000	81	82
Ісп. і нім. мови	022000	33	33
Китайська і англ. мови	022000	10	10
Ін. мова і методика виховної роботи	02200	78	78
Ін. мова, укр. мова та л-ра	022000	93	93

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1 жовтня 1989 р.
(заочна форма)**

Факультети, спеціальності	Код спеціальності	Зараховано за планом	Навчається на I курсі
Англ. мова	022000	128	130
Нім. мова	022000	25	25
Франц. мова	022000	31	31
Ісп. мова	022000	12	12

[359, арк. 3].

Отже, огляд архівних джерел підтверджує висновок про те, що особливою популярністю у 80-ті рр. XX століття користувалась англійська мова. Продовжувалась практика функціонування **подвійних спеціальностей** з акцентом на таких як російська або українська мова та література і ІМ, англійська мова і педагогіка, історія та англійська, біологія та англійська, географія та англійська тощо.

Наведені таблиці доводять, що подвійні спеціальності допомагали вирішити проблему забезпечення ВНЗ викладачами ІМ. Так, у 1988 році налічувалось 2654 студенти денної форми навчання, які прагнули набути подвійної спеціальності. Серед студентів заочної форми навчання таких було 217.

У 1989 році кількість студентів денної форми навчання склала 2771 особу, що на 117 більше, ніж у попередньому навчальному році. Це свідчило про загальний попит на спеціалістів, що мали подвійну спеціальність.

На початку 80-х років XX століття були поширені **відрядження спеціалістів за кордон** з метою обміну досвідом. Так, збереглися дані про закордонні поїздки викладачів та студентів до Куби, Фінляндії, Германської Демократичної Республіки, Великої Британії, Канади, Болгарії та інших країн. Звіти спеціалістів народної освіти, які були відряджені за кордон, продемонстрували, що найбільш актуальними питаннями для того періоду були такі: роль родини у вихованні, форми роботи з розвитку самодіяльності та ініціативи учнів, міжпредметні зв'язки, основні шляхи оптимізації заняття. Так, студенти Івано-Франківського державного педагогічного інституту ім. В. Стефаника спеціальності «англійська філологія» стажувалися у Великій Британії з 25 квітня по 25 травня 1983 року. Під час стажування вони знайомились із системою освіти країни, мова якої ними вивчалась, відвідували заняття у вузах та школах, брали участь в обговоренні лінгвістичних питань, знайомились з країною. До позитивних моментів таких відряджень вони самі відносили практику мови, удосконалення розмовних навичок, спілкування з носіями мови, мовне середовище. Але, як вони відмічали, були й недоліки в таких відрядженнях, головне місце серед яких займали екскурсії, які необхідно було значно, на їх думку, скоротити й приділити більше уваги відвідуванню навчальних занять, адже метою їх відряджень було знати шляхи до реалізації їх бачення розвитку професіоналізму [350].

Впродовж декількох місяців 1988 року Міністром народної освіти УРСР був М. Фоменко. А з 1991 року цю посаду обіймав І. Зязюн [351].

Наприкінці 80-х років XX століття при КППМ працювало понад 400 викладачів, 200 з яких мали науковий ступінь. Колективом інституту здійснювалась науково-дослідна робота. Були опубліковані наукові збірники «Методологические вопросы науки о языке» (ред. Б. Шубняков), «Лингвистика текста и обучение иностранным языкам» (ред. Н. Безсмертна), «Проблемы

значения языкового знака» (ред. О. Проченко) та навчальні посібники «Учебник по теоретической грамматике английского языка» (проф. Г. Почепцов у співавторстві), «Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе» (проф. В. Бухбіндер, проф. М. Ляховицький та ін.). Кафедра МВІМ видавала республіканський науково-методичний збірник праць викладачів та аспірантів [13, с. 6] .

Головним чином, діяльність КППМ у 80-ті роки ХХ століття була спрямована на вдосконалення навчально-методичної роботи на основі найновіших досягнень педагогіки, психології, лінгвістики та методики. У цей час науковцями КППМ була розроблена й затверджена кваліфікаційна характеристика вчителя ІМ за спеціальністю № 2103 «Іноземні мови». Крім того, видані збірники праць з питань навчально-виховної роботи («Идейная и профессионально-педагогическая направленность подготовки учителей иностранных языков» (Київ, 1980), «Подготовка учителя иностранного языка в педагогическом вузе» (Київ, 1981)).

З 1983-го року при КППМ функціонував підготовчий факультет, який готував іноземних громадян-абітурієнтів до вступу в різні ВНЗ країни. А в 1984 році завдяки ініціативі доцента М. Солов'я було створено факультет майбутнього вчителя з дворічним терміном навчання на відділеннях англійської, німецької та французької мов.

Ще однією тенденцією, притаманною нашому першому етапу (1958-1984 рр.) була **поява аспірантури філологічного напрямку**.

Як свідчать архівні матеріали, а саме листування з ЦК КП України з питань підготовки молодих спеціалістів для роботи в ВНЗ УРСР, на початку 1960-х рр. **виникла гостра нестача кадрів з вищою освітою, що призвело до збільшення прийому у ВНЗ** [370, арк. 153].

Згідно з постановою Ради Міністрів РСР від 27 травня 1961 року № 468 «Об улучшении изучения иностранных языков» в Україні було організовано **дворічні вищі педагогічні курси з підготовки висококваліфікованих викладачів ІМ для ВНЗ**. Ці курси працювали при КППМ (75 осіб), Львівському, Одеському та

Харківському університетах (по 25 осіб) [377, арк. 24]. Передбачалось, що на цих курсах будуть навчатися 150 осіб з метою підготовки кадрів переважно для ВНЗ. Підгрупи мали складатися з 15 осіб. На такі курси вступали переважним чином одружені жінки, яких не можна було направляти на роботу в іншу місцевість, тому що не було житла в місці передбачуваної роботи. З 1964 року введено цільове направлення викладачів вишів на навчання. У 1965 році від ВНЗ не було достатньої кількості заявок для направлення викладачів на навчання. Як висновок: підготовка викладачів ІМ виключно за допомогою таких дворічних курсів себе не виправдала. Тому Міністерство вищої й середньої спеціальної освіти УРСР просило дозволу реорганізувати дворічні курси при університетах в однорічні курси підвищення кваліфікації викладачів ІМ ВНЗ, залишивши курси при КПІМ. Згодом було внесено зміни «Замечания к проекту», у яких передбачалося професорсько-викладацький склад для курсів визначати із розрахунку один викладач на п'ять слухачів [371, арк. 174].

Уперше набір до аспірантури при КДПІ було здійснено в 1962 році за спеціальностями романо-германська філологія та методика викладання ІМ і становив він дві особи з двох спеціальностей. А в 1967 році в аспірантурі вже навчалось 20 осіб. До 1990 року аспірантуру закінчили 367 осіб. Наприкінці ХХ століття ми можемо спостерігати тенденцію зниження інтересу до аспірантури з боку випускників ВНЗ, що пов'язано, як зазначають дослідники, із проявами демографічного спаду; посиленням конкуренції між ВНЗ за аспірантів; падінням престижності та значимості наукових ступенів; відсутністю інтеграції науки і бізнесу [28].

Загалом 60-70-ті рр. вирізнялися розвитком мережі педагогічних інститутів, факультетів і курсів з підготовки вчителів іноземних мов з метою збільшення кількості спеціалістів. У цей період було організовано курси кваліфікації для викладачів ВНЗ, що не могло позитивно не позначитись на рівні підготовки майбутніх викладачів ІМ.

Ці курси давали можливість визначити здібних студентів і направити їх до аспірантури.

Процес посилення мовного, практичного і педагогічного спрямування реалізувався під час проведення факультативних занять з використанням ТЗН, що тісно взаємопов'язані з лекціями та семінарами. Так, для поліпшення мовної і практичної підготовки планувалося скоротити кількість студентів до 7-9 осіб, організувати спеціальні курси, перекласти іноземною мовою лекції з теоретичних дисциплін педагогічного циклу, застосовувати ТЗН [89, с. 27].

Недоліки цього періоду в професійній підготовці майбутніх викладачів ІМ, на думку О. Ємельянової, зумовлені невмінням актуалізувати мотивацію студентів до процесу навчання й до майбутньої професійної діяльності, відсутністю раціональної організації навчального процесу.

У 80-ті рр. вирішення проблем поліпшення рівня підготовки майбутніх викладачів ІМ відбувалося за рахунок оптимізації та раціональної організації навчального процесу, вирівнювання знань абітурієнтів різного рівня мовної підготовки, збільшення обсягу самостійної роботи студентів, використання їх внутрішніх можливостей, створення умов для мотивації до навчання, професійним спрямуванням майбутніх спеціалістів з ІМ.

На кінець 80-х рівень професіоналізму майбутніх викладачів ІМ пов'язувався з формуванням професійної культури, професійною спрямованістю системи підготовки, фундаментальною й широкою міждисциплінарною підготовкою, моделюванням змісту та структури викладацької діяльності, посиленням практичної підготовки та науково-дослідної роботи, що давала можливість студентам самореалізуватися.

Зарубіжні вчені Д. Бродки, Р. Гарднер, Р. Макінталір, А. Маслоу та інші, акцентують увагу на першочерговій ролі мотивації при вивченні іноземних мов.

Суттєвими недоліками в підготовці вчителів ІМ у 80-ті рр. була обмежена кількість годин, що відводилася на вивчення іноземних мов; межа між логічним засвоєнням матеріалу та практичною діяльністю студентів; недостатня увага викладачів до розвитку професійно важливих умінь, рефлексивних здібностей майбутніх викладачів ІМ; недостатнє використання особистісного потенціалу в дидактичному процесі [89, с. 27].

Отже, представлений нами матеріал, що стосується змісту, методів та засобів навчально-виховної роботи вітчизняних ВНЗ філологічного спрямування в другій половині XX століття, дозволив нам прослідкувати шлях розвитку вищої педагогічної лінгвістичної освіти й зробити висновки про рівень розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Таким чином, в межах першого періоду відчутні такі тенденції: пріоритет вивченню англійської мови, відсутність фахового спрямування у змісті лінгвістичної освіти, поява перших кафедр методики викладання іноземних мов, широке використання наочності та ТЗН, спроба індивідуалізації самостійної роботи студентів, використання різних форм, методів та методик навчання ІМ, тісний зв'язок зі школами, поліпшення заочної підготовки студентів, посилення ідейного й наукового рівня навчання й виховання.

Протягом другого, виділеного нами періоду, в системі підготовки викладачів ІМ спостерігалась надмірна централізація системи освіти, зростання попиту на вивчення та на вчителів ІМ, актуальність подвійних спеціальностей та відряджень за кордон.

2.2. Педагогічна практика ВНЗ, діяльність факультативних курсів та гуртків у другій половині XX століття як засоби розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови

Водночас, у досліджуваний нами період значна увага приділялась **педагогічній практиці студентів**, яка мала неабияке значення для нашого дослідження, оскільки значний вплив на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів ІМ відбувався саме в процесі становлення педагогічної діяльності. І тут, на нашу думку, першочергового значення набуває саме педагогічна практика, у ході якої студенти-майбутні викладачі реалізують усі набуті під час навчання навички та вміння. Педагогічна практика є невід'ємною складовою підготовки спеціаліста в педагогічному ВНЗ. Методичні знання, отримані під час теоретичної підготовки в виші, сприяють розвитку професійної діяльності викладача, тісно

пов'язані з методами цієї діяльності та з особистістю самого педагога, його творчістю. Педагогічна практика – це цілком самостійна гілка педагогічних знань про конструювання, застосування і розвиток форм, методів і засобів педагогічної діяльності. У процесі формування знань і вмінь відбувається взаємозв'язок особистості педагога як носія цих засобів, методики і технології навчання з особистістю студента.

Знання змісту предмета необхідне для майбутнього педагога, проте для організації навчального процесу, перш за все, слід бути обізнаним з особливостями навчального процесу, психологією навчальної діяльності студентів. Знання предмету – це лише один із факторів реалізації методики навчання. Основною ж метою практики є формування вмінь самостійно виробляти методику викладання іноземної мови, про яку у ВНЗ студент-майбутній викладач ІМ одержав лише теоретичні знання. Тому основний зміст практики пов'язаний з вивченням та аналізом навчально-програмової документації та застосуванням існуючих методик навчання.

Під час педагогічної практики студент був зобов'язаний виявити себе як спеціаліст-початківець, що наділений високими моральними якостями, активністю, глибоким інтересом до майбутньої педагогічної професійної діяльності. Він мав стати зразком організованості, дисциплінованості та працелюбності. У процесі роботи студент мав виявити свою професійну компетентність, брати активну участь у житті колективу. Студенти-практиканти мали право з усіх питань, що виникали в процесі практики, звертатись до викладачів вишів, що були керівниками практики, адміністрації, брати участь у конференціях та нарадах, користуватися бібліотекою, кабінетами та навчально-методичними посібниками. Усе це, безумовно, сприяло розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ІМ, від яких залежала підготовка освічених педагогічних кадрів лінгвістичного спрямування.

Тож, педагогічна практика була і залишається однією з основних форм професійного становлення майбутніх викладачів ІМ, що дозволяла синтезувати теоретичні знання і практичний досвід. К. Ушинський писав: «Метод викладання

можна вивчити за книгою, або зі слів викладача, але набути навичок застосування цього методу можна лише під час тривалої практики» [266, с. 32]. Ю. Бабанський у своїй науковій роботі підкреслював, що саме в процесі педагогічної практики можна повною мірою усвідомити закономірності і принципи навчання та виховання, оволодіти професійними вміннями та навичками, набути досвіду практичної діяльності [15].

Важливими складовими педагогічної практики були:

- 1) здатність студента активізувати свою соціально-професійну активність, що була важливою якістю особистості;
- 2) спрямування майбутнього викладача ІМ на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, навчальну, методичну, виховну;
- 3) формування в умовах природнього педагогічного процесу рефлексивної культури, коли для викладача предметом його роздумів були засоби і методи вироблення практичних рішень, аналіз власної діяльності, що давав змогу практиканту усвідомити труднощі, що виникали під час роботи, пошук шляхів їх подолання.

За час педагогічної практики студент-майбутній викладач ІМ мав можливість визначитись, чи правильно він обрав сферу діяльності, визначити рівень відповідності особистісних якостей майбутній професії. Саме під час активної і тривалої практики можна було виявити протиріччя між наявним та необхідним рівнем знань, що мало стати стимулом для безперервної самоосвіти. Практично педагогічна діяльність студентів удосконалювалася на основі змістовного фактичного матеріалу, пізнання і результативне усвідомлення якого можливе лише за умови особистісних вражень і спостережень. Практика допомагала формувати методичну рефлексію в умовах природнього педагогічного процесу, коли для викладача предметом його роздумів ставали форми і методи власної педагогічної діяльності, процеси прийняття педагогічних рішень. Аналіз власної діяльності допомагав практиканту усвідомити труднощі, що виникали під час роботи, знаходити методично правильні шляхи їх подолання.

Метою педагогічної практики було закріплення і поглиблення знань, отриманих студентами в процесі навчання, необхідних умінь і навичок практичної роботи. Педагогічна практика виконувала адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну функції. Організуючи практику, викладачі ВНЗ спрямовували роботу студентів здебільшого на виконання її програми, мало при цьому приділяючи уваги розвитку студента як унікальної особистості, не розкриваючи в ньому особистісних якостей, що до певної міри гальмувало розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов.

Педагогічна практика сприяла вихованню любові до майбутньої професії, формуванню педагогічних інтересів та здібностей.

Педагогічна практика передбачала безперервність та послідовність її проведення для одержання необхідного обсягу практичних знань, умінь та навичок.

Студенти – безпосередні учасники практичного навчання – набували особистісно-орієнтованого спрямування майбутнього викладача іноземної мови, навчались самостійно ретельно планувати свою роботу та використовувати в практичній діяльності новітні технології.

Усвідомлення важливості педагогічної практики уже в 60-ті рр. XX століття стало поштовхом до широкого впровадження її в навчально-виховний процес ВНЗ.

Сучасними дослідниками з питання педпрактики з'ясовано, що її структура має циклічний характер і охоплює такі види: навчально-педагогічна практика (на II курсі ВНЗ), навчальна педагогічна (на III курсі ВНЗ), літня педагогічна (після III курсу ВНЗ) і навчально-виховна в початковій, основній і старшій школах (на IV – V курсах). Крім того, доведено, що саме педагогічна практика зумовлює формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. У ході педагогічної практики всі складові методичної компетентності одержують якісно новий рівень свого розвитку за умови перевірки й інтеріоризації набутого теоретичного досвіду в діяльності, що передбачає надання можливості студентам відчувати себе в ролі вчителя, усвідомити сильні та слабкі сторони своєї

професійної підготовки, апробувати педагогічні й методичні прийоми, засоби навчання, виховання й розвитку, визначити ефективні шляхи професійно-особистісного самовдосконалення. Педагогічна практика сприяє розвитку методичної грамотності й мислення, методичної рефлексії та культури майбутніх викладачів-філологів [34]. А ступінь сформованості методичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, на думку дослідниці А. Мормуль, прямо пропорційно залежить від рівня організації та проведення педагогічної практики [163, с. 97].

На початку 60-х років XX ст. Міністерством освіти УРСР від 4 січня 1961 р. було затверджено інструкцію «Про організацію і проведення педагогічної практики студентів стаціонарних відділів педагогічних інститутів», згідно з якою посилилася увага до проходження практики. Протягом усього навчання у ВНЗ студент постійно співпрацював зі школою: на 1–3 курсах 1 день на тиждень, працюючи в школі, проходив безвідривну практику, яка являла собою обов’язкову роботу в сільських, вечірніх школах та школах подовженого дня.

Як зазначається у звітах про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1960 – 1961 навчальний рік, на всіх курсах збільшилась кількість годин, відведених на педагогічну практику [325, арк. 15].

Згідно з новими навчальними планами педагогічних інститутів, затвердженими Міністерством освіти УРСР у 1963 році, педагогічна практика планувалась таким чином:

Таблиця 2.13

Різновиди практики 1963 р.

Назва практики	Семестр	Тижднів
Практика в літніх піонерських таборах	4	6
Практика з навчально-виховної роботи в школі	6	5
Практика з навчально-виховної роботи в школі	7	18

[334, арк. 7].

Літня практика проводилася у пришкільних та міських оздоровчих таборах у різних областях України. Це був перший самостійний вид практики, що потребував від студентів активності, творчості, організаційно-педагогічних умінь

і навичок. З метою посилення практичної спрямованості літня практика студентів-майбутніх викладачів ІМ починалася з попереднього навчання – практикуму з підготовки до літньої практики, де розглядалися питання організації змістовного відпочинку дітей, ведення та оформлення звітної документації, а також інструктивні матеріали з техніки безпеки під час роботи з дітьми. Така попередня підготовка мала ефективні наслідки за підсумками практики, що виявлялися у листах-подяках, грамотах та позитивних характеристиках студентів. Адже студенти завжди брали активну участь у заходах, що проводились під час практики, як між окремими загонами, так і між іншими таборами, чим доводили свою професійну майстерність.

Навчально-виховна практика в школі передбачала проведення пробних уроків, які були основою професійної підготовки майбутнього викладача ІМ, вона спрямовувала на розвиток високого рівня оволодіння педагогічною діяльністю. Проводячи пробні уроки, студенти навчалися творчо застосовувати на практиці отриманні у виші знання за всі роки навчання, розвивали навички дослідницької діяльності та методологічної культури.

Так, при КПШМ вона відбувалась без відриву від навчальних занять на другому курсі протягом усього навчального року, а на третьому – у першому семестрі. Під час практики студенти знайомились з учнями в процесі позакласної роботи, вивчали досвід організації позакласної роботи, брали участь в організації та проведенні виховної роботи, а саме: керували гуртками художньої самодіяльності, випускали стінні газети, допомагали в проведенні самопідготовки учнів. Починаючи з III-го, IV-й і V-й курси студенти всіх факультетів проходили педагогічну практику з відривом від навчання. Вона носила комбінований характер (навчання і виховна робота поєднувались). Кожен студент повинен був провести 6-8 уроків, деякі проводили навіть більше. На IV курсі була запроваджена річна педагогічна практика, яка відбувалась у різних областях Української РСР. У першому півріччі V курсу студенти також проходили педагогічну практику в усіх областях країни [334, арк. 98].

На практиці доводилося спостерігати таку ситуацію: представлений звіт директора Горлівського педагогічного інституту іноземних мов К. Швачки, давав підстави вважати, що не в усіх студентів був достатній рівень знань під час самостійної роботи з підручником та програмою з іноземної мови. А ось колектив Житомирського педагогічного інституту, здійснюючи Закон про народну освіту, провів певну роботу спрямовану на посилення теоретичної й практичної підготовки студентів. Педагогічну практику було сплановано так, що студенти з 1-го по 5-й курс мали постійний зв'язок зі школою. На 1 – 4-му курсах майбутні педагоги проходили практику без відриву від навчальних занять, надавали допомогу в організації виховних заходів, у проведенні гурткової роботи зі шкільних предметів та випуску стінних газет. Активно проходила практика студентів 5-х курсів у сільській школі, де вони з першого дня роботи працювали на робочому місці вчителя – класного керівника .

З досвіду роботи Луганського педагогічного інституту ім. Т.Г.Шевченка у 1963 р. видно, що на I – III курсах практика в школах міста без відриву від навчання спочатку проходила під керівництвом кафедри педагогіки, а потім – методистів з окремих дисциплін; на IV курсі практика проходила в міських школах з відривом від навчальних занять; на V курсі стажування проходило протягом півріччя на робочому місці вчителя. У зв'язку з нестачею в деяких школах учителів студенти IV курсів працювали на робочих місцях, у процесі чого ознайомлювалися з навчально-виховною роботою, з особливостями учнівського колективу, відвідували уроки кваліфікованих учителів, підвищували свій професійний рівень.

Проте в такій роботі були суттєві недоліки: по-перше, у багатьох випадках студенти працювали у віддалених мало укомплектованих сільських школах, де були відсутні вчителі такої ж спеціальності, які б методично б допомагали готувати майбутнього фахівця; по-друге, методисти інституту виїжджали у такі школи 2-3 рази на рік, проте не могли якісно контролювати процес практики та надавати навчально-методичну допомогу практикантам [33].

Отже, аналізуючи результати педагогічної практики з відривом від навчальних занять, можна зробити висновки, що вона надавала студентам практичних навичок, які були потрібні в їх подальшій самостійній педагогічній праці.

Протягом 60–70-х рр. XX ст. взаємодія ВНЗ і школи давала змогу практикантам побачити й оцінити свій обсяг роботи, налагодити співпрацю з учнівським колективом, правильно організувати навчально-виховний процес, відчувати себе на місці вчителя-професіонала. В окремих вищих педагогічних навчальних закладах виправдав себе засіб постійної практики в одній і тій самій загальноосвітній школі протягом усього навчання у ВНЗ. Така систематична робота зісталим учнівським колективом під керівництвом тих самих педагогів школи надавала можливість удосконалювати здобуті методи та форми в навчально-виховному процесі. Якісні показники практики багато в чому залежали від психологічної готовності, педагогічної майстерності, організаторських та творчих здібностей студента.

Взаємодія ВНЗ та школи в процесі проведення педагогічної практики базувалася на тому, що вузівські викладачі ознайомлювалися з новітніми вимогами щодо навчання та виховання учнів, аналізували відповідність практики щодо вимог психолого-педагогічних наук. Це з одного боку, використовувалося з метою удосконалення підготовки студентів, а з іншого, – для здійснення допомоги школі в навчально-виховному процесі учнів. Підвищенню рівня педагогічної практики сприяло введення у вищих педагогічних навчальних закладах спецкурсів з питань роботи класного керівника; проведення у школі викладачами кафедри педагогіки практичних та теоретичних занять; удосконалення набутих знань студентами (деталізація програми практики, підготовка наочності, посібників, ознайомлення з планами навчальної й виховної роботи школи); усвідомлення студентом правильності вибору професії (психологічна готовність до педагогічної практики, педагогічна майстерність, самоосвіта).

Педагогічна практика 1967-68 навчального року виявила, що більшість студентів ставилася сумлінно до роботи в школі, прагнула налагодити контакт з

учнями, мала хорошу мовну й методичну підготовку, вміла застосовувати прогресивні методичні прийоми в практиці викладання, активно проявляла себе у виховній роботі. До недоліків, які виявилися під час проходження педагогічної практики, ми можемо віднести такі: недостатнє використання ТЗН, незначне використання методичної літератури, брак спілкування іноземною мовою із вихованцями, що гальмувало розвиток професіоналізму студентів як майбутніх викладачів іноземної мови [342, арк. 65].

Студенти Сумського педагогічного інституту вже з першого курсу працювали зі шкільними підручниками та займались виготовленням шкільних наочних посібників, які вони потім успішно використовували під час педагогічної практики в школах [335, арк. 84].

Чернігівські студенти-заочники, які не працювали в школі, проходили педагогічну практику на IV курсі протягом усього 8 семестру, на V- протягом 9-го семестру [407, арк. 33].

Хоча існували випадки, коли керівництво ВНЗ намагалося скоротити кількість годин, відведених на педагогічну практику. Так, наприклад, у Кіровоградському державному педінституті ім. О. Пушкіна в 1966 році було запропоновано скоротити практику до 8-10 тижнів, що, безсумнівно, негативно впливало на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови [337, арк. 187].

Нами досліджено, що для 1960-х років однією з тенденцій роботи філологічних вишів, у рамках яких відбувався розвиток професіоналізму майбутніх фахівців лінгвістичного спрямування, був **зв'язок ВНЗ зі школами**.

Так, у своїй роботі кафедра англійської мови КПІМ на початку 60-х років ХХ століття керувалась рішенням ХХІ з'їзду КППС, «Законом про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти», про що зазначається в річному звіті про роботу КПІМ за 1959-60 навчальний рік. В архівних джерелах ми знаходимо інформацію про те, що кафедра англійської філології цього ВНЗ проводила роботу, в основному, у школі № 112 з англійською мовою викладання [322, арк. 96]. У цій школі викладачі кафедри вели гурток

розмовної мови для вчителів. Окрім цього, викладачі інституту брали участь у районних Нарадах вчителів, а також активно відвідували й обговорювали відкриті заняття з ІМ у школах. А деякі кафедри навіть проводили олімпіади з ІМ. Так, кафедра лексикології та фонетики англійської мови брала участь у проведенні учнівських олімпіад з ІМ, виявляла здібних учнів середніх шкіл, зв'язувалася із вчителями на периферії, що, у свою чергу, сприяло забезпеченню якісного прийому студентів у 1969 році. Крім того, викладачі кафедр ІМ цих ВНЗ читали лекції для вчителів середніх загальноосвітніх шкіл. Зокрема, під час березневих канікул у Кримському інституті підвищення кваліфікації вчителів завідувач кафедрою англійської філології, доктор філологічних наук І. Кошова прочитала 2 доповіді на теми: «Принципи наукової зацікавленості при навчанні іноземної мови в старших класах середньої школи» та «Принцип самостійної роботи при навчанні і оволодінні іноземною мовою в середній школі» [342, арк. 78].

Кафедри англійської і німецької мов Житомирського педагогічного інституту вивчали роботу вчителів ІМ і надавали їм допомогу як під час проведення педагогічної практики, так і через обласний інститут удосконалення вчителів. Надавалася допомога учителям ІМ у справі організації уроків з використання технічних засобів і унаочнення. Викладачі кафедри німецької мови виступали перед учителями німецькою мовою з оглядом статей із журналу «Иностранный язык в школе» [341, арк. 98-99].

Зміцнилися зв'язки зі школами та дитячими установами у ГПІМ. Працювали методичні семінари для вчителів англійської і французької мов міста. Викладачі інституту виступали з доповідями про активізацію форм і методів роботи вчителів ІМ, давали консультації з питань роботи з мовними моделями в молодших класах. Викладачі ГПІМ надавали методичну допомогу учителям ІМ шкіл міста, виступали з доповідями: «Використання магнітофону на уроках ІМ», «Розвиток навичок розмовної ІМ», «Позакласна робота з ІМ в середній школі». Новим у роботі кафедр ІМ ГПІМ стало те, що студентів залучали до експериментальної роботи в школі [326, арк. 39]. У низці шкіл було проведено різноманітні тематичні вечори іноземною мовою. У кінці навчального року

кафедра англійської мови провела міську олімпіаду школярів з англійської мови [333, арк. 67]. При КПІМ та ГПІМ та при Житомирському і Вінницькому педагогічних інститутах організовано курси з підвищення кваліфікації вчителів [333, арк. 67].

У Сумському педагогічному інституті студенти факультету ІМ працювали зі шкільними підручниками, виготовляли шкільні наочні посібники, які потім використовували під час педагогічної практики в школі. Члени кафедр ІМ брали активну участь у проведенні загальноміських семінарів для вчителів ІМ. Вони читали лекції «Оформлення класу-кабінету англійської мови у школі», «Організація і проведення вечора на англійській мові у школі», «Нове у методиці викладання англійської мови» [335]. Усі ці різноманітні види педагогічної діяльності якнайкраще сприяли розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у другій половині ХХ століття.

В 70-ті рр. ХХ ст. підготовка студентів до проходження педагогічної практики була значно розширеною. Крім традиційних інструктивних конференцій чи семінарів для студентів та викладачів, перед початком практики в кабінетах педагогіки почали проводитися практичні заняття, організовувалися виставки «На допомогу студентам-практикантам», «Студент – майбутній учитель», де студенти набували досвіду роботи зі шкільною документацією: постановами влади про школу, навчальними планами, підручниками, посібниками, конспектами уроків, планами проведення позакласних заходів [33].

Успіхи взаємодії вищого педагогічного навчального закладу та загальноосвітньої школи під час практики залежали від багатьох факторів: чіткого планування та її організації; спрямування різноманітних форм; піднесення рівня науково-методичної якості уроків і позакласних заходів; рівня підготовки шкільних вчителів і їх професіоналізму, уміння володіти різноманітними методичними прийомами; формування умінь застосовувати теоретичні знання на практиці.

Отже, педагогічна практика до певної міри являла собою суспільнокорисну працю студента та підготовку майбутнього фахівця. Важливо підкреслити, що за

відсутності необхідної кількості методистів педагогічних інститутів значну кількість годин з керівництва педагогічною практикою було надано досвідченим учителям шкіл, завдяки чому між студентами та вчителями встановлювалася тісна педагогічна співпраця. Взаємодія викладачів педагогічних інститутів та вчителів мала позитивний вплив на якість проходження педагогічної практики студентами інститутів. Її успіх значною мірою залежав від того, у яких школах студенти її проходили, оскільки тільки та педагогічна практика, яка була спрямована на поглиблення вмінь вирішувати різноманітні навчально-виховні завдання школи, формування навичок індивідуального підходу до учнів, забезпечувала подальшу зацікавленість у педагогічній професії [33].

Під час підготовки майбутнього вчителя провідна роль належала кафедрам педагогіки вищих педагогічних навчальних закладів. Перед початком педагогічної практики обов'язково проводилася установча науково-методична конференція, яка чітко визначала зміст, завдання, мету теоретичного навчання та практичного його застосування, надавалася консультація щодо написання психолого-педагогічної характеристики, виховної й освітньої ролі організації педагогічної практики. Велика увага в цьому питанні приділялася процесу закріплення студентів за певним учнівським колективом та досвідченим учителем. Практиканти забезпечувались належною психолого-педагогічною та методичною літературою. У період організації та проведення педагогічної практики студентам давали такі завдання: спостерігати та занотовувати зразки педагогічного процесу (яскраві уроки, виховні позакласні заходи, систему роботи класного керівника); самостійно аналізувати життя класу, давати психолого-педагогічну оцінку діяльності окремих учнів, характеризувати якість уроків та позаурочних занять; готувати, проводити та захищати пробний урок, позакласний виховний захід; аналізувати підручники та збагачувати власний педагогічний досвід [34].

Дослідженням виявлено, що в 70-80-ті рр. викладачами факультетів ІМ було розроблено й упроваджено в навчальний процес ряд нових форм і методів загальнопедагогічної та спеціально-методичної підготовки, спрямованих на підвищення пізнавальної активності, розвиток педагогічного мислення майбутніх

викладачів ІМ, формування в них творчого підходу до навчально-виховної роботи. Використання цих форм роботи давало змогу в період педагогічної практики застосовувати їх у роботі з учнями. Серед таких форм і методів викладання педагогічних дисциплін, які систематично використовувалися на факультетах ІМ у ці роки були проблемні лекції та семінари, педагогічні тренінги, ділові й рольові ігри, ситуаційні й пізнавальні завдання, читацькі конференції, екскурсії до кращих шкіл міста, обговорення кінофільмів з педагогічної тематики.

До нових педагогічно виправданих форм і методів викладання спеціально-методичних дисциплін, що у 70-80-ті рр. упроваджувалися на факультетах ІМ з метою розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ІМ, були педагогічні практикуми, науково-методичні конференції, робота в науково-дослідних лабораторіях, а також розгорнуті бесіди, експрес-перевірки самостійного вивчення навчального матеріалу, письмові контрольні роботи, спеціальні вправи й завдання.

Можемо вважати, що одним з педагогічно корисних нетрадиційних методів спеціально-методичної підготовки майбутніх викладачів ІМ було використання програмованого навчання. Воно сприяло забезпеченню оперативного контролю за рівнем усвідомлення майбутніми викладачами ІМ професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, надавало їм можливість працювати в оптимальному темпі та здійснювати самоконтроль у навчанні.

Наприкінці 80-х рр. проблема удосконалення системи підготовки майбутніх викладачів ІМ була так само актуальною і вирішувалася спільно з працівниками ряду вищих педагогічних закладів СРСР, серед яких КДПІМ, ГПІМ, Сумський та Ніжинський педагогічні інститути. Одним із завдань, над яким працювали педагогічні заклади України, було удосконалення системи підготовки викладачів ІМ у ВНЗ у процесі педагогічної практики. На основі вивчення, узагальнення і аналізу літератури і матеріалів дослідження вищих навчальних закладів було складено приблизну програму безперервної педагогічної практики студентів факультетів ІМ з першого по останній курс. Програма включала мету, завдання і методику організації та проведення практики, починаючи з першого курсу.

Таким чином, 70-80-ті рр. характеризувалися активними пошуками педагогів і фахівців-методистів педагогічно доцільного змісту, ефективних форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ІМ. Ці питання широко обговорювалися на республіканських семінарах-нарадах, науково-практичних конференціях, сторінках педагогічних та спеціальних журналів. Було складено кваліфікаційну характеристику спеціальності «вчитель ІМ» та визначено шляхи подальшого розвитку педагогічної підготовки вчительських кадрів лінгвістичного спрямування.

Не менш важливим явищем для розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ІМ було створення ряду наукових об'єднань, що функціонували при педагогічних інститутах. Їх членами були учні VIII–X класів, які мали інтерес до вивчення іноземних мов, а також були рекомендовані педрадами шкіл. Заняття тут відбувались регулярно – декілька разів на тиждень. Учасники таких об'єднань слухали лекції викладачів, писали реферати на країнознавчі та лінгвістичні теми [53].

Часто такі лекції для учнів, членів наукових об'єднань, проводили студенти, що неабияк сприяло розвитку їх професійної компетенції. Усвідомлення себе як носія мови сприяло виробленню відповідальності за навчальний процес, стимулювало самоосвіту. Так, на думку А. Конишевої, мові не можна навчити, її можна лише вивчити за умови якісно організованої самостійної роботи, оскільки пізнавальна діяльність у процесі виконання самостійної роботи характеризується високим рівнем активності й самостійності і є однією з форм залучення суб'єкта до творчої діяльності [33].

Новим явищем для вищої освіти 60-х років XX століття стала поява **факультативних курсів та гуртків**. Свою назву вони отримали від латинського слова *facultatis*, що означає можливий, необов'язковий, той, що дається на вибір. Такі гуртки, що стали діяти у ВНЗ були не тільки новим, а й досить цікавим явищем у педагогічній освіті. Студенти мали змогу поглибити знання з певного предмету, оцінити свій рівень підготовленості до педагогічної праці.

Так, якщо в 1961 р. у ВНЗ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР діяло 1250 студентських наукових гуртків, у яких працювало 22 тис. осіб, то в 1964 р. вже налічувалось 1474 гуртки, а кількість їх членів зросла майже до 26 тисяч [53].

Гуртки відрізнялись стабільністю студентського складу, систематичністю, ціленаправленістю та чітким плануванням занять. Функціонували різноманітні розмовні, драматичні, країнознавчі, літературно-перекладні гуртки, а також позакласного читання, філателістів [53, с. 369].

Студенти, які були членами наукових гуртків, як правило, виділялись серед однокурсників рівнем теоретичної та практичної підготовки. На п'ятому курсі їх практичний досвід був досить вагомим, вони мали певні організаційні навички, уміли контактувати з колективом. Більшість випускників, які працювали в наукових об'єднаннях, стали провідними спеціалістами у педагогічній сфері.

Студентські наукові товариства з одного боку сприяли поліпшенню професійної підготовки майбутніх викладачів ІМ, а з іншого боку участь у роботі наукового об'єднання розширювала сферу особистісного та професійного зростання студентів, збільшувала тривалість соціальної практики за час навчання у вищому навчальному закладі, тобто активно сприяла позитивній інтеграції студентської молоді у майбутню професійну педагогічну діяльність.

Упродовж 60-80-х років найпоширенішими формами організації наукової студентської роботи були такі: залучення студентів до науково-дослідної діяльності кафедр, лабораторій, дослідних інститутів; участь у роботі наукових гуртків і семінарів при кафедрах, у роботі наукових конференцій; робота в студентських проектно-конструкторських бюро (СПКБ, СКТБ) та експериментальних майстернях; виконання курсових та дипломних проектів з елементами науково-дослідного характеру тощо.

Як правило, науково-дослідна робота виконувалася студентами у позанавчальний час, кількість студентів, які брали у ній участь, зростала з року в

рік. Так, якщо в 1961 році в ВНЗ Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР у наукових гуртках працювало 22 тис. студентів, то за даними на 1966 рік їх нараховувалося близько 40 тис.

Також помітно поживалася у 60-х роках наукова робота студентів саме педагогічних ВНЗ. Наукові гуртки педінститутів об'єднували більш як 10 тис. молодих ентузіастів. Студентські наукові гуртки організовувалися при загальнонаукових і спеціальних кафедрах, наукових підрозділах вищих навчальних закладів. У досліджених звітах про роботу факультетів і кафедр ВНЗ зазначається, що в наукових товариствах студенти проводили дослідження під керівництвом викладачів, складали анотації та реферати, огляди вітчизняної та іноземної літератури, оволодівали навичками проведення експерименту й обробки отриманих результатів, проектування й виготовлення наочних посібників, лабораторних приладів і технічних засобів навчання, готували наукові повідомлення, із якими виступали на засіданнях гуртків, наукових семінарах профільних кафедр. Вивчення вказаної звітної документації свідчить, що в середньому гуртківець витрачав на науково-дослідну роботу в гуртку 40–60 год. Кожен гурток складався з двох груп. До складу першої групи входили студенти-початківці, які свою увагу зосереджували на виборі теми дослідження, плануванні власної дослідницької діяльності, проводили роботу з бібліографією, визначали категорійний апарат тощо. Студенти другої групи (III-IV курси) проводили самостійні наукові розвідки з метою поглибленого дослідження певних явищ чи процесів, працювали над дипломним проектом.

Студентські наукові товариства факультетів ІМ спрямовували свою роботу на поглиблене вивчення наукових праць іноземною мовою, їх реферування та обговорення, на дослідження важливих проблем розвитку науки і культури у нашій країні та за кордоном, що не лише збагачувало їх інтелектуальний розвиток, а й сприяло розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Наукові гуртки залишалися найбільш масовою формою участі студентів у наукових дослідженнях й упродовж 70-х рр. У 1975 р. у ВНЗ України працювало 6633 студентських наукових гуртки, робота у багатьох з яких ґрунтувалась на основі виконання колективних та комплексних досліджень.

Кожен другий студент брав участь у Всесоюзній олімпіаді «Студент і науково-технічний прогрес», у різноманітних конкурсах робіт з природничих, технічних, гуманітарних та суспільних наук. Щороку сотні студентів ставали лауреатами республіканських, всесоюзних та міжнародних конкурсів, премій комсомолу України, АН УРСР та АН СРСР, нагороджувалися медалями та дипломами виставок [53].

Важливою стороною їхньої діяльності було також те, що робота студентів носила характер колективної творчості, адже, входячи до складу колективу, студент міг більш успішно досягти своїх цілей, ніж індивідуально, формувала уміння брати відповідальність за результати роботи, колектив людей, своє професійне становлення та приймати самостійні рішення. Не менш важливою була і самостійна робота студентів у цьому напрямку.

Педагогічний процес у радянській вищій школі 60-80-х рр. було спрямовано на оптимальне поєднання обов'язкових навчальних занять і самостійної роботи студентів, яка зростала щороку. Самостійна робота інтенсивно розвивала мислення студентів, їх активність, ініціативу, сприяла оволодінню методами наукових досліджень. Елементи дослідницького характеру постійно ускладнювалися, підвищувався ступінь самостійності студентів при вирішенні творчих завдань, які передували останньому етапу навчання — виконанню дипломної роботи чи складанні державних іспитів.

Кількість випускників вишів з року в рік зростала, але головна проблема була не в кількості, а в якості підготовки спеціалістів. Майбутні викладачі ІМ часто були не готові до самостійного вирішення професійних, практичних завдань і творчої діяльності; не володіли необхідними навичками для безперервної самоосвіти в умовах інформаційного вибуху і новітніх технологій; не мали

достатньої бази соціально-психологічних знань, необхідних для роботи в колективі чи керівництві ним; не були наділені сформованим екологічним мисленням, умінням користуватися сучасною обчислювальною технікою і новітніми інформаційними технологіями. З одного боку, відбувалася часткова перебудова системи вищої освіти, яка спрямовувалася на інтенсифікацію навчального процесу за допомогою ефективно організованої самостійної роботи студентів, заохочення майбутніх спеціалістів до прояву ініціативи та самовираження, з іншого боку, мали місце й певні недоліки в її організації: відсутність системності в нормуванні самостійної роботи студентів, недотримання кафедрами раціонального бюджету часу студентів, недостатнє врахування індивідуальних рис студентів. Про актуальність підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів неодноразово наголошувалося на державному рівні.

Як свідчить історіографічний пошук, для вдосконалення навичок самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів, зокрема Східного регіону України в період 60-х рр. XX ст. особливого значення надавалося позааудиторним формам навчальної роботи, метою яких було набуття студентами навичок самостійної роботи з літературою, уміння організовувати власну працю, логічно мислити, аналізувати й узагальнювати інформацію.

На ряду із самостійною науковою діяльністю студенти мали можливість поглиблювати фахові знання, обираючи певний факультативний курс, що було створено при ВНЗ. Факультативні заняття проводилися на добровільних засадах за вибором самих студентів паралельно з вивченням обов'язкових предметів. Засобом факультативних занять освіта була покликана вирішувати такі завдання: 1) задовольнити бажання більш глибоко вивчати окремі предмети, що були пріоритетними для студентів, 2) розвивати навчально-пізнавальні інтереси, творчі здібності й уміння студентів. У цьому й полягає їх важливе педагогічне значення. Стосовно організації факультативних занять, то вони могли проводитись у формі традиційних уроків, екскурсій, семінарів та ін. Так,

протягом навчального року студенти-лінгвісти відвідали ряд факультативних курсів та з деяких з них навіть склали заліки, результати яких довели доцільність факультативних курсів для розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Таблиця 2.14

Факультативні курси при КДПІМ у 1959-60 навчальному році

Факультативний курс	Кількість студентів	Склали залік
Звукозаписуюча та звуковідтворююча апаратура	57	57
Шкільні ігри та атракціони	146	128
Курс співів на факультетах німецької і французької мов	65	65
Художнє читання	9	9
Курс музики німецькою мовою	17	
Навчальне кіно	25	25 (7 студентів отримали свідоцтво кінотехніка)
Спецсемінар з педагогіки	83	83
Німецька мова на факультеті англійської мови	72	53
Французька мова на факультеті англійської мови	18	15
Англійська мова на факультеті французької мови	10	
Латинська мова на факультеті французької мови	15	
Спортивне удосконалення	99	
Курс крою та шиття	42	

Робота факультативів була сформована на таких принципах: варіативності (гнучкий підхід до навчального матеріалу, уміння скорочувати чи збільшувати обсяг завдань); підвищеної мотивації; використанні міжпредметних зв'язків (отримання додаткової інформації з різних предметів, посилення їх виховної ролі); доповненні системи обов'язкового навчання (розширення тематики усного мовлення та читання, вправи на наступне освоєння мовного матеріалу обов'язкової програми, вправи, що сприяють формуванню навичок читання);

країнознавча інформація; відносної автономії (давали можливість долучитись у будь-який час) [179, с. 5-6].

За визначенням Л.Пироженко, факультативи мали на меті:

Таблиця 2.15

Цілі факультативних занять різних видів

Поглиблення і розширення загальної освіти	
<i>Розширення обсягу знань</i>	<i>Підвищення рівня загального розвитку</i>
Розширення і поглиблення знань з програми основного курсу	Розвиток мислення
Повідомлення додаткових знань, що виходять за рамки програми	Розвиток здібностей
	Формування прикладних умінь та навичок
	Розвиток інтересів та нахилів

[194, с. 155]

Простежуючи динаміку формування змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у період 1958 – 1963 рр., можемо відмітити, що в планах підготовки за спеціальністю «Іноземна мова» у 1959 році існували такі факультативні курси: латинська мова, спецкурс з ІМ, виразне читання на ІМ, звукозаписуюча і звуковідтворююча апаратура і методика роботи. А в 1963 році такі: друга ІМ, загальне мовознавство, стилістика, синхронний переклад, семінар з методики іноземної мови, теорія і практика програмованого навчання [159, с. 51].

Усього такі факультативні курси при КПІМ відвідували 676 студентів. Частина з них брала участь у роботі двох факультативів [322, арк. 157].

У 1967 – 1968 навчальному році при КПІМ 17 студентів навчалися в гуртках з МВІМ, 12 з англійської філології і теоретичної граматики, 28 – з перекладу, 6 з історії мови, 4 з лексикології та 4 зі стилістики. Кількість таких гуртків зросла з 16 до 20 порівняно з минулим роком [342, арк. 93].

При Житомирському педагогічному інституті функціонували такі гуртки:

Таблиця 2.16

**Гуртки, що функціонували в 1961 році при Житомирському
педагогічному інституті**

Перекладу німецької мови	12 студентів
Методики викладання німецької мови в школі	15 студентів
Перекладу англійської мови	15 студентів

[327, арк. 117].

У 1960-61 навчальному році введено факультативний курс із сербської мови.

У ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка кафедрою ІМ в 1962 році також були організовані гуртки для вивчення ІМ. Такі гуртки функціонували як для викладачів усього інституту, так і для студентів та всіх, хто бажав удосконалити свої знання з ІМ [398].

Протягом 1967–68 навчального року на факультеті ІМ ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка працювали такі гуртки:

Таблиця 2.17

Гуртки на факультеті ІМ ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка (1967 – 68 н. р.)

Гурток	Кількість студентів	Викладач
Методичний	13	викл. Р. Дашкевич
Структурної лінгвістики	8	ст. викл. А. Бедринець
Розмовної практики для студентів III курсу	10	ст. викл. Л. Бистрова
Гідів-перекладачів	14	викл. В. Петрух

[404, арк. 74].

Методичний гурток розробив окремі методичні теми й упроваджував їх у роботу шкіл та дитячих садків. Гурток структурної лінгвістики підготував і прочитав в КПІМ дві доповіді. У гуртку розмовної практики займалися вивченням історії, географії та традицій Англії. Гіди-перекладачі підготували й провели декілька подорожей по місту, відвідали краєзнавчий музей, після чого відбувся екзамен англійською мовою.

Педагогічна практика виявилась важливим засобом розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ІМ, формуючи у них, набуті під час навчання, навички та вміння.

Загальні тенденції діяльності та змісту роботи гуртків і факультативних курсів, розроблені в 70-х -80-х рр. зберіглися в 90-ті рр., набуваючи розвитку у вигляді зміцнення матеріально-технічної бази та розширення їх кола.

Висновки до другого розділу

Виявлено, що на початку 60-х рр. XX століття завершилось формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов завдяки її зміцненню в змістовному, організаційному та процесуальному планах.

Встановлено, що в другій половині XX століття існували такі тенденції розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у ВНЗ України:

- перебудова методів та форм навчально-виховної роботи (розповсюдження методу усного випередження, комплексного викладання мов, методу парної роботи, інсценізації художніх творів, синхронний переклад фільмів, складання узагальнюючих таблиць та схем, тощо);

- поступове розширення кількісного та якісного складу кафедр ІМ;
- наявність базового змісту підготовки майбутніх викладачів ІМ спільного для всіх вітчизняних ВНЗ, які готували фахівців лінгвістичного спрямування, а також поява предметів філологічного циклу, яких раніше не було (МВІМ, введення в мовознавство, історія мови, лексикологія тощо). Разом з тим була наявна й варіативна складова, відзначена нами як більш повний культурологічний блок предметів в КПІМ, Сумському педінституті та викладання спецкурсів в ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка;

- посилення психолого-педагогічної підготовки як за обсягом, так і за різноманітністю. Особливо у КПІМ, завдяки таким навчальним курсам, як «Соціальна педагогіка», «Психологія» тощо;

- поліпшення заочної підготовки студентів;
- надмірна заідеологізованість;
- виникнення подвійних філологічних спеціальностей;
- закордонні відрядження викладачів та студентів з метою підвищення їхнього рівня кваліфікації.

Досліджено, що на початку 60-х рр. XX століття, керуючись рішенням XXI з'їзду КПРС, «Законом про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти», кафедри ІМ вели активну співпрацю зі школами (гуртки розмовної мови для шкільних вчителів, участь у проведенні шкільних олімпіад з ІМ, допомога в проведенні уроків), зросла кількість годин, відведених на педагогічну практику студентів, а також з'явилися і набули популярності факультативні курси та гуртки.

Матеріали другого розділу вміщено в кількох публікаціях автора [94; 287].

РОЗДІЛ 3

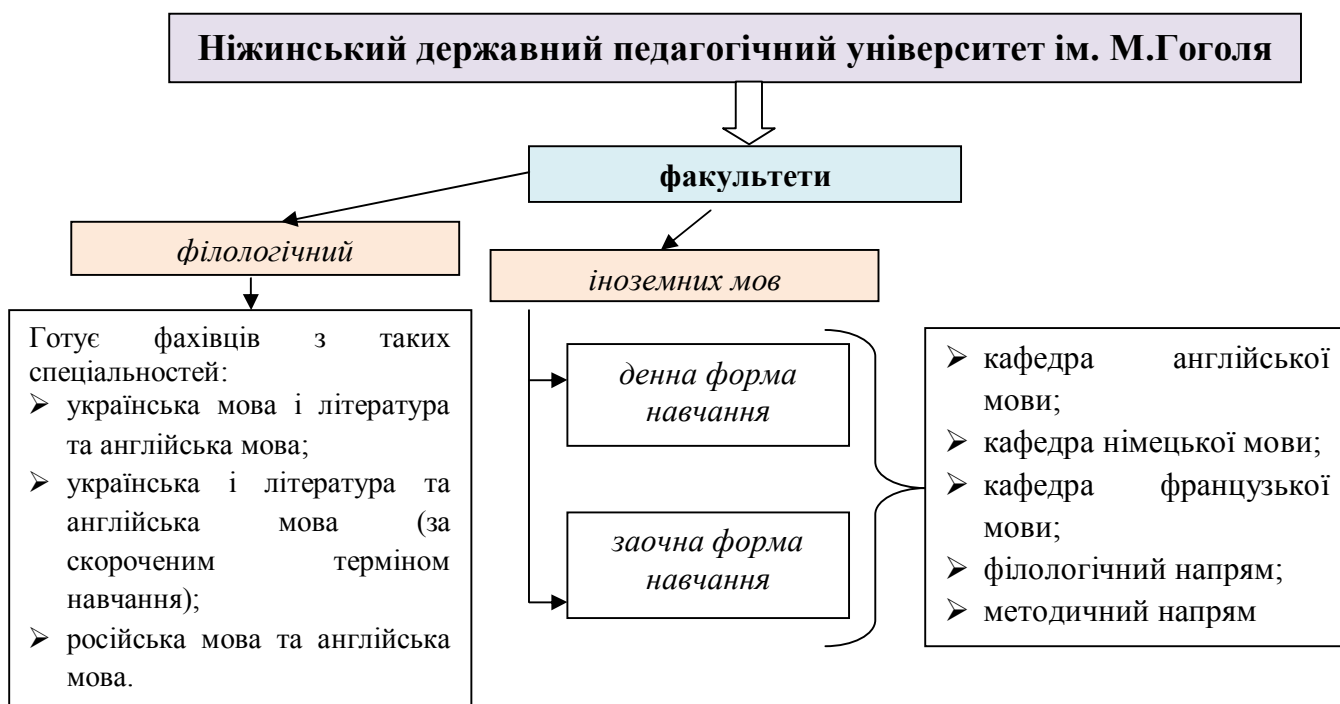
РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

3.1. Зміст підготовки викладачів іноземної мови у вітчизняних ВНЗ протягом 1991-2005 рр.

У 90-ті роки ХХ століття, з розпадом Радянського Союзу, змінюється вітчизняний ідеологічний курс. Відбувалась інтеграція України в Європейський простір, що призвело до зростання значущості іноземних мов взагалі. Перед викладачами кафедр ІМ стояло завдання провести деідеологізацію, яка стосувалась, насамперед, навчальних іншомовних текстів [388].

На початку 90-х рр. ХХ століття кафедра англійської філології **Ніжинського педагогічного інституту** (Рис. 3.1) велику увагу приділяла використанню наочності першого (безпосереднє екстралінгвістичне оточення студентів під час навчального процесу) та другого плану (картинки із зображенням предметів, магнітна дошка з картками).

Рисунок 3.1.



У цей час викладачами широко використовувались писані конспекти практичних занять [387, арк. 12].

Як зазначається в протоколах засідань кафедр, 85% студентів успішно впоралися з програмою предмету ІМ, а 15% – ні, переважно через відсутність необхідної бази знань. Студенти були в достатній кількості забезпечені підручниками за редакцією В. Аракіна, але не всім вистачало підручників з граматики під редакцією Г. Верби. Значно було розширено базу для аудіювання. Відмічалась комунікативна направленість занять та високий відсоток непідготовленого мовлення. Новим для цього періоду було те, що викладачі кафедри англійської філології почали створювати власні методичні посібники з навчання ІМ [387, арк. 39]. На кафедрі був ксерокс, який забезпечував викладачів і студентів додатковими матеріалами з розмовних тем. У достатній кількості була наявність література для домашнього читання, але студенти недостатньо були забезпечені книгами для індивідуального читання [389].

Державний екзамен на початку 90-х років ХХ століття складався з таких частин: письмової, а саме твору на 3,5-4 сторінки на певну тему; виправлення помилок у наданому письмово перекладі з рідної мови на ту, що вивчалась (3-4 сторінки машинописного тексту); адаптування оригінального художнього або публіцистичного тексту, що передбачало спрощення 8-10 елементів. Обсяг такого тексту становив 0,5 машинописної сторінки. Друга частина державного екзамену включала в себе усне мовлення. Це була лінгвостилістична інтерпретація оригінального тексту 3,5-4 сторінок машинописного тексту. А перед цим 10-12 рядків студент мав прочитати вголос. Крім того, студенти робили лінгвотеоретичний аналіз виділеного елемента (синоніми, омоніми, багатозначність тощо). Потім вони мали передати англійською мовою зміст суспільно-політичного тексту, обсяг якого складав 2000 знаків, а після цього його слід було обговорити. І, насамкінець, аудіювання. Студенти мали відтворити текст, який прослухали один раз, і провести бесіду за його змістом. Такий текст складався з 250 складів на хвилину, а його тривалість становила 2–3 хвилини. На підготовку до усної частини екзамену передбачалось 45 хвилин [390, арк. 18].

Зміни в суспільстві початку 90-х рр. XX століття призвели до змін і в навчальному плані. У Міністерстві освіти нового плану не запропонували, а дозволили самостійно вирішувати питання про структуру і зміни в навчальному плані.

Спостерігалась тенденція до збільшення кількості годин, відведених на фахові дисципліни. На I – II курсах на вивчення ІМ було передбачено по 16 годин, на III – V – по 8 годин на першу та 16 годин на другу ІМ, на III – V – по 8 годин на першу та другу ІМ. Викладались такі теоретичні курси: історія мови – 36 год.; теоретична граматики – 50 год.; лексикологія – 50 год.; країнознавство – 60 год.; історія літератури – 80 год. Друга мова залишалась без змін – 8 год./тиждень. З 1993 року було введено новий спецкурс з філології – фразеологія сучасної англійської мови, а курс перекладу було скасовано й залишено як спецкурс у зміненому вигляді. Курс суспільних дисциплін залишено без змін. Кількість годин на психолого-педагогічні дисципліни також не змінили, але наполовину скоротили такий курс, як основи педагогічної майстерності. Історію педагогіки та педагогіку було об'єднано в один предмет [391].

Розглядаючи зміст підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, згідно з цим планом, не можна не помітити локальних тенденцій, деякі з яких існують і донині. Серед них хотілося б відзначити такі:

1. значна частина часу відводилась на вивчення практики ІМ;
2. досить велика частка годин була спрямована на вивчення історії літератури, що вказувало на потужну літературознавчу підготовку;
3. запровадження навчального предмету «Фразеологія сучасної англійської мови».

На факультеті працювала Школа майбутнього педагога під керівництвом Л. Панової. Якість навчання на факультеті становила 53%. Основні завдання, які стояли в цей час перед викладачами, – це забезпечення студентів необхідними методичними розробками з теоретичних дисциплін, семінарів та домашнього читання.

Великим досягненням, на нашу думку, було введення в дію відеокласу та проведення експериментальних відеоуроків (1 год./тиждень на всіх курсах).

З теоретичних курсів з метою запобігання використання студентами шпаргалок, було прийнято рішення вести особисту бесіду викладача й студента за темою без попередньої його підготовки.

Новим у цей час став розвиток та зміцнення зв'язків з іноземними організаціями, зокрема з американською студентською християнською організацією, форми яких позитивно впливали на збагачення словникового запасу студентів, артикуляційну вимову, розширення загального світогляду [391, арк. 19].

Стосовно вступних іспитів, то в НПІ ім. М. Гоголя на англо-німецьке відділення подано в 1992–1993 навчальному році 158 заяв, німецько-англійське – 47. Прохідний бал був найвищий у цілому по інституту – 14 балів. Але відмічався низький рівень базових знань зі вступних предметів у шкільних медалістів, яких було на той час 69. Слабка вступна підготовка була спричинена, переважним чином, відсутністю навичок непідготовленого мовлення, аудіювання та письма.

Державні екзамени 1995–96 навчального року продемонстрували в цілому глибину й змістовність відповідей студентів, але розкрили й певні недоліки, такі як недостатнє володіння стилістикою, структурним аналізом речень. На «відмінно» склали державний екзамен 19 студентів, «добре» отримало 24, а «задовільно» – 3. Відсоток якості становив 93%. Цього навчального року було захищено 2 дипломні роботи. Відмічався якісний ріст практичної підготовки студентів з практики англійської (93%) та німецької мов (94%), що в середньому становило на 10% більше, ніж у попередні роки [393, арк. 4].

Почали формуватися перші національні ознаки вітчизняної вищої освіти. Так, згідно із «Законом України про мову», відбувся поступовий перехід до вживання української мови при написанні курсових та дипломних робіт.

Наприкінці 90-х років ХХ століття відбулося впровадження нових форм контролю навчальної роботи студентів та оцінювання їх знань. Крім того, активно

запроваджувався країнознавчий матеріал на заняттях ІМ. Екзамени проводились згідно з графіком та студенти не отримували автоматично за них оцінки.

Викладачі ширше підтримували ініціативу студентів висловлювати свої думки іноземною мовою, що стало стимулом для самостійної роботи студентів над збагаченням лексичного запасу, який вимагає живого спілкування. Також розроблялись індивідуальні завдання для студентів, що мали достатній рівень знань з мови. Тобто вже в цей час можна говорити про початок процесу індивідуалізації навчання.

Найчастіше серед питань, які розглядались на засіданнях кафедри, були такі: тестовий контроль читання на заняттях ІМ, виконання закону про мову, ігрові вправи для навчання техніки читання та письма, реалізація міжпредметних зв'язків на заняттях ІМ, контроль самостійної роботи студентів [395].

Протягом 1999–2000 навчального року деканом факультету ІМ при НПП була С. Тезікова, яка наполягала на розробці викладачами варіативних програм навчання. Протягом цього ж самого року на англійське відділення було прийнято 50 осіб та 25 на німецьке за держзамовленням, а також 62 на англійське та 5 на німецьке за контрактом. Розширюється факультет ІМ: було набрано 2 групи студентів, що вивчали англійську мову як другу іноземну – російсько-англійське відділення. Розпочата екстернатна форма навчання студентів. Усього їх 1999-2000 навчального року було 14. Усе це свідчить про збільшення інтересу до вивчення іноземних мов, спричиненого усвідомленістю бути конкурентоспроможними на ринку праці та бажанням майбутньої співпраці із закордонними партнерами.

Розроблювались та впроваджувались різні варіанти програмного забезпечення процесу навчання ІМ. Були введені його нові засоби, створювались методичні рекомендації, особливо для студентів заочного відділення та екстернату. Була повернута індивідуальна робота зі студентами. Працювали навчально-допоміжні служби, такі як кабінети, лабораторії.

Серед причин труднощів навчання на факультеті ІМ в НПП кінця ХХ століття студенти називали брак навчальної літератури, великий обсяг завдань з різних предметів, невдалий графік навчального процесу, недостатність

рекомендацій з боку викладачів, як саме треба виконувати завдання, невміння працювати в бібліотеці та велику кількість другорядних дисциплін [394].

Екзаменаційний білет з ІМ складався з трьох частин:

- 1) читання, літературний переклад, стилістичний аналіз уривку оригінального тексту та граматичний аналіз речення;
- 2) реферування газетної статті;
- 3) відповіді на запитання з однієї з теоретичних дисциплін, які вивчались на III–V курсах. Складало екзамен 55 студентів:

Таблиця 3.1

**Результати екзамену з англійської мови на факультеті ІМ в ННІ
(2000 р.)**

відмінно	42%	23 студенти
добре	29%	16 студентів
задовільно	29%	16 студентів

[395].

У 2000 навчальному році якісний показник з англійської мови складав 71%, у той час як у 1999 році – 78,3%. Із 55 студентів 23 (42%) склали екзамен з англійської мови на «відмінно», що можна вважати досить високим результатом.

Екзаменаційний білет з англійської мови (друга спеціальність) складався з:

- 1) читання, перекладу та переказу уривку з оригінального твору («Гедзь» Е. Войнич); 2) реферування газетної статті з газети «Дайджест»; 3) бесіди з теми в межах програмної тематики. Складали його 21 студент:

Таблиця 3.2

**Результати екзамену з англійської мови (друга спеціальність) на
факультеті ІМ в ННІ (2000 р.)**

Відмінно	19%	4 студенти
добре	38%	8 студентів
задовільно	43%	9 студентів

[394].

Якісний показник у 2000 році з англійської мови (друга спеціальність) був 57%, а в 1999 році – 67%. Лише 4 (19%) студенти з 21 склали екзамен на «відмінно». Порівнюючи цей результат з показниками таблиці 3.1 можемо зробити висновок про нижчий рівень засвоєння програмного матеріалу студентами на 14%. Серед відмінників така різниця склала 23%.

НПІ в 2001 – 2002 навчальному році на денне відділення зарахував 199 студентів. З них 14 груп – англійське відділення і 3 групи німецького. Цього ж року на факультеті (денна форма) навчалось 46 груп англійського відділення та 12 німецького. На заочне було зараховано 29 груп англійського та 5 груп німецького відділень. Усього це становило 594 студенти.

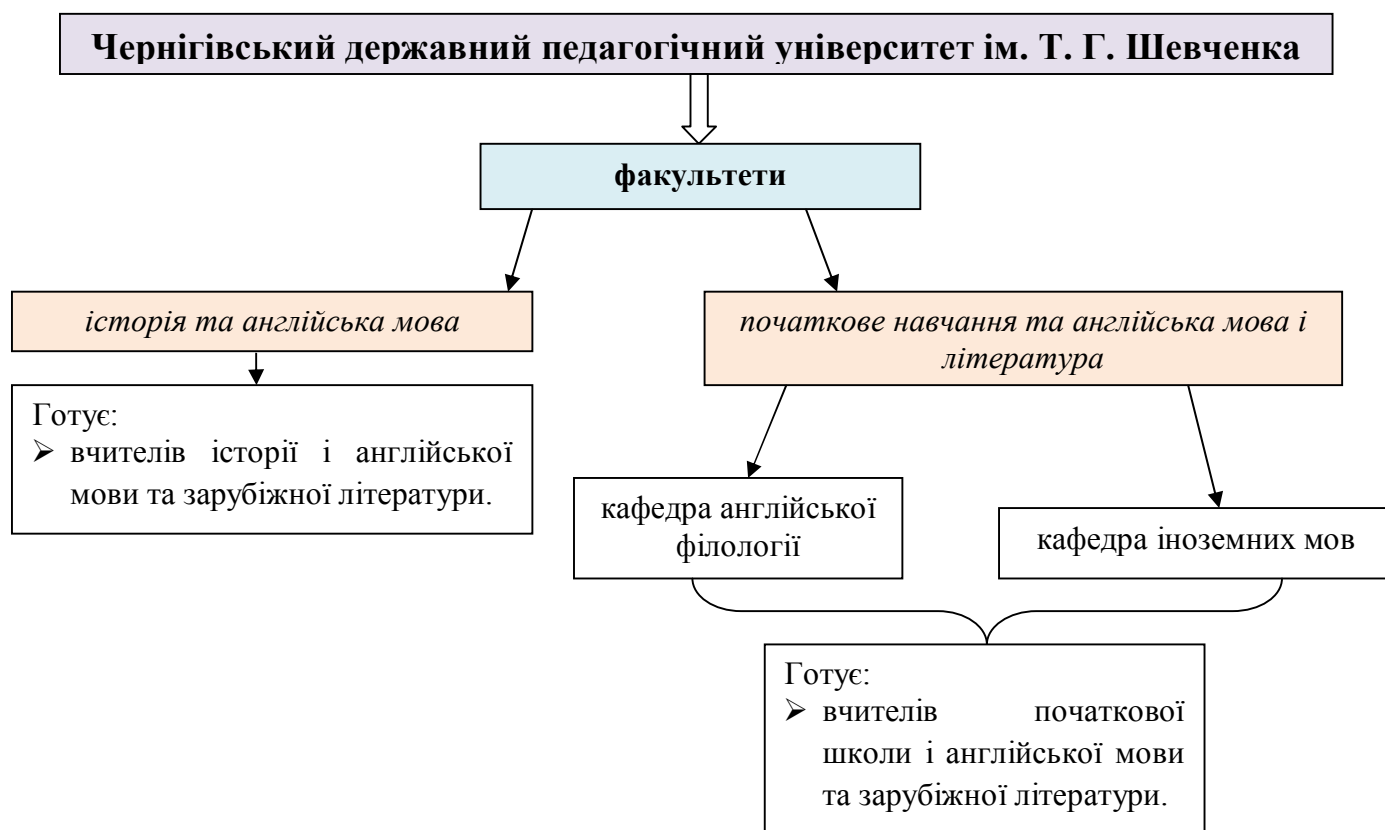
Поява комп'ютерного класу активізувала питання комп'ютерної грамотності викладачів. Перед викладачами факультету ІМ стояли такі завдання, як зміни в навчальному плані, магістратура, атестація заочників, запровадження багаторівневої освіти (бакалавр, спеціаліст та магістр), матеріально-технічне забезпечення факультету (ремонт комп'ютерного класу, запровадження перегляду супутникових телевізійних програм, підготовка звукових матеріалів «Дайджесту», придбання програмного забезпечення комп'ютерного класу, складання каталогу (відеоматеріалів, словників, аудіозаписів). Усе це дало змогу економити час, урізноманітнити навчальний процес, полегшити самостійну роботу студентів, сприяло зацікавленню іноземною мовою, що сприяло розвитку їхнього професіоналізму.

Дуже позитивним був той факт, що факультет ІМ посідав третє місце по університету за успішністю, яка становила 78%, а її якість – 46,6%. На факультеті ці показники були розподілені так: успішність – 76,57%, якість – 47,3%, середній бал – 4.

2001–2002 навчального року відбувся перший державний екзамен на заочному відділенні. Екзаменатори зробили висновок: студенти мають недостатній рівень знань, але їх навчальний потенціал є досить високим, тож слід посилити вимоги до таких студентів з метою піднесення заочної освіти на більш високий рівень (ДОДАТКИ С; С.1; С.2; С.3; С.4; С.5; С.6) [396].

Кафедра англійської філології історичного факультету ЧПУ ім. Т. Г. Шевченка (Рис. 3.2) була створена 19 липня 1993 року за Наказом № 161–В К /1 [428].

Рисунок 3.2.



У перші роки свого існування на кафедрі працювало 10 викладачів: 1 доцент, кандидат педагогічних наук, 1 старший викладач, кандидат філологічних наук, 3 старші викладачі та 5 викладачів (1 з них Генрі А. Баркхольц громадянин США, представник Корпусу Миру). У червні 1993 року 2 викладачі кафедри пройшли підготовку на курсах, організованих американськими професорами при Київському педагогічному інституті ім. М. Драгоманова [427], що позитивно вплинуло на розвиток професіоналізму як самих викладачів, так і студентів.

У 1994-1995 навчальному році на кафедрі вже працювало 15 викладачів, що свідчить про достатнє забезпечення кафедри ІМ викладацьким складом. Серед теоретичних дисциплін, які викладались на кафедрі були такі: МВІМ, теоретична фонетика, теоретична граматики, історія літератури Англії, країнознавство. Також проводились практичні й семінарські заняття з практики англійської мови.

Викладачі кафедри керували педпрактикою студентів III-IV курсів, розробляли методичні вказівки до написання курсових робіт, програму педпрактики, матеріали для самостійного опрацювання, опорні карти-схеми з практичної граматики для IV курсу, методичні розробки з домашнього читання, країнознавства для студентів IV курсу. Поповнювались допоміжні засоби навчання, такі як транспарант для графопроектора, дидактичний роздавальний матеріал тощо. Відповідно, усе це також сприяло розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Підтримувався зв'язок зі спорідненими факультетами інститутів м. Києва, Ніжина, Вінниці, Житомира, Сузі інститут Уельсу, Варшавським університетом Польщі [431].

Відсутність курсових робіт та теоретичних курсів на IV курсі призвели до зростання питомої ваги практичних занять. Крім того, відбулося збільшення академічного навантаження викладачів, яке було викликане загальним кризовим станом освіти в країні.

Загальний рівень мовної підготовки абітурієнтів 1997 року був значно нижчий, ніж у попередні роки. І це призвело до того, що екзаменатори неодноразово порушували питання про відновлення усної форми вступного іспиту перед адміністрацією інституту.

Усі практичні та теоретичні мовознавчі дисципліни зі спеціальності «англійська мова» викладались виключно англійською. У загальному обсязі аудиторних годин – 1636, що складало 1434 години, або 88%. Українською мовою викладався курс MB IM – 84 години, що становило 5% . А вступ до мовознавства (46 год.) та історія літератури Англії (72 год.) читались російською мовою (7%) [433, арк. 4].

У 1997 – 98 навчальному році вступний іспит з англійської мови складало 36 абітурієнтів: з них 24 – держзамовлення і 12 – за контрактом. Іспит відбувався в письмовій формі, у вигляді тесту й містив у собі завдання на перевірку навичок читання, граматики й аудіювання.

Таблиця 3.3

Вступний іспит з англійської мови 1997-1998 навчального року

Загальна сума балів	60 балів
Перша частина	10 балів
Друга частина	40 балів
Третя частина	10 балів
Успішність (держзамовлення/за контрактом)	88,5%/100%
Якість успішності (держзамовлення/за контрактом)	80%/75%

Отже, наведена таблиця демонструє, що вступний іспит з англійської мови на навчання за контрактом склали 100% абітурієнтів, за держзамовленням – 88,5%, що можна було пояснити важкою економічною ситуацією в країні та в ВНЗ зокрема. Проте якість успішності студентів, що навчалися за держзамовленням (80%), була вищою на 5% від загальної їх кількості, порівняно з тими, що навчалися за контрактом (75%).

Екзаменатори відмітили досить високу підготовку абітурієнтів.

До навчальних дисциплін, які вивчалися студентами ЧПІ, а з 13 березня 1998 року Чернігівського державного педагогічного університету (ЧДПУ) на факультеті історія та англійська мова середини 90-х років відносились: англійська мова (1174 год.), практична граматики (204 год.), вступ до мовознавства (40 год.), історія англійської літератури (72 год.), методика викладання англійської мови (84 год.), спецсеминар з МВІМ (20 год.), лексикологія (40 год.), теорграматики (24 год.), теорфонетики (16 год.), країнознавство (28 год.), стилістика (20 год.) [433, арк. 31]. Усі дисципліни, крім вступу до мовознавства, історії англійської літератури та МВІМ викладались виключно англійською мовою. Успішність з кафедральних дисциплін була середньою (ДОДАТОК П.2).

Студентів готували до участі в республіканському конкурсі з англійської мови, що стало стимулом до самоосвіти, сприяло конкурентоспроможності, а відповідно розвитку професіоналізму.

66 студентів IV курсу працювали над курсовими роботами, 13 – над дипломними. З 46 студентів V курсу 9 робіт з МВІМ, 3 – з теоретичної граматики

і 1 – на межі історії та англійської мови [433, арк. 48]. Тобто, спостерігається неабиякий інтерес з боку студентів до дослідницької роботи.

Але, на той час існували такі проблеми, з якими стикались студенти під час написання своїх наукових робіт: відсутність курсів та спецкурсів з науково-дослідної роботи, дефіцит методичної літератури та студентське перевантаження. Серед тем доповідей на студентських наукових конференціях у 1998 році були такі: «Навчання компонентів виразного читання вголос на середньому етапі навчання англійської мови», «Система вправ для навчання аудіювання на початковому етапі в середній школі», «Гра у навчанні граматики в молодших класах середньої школи» [433, арк. 107].

У 1994 році з'явилися нові спеціальні дисципліни англійського циклу. Зросла вага теоретичних курсів. На IV курсі введено теоретичну фонетику, теоретичну граматику, на II-III – історію англійської літератури. Уперше студенти писали курсову роботу з МВІМ [432]. Список тем курсових робіт з МВІМ узгоджувався з тематикою, що пропонувалась кафедрою МВІМ КЛУ [431, арк. 3].

Кафедра працювала за підручниками Г. Верби, Л. Верби «Довідник з граматики англійської мови» (125 екземплярів), С. Зайцева «Англия в далеком прошлом» (66 екземплярів), В. Аракін «Практический курс английского языка» II курс (13 екземплярів), III курс (20 екземплярів), Н. Раєвська «Підручник з теоретичної граматики (синтаксис)» (55 екземплярів). Але бракувало підручників з практичної граматики, таких як І. Крилова «Збірник вправ з граматики англійської мови», Т. Барабаш «Грамматика англійської мови», І. Крутіков «Вправи з сучасної англійської граматики» [428].

У 1995-1996 навчальному році перед викладачами кафедри англійської філології ЧПІ стояли такі завдання, як забезпечення викладання нових теоретичних дисциплін – стилістика, лексикологія – необхідною навчально-методичною літературою; розробка методичних рекомендацій щодо організації та проведення педагогічної практики з англійської мови на V курсі, підготовка лабораторних робіт з практики усного мовлення для студентів III – V курсів,

поповнення фонду тестових матеріалів для проміжного та заключного контролю [430].

Під час екзамену 1995-1996 навчального року екзаменатори дійшли висновку, що необхідно в навчальний план увести курс стилістики.

Програма іспиту з англійської мови для вступників на спеціальність «Історія та англійська мова» була такою:

- 1) письмовий тест – читання й розуміння англомовного тексту (20 балів);
- 2) перевірка репродуктивного граматичного мінімуму (40 балів).

При подачі документів була обов'язкова співбесіда, як правило, з таких тем, як «Про себе», «Моя школа», «Моя кімната» та ін. Також перевірялась техніка читання [429, арк. 65].

У білеті державного екзамену 1996 року з англійської мови та МВІМ було 4 завдання:

- 1) Читання уривку аутентичного художнього твору (Д. Голсуорсі «Сага про Форсайтів»), виклад головного змісту прочитаного, лексикологічний та стилістичний аналіз, виразне читання й переклад уривку.
- 2) Питання з теоретичного курсу англійської мови (теоретичної граматики, теоретичної фонетики, лексикології).
- 3) Непідготовлена бесіда за однією з розмовних тем, що вивчались протягом п'яти років.
- 4) Практичні завдання з МВІМ.

Державний екзамен 1996 року складало лише 9 студентів, а решта (22) захищали дипломні роботи.

Таблиця 3.4

**Результати державного іспиту з англійської мови та МВІМ при ЧПІ
ім. Т. Г. Шевченка (1995-1996 н. р.)**

Відмінно	45%
Добре	22%
Задовільно	33%

У період 90-х років студенти-майбутні викладачі ІМ на кінець навчання у ВНЗ мали право вибору складати державні іспити чи писати дипломну роботу з одного із фахових предметів. Серед 31 випускника ЧПІ ім. Т. Г.Шевченка дипломну роботу писали 22 студенти і лише 9 складали державні іспити. З них на «відмінно» та «добре» державні іспити склали 67%, тобто 6 студентів. Відмінники склали 45%, тобто 4 студенти. Троє студентів (33%) мали задовільний рівень знань.

До недоліків, виявлених під час складання державного іспиту, екзаменатори віднесли відсутність активної мовленнєвої практики протягом 6 місяців (13-тижнева педпрактика у 10 семестрі), що негативно позначилось на якості усного мовлення студентів. Крім того, як відмічається у звітах, екзаменаційні білети були дещо перевантажені матеріалом, а підготовка відповіді вимагала більше часу, ніж було передбачено програмою [434, арк. 81].

У 1998 році на IV курсі за рахунок практики англійської мови були введені курси «Теорія та практика перекладу», «Історія англійської мови». Цього ж року відновили курс «Країнознавство». Теорфонетику та теорграматику перенесли на V курс, а лексикологію на IV [434].

Вступний екзамен 1998 року на факультет історія та англійська мова ЧДПУ відбувався у формі письмового тесту з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, аудіювання та граматики. На факультет вступали випускники підготовчих курсів, але головний контингент – це ті, що бажали вступити за державним замовленням та за контрактом. Найслабкішими абітурєнтами були контрактники, оскільки мали недостатню мовну підготовку, яка не давала їм змоги вступити за державним замовленням. І знову постало питання про введення говоріння на вступних іспитах [434]. Набір 1998 року в цілому складався зі старанних і більш підготовлених абітурієнтів, ніж у попередні роки. Не було «середнячків»: або сильні або слабкі.

На першому курсі в 1998-99 навчальному році навчалось 59 студентів. Абсолютна успішність за результатами атестації становила 79%, а якість успішності – 51%. На другому – абсолютна успішність з практики англійської

мови – 69,5%. Якість успішності – 45,6%. На третьому курсі з 55 студентів було 11 відмінників, що складало 20% від загальної кількості. Неатестованими були 3 студенти (5,5%).

Більшість студентів регулярно відвідували лінгофонний кабінет. А результати семестрових екзаменів та заліків довели, що успішність студентів зростала від курсу до курсу. Найкращий показник був у студентів IV курсу: з практики англійської мови абсолютна успішність становила 100%, а якість успішності – 87,5%; з лексикології – 100%, а якість – 91,75. Найгірші досягнення були на I курсі: з практики англійської мови – 90,0% та 72,1%. На III курсі – 98,1% та 83,7% [434, арк. 84].

З першого вересня 1999 року на I курсі було введено новий навчальний курс «Вступ до спеціальності «англійська філологія»». На V курсі ввели нові курси: історія американської літератури, теоретична граматики та культура мовлення вчителя англійської мови.

1999-2000 навчального року на вступ до факультету подано було 56 заяв, а зараховано 30 осіб. На контрактній основі – 24 заяви, зараховано – 22. Особливість цього набору полягала в тому, що на контрактну основу вступали студенти, які кожного року мали все кращі й кращі знання [435, арк. 3].

Атестація 1999-2000 навчального року довела, що абсолютна успішність на I курсі становила 90%, а якість успішності – 56%. На II курсі з 56 студентів на «відмінно» атестовані були 17, «добре» отримали 20, «задовільно» – 11, «незадовільно» – 1.

Серед проблем, з якими зіткнулися викладачі факультету цього року, найгострішою була проблема раціонального розподілу дисциплін між семестрами, бо перший семестр був занадто перевантажений [435, арк. 112]. Це гальмувало загальну працездатність студентів, їх потяг до самоосвіти, а, відповідно, негативно впливало на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

Головною метою навчання ІМ, за висловом завкафедрою С. Бобир, було «формування комунікативної та лінгвістичної компетенцій» [435, арк. 141]. Але

майбутній викладач, на її думку, повинен був не тільки сам добре знати ІМ, але й навчити своїх майбутніх учнів.

Цього навчального року кафедра працювала за програмою з практики англійської мови (ПАМ) та практичної граматики, яку рекомендувало Міністерство освіти та науки, але у дещо вдосконаленому вигляді.

Результати захисту дипломних робіт були такими: 13 випускників з 38 студентів (25,5%) писали та захищали дипломні роботи. На «відмінно» захистили 10 студентів (76,9%), на «добре» – 3 студенти (23,1%).

Результати державного екзамену з фаху 7.01.01.03 – «Педагогіка та методика середньої освіти. Мова та література (англійська)» 1999 – 2000 навчального року продемонстрували, на нашу думку, досить високий результат:

«відмінно» – 27 студентів (53%);

«добре» – 19 студентів (37,2%);

«задовільно» – 5 студентів (9,8%).

Кафедрою забезпечувалось викладання 34 практичних і теоретичних курсів для підготовки спеціалістів, 21 курс у магістратурі та 22 в інституті післядипломної освіти. На 2000 рік уже другий рік поспіль працювала група студентів нефахових спеціальностей за методикою поглибленого вивчення англійської мови. Серед головних завдань кафедри початку ХХІ століття стояло завдання підготовки та проведення VII міжнародної конференції TESOL – Ukraine, удосконалення роботи Англійського клубу та розширення зв'язків зі школою, зміцнення матеріальної бази й посилення виконавчої дисципліни.

На I курсі навчалось 65 студентів (3 групи). Базовим підручником на I курсі був «A Course of English» Т. Матюшкіної-Герке. Забезпечені ним були всі студенти. На заняттях велика увага приділялась розвитку фонематичного слуху.

Успішність на I курсі становила 96%, абсолютна успішність – 60%. На II курсі навчалось 54 студенти. Практика усного та писемного мовлення становила 33,3% успішності, абсолютної успішності – 77,8%. На III курсі навчалось 43 студенти. Їхня успішність була 93%, а абсолютна – 60,5% [437, арк. 13].

У 2000 році на першому курсі ввели нову дисципліну – вступ до літературознавства. На третьому – методику викладання зарубіжної літератури в середній школі. А на четвертий курс були перенесені курси теоретичної фонетики (на 7 семестр), історія американської літератури (з V на IV курс), збільшено кількість практичних занять з теоретичної фонетики і країнознавства. На п'ятому курсі введена теорія літератури. Запровадження нових предметів у навчальний процес якнайкраще впливало на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови, оскільки передбачало поступовий перехід до самостійної і пошукової роботи, допомагало активізувати дослідницький потенціал, уміння застосувати набуті знання на практиці.

На вступ за держзамовленням у 2000 році було подано 54 заяви, з них 6 ліцеїстів, 5 випускників курсів, 15 медалістів, 5 призерів універсиади, 1 сирота. Було зараховано за держзамовленням 25 осіб. Серед них 5 призерів олімпіад, 10 – випускників курсів, 5 – ліцеїстів, 1 – сирота. За контрактом подана 41 заява, а зараховано 35 осіб.

Результати літньої екзаменаційної сесії 2000 року цілком були задовільні (ДОДАТОК Р.1). Але при цьому було виявлено ряд типових помилок: відтворення довгих голосних звуків та зв'язуючого «г», наголос на прийменнику перед займенником у кінці синтагми, наголошення службових частин мови. На другому курсі – вживання дієслів у правильній формі під час непередбаченого монологічного мовлення [436, арк. 153].

Цього ж року було удосконалено структуру випускного екзамену.

У 2002–2003 навчальному році відбувся перехід на новий інтегрований навчальний план, який уже почав діяти на I курсі (передбачав трьохступеневу підготовку фахівців). Розробка нового інтегрованого плану навчання була важливою тенденцією у змісті підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «спеціаліст». Завдання кафедри полягало в розробці пакетів документів для таких рівнів. Серед найголовніших завдань, які стояли перед кафедрою, були забезпечення студентів навчальною літературою, публікація методичних розробок та методичних вказівок до всіх кафедральних курсів,

удосконалення роботи Англійського клубу, здійснення профорієнтаційної та виховної роботи через гуртки та секції, зміцнення та розширення зв'язків зі школою.

На спеціальність «Історія. Англійська мова і література» 2002 року було прийнято 63 особи (25 – за держзамовленням та 38 за контрактом). Якість знань абітурієнтів дещо зросла. Цьому сприяв прийом на спеціальність переможців і призерів універсиади, яка проводилась з метою виявлення кращих учнів шкіл щодо знання з іноземної мови. Але призери універсиади, перевібивши свої знання в ЧДПУ, вступали до київських вишів. Занепокоєння викликало й те, що вступні іспити проводились тільки письмово, що не давало змоги оцінити навички усного мовлення й комунікативних здібностей абітурієнта. Якщо умовно оцінювати знання абітурієнтів 2002 року за «5-ти» бальною шкалою, то вони були такими :

Таблиця 3.5

Рівень знань абітурієнтів на спеціальність «Історія. Англійська мова і література» (2002 р.) при ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка

	2001р.	2002р.
«5»	35%	36,5%
«4»	33%	36,5%
«3»	32%	27%

[437, арк. 5].

Порівняно з 2001 роком у 2002 році спостерігається тенденція збільшення показників загальної підготовки абітурієнтів на спеціальність «Історія. Англійська мова і література». Так, якщо показник якості у 2001 році складав 68%, то у 2002 році він становив 73%. Показник тих, хто мав задовільні знання, знизився на 5 %. Тож можна зробити висновок, що ВНЗ, які готували майбутніх викладачів ІМ, мали можливість працювати з більш підготовленим контингентом студентів-першокурсників, що, в свою чергу, вимагало від викладачів ВНЗ більш ґрунтовної підготовки до занять, пошуків нових форм і методів роботи, використання ТЗН, стимулювало розвиток їх професіоналізму.

На І курсі в 2002 –2003 навчальному році навчався 61 студент (2 групи). Навчальний процес на курсі забезпечувався 4 викладачами. На І курсі вони

використовували автентичні матеріали, наочність (слухову, моторну, зорову), ігри, намагались розвивати мовленнєвий слух та адитивну пам'ять студентів. До труднощів роботи на курсі вони відносили перевантаженість груп, незадовільний стан обладнання у лінгафонних класах та брак аудіовізуальних засобів навчання, аудиторій, обладнаних дошкою.

Для покращення знань студентів було вирішено запровадити усну форму контролю мовленнєвих умінь та навичок на вступних іспитах, посилити матеріально-технічну базу спеціальності (упровадження більш технічно-якісних лабораторних робіт та сучасних підручників).

Державний екзамен в 2002-2003 навчальному році складався з 30 білетів, у кожному було по 4 завдання:

1) ознайомлювальне читання автентичного тексту й уміння його інтерпретувати;

2) 10% – питання з теорфонетики, 20% – теорграматики, 20% – лексикології, 20% – історії англійської мови, 20% – порівняльної типології та 10% – практики перекладу;

3) 20 питань з історії англійської літератури і 10 – з американської;

4) 20 питань з МВІМ, 10 – методики викладання зарубіжної літератури [437, арк. 187].

Результати літньої екзаменаційної сесії 2002-2003 навчального року з кафедральних дисциплін були досить високим (ДОДАТОК С) [437, арк. 196].

З 2003 року вперше було оголошено набір в екстернатуру за спеціальністю «Англійська мова та література», до якої вступило 9 осіб. Кафедра англійської філології працювала за 69 навчальними програмами (22 – для підготовки спеціалістів, 22 – магістрів, 25 – для підготовки спеціалістів в Інституті післядипломної освіти).

Відбулося зменшення тижневого навантаження студентів до 30 аудиторних годин та збільшення обсягу самостійної роботи за розпорядженням Міністерства освіти і науки України, перехід до 3-ступеневої системи освіти і введення нових

навчальних курсів, зміна обсягу кафедральних дисциплін у графіку навчального процесу [439].

За результатами вступних іспитів на спеціальність «Історія. Англійська мова та література» в 2003–2004 навчальному році було прийнято 58 осіб на денне відділення та 9 – до екстернатури.

Порівняно з 2003–2004 н. р. результати попередніх років були такими:

Таблиця 3.6

За держзамовленням прийнято:

	2003р.	2002р.	2000р.
За результатами співбесіди для медалістів	3(5%)	3(5%)	4(6%)
/-/ універсиади	2(3,5%)	-	-
З підготовчих курсів	2(3,5%)	5(8%)	5(7%)
За рекомендацією ліцею	4(7%)	4(6%)	6(10%)
Загальний конкурс	9(15,5%)	12(19%)	8(12,5%)
Прийом	-	1(2%)	-

За контрактом:

	2003 р.	2002р.	2000р.
За результ. співбесіди для медалістів	38(65,5%)	38(60%)	41(64,5%)
/-/ універсиади	11(19%)	4(6%)	7(11%)
З підготовчих курсів	12(20,7%)	12(19%)	-
За рекомендацією ліцею	9(15,5%)	22(35%)	8(12,5%)

Загальний конкурс	4(6,9%)	-	-
Прийом	1(1,7%)	-	-
Разом	1(1,7%)	-	-

[439, арк. 9].

Отже, наведена таблиця доводить, що на початку 2000-х рр. кількість студентів, що навчалися за держзамовленням, поступово зменшується (2000р. – 15 студентів, 2002 р. – 12, у 2003 – 11). За загальним конкурсом на навчання за держзамовленням у 2000 році з 23 абітурієнтів зараховано 8, у 2002 р. з 25 – 12, у 2003 р. з 20 – 9. Решту було зараховано за результатами співбесіди для медалістів, результатами універсіад, за рекомендацією ліцею для обдарованої сільської молоді та з підготовчих курсів, що функціонували у ВНЗ. У цей же час спостерігалась тенденція до збільшення кількості студентів, які навчалися за контрактною формою. Так, у 2000 р. їх налічувалось 56 осіб, а в 2002 та 2003 роках їх кількість складала 76 студентів. Крім того, у 2003 році 4 з них було

прийнято за загальним конкурсом, що склало 6,9% від загальної кількості абітурієнтів, що подали заяви на контрактну форму навчання.

На перший курс було набрано 2 групи студентів денного відділення (58 осіб) та 9 студентів-екстернів. Проблемами в роботі з I курсом викладачі вважали застарілий підручник за редакцією Матюшкіної-Герке, брак аудиторій, у яких наявна класна дошка, а також застаріле обладнання лінгафонних кабінетів.

На 2004 рік на кафедрі англійської філології ЧДПУ працювало 25 викладачів. Серед них 6 кандидатів наук. Кафедра забезпечувала підготовку студентів трьох спеціальностей на денному відділенні та екстернатурі: 6.010103 та 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Історія. Англійська мова та література», 8.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська)», а також 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова та зарубіжна література» в Інституті післядипломної освіти. На кафедрі викладалось 69 дисциплін. Серед них: практика усного та писемного мовлення, вступ до мовознавства, вступ до літературознавства, практична фонетика, країнознавство та багато інших (ДОДАТОК У, У.1, У.2) [439, арк. 24-25].

Тематика дипломних робіт 2003-2004 навчального року дала нам змогу простежити за динамікою кола студентських інтересів. Серед популярних тем були такі: «Метод проектів у навчанні говоріння англійською мовою у 9-10 класах школи з поглибленим вивченням ІМ» (Д. Заїка), «Проблеми перекладу термінології НАТО» (О. Ярмоленко) .

Стажерську педпрактику з 40 студентів V курсу на відмінно захистили 85% студентів (34 особи), «добре» отримали 10% (4 особи), «задовільно» – 5% (2 особи). Якість успішності становила 95%, а абсолютна успішність – 100% [439, арк. 195].

Серед пропозицій, які були внесені на наступний навчальний рік, були такі: удосконалення роботи Англійського клубу, більш активне залучення студентів молодших курсів до участі в роботі студентських наукових товариств, зміцнення матеріальної бази кафедри, розробка пакетів документів для відкриття

спеціальності «Англійська мова і зарубіжна література» з вивченням другої ІМ (німецької).

Результати літньої екзаменаційної сесії 2003-2004 н. р. з кафедральних дисциплін були надзвичайно успішними з усіх предметів, особливо на старших курсах (ДОДАТОК Ф).

Висока результативність спільної роботи студентів і викладачів протягом третього, окресленого нами періоду довела досить високий рівень розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови. Така ж результативність спостерігалась і в 2005 році, адже загальні тенденції викладання іноземної мови залишались такими ж і не потребували кардинальних змін. Лише після підписання Бергенського комюніке Міністрів вищої освіти Європи (19–20 травня 2005 р.), приєднанням до Болонської системи українська вища педагогічна освіта зазнала поступової трансформації.

3.2. Розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в контексті їхньої підготовки в магістратурі та аспірантурі

На нашу думку, дуже важливо враховувати досвід, набутий у процесі становлення в Україні лінгвістичного напрямку педагогічної освіти. Задля вивчення процесу розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови нами було розглянуто й проаналізовано зміст навчання на лінгвістичних факультетах педагогічних ВНЗ та КДППМ (згодом КНЛУ) від бакалаврату до аспірантури. На нашу думку, це допомогло представити більш цілісну картину розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

На жаль, серед великої кількості робіт у галузі педагогічної освіти бракує детальних розвідок з історії вітчизняної аспірантури та магістратури лінгвістичного напрямку. Разом з тим, в Україні, як свідчать історичні документи й архівні джерела, є цікаві напрацювання у справі організації підготовки наукових кадрів у сфері лінгвістичної освіти, які досі невідомі широкому загалу.

Оскільки магістратура з лінгвістичного напрямку розпочала свою роботу з 90-х рр. XX століття, то саме її поява у цей період часу є дуже важливою для нас, оскільки офіційно, відповідно до ст. 48 Закону України «Про вищу освіту», на посаду науково-педагогічних працівників обираються за конкурсом особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури. А оскільки в заявленій нами темі ключовим поняттям є «викладач», то саме з появою магістратури ми можемо офіційно вживати цей термін. Якщо до появи магістратури, викладач ІМ та вчитель ІМ було одним і тим самим поняттям, то з її появою їх функції дещо змінилися.

Аналізуючи роботу магістратури НПП ім. М. Гоголя та ЧДПІ ім. Т. Г. Шевченка, знаходимо загальні тенденції, притаманні усім вітчизняним вишам. Починаючи свою роботу на початку 90-х рр., не спостерігалось попиту до навчання в магістратурі. Найбільший розквіт в роботі магістратури НПП ім. М. Гоголя розпочався з 1999 року. Усього в згаданому році було 8 місць: 6 – на англійське відділення та 2 – на німецьке. У протоколах засідань кафедри зазначається, що в магістратурі була досить складна програма.

За навчальним планом студенти-магістри мали вивчати філософію, педагогіку, психологію, методику вищої школи, комп'ютерні технології навчання, основи наукового дослідження, філологічні дисципліни. До теоретичної підготовки магістрів було залучено професорів КЛУ, таких як Г. Чекаль і М. Дворжецьку. Магістри продемонстрували дуже високий рівень знань. Усі предмети було опановано ними на «відмінно» [394].

1998 рік – початок роботи магістратури за спеціальністю «Англійська мова та література» при ЧДПУ. Програма підготовки магістрів передбачала поглиблену гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й науково-практичну підготовку. Навчання відбувалось у формі аудиторних навчальних занять (лекцій, практичних, семінарських та лабораторних), індивідуальної та самостійної роботи. Магістранти повинні були підготувати за рік і захистити магістерську роботу. Серед навчальних дисциплін, які викладались у магістратурі, були такі: 1) методика наукового дослідження; 2) порівняльна типологія англійської та

української мов; 3) німецька мова; 4) готська мова; 5) латинська мова; 6) англійська література XX століття; 7) американська література XX століття; 8) фонологія англійської мови; 9) фоностилістика; 10) семантика і синтаксис речення; 11) МНІМ у вузі; 12) актуальні проблеми МНІМ; 13) культура мовлення вчителя ІМ; 14) теорія літератури; 15) актуальні проблеми теорії та практики перекладу; 16) лексикографія; 17) педагогічна практика; 18) науково-дослідна практика.

Педагогічна та науково-дослідна практика магістрів тривала з 6 квітня по 17 травня 1999 року. Педагогічна включала відвідування лекційних та практичних занять у ВНЗ нового типу – II-IV рівня акредитації, а також самостійне проведення лекційних та практичних занять з англійської мови та літератури Англії та Америки під контролем наукового керівника та педагогів навчальних закладів. Науково-дослідна практика забезпечувалась у процесі роботи над індивідуальною науково-дослідною темою, узгодженою з науковим керівником, а також під час проходження науково-дослідної практики на кафедрі, що також мало за мету організацію, проведення та участь у науково-методичних семінарах кафедри, науково-практичних конференціях молодих вчених тощо [434].

У 1999-2000 навчальному році відбулися зміни в навчальному плані магістратури. Були введені нові теоретичні курси – аналіз літературного твору, друга ІМ [434, арк. 15]. Коло інтересів студентів представлено їхніми темами магістерських робіт: «Принципи романтизму та їх втілення у творчості М. Шеллі», «А’дективно-іменні складні конструкції з присвійним значенням (бахуврихи)».

Цього року були захищені на відмінно 2 магістерські роботи та 1 робота на «добре». Членами комісії було зроблено висновок, що на захист магістерських робіт зі спеціальних тем бажано запрошувати спеціалістів і створювати відповідну фахову комісію з метою їх більш якісної оцінки [435]. На жаль, це свідчить про недостатню кількість спеціалістів вузького напрямку на кафедрі ІМ у даному ВНЗ у зазначений період.

На початку ХХІ століття в ЧДПУ було захищено 8 магістерських робіт. Серед них «Методична типологія паралінгвістичних засобів спілкування в основній загальноосвітній школі» (С. Грабова), «Неологізми сучасної англійської мови» (О. Лукашова), «Лексеми кольору в англійських перекладах творів Т. Г. Шевченка» (Г. Кирюхіна) [435, арк. 10].

У 2000 році гостро постали питання з порядком прийому в магістратуру за спеціальністю «Мова й література (англійська)» випускників інших навчальних закладів та про бази проведення педпрактики магістрантів на міжвузівському рівні [436, арк. 157].

Серед найбільш популярних тем магістерських робіт 2002–2003 навчального року були такі: «Соціокультурний компонент в навчанні говоріння» (О. Конотоп), «Діалог культур у навчанні англійської мови учнів старшої загальноосвітньої школи» (О. Грабова) [437].

Протягом 2000–2004 років завідувач кафедру лексикології та стилістики КНЛУ, доктор філологічних наук, професор О. Воробйова та кандидат філологічних наук Ніжинського державного педагогічного університету Т. Міхед викладали спецкурс «Лінгвістика тексту» в магістратурі ЧДПУ [439]. Робочі відрядження викладацького складу в інші ВНЗ сприяв обміну досвідом між викладачами кафедр ІМ, компенсував брак вузьких спеціалістів у вишах, був поштовхом до самоосвіти як викладачів так і студентів-магістрантів та розвитку їх професіоналізму.

Дуже важливим, на нашу думку, є розгляд хронологічного часового відрізка (друга половина 90-х рр. ХХ століття) у роботі аспірантури лінгвістичного напрямку в Україні. Нами була досліджена діяльність аспірантури КДЛУ та ГДПШМ, які були та залишаються одними з найбільш вагомих осередків з підготовки інтелектуального потенціалу держави у сфері ІМ.

На час, окреслений у дисертації, прийом до аспірантури КНЛУ проводився з 19 спеціальностей. В університеті працювали 2 спеціалізовані вчені ради із захисту дисертацій у галузі германського, романського, порівняльно-історичного

й типологічного мовознавства, теорії і методики навчання ІМ. За роки роботи спеціалізованих вчених рад тут було захищено 705 кандидатських дисертацій.

З 2003 року інтерес до навчання в аспірантурі знову відновлюється. Це пояснюється тим, що українські ВНЗ починають плідно співпрацювати із зарубіжними партнерами, а це, у свою чергу, потребувало фахівців у галузі ІМ.

Першим завідувачем аспірантури при КППМ була Л. Мизнікова. А потім, упродовж 14 років з 1992 року цей підрозділ очолювала В. Шевелюк. Чисельність аспірантів КДПІ за період 1996 – 1999 рр. можна представити в таблиці:

Таблиця 3.7

Загальна чисельність аспірантів, прийом і випуск за 1996 р.

Прийнято до аспірантури у звітному році			
з відривом		без відриву	
44		3	
Фактично випущено у звітному році			
З відривом		Без відриву	
усього	у тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями
32	10	9	2
Чисельність аспірантів на кінець звітного року			
З відривом		Без відриву	
139		13	

[365, арк. 183].

Загальна чисельність аспірантів, прийом і випуск за 1998 р.

Прийнято до аспірантури у звітному році			
з відривом		без відриву	
57		6	
Фактично випущено у звітному році			
З відривом		Без відриву	
усього	у тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями
36	12	4	3
Кількість аспірантів на кінець звітного року			
З відривом		Без відриву	
151		12	

Загальна чисельність аспірантів, прийом і випуск за 1999 р.

Прийнято до аспірантури у звітному році			
з відривом		без відриву	
41		6	
Фактично випущено у звітному році			
З відривом		Без відриву	
усього	в тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями
31	2	1	-
Чисельність аспірантів на кінець звітного року			
З відривом		Без відриву	
154		16	

Таблиця 3.8

Показники переміщення аспірантів

Прийнято до аспірантури у звітному році				
Кількість аспірантів на початок звітного року	Прийнято до аспірантури у звітному році із тих, хто закінчив ВНЗ у цьому ж році	Зараховано в порядку відновлення чи переходу з ін. закладів	Кількість аспірантів, які вибули до закінчення аспірантури у звіт.році	Кількість аспірантів, які проходили підготовку більшу від встановленого строку, на кінець звітного року
1996 рік				
157	1	-	11	15
1997 рік				
152	1	1	9	-
1998 рік				
154	-	-	14	8
1999 рік				
163	-	-	8	3

[367, арк. 126].

Аналізуючи дані показники, ми можемо зробити певні узагальнення про поступову тенденцію зростання кількості аспірантів, які навчались в КНЛУ протягом 1996-1999 років, що свідчить про загальний престиж обраного фаху, його потреби на ринку праці, зростання якості знань самих спеціалістів, їх прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Також таблиці демонструють, що найбільша кількість аспірантів, які на кінець терміну навчання в аспірантурі

протягом 1996-1999 років захистили кандидатські дисертації – це аспіранти спеціальності германська мова (13 осіб); романська мова (2) і теорія та методика навчання ІМ / методика навчання ІМ (2).

Таблиця 3.9

Кількість захищених дисертацій

1996	1997	1998	1999
Германські мови -4	Германські мови -7	Германські мови -4	Германські мови -2
Романські мови - 2	Романські мови-0	Романські мови-2	Романські мови-0
Навчання іноз. мов- 0	Теорія та методика навчання- 1	Теорія та методика навчання-1	Теорія та методика навчання-0

Ознайомлення з темами дисертаційних робіт аспірантів досліджуваного нами періоду дозволяє виділити коло їхніх інтересів. Так, серед кандидатських робіт, захищених в КДЛУ протягом 1996-99 років за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання ІМ, найбільш популярними темами були: рольові ігри (О. Квасова «Групові рольові гри в навчанні іншомовного спілкування учнів 9 класу середньої загальноосвітньої школи», 1996); проблема компетенцій (Ю. Головач «Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу (на матеріалі англійської мови)», 1997, О. Коломінова «Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англійського спілкування», 1998, В. Топалова «Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (на матеріалі англійської мови)», 1998 та інші) [13, с. 58].

Аналіз архівних джерел дає нам змогу простежити, за якими спеціальностями КДЛУ здійснював набір до аспірантури протягом другої половини 90-х років ХХ століття:

Таблиця 3.10

**Перелік спеціальностей за яким здійснювався набір до аспірантури КДЛУ
протягом другої половини 90-х років XX століття:**

Спеціальність	Код спеціальності	Прийнято до аспірантури в звітному році		Фактично випуст. у звітному році				Чисельність аспірантів на кінець звітного року		Із загальної чисельності аспірантів-жінок
		З відривом від вироб.	Без відриву	З відривом		Без відриву		З відривом	Без відриву	
				Усього	Із-захистом дис.					
						Усього	Із захистом дис.			
1996 рік										
Історія України	07.00.01	3	-	4	-		1	6	-	4
Діалектика та метод. природ. техніч. та соц. наук	09.00.02	2	-	1	1	-	-	5	1	3
Соц. філософія та філософія історії	09.00.03	1	-	1	-	1	-	4	1	2
Укр. л-ра	10.01.01	-	-	-	-	-	-	4	-	4
Укр. мова	10.02.01	1	-	3	1	-	-	3	-	3
Рос. мова	10.02.02	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Герм. мови	10.02.04	18	2	11	4	-	-	59	3	51
Роман. мови	10.02.05	5	-	3	1	3	1	12	1	12
Мови народів Азії	10.02.13	-	-	1	-	1	-	-	-	-
Загальне мовознавство	10.02.15	1	-	-	-	-	-	3	-	3
Теорія та історія педагогіки	13.00.01	-	-	5	3	-	-	11	2	10
Навчання іноземних мов	13.00.02	11	1	3	-	1	-	24	4	25
Загальна психологія, історія психології	19.00.01	1	-	-	-	-	-	4	1	4
Література зарубіжних країн	10.01.04	1	-	-	-	-	-	1	-	-
1997 рік										
Історія України	07.00.01	-	1	1	1	-	-	5	1	4
Діалектика і методологія пізнання	09.00.02	1	-	3	-	1	-	3	-	2
Соц. філософія та філософія історії	09.00.03	3	-	1	-	1	-	7	1	5
Укр. л-ра	10.01.01	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Укр. мова	10.02.01	-	1	-		-	-	3	1	4
Рос. мова	10.02.02	-	-	1	-	-	-	2	-	2

Продовження таблиці 3.10

Герм. мови	10.02.04	24	1	22	7	1	-	58	2	51
Роман. мови	10.02.05	5	-	3	-	-	-	14	1	13
Мови народів Азії	10.02.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Теорія та історія педагогіки	13.00.01	3	1	1	1	-	-	13	3	12
Загальне мовознавство	10.02.15	-	-	1	1	-	-	2	-	2
Теорія та методика навчання (герман., роман., схід. мови, укр. мова)	13.00.02	14	-	9	1	-	-	29	2	30
Загальна психологія, історія психології	19.00.01	-	-	1	-	-	-	2	-	1
Література зарубіжних країн	10.01.04	1	-	-	-	-	-	2	-	1
1998 рік										
Історія України	07.00.01	3	3	2	1	-	-	6	4	5
Діалектика та методологія пізнання	09.00.02	-	-	-	-	-	-	3	-	2
Соц. філософія та філософія історії	09.00.03	1	-	2	2	1	1	5	-	3
Укр. л-ра	10.01.01	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Укр. мова	10.02.01	2	-	1	1	-	-	4	1	5
Рос. мова	10.02.02	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Герм. мови	10.02.04	23	2	14	4	-	-	65	4	63
Роман. мови	10.02.05	13	-	3	2	-	-	21	-	20
Мови народів Азії	10.02.13	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Загальне мовознавство	10.02.15	-	-	1	1	-	-	1	-	1
Теорія та історія педагогіки	13.00.01	3	-	6	1	2	1	10	1	7
Теорія та методика навчання (герман., роман., схід. мови, укр. мова)	13.00.02	11	1	3	-	1	1	30	1	30
Загальна психологія, історія психології	19.00.01	1	-	2	-	-	-	2	1	3
Література зарубіжних країн	10.01.04	-	-	-	-	-	-	2	-	1
1999 рік										
Історія України	07.00.01	2	-	2	-	-	-	6	4	3
Діалектика та методологія пізнання	09.00.02	-	-	1	-	-	-	1	-	-
Соц. філософія та філософія історії	09.00.03	1	-	1	-	-	-	5	-	2
Укр. л-ра	10.01.01	1	1	-	-	-	-	1	1	2
Укр. мова	10.02.01	1	-	3	-	1	-	-	-	3
Рос. мова	10.02.02	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Герм. мови	10.02.04	20	2	13	2	-	-	67	5	66

Продовження таблиці 3.10

Роман. мови	10.02.05	6	-	3	-	-	-	22	-	21
Мови народів Азії	10.02.13	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Методика навчання іноземних мов	13.00.02	7	-	6	-	-	-	32	1	32
Загальна педагогіка та історія педагогіки	13.00.01	1	3	1	-	-	-	5	4	6
Загальне мовознавство	10.02.15	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Загальна психологія, історія психології	19.00.01	-	-	1	-	1	-	1	-	1
Література зарубіжних країн	10.01.04	1	-	1	-	-	-	2	-	2
Порівняльне літературознавство	10.01.05	1	-	-	-	-	-	2	-	2
Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство	10.02.17	1	-	-	-	-	-	1	-	1
Теорія і методика професійної освіти	13.00.04	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Теорія і методика виховання	13.00.07	-	-	-	-	-	-	4	-	4

[364, 365, 366, 367, 368, 369].

Отже, можна зробити висновок, що на досліджуваний період (90-ті рр. XX століття) значно зріс престиж ІМ, вона стала затребуваною на ринку праці і, як наслідок, саме на лінгвістичні спеціальності було подано найбільшу кількість заяв і, відповідно, зростала кількість висококваліфікованих фахівців-професіоналів.

Перша тенденція, яку ми виділяємо в процесі вивчення архівних джерел, а саме звітів роботи аспірантури у зазначений період часу, – це багатопредметність. У ході проведеного нами аналізу спеціальностей, за якими відбувався набір до аспірантури КДЛУ протягом другої половини 90-х років XX століття, ми відмітили такі зміни: у 1997 році, порівняно з попереднім, зникає спеціальність навчання іноземних мов (13.00.02), замість якої з'являється теорія та методика навчання (германські, романські, східні мови, українська мова) (13.00.02). Крім того, ліквідовано спеціальність мови народів Азії (10.02.13). А з 1996 року з'являються такі спеціальності, як порівняльне літературознавство (10.01.05), порівняльно-історичне і типологічне мовознавство (10.02.17), методика навчання іноземних мов (13.00.02) та такі спеціальності педагогічного циклу, як теорія і методика професійної освіти (13.00.04), теорія і методика виховання (13.00.07).

Крім того, теорія та історія педагогіки трансформується в загальну педагогіку та історію педагогіки (13.00.01).

При ГПШМ ім. Н. Крупської аспірантура була відкрита в 1992 році й перший свій набір вона здійснювала за двома спеціальностями: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії та 10.01.06 – теорія літератури. Першим завідувачем аспірантурою з 1993 року і до 1999 була Л. Слабоуз, а з 1999 року цей підрозділ очолює В. Бойко. На сьогоднішній день в аспірантурі ГДПШМ навчається приблизно 100 осіб і підвищення фахової майстерності здійснюється за такими спеціальностями: 07.00.01 – історія України; 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії; 10.01.02 – російська література; 10.01.06 – теорія літератури; 10.02.04 – германські мови; 10.02.15 – загальне мовознавство; 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Ученої ради із захисту дисертацій на кінець 90-х рр. XX століття у зазначеному ВНЗ не було.

Таблиця 3.11

Загальна чисельність аспірантів ГПШМ, прийом і випуск за 1997 р.

Прийнято до аспірантури у звітному році			
з відривом		без відриву	
5		3	
Фактично випустилось у звітному році			
З відривом		Без відриву	
усього	у тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями
2	-	1	-
Чисельність аспірантів на кінець звітного року			
З відривом		Без відриву	
16		5	

[367, арк. 9].

Загальна чисельність аспірантів ГПШМ, прийом і випуск за 1998 р.

Прийнято до аспірантури у звітному році			
з відривом		без відриву	
4		2	
Фактично випустилось у звітному році			
З відривом		Без відриву	
усього	у тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями

Продовження таблиці 3.11

4	2	-	-
Чисельність аспірантів на кінець звітнього року			
З відривом		Без відриву	
15		7	

[368, арк. 9].

Загальна чисельність аспірантів ГППМ, прийом і випуск за 1999 р.

Прийнято до аспірантури в звітному році			
з відривом		без відриву	
22		4	
Фактично випустилось у звітньому році			
З відривом		Без відриву	
усього	у тому числі із захищеними дисертаціями	усього	у тому числі із захищеними дисертаціями
4	7	-	-
Чисельність аспірантів на кінець звітнього року			
З відривом		Без відриву	
2		2	

[369, арк. 10].

У кількісному відношенні ми бачимо, що в аспірантурі при ГДППМ навчалось значно менше аспірантів, ніж при КНЛУ у другій половині XX століття.

Якщо порівнювати спеціальності, то вони поступалися і за якісним показником порівняно з КДЛУ. І це, на нашу думку, можна пояснити тим, що на сході країни у ВНЗ були більш популярними все ж таки металургійні та гірничо-видобувні спеціальності. Лінгвістичні спеціальності не користувались широким попитом на ринку праці, оскільки ці регіони були більш індустріалізованими порівняно з центральними.

Таблиця 3.12

Чисельність аспірантів та перелік спеціальностей ГДПІМ (1997-1999 р.р.)

Спеціальність	Код спеціальності	Прийнято до аспірантури у звіт.році		Фактично випуст. у звіт.році				Чисел. аспір-в на кінець звіт. Року		Із загальної чисельності аспірантів-жінок
		Із відривом від вироб.	Без відриву	Із відривом	Без відриву			Із відривом	Без відриву	
				Усього	Із захист. дис.	Усього	Із захист. дис.			

1997 рік										
Загальне мовознавство	10.02.15	1	-	-	-	-	-	6	-	6
Соціальна філософія	09.00.03	1	-	1	-	-	-	2	1	2

Теорія літератури	10.01.06	2	1	1	-	1	-	3	1	4
Укр. мова	10.02.01	-	-	-	-	-	-	1	-	1

1998 рік										
Загальне мовознавство	10.02.15	1	1	2	2	-	-	5	1	6
Теорія літератури	10.01.06	1	-	-	-	-	-	4	1	5

Соціальна філософія	09.00.03	1	-	-	-	-	-	2	1	1
Германські мови	10.02.04	-	1	2	-	-	-	2	1	6
Укр. мова	10.02.01	1	-	-	-	-	-	2	-	2

1999 рік										
Загальне мовознавство	10.02.15	1	-	3	-	-	-	3	1	4
Теорія літератури	10.01.06	1	-	1	-	-	-	4	1	5
Германські мови	10.02.04	1	4	1	-	-	-	2	8	10
Соціальна філософія та філософія історії	09.00.01	-	-	1	-	-	-	-	1	-
Укр. мова	10.02.01	1	-	1	-	-	-	2	-	2

[367, 368, 369].

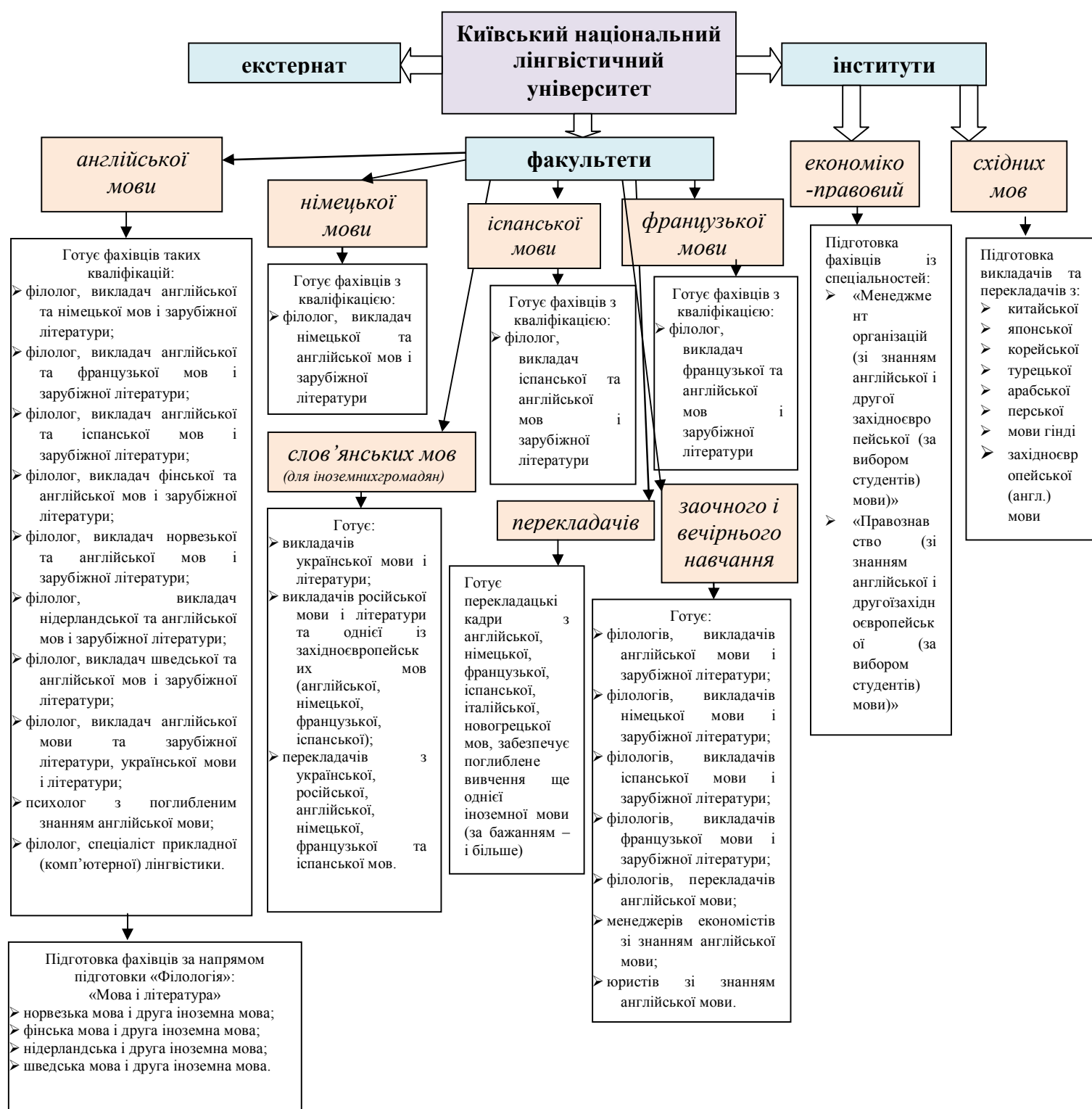
Таким чином, розглянувши роботу аспірантури КДЛУ та ГДПІМ у другій половині 90-х рр. ХХ століття, ми можемо виділити такі тенденції розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови під час їхнього навчання в аспірантурі: зростання кількості аспірантів КДЛУ на фоні зменшення загальної чисельності аспірантів ВНЗ України; найбільш актуальними спеціальностями лінгвістичного напрямку цього періоду були германська мова, романська мова та

методика навчання ІМ; найбільш актуальні теми дисертаційних досліджень – це рольова гра та проблема компетенцій; підготовка фахівців за новими спеціальностями (багатопредметність); слабкий інтерес до ІМ з боку аспірантів ГПІМ ім. Н. Крупської у порівнянні з КДЛУ.

Висновки до третього розділу

У результаті дослідження ми маємо змогу стверджувати, що в змісті підготовки викладачів іноземної мови у вітчизняних ВНЗ протягом третього, окресленого нами періоду (1991-2004 рр.), простежувались такі тенденції: велика увага до використання наочності першого і другого планів, широке використання написаних конспектів практичних занять, створення власних методичних посібників з ІМ, збільшення кількості годин відведених на вивчення практики мови, поява нових предметів (фразеологія сучасної англійської мови), популярність відеокласів та відеоуроків, розробка індивідуальних завдань для студентів, які мали глибокі знання з ІМ, введення тестового контролю, ігрових вправ, реалізація міжпредметних зв'язків, контроль самостійної роботи студентів. При факультетах ІМ працювала Школа майбутнього педагога. На початку 2000 - х рр. розпочалась екстернатна форма навчання студентів. Гостро постало питання комп'ютерної грамотності як студентів, так і викладачів. Велика увага приділялась науково-дослідній роботі студентів (написання курсових, дипломних робіт). Ці тенденції були спільними для всіх ВНЗ, які готували фахівців лінгвістичного напрямку в Україні. Але найбільш потужним осередком з їхньої підготовки за змістом та масштабом у цей період був КНЛУ (Рис. 3.3).

Рисунок 3.3.



Головним здобутком, на нашу думку, в історії розвитку професіоналізму майбутніх викладачів ІМ стало відкриття магістратури лінгвістичного спрямування у вітчизняних ВНЗ у 90-ті рр. XX століття. Оскільки викладачем офіційно, відповідно до ст. 48 Закону України «Про вищу освіту», вважається

особа, яка має науковий ступінь або вчене звання, а також є випускником магістратури, аспірантури та докторантури, саме з появою магістратури ми можемо офіційно вживати поняття «викладач». Аналіз роботи магістратури філологічного спрямування дозволив зробити висновки про поступове розширення кола дисциплін, які викладались завдяки введенню нових теоретичних курсів (Аналіз літературного твору, друга ІМ), що позитивно впливало на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів ІМ у процесі їхньої підготовки через магістратуру.

Розгляд роботи аспірантури лінгвістичного напрямку представлений нами в ході вивчення їхньої роботи на прикладі КНЛУ та ГДПІМ, оскільки це, на нашу думку, провідні установи зазначеного напрямку. Серед основних тенденцій, властивих аспірантурі КНЛУ у другій половині 90-х рр. ХХ століття, нами визначено зростання кількості аспірантів КДЛУ на фоні зменшення загальної чисельності аспірантів ВНЗ України; багатопредметність; найбільш актуальними спеціальностями лінгвістичного напрямку цього періоду були германська мова, романська мова та методика навчання ІМ; найбільш актуальними темами дисертаційних досліджень – рольова гра та проблема компетенцій. У ході порівняння аспірантури КНЛУ та ГДПІМ у 90-ті рр. ХХ століття нами було встановлено, що в змістовному та процесуальному плані друга значно поступалася за рівнем підготовки фахівців. Крім того, було доведено слабкий інтерес до ІМ з боку аспірантів ГДПІМ ім. Н. Крупської порівняно з КНЛУ, що пояснювалось його географічним розташуванням.

Матеріали, вміщені в третьому розділі, представлено в кількох публікаціях автора [289, 290, 291, 300, 317].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, понятійно-категоріальний апарат розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови представлено у площині теоретичного розгляду таких понять, як: «розвиток» – емоційно-чуттєвий аспект діяльності, що включає мотиви, інтереси, здібності та професійні якості особистості; «професіоналізм» – складний процес, у ході якого суб'єкт здобуває професійно-педагогічні знання, уміння, навички, характеризується прагненням постійно оновлювати та розширювати педагогічний кругозір та розвивати креативні здібності, а також потребою в педагогічних інноваціях та нестандартних професійних діях.

Ключове поняття «професіоналізм майбутніх викладачів іноземної мови» конкретизується в контексті оволодіння мовленнєвою (комунікативною), методичною, психолого-педагогічною, соціокультурною та інформаційною компетенціями.

2. Охарактеризовано джерельну та нормативно-правову базу дослідження шляхом проблемно-пошукового аналізу, що передбачало опрацювання архівних документів, нормативно-правових актів Радянського Союзу та незалежної України, а також навчальної та науково-методичної літератури, матеріалів періодичних видань.

Проаналізовано інформацію щодо змістового, організаційного та процесуального наповнення фахової підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, простежено особливості розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в другій половині XX – початку XXI століття, що характеризувалася пануванням радянської парадигми навчання, яка з 1991 року змінилася на національну і супроводжувалося відкриттям нових університетів, оптимізацією мережі навчальних закладів.

Охарактеризовано основні засади державної політики у сфері вищої освіти загалом та лінгвістичної зокрема, що безпосередньо впливала на розвиток

досліджуваного феномену. На основі вивчення навчальної та науково-методичної літератури, а також періодики проаналізовано рекомендації, поради, методи та методики навчання іноземних мов, що збагачували зміст навчального процесу, сприяли розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови.

3. З'ясовано специфіку розвитку загальної системи вищої освіти України у другій половині XX – початку XXI століття. Виявлено характеристики, які визначили особливості розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови. Охарактеризовано підготовку вчителів широкого профілю, важливість забезпечення зв'язку академічних знань з практичною діяльністю, здійснення контролю за процесом підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ. Доведено, що пріоритет комуністичної ідеології в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови забезпечувався змістовим наповненням навчального матеріалу, скороченням годин на вивчення української мови, домінуванням теоретичної, а не практичної складової. Зазначено про посилення уваги до самостійної роботи студентів в контексті становлення ідеї неперервної освіти.

4. Виокремлено й охарактеризовано етапи та тенденції розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України в другій половині XX – на початку XXI століття:

1) становлення науково-практичних підходів до питання розвитку професіоналізму – 1958–1984 рр., що характеризувався домінуванням радянської парадигми навчання, імпліцитним характером професіоналізму;

2) трансформації підходів – 1985–1991 рр., що визначався демократизацією та гуманізацією педагогічного процесу у вищій школі та поширенням поняття «професіоналізм» у науковому вжитку на основі запровадження новаторських, креативних підходів у практичній і теоретичній педагогічній діяльності;

3) реформування змісту та утвердження поняття «професіоналізм» в умовах незалежності України (1991–2005 рр.), що супроводжувався усталенням національної парадигми навчання, урізноманітненням шляхів розвитку професіоналізму, оптимізацією мережі навчальних закладів, переходом до

ступеневої системи навчання, співпрацею вітчизняних ВНЗ із зарубіжними партнерами.

5. Розкрито зміст, форми, методи та засоби підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття), що забезпечували розвиток їх професіоналізму.

З'ясовано, що модернізація методів навчально-виховної роботи, починаючи з 60-х рр. і протягом 90-х рр. XX століття передбачала застосовування наочності, ТЗН, широке використання лабораторних та курсових робіт, здійснення індивідуалізації роботи студентів, запровадження нових форм роботи та новаторських методик, появу кафедр методики викладання іноземних мов (із середини 60-х рр.), приділення уваги студентській педагогічній практиці, міцний зв'язок ВНЗ зі школами.

У ході дослідження виокремлено провідні *форми* роботи на факультетах іноземних мов у ВНЗ України (очна, заочна, робота під контролем викладачів та самостійно, факультативи, гуртки, практика, заліки, екзамени тощо) та *методи* (традиційні «класичні» методи навчання, усного випередження, аудіорозмовний, парної роботи, інсценізації художніх творів, безперекладної семантизації, введення нової лексики, фразеології, мовизації вчинків героїв, комплексний).

Зазначено, що такі форми навчання, як магістратура та аспірантура, передбачали поглиблену гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й науково-практичну складові професійної підготовки, які забезпечували розвиток професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов.

У роботі аспірантури лінгвістичного спрямування у 90-ті рр. XX століття виявлено тенденцію до зниження інтересу до вступу і навчання серед випускників ВНЗ, що пов'язано з соціально-економічною ситуацією в країні. Водночас тенденція до зростання інтересу до навчання в аспірантурі з 2003 року пояснюється співпрацею українських ВНЗ із зарубіжними партнерами, які потребували фахівців у галузі іноземних мов.

Проведене дослідження не повною мірою вичерпує всі аспекти розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у зазначений період і

передбачає майбутні розвідки у напрямках: дослідження зарубіжного досвіду розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов; обґрунтування аксіологічних засад професіоналізму викладачів іноземних мов. Предметом окремого розгляду може бути професійна підготовка викладачів іншомовного походження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

I. Наукові монографії, дисертаційні дослідження, статті, збірники

1. Абсаямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Яна Вадимівна Абсаямова. – Київ, 2005. – 245 с.
2. Авксентьєва О. Нам пісня мову вивчати допомагає... Формування професійної компетентності викладачів французької мови / Олена Авксентьєва // Інозем. мови в навч. закл. – 2003. – № 4. – С. 153–158.
3. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в II пол. XX ст. (1950–2000рр.) : автореф. дис. на здобуття наук.ступеняканд.пед.наук : спец. 13.00.01 / О. В. Адаменко. – Київ, 2006. – 20 с.
4. Актуальные проблемы повышения качества подготовки специалистов в ВУЗе // Материалы международной научно-методической конференции посвященной 25-летию БГСХА: сб. науч. работ ; под ред. Т. Г. Нуриева, Е. Я. Лебедько. – Брянск, 2005. – С. 111–114.
5. Алексєєнко Т. А. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів у навчальному процесі / Т. А. Алексєєнко, Т. А. Равлюк // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 113–116.
6. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
7. Ангеловский А. А. Профессиональная компетентность как необходимое условие профессионализма (психолого-акмеологический анализ) / А. А. Ангеловский // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа, 2011. – С. 7–13.
8. Андронов В. П. Психологические характеристики рефлексивного сознания / В. П. Андронов, Л. Н. Тарасова, О. О. Полякова // Акмеология: личностное и профессиональное развитие : материалы

Международ. науч. конф. – М., 2004. – С. 18–21.

9. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5.
10. Андрущенко В. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір /В. Андрущенко, І. Гамерська // Рідна шк.– 2012. – № 1–2. – С. 3–8.
11. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політ. менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58–59.
12. Арсеньев А. С. Философско-психологические проблемы развития образования / А. С. Арсеньев, Э. В. Безчеревных, В. В. Давыдов ;ред. В. В. Давыдова ; Российская Академия образования. – М. : ИНТОР, 1994.– 128 с. – (Серия: Теория и практика развивающего обучения).
13. Артемчук Г. І. Київському державному лінгвістичному університету – 50/Г. І. Артемчук // Інозем. мови. – 1998. – № 2. – С. 3–7.
14. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи : наук.-метод. зб. – Київ, 1993. – Вип. 78. – С. 65–69.
15. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе/ Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 148 с.
16. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: укр.-пол. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова ;Київ, 2000. – С. 217–232.
17. Бандурка А. М. Професіоналізм і лідерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Землянська. – Харків : ТИТУЛ, 2006. – 578 с.
18. Барановська В. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи / В. М. Барановська // Наука і

освіта. – 2010. – № 7. – С. 24–26.

19. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004 – 264 с.
20. Бердичевский А. Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский // Иностр. яз.в шк. – 1990. – № 4. – С. 94–100.
21. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991) / Л. Д. Березівська // Історико-педагогічний альманах : зб. наук.пр. – Умань, 2011. – С. 44–49.
22. Бех І. Принципи інноваційної освіти / І. Бех // Освіта і упр. – 2005. – № 3–4. – С. 7–20.
23. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Інозем. мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
24. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека : избр. психол. тр./ В. М. Бехтерев; под.ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 416 с.
25. Биболетова М. З. Современные тенденции организации образовательного процесса / М. З. Биболетова // Иностр. яз.в высш. шк. – Рязань, 2010. – Вып. 2 (13). – С. 12–15.
26. Білоус О. С. Професійна компетентність майбутнього вчителя як основа його професійної діяльності / Олена Сергіївна Білоус // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 верес. 2009 р., м. Ялта : зб. ст. – Ялта, 2009. – Ч. 1. – С. 24–27.
27. Бірюкова М. В. Аспірантура і докторантура як механізм формування інтелектуального потенціалу держави : [з досвіду ХГУ «НУА»] / Марина Бірюкова // Вища шк. – 2010. – № 2. – С. 52–59.
28. Близнюк Р. О. Основні історіографічні етапи дослідження вищої аграрної освіти України у другій половині ХХ століття / Р. О. Близнюк // Вісн. аграр. історії. – 2012. – № 3. – С. 122–130.

29. Богуш А. М. Розвиток мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі: теоретичний аспект / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 59–62.
30. Бойко А. Інтернаціоналізація освіти: тьюторство як педагогічний супровід самостійної роботи студентів / А. Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2007. – Вип. XXXIX. – С. 12–17.
31. Большая советская энциклопедия/ гл. ред. А. М. Прохоров . – 3-е изд. – М. : Сов.энцикл., 1975. – Т. 21 : Проба–Ременсы.– 639 с.
32. Большой толковый психологический словарь / пер.с англ. А. Ребер. – М. : АСТ; Вече, 2003.– Т. 2 (П–Я). – 560 с.
33. Бондар С. І. Формування аксіологічного світогляду майбутнього фахівця у сучасній моделі вивчення іноземних мов / С. І. Бондар, С. П. Тетерук // Збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих закладах освіти», м. Ірпінь, 26–27 трав. 2011 р.– Ірпінь, 2011. – Т. 2. –С. 20–27.
33. Бурова Е. В. До питання проведення педагогічної практики у загальноосвітній школі (60–70-ті роки ХХст.)[Електронний ресурс] / Е. В. Бурова. – Режим доступу :www.seanewdim.com. – Назва з екрану.
34. Бурова Е. В. Організація педагогічної практики у процесі взаємодії «вищий педагогічний навчальний заклад–загальноосвітня школа» другої половини ХХ століття / Е. В. Бурова, Ю. В. Буров // Наук. скарбниця освіти Донеччини. – 2013. –№ 3. – С. 22–25.
35. Буткевич В. В. Формирование личности учителя в теории и практике педагогического образования (1960–1990 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Буткевич. – М., 1994. – 341 с.
36. Вакуленко В. М. Розвиток теорії і практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.

37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь :Перун, 2001. – 1440 с.
38. Величко В. В. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпневич, Е. Ф. Каржевич. – Минск : Медисонт, 2006. – 241 с.
39. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку :матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квіт. 1996 р. / редкол.: В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. В. Стрілько, Н. М. Дем'яненко. – Київ, 1996. – 208 с.
40. Вища школа на шляху оновлення / Т. Я. Старченко, О. М. Стоян, О. І. Бобик [та ін.]. – Львів : Світ, 1991. – 128 с.
41. Вільський Г. Особливості сучасного етапу розвитку вищої освіти України / Г. Вільський // Вища шк. – 2009. – № 3. – С. 57–62.
42. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.
43. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Полісся, 2015. – 416 с.
44. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Іванівна Вовк. – Київ, 2008. – 230 с.
45. Волкова Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців / Л. В. Волкова // Збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих закладах освіти», м. Ірпінь, 26–27 трав. 2011 р. – Ірпінь, 2011. – Т. 1. – С. 201–207.
46. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики :

- автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. М. Волощук. – Житомир, 2012. – 20 с.
47. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Михайлівна Волченко. – Житомир, 2006. – 255 с.
 48. Воробйов Ю. Л. Про розробку організаційно-методологічного проекту навчальної діяльності у новій освітній системі / Ю. Л. Воробйов, О. І. Гарагатий, О. В. Коврига // Проблеми вищої школи : наук.-метод. зб. – Київ, 1993. – Вип. 78. – С. 20–24.
 49. Воронина Г. И. Новые направления научно-методической работы в образовательном учреждении повышения квалификации / Г. И. Воронина // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тез.докл. к конф. – М., 2001. – С. 196.
 50. Высшая школа в новых условиях хозяйствования :сб. науч. тр. – М. : НИИВШ, 1990. – 135 с.
 51. Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967) / [под ред. В. П. Елютина]. – М. : Высш. шк., 1967. – 272 с.
 52. Гачев Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М. : Совет.писатель, 1988. – 276 с.
 53. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе :учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. –М. : Высш.шк., 1982. – 373 с.
 54. Гендерна статистика для моніторингу досягнення рівності жінок і чоловіків/ Н. С. Власенко, Л. Д. Виноградова, І. В. Калачова [та ін.]. – Київ : Ін-т держави і права ім В. М. Корецького НАН України, 2000. – 54 с.
 55. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках

практико-орієнтованих образовательних концепцій) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

56. Гинтовт К. П. Практический курс английского языка. I курс : учеб. для пед. ин тов по спец. «иностран. яз.» / ред. В. Д. Аракина. – 3-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1985. – 424 с.
57. Головки В. О. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації / В. О. Головки, С. О. Гримблат, Д. І. Барановський. – Харків : Еспада, 2009. – 304 с.
58. Голубєва М. О. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора Британського університету / М. О. Голубєва // Наукові записки НаУКМА. – Київ, 2012. – Т. 136. – С. 19–22.
59. Гончар О. В. Тьюторська взаємодія суб'єктів навчального процесу вищої школи / О. В. Гончар // Збірник наукових праць Київського університету ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2012. – Вип. 1. – С. 31–40.
60. Гончаренко Н. В. Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напрямку вітчизняної освіти (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Гончаренко. – Житомир, 2014. – 245 с.
61. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
62. Горчакова О. А. Продуктивна діяльність викладача університету : сутність поняття та критерії визначення / О. А. Горчакова // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 122–125.
63. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій. – Київ, 2007. – 568 с.
64. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : [навч. посіб.] / Наталія Василівна Гузій. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

65. Гульбс О. А. Психолого-педагогічна модель розвитку професіоналізму викладача / О. А. Гульбс // Актуальні проблеми психології : зб. наук.пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за заг. ред. В. О. Моляко]. – Житомир, 2009. – Т. 12, вип. 8. – С. 63–71.
66. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічні аспекти) : автореф. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.01 / Н. М. Гупан. – Київ, 2001. – 19 с.
67. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : А.П.Н., 2002. – 224 с.
68. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : навч. посіб. – Київ : Центр навч. літ., 2005. – 224 с.
69. Дарійчук Л. Система освіти в Україні: реформування чи оновлення? / Л. Дарійчук // Вища шк. – 2004. – № 1. – С. 29–40.
70. Декларація про державний суверенітет України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [zakon 3/rada.gov.ua/laws/show/55-12](http://zakon3/rada.gov.ua/laws/show/55-12). – Назва з екрану.
71. Деражне Ю. Л. Тьютор в открытом обучении : учеб.-метод. пособие / Ю. Л. Деражне. – М., 1998. – 58 с.
72. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
73. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. : Развитие ценностной сферы профессионала / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2001. – 483 с.
74. Дипкова Л. М. Вплив професійної компетентності викладачів ВНЗ на навчальні результати студентів / Л. М. Дипкова // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (дод. 1). – С. 156–159.
75. Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання іноземних мов (1996–2001 р.р.) // Інозем. мови. – 2002. – № 2. – С. 58–63.
76. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч.посіб. / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.

77. Дмитренко Л. І. Смісложиттєві орієнтації педагога як фактор розвитку «акме» – професіоналізму / Л. І. Дмитренко // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук.пр. / голов. ред. С. Сисоєва. – Київ, 2009. – Вип. 4. – С. 40–44.
78. Добрянський І. Вища освіта України: європейський вимір / І. Добрянський // Рідна шк. – 2005. – № 9–10. – С. 12–16.
79. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складові змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ю. Долапчі. – Харків, 2008. – 210 с.
80. Долгая Н. В. Різні підходи до трактування поняття «педагогічний професіоналізм» у наукових дослідженнях / Н. В. Долгая, Н. Ю. Дуднік // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2011. – Вип. 31. – С. 250–256.
81. Дробноход М. На шляху становлення : освіта ХХІ ст. / М. Дробноход // Рідна шк. – 1995. – № 4. – С. 2–5.
82. Дрогайцев О. І. Структура інформаційної складової професійної компетентності майбутнього педагога / О. І. Дрогайцев // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 267–271.
83. Дружилов С. А. Професионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека / С. А. Дружилов // Ползуновский вестн. – 2004. – № 3. – С. 200–208.
84. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
85. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Київ, 1996. – 444 с.
86. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

- / Ольга Миколаївна Дуплійчук. – Житомир, 2015. – 20 с.
87. Дяченко Т. Історія становлення та розвитку професії педагога вищої школи / Тетяна Дяченко // Рідна шк. – 2007. – № 6. – С. 76–78.
 88. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
 89. Емельянова Е. И. Проблемы в профессиональной подготовке учителей иностранного языка: историко-педагогический контекст [Електронний ресурс] /Е. И. Емельянова// Вестник Новгородского государственного университета.– 2009. – № 53. – Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/problemy-v-professionalnoy-podgotovke-uchiteley-inostrannogo-yazyka-istoriko-pedagogicheskiy-kontekst. – Название с экрана.
 90. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. –Київ : Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
 91. Ефименко Г. П. Высшее образование УРСР / Г. П. Ефименко, Г. А. Лимицкий, В. А. Баженов. – Киев : Высш. шк., 1983. – 94 с.
 92. Ефименко Г. П. Высшая школа УРСР. Успехи, проблемы, развитие / Г. П. Ефименко, В. М. Красников, А. Н. Новоминский. – Киев : Высш. шк., 1978. – 327 с.
 93. Журавський В. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. Журавський, М. Згуровський. – Київ : Політехніка, 2003. – 200 с.
 94. Завацька Л. М. Особливості організації навчального процесу з підготовки викладачів іноземної мови у Київському педагогічному інституті іноземних мов (60–70-ті роки ХХ століття) / Л. М. Завацька, О. Б. Шендерук // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.– Черкаси, 2014. – № 28 (321). – С. 82–87.
 95. Задорин И. Апология «прикладности» или еще раз о профессионализме, профессии и профессиональном сообществе [Електронний режим] / И. Задорин. – Режим доступа : zircon.ru/upload/iblock/0c5/070725pdf. –

Название с экрана.

96. Зазыкин В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. – М., 1993. – 46 с.
97. Закирьянова И. А. Формирование социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ирина Аксановна Закирьянова. – Ялта, 2006. – 211 с.
98. Закон України «Про вищу освіту»: станом на 29 жовтня 2014 року. – Харків: Право, 2014. – 104 с.
99. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – Київ : Парламент.вид-во, 2004. – 404 с.
100. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – Клин :Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 325 с.
101. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища шк. – 2013. – № 9. – С. 7–19.
102. Зіньковський Ю. Камені спотикання вітчизняної вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища шк. – 2011. – № 3. – С. 7–18.
103. Зубко В. Надпроблема вищої освіти – фінансування / В. Зубко, К. Корсак // Освіта і упр. – 1999. – Т. 3, № 2. – С. 11–20.
104. Зуброва О. А. Роль професійно-педагогічного виховання у становленні особистості майбутнього педагога / О. А. Зуброва // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 140–142.
105. Зязюн І. Дбаючи про комплексне виховання студентів / І. Зязюн // Рад. шк. – 1977. – № 10. – С. 82–85.
106. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
107. Зязюн І. Філософія «Школи свободи» : розвиток та саморозвиток творчих засад особистості / Іван Зязюн // Рідна шк. – 2007. – № 5. – С. 25–29.

108. Іванчук М. Г. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму фахівця / М. Г. Іванчук // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 142–144.
109. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценко. – Київ : Вища шк., 1973. – 447 с.
110. Кабак Ю. В. До питання розвитку післядипломної освіти в Україні в другій половині ХХ століття [Електронний ресурс] / Ю. В. Кабак. – Режим доступу :
<http://www.ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/20071/kabak.Pdf>. – Назва з екрану.
111. Кавтанская Е. В. К проблеме описания профессионально ориентированной иноязычной компетенции / Е. В. Кавтанская, В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Сафоновой. – М., 1998. – С. 67.
112. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Харків : НФаУ, 2009. – 140 с.
113. Калакура Я. С. Історичне джерелознавство : підручник / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко. – Київ : Либідь, 2002. – 488 с.
114. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін. – Житомир, 2005. – 199 с.
115. Каніщенко Л. О. Вища школа: шляхи перебудови / Л. О. Каніщенко, В. М. Литвин. – Київ : Знання УРСР, 1988. – 48 с.
116. Кваша В. Только один способ управления эффективен / В. Кваша // Нар. образование. – 1997. – № 1. – С. 4–11.
117. Кириченко А. В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности госслужащих: (теория, методология, технология) / А. В. Кириченко. – М., 1999. – 68 с.
118. Кириченко О. М. Педагогічна майстерність як складова професіоналізму

викладача / О. М. Кириченко // Збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих закладах освіти», м. Ірпінь, 26–27 трав. 2011 р.– Ірпінь, 2011. – Т. 2. – С. 374–377.

119. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл, 2007. – 445 с.
120. Козієвська О. Вища освіта в Україні: уроки реформування / О. Козієвська // Вища шк. – 2013. – № 6. – С. 49–62.
121. Колдуэлл Врайан Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня / Врайан Колдуэлл // Перспективы вопр. образования. – 2001. – № 113–114. – С. 133–145.
122. Колодько Т. Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови / Тетяна Колодько // Рідна шк. – 2007. – № 1. – С. 48–50.
123. Колодько Т. М. Педагогічна майстерність як базовий рівень професійного розвитку і культури педагога / Т. М. Колодько // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / голов.ред. С. Сисоєва. – Київ, 2009. – Вип. 4. – С. 61–70.
124. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Тетяна Колодько // Рідна шк. – 2005. – № 11. – С. 5–7.
125. Коноваленко Т. В. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки : дис. ...канд. пед. наук : 13. 00. 04 / Тетяна Василівна Коноваленко. – Одеса, 2006. – 210 с.
126. Копець Л. В. Психологія особистості / Л. В. Копець. – Київ : Києво-Могилян. акад., 2007. – 458 с.
127. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму

- майбутнього педагога / М. О. Коць // Практич. психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 14–17.
128. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / Інна Краснощок // Рідна шк. – 2007. – № 4. – С. 9–11.
 129. Краткий философский словарь / под ред. М. Розенталя, П. Юдина. – 4-е изд., доп. и испр. – М.: Гос. изд-во полит. лит., 1954. – 704 с.
 130. Кремень В. Вимоги – умови – результати – зміни / В. Кремень // Упр. освітою. – 2013. – № 1 (301). – С. 4–8.
 131. Кремень В. Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? / В. Г. Кремень // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 20–33.
 132. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 2–4.
 133. Кремінь В. Освіта і наука України: шляхи модернізації : монографія / В. Кремінь. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.
 134. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища шк. – 2010. – № 3–4. – С. 44–50.
 135. Крылова И. П. Грамматика современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. – 9-е изд. – М., 2003. – 448 с.
 136. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1976. – 128 с.
 137. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
 138. Курносів Ю. О. У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР / Ю. О. Курносів, А. Г. Бондар. – Київ : Наук.думка, 1964. – 343 с.
 139. Курок В. Аналіз результатів освітньої реформи 1958 р. для професійно-технічної освіти в Україні [Електронний ресурс] / В. Курок, Б. Шевель. –

Режим доступу :

http://www.zagpedagogika.at.ua/load/analiz_rezultativ_osvitnoji_reformi_1958_r_dlja_profesijno_tekhnichij_osviti_ukrajini/1-1-0-283. – Назва з екрану.

140. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / Наталія Лалак // Рідна шк. – 2009. – № 5–6. – С. 17–20.
141. Левин Г. Д. Философские категории в современном дискурсе / Г. Д. Левин. – М.: Логос, 2007. – 224 с.
142. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
143. Левчишена О. Вища школа України на сучасному етапі розвитку в контексті регуляторної політики держави / О. Левчишена // Освіта і упр. – 2009. – Т. 12, № 2. – С. 17–23.
144. Леухин Б. Д. Формирование у студентов основ педагогического мастерства / Б. Д. Леухин // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / ред. Н. Н. Мартынова. – М., 1971. – Т. 1. – С. 78–82.
145. Лобыч Г. А. Психолого-педагогические особенности деятельности преподавателя высшей школы (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Лобыч. – Ленинград, 1975. – 191 с.
146. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Неля Мазур // Рідна шк. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
147. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). – Київ : Либідь, 1992. – 196 с.
148. Майстер Д. Истинный профессионализм / Дэвид Майстер; [пер. с англ. М. Иванова, М. Фербера]. – М. : Альпина Бизнес Букс [и др.], 2004. – 227 с.
149. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
150. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.,

1999. – 98 с.

151. Матвієнко П. В. До питання про сучасні педагогічні парадигми в системі вищої школи / П. В. Матвієнко, С. О. Огієнко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 23–26.
152. Матійчук К. Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Квітослава Дмитрівна Матійчук. – Хмельницький, 2015. – 210 с.
153. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Галина Володимирівна Мельниченко. – Одеса, 2004. – 19 с.
154. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – Київ : Леніт, 1999. – 320 с.
155. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – Київ, 2010. – 200 с.
156. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Платонівна Мироненко. – Одеса, 2001. – 244 с.
157. Мікульонок І. Про професійно-кваліфікаційні вимоги до посад науково-педагогічних працівників ВНЗ / І. Мікульонок // Вища шк. – 2013. – № 12. – С. 15–22.
158. Місечко О. Є. Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови / О. Є. Місечко // Шлях освіти. – 2012. – № 1. – С. 19–23.
159. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964pp.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Євгеніївна Місечко. –

Житомир, 2011. – 603 с.

160. Мисечко О. Є. Перші романо-германські відділення в університетах України: проекти і їх реалізація/ О. Є. Мисечко // Інозем. мови. – 2007. – № 1. – С. 42–46.
161. Мисечко О. Є. Тенденції становлення фахової підготовки вчителя іноземної мови в Україні / О. Є. Мисечко // Інозем. мови в навч. закл. – 2009. – № 2. – С. 47–52.
162. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст.–початок 1960-х рр.): монографія / О. Є. Мисечко. – Житомир : Полісся, 2008.– 528 с.
163. Мормуль А. М. Роль педагогічної практики в удосконаленні методичної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов / А. М. Мормуль // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2009. – № 5. – С. 95–97.
164. Мошков В. Навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи / В. Мошков // Інозем. мови. – 2000. – № 1. – С. 6–8.
165. Народное образование в СССР / за ред. М. А. Прокофьева [и др.] – М. : Просвещение, 1967. – 544 с.
166. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття. Кн. 3 : Модернізація освіти/ авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій [та ін.]. – Київ : Навч. кн., 2004. – 943 с.
167. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – (24 квіт.–1 трав.). – С. 2–4.
168. Никитин Е. Самоутверждение человека / Е. Никитин, Н. Харламенкова // Вопр. философии. – 1997. – № 9. – С. 96–99.
169. Ніколаєва С. Ю. Критерії оцінки якості дисертації з методики викладання іноземних мов / Спеціальність – 13.00.02 / С. Ю. Ніколаєва // Інозем. мови. – 1995. – № 3–4. – С. 137–140.

170. Новіков Б. Б. Творчість як спосіб здійснення гуманізму : монографія / Б. Новіков. – Київ : НТУ «КПУ», 1998. – 310 с.
171. Огнев'юк В. Першооснова розвитку / Віктор Огнев'юк // Рідна шк. – 2007. – № 5. – С. 18–21.
172. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 19-е изд., испр. – М. : Рус.яз., 1987. – 750 с.
173. Олійник В. Відкрита освіта й освітні зміни / В. Олійник // Упр. освітою. – 2011. – № 24 (276). – С. 4–6.
174. Олійник В. Найважливіша цінність суспільства / В. Олійник // Упр. освітою. – 2012. – № 18 (294). – С. 4–9.
175. Онопченко С. В. Форми й методи інженерно-педагогічної освіти в Україні вдругій половині ХХ століття (50–90-ті рр.) [Електронний ресурс] / С. В. Онопченко. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua>. – Назва з екрану.
176. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 42–51.
177. Осипчук Н. Про справи освітянські... / Н. Осипчук // Освіта України. – 1999. – № 1. – С. 13.
178. Осипчук Н. «Україна – 2010» Що вона прогнозує ? / Н. Осипчук // Освіта України. – 1999. – 20 січ.
179. Островский Б. С. Английский язык на факультативных занятиях в средней школе: пособие для учителей. – 2-е изд., дораб. – М., Просвещение, 1980. – 192 с.
180. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
181. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Даниленко. – Київ : Логос, 2001. – 185 с.

182. Павленко А. Університет як центр інноваційної системи та формування інтелектуального капіталу нації / А. Павленко // Вища шк. – 2011. – № 12. – С. 7–15.
183. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Инозем. мови. – 2002. – № 4. – С. 3–18.
184. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова : в 4-х т. Т. 3. – М. : Сов.энцикл., 1966.– 879 с.
185. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
186. Педагогічний професіоналізм [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oplib.ru/random/view/835731>. – Назва з екрану.
187. Петров О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект / О. Петров // Рідна шк. – 2010. – № 3. – С. 58–61.
188. Петров О. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття / О. Петров // Рідна шк. – 2008. – № 6. – С. 52–54.
189. Петровська І. Р. Діагностика професіоналізму майбутніх педагогів / І. Р. Петровська, З. З. Гулечко, Г. Г. Губалюк // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.– Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 61–64.
190. Петрук В. Філософський аспект сучасної освіти / В. Петрук // Освіта і упр. – 2012. – Т. 15, № 4. – С. 102–107.
191. Питов В. И. Высшая школа Украинской ССР в период перестройки / В. И. Питов. – Киев : Высш. шк., 1962. – 201 с.
192. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна шк. – 1998. – № 1. – С. 3–9.
193. Піжук Ю. М. Поняття професіоналізму вчителя в психологічній і

- педагогічній літературі / Ю. М. Піжук // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – Житомир, 2011. – Вип. 57. – С. 139–142.
194. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття) : монографія / Л. В. Пироженко. – Київ : Пед. думка, 2013. – 304 с.
 195. Побірченко Н. А. Дослідницька діяльність у розвитку професіоналізму педагога / Н. А. Побірченко, О. П. Сергєєнкова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 72–75.
 196. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-е вид. – Київ : Каравела, 2008. – 352 с.
 197. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації. Напрямки та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища шк. – 2007. – № 1. – С. 48–55.
 198. Положення про державні вищі заклади освіти в Україні // Інформ. зб. МОН України. – 1997. – № 1 (січень).
 199. Пометун О. Освіта для стійкого розвитку – інновація XXI століття / О. Пометун // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 12–17.
 200. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 303 с.
 201. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформ. зб. МОН України. – 1996. – № 6 (берез.).
 202. Про підготовку вищих навчальних закладів до 2003/04 навчального року // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 7. – С. 3–10.
 203. Про підсумки роботи вищих закладів освіти у 1995 році та хід виконання Указу президента України про основні напрями реформування вищої освіти в Україні // Інформ. зб. МОН України. – 1996. – № 11 (черв.).
 204. Про стан впровадження нових інформаційних технологій для науково-методичного забезпечення самостійної роботи студентів // Інформ. зб.

- МОН України. – 2003. – № 1.
205. Про стан реалізації ступеневої вищої освіти відповідно до закону України «Про вищу освіту» // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 9.
 206. Професійне становлення майбутнього вчителя : монограф. огляд / за ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
 207. Прохоров О. А. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу / О. А. Прохоров // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 405–409.
 208. Психологічний тлумачний словник. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
 209. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія проф.освіти. – 2005. – № 5. – С. 7–14.
 210. Радул В. В. Соціальна зрілість вчителя / В. В. Радул. – Київ. : Вища шк., 1997. – 269 с.
 211. Реан А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности / А. А. Реан // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С. 289–292.
 212. Регайло І. Ю. Історіографічні аспекти підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні [Електронний ресурс] / І. Ю. Регайло. – Режим доступу : [Nrcnduped_2011_153_14](#). – Назва з екрану.
 213. Решетова І. А. Освітній простір вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів (1958–1963рр.) / І. А. Решетова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 10 (221), ч. 2. – С. 165–173.
 214. Родермель Т. А. Соотношение понятий «профессионализм» и «компетентность» в современном культурном контексте / Т. А. Родермель // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6, т. 320. – С. 125–127.

215. Ромащенко І. В. Комунікативна компетенція викладача як визначальна складова сучасної освіти / І. В. Ромащенко // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 262–266.
216. Руднева Т. И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета : дис.... д-ра пед.наук :13.00.08 / Татьяна Ивановна Руднева. – М.,1996. – 421 с.
217. Рудь Ю. Як оцінити викладача? / Ю. Рудь // Освіта. – 2005. – № 25 (черв.). – С. 6–7.
218. Рыбалкина Н. В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска / Н. В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология : учеб.пособие/ Н. В. Рыбалкина. – Томск, 1996. – С. 15–30.
219. Садова В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Віта Садова // Імідж сучас. педагога. – 2011. – № 4 (113). – С. 5–8.
220. Сазоненко Г. Уміння вчитися – ключова компетентність неперервної освіти / Г. Сазоненко // Упр. освітою. – 2011. – № 11 (263). – С. 9–12.
221. Сафин А. Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе / А. Д. Сафин. – Хмельницкий :АПВУ, 1996. – 135 с.
222. Селіверстова Н. Альтернативна вища школа. До питання підготовки спеціалістів / Н. Селіверстова // Освіта і упр. – 2000. – Т. 4, № 1–2. – С. 128–131.
223. Семеног О. М. Наукова мовна культура як основа фахового саморозвитку / О. М. Семеног // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук.пр. : в 5 т.– Київ, 2012. – Т. 5 : Вища освіта. – С. 274–282.
224. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. Семеног. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
225. Семиченко В. А. Методологічна культура викладача вищої школи як умова формування його професіоналізму / В. А. Семиченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету.Серія: Педагогічні

- науки / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв, 2006. – Вип. 12, т. 4. – С. 154–160.
226. Семиченко В. А. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посіб. / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, О. В. Брюховецька. – Вінниця : Пленер, 2010. – 674 с.
227. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нінель Герандівна Сидорчук. – Житомир, 2001. – 218 с.
228. Синицина Н. Надання управлінських послуг державними службовцями : питання професійної компетентності / Н. Синицина // Освіта і упр. – 2011. – Т. 14, № 1. – С. 25–30.
229. Сипченко В. Роль педагогічних дисциплін у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя / В. Сипченко // Рідна шк. – 2007. – № 3. – С. 48–49.
230. Сисоєва С. Освіта як об'єкт дослідження / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 5–11.
231. Сисоєва С. Принципи розвитку неперервної освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 1–6.
232. Сімкова І. О. Професійна компетенція викладача англійської мови професійного спрямування / І. О. Сімкова // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 128–131.
233. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов: (Концепція) / Н. К. Склярєнко // Інозем. мови. – 1995. – № 1. – С. 5–8.
234. Скуратівська Г. В. Роль вищої освіти у професійній реалізації індивіда // Збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищих закладах освіти», м. Ірпінь, 26–27 трав. 2011 р. – Ірпінь, 2011. – Т. 1. – С. 439–447.

235. Сластенин В. А. Педагогика : учеб.пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Шк. Пресса, 2002. – 512 с.
236. Слободчиков А. А. English : учеб.англ. яз. для IX–XI кл. вечер. общеобразоват. шк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1978. – 384 с.
237. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М. : Рус.яз., 1988. – 624 с.
238. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук.думка, 1970. – Т. 1. – 407 с.
239. Смелякова Л. П. Кандидатские диссертации по методике преподавания иностранных языков, защищенные в КГПИИЯ – КДЛУ в 1971–1996 гг. / Л. П. Смелякова // Инозем. мови. – 1996. – № 4. – С. 66–69.
240. Соколова Н. Г. Профессиональный портфель учителя иностранного языка : дидакт. материалы для студентов пед. колледжей. – М. : Еврошкола, 1999. – 48 с.
241. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного саморозвитку / М. М. Солдатенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук.пр. : в 5 т.– Київ, 2012. – Т. 5 : Вища освіта. – С. 266–273.
242. Соловей М. І. Моделювання процесу формування професійно-педагогічної компетенції майбутнього викладача / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.– Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 134–137.
243. Соловова Е. Н. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования / Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова, К. С. Махмурян // Первое сентября. – 2002. – № 4. – С. 6–9.
244. Соціальні індикатори рівня життя населення : стат. зб. / Держ. ком.статистики України. – Київ, 2003. – 229 с.
245. Социологический энциклопедический словарь/ [под ред.

- Г. В. Осипова]. –М., 1998.–356 с.
246. Соціолого-педагогічний словник : навч. посіб. для студентів вищ. навч.закл. / [С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.] / за ред. В. В. Радула. – Київ: ЕкОб, 2004. – 304 с.
 247. Стиркіна Ю. С. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Стиркіна Юлія Сергіївна. – Київ, 2002. – 22 с.
 248. Стрига Е. В. Професійний менталітет майбутніх вчителів / Е. В. Стрига // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 185–188.
 249. Струминский В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики / В. Я. Струминский // Советская педагогика. – 1958. – № 2. – С. 112–115.
 250. Стукало О. А. Особистість викладача вищого навчального закладу у системі його професійної компетентності [Електронний ресурс] / О. А. Стукало. – Режим доступу : [\[elibrary.nubip.edu.ua/7049/1/soa.pdf\]](http://elibrary.nubip.edu.ua/7049/1/soa.pdf). – Назва з екрану.
 251. Сухарніков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища шк. – 2012. – № 3. – С. 16–38.
 252. Сухарніков Ю. В. Про проблему адаптації освітнього законодавства України до ACQUIS ЄС / Ю. В. Сухарніков // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (дод. 1). – С. 37–42.
 253. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42–49.
 254. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська.–Київ : А.П.Н., 2003.–68 с.
 255. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41–45.

256. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
257. Сухомлинська О. Розвиток особистості й освіта: історичний вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41–47.
258. Сущенко Т. И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук.пр. / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Харків, 2010. – Вип. 27 (31), ч. 1. – С. 237–245.
259. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.04 / Ірина Ігорівна Тимченко. – Харків, 2001. – 17 с.
260. Ткаченко М. В. Розвиток професійно необхідних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки / М. В. Ткаченко // Наука і освіта. – 2007. – № 1–2. – С. 188–190.
261. Томчук М. І. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді в сучасних умовах / М. І. Томчук, С. М. Томчук // Нові технології навчання : зб. наук.пр. Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах. – Спец. вип. № 58, ч. 1 : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ ; Вінниця, 2009. – С. 46–50.
262. Трофимова Ю. В. Два походи к пониманию саморазвития как психологического феномена [Електронний ресурс] / Ю. В. Трофимова. – Режим доступу : www.izvestia.asu.ru/2010/2-2/psych/TheNewsOfASU-2010-2-2-2-psyh-04.pdf. – Назва з екрану.
263. Тюріна В. О. Професіоналізм педагога як фактор підвищення ефективності дистанційного навчання / В. О. Тюріна // Вісник

- Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і Психологія. – Дніпропетровськ, 2012. – № 2 (4). – С. 84–92.
264. Українська культура в роки кризи радянської системи та політики «перебудови» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.studfiles.ru/preview/5114774/page:21/. – Назва з екрану.
265. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М.; Л., 1950. – Т. 2. – 500 с.
266. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К. Д. Ушинський ; редкол.: В. Н. Столетов (голова) [та ін.]. – Київ : Рад. шк., 1983. – Т. 2. – 359 с.
267. Федірчик Т. Д. Методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищого навчального закладу / Т. Д. Федірчик // Вісник КНУКіМ. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2009. – Вип. 21. – С. 109–117.
268. Федорович А. Розвиток вищої педагогічної школи України у другій половині ХХ століття / А. Федорович // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. ДДПУ. – Дрогобич, 2009. – Вип. 19. – С. 211–214.
269. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
270. Філософський словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gufo.me/fil_a. – Назва з екрану.
271. Философский словарь Владимира Соловьева / Владимир Сергеевич Соловьев; сост. Г. В. Беляев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 462 с.
272. Харченко Т. Г. Особенности формирования профессионализма будущих учителей во Франции : развитие рефлексивного практика / Т. Г. Харченко // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. : зб. ст. – Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 166–167.
273. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед.

- наук : 13.00.04 / Світлана Володимирівна Хмельковська. – Херсон, 2005. – 221 с.
274. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І. М. Хоржевська. – Режим доступу : lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/govermgmt/2013/214-202-22.pdf. – Назва з екрану.
275. Хоружий Г. Вища освіта на шляху оптимізації / Г. Хоружий // Шлях освіти. – 2011. – № 4. – С. 22–27.
276. Хрестоматия по педагогике : учеб.пособие для студентов пед. ин-тов / ред. З. И. Равкина. – М. : Просвещение, 1976. – 256 с.
277. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.
278. Цвык В. А Професионалізм: соціально-філософський аналіз : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.11 / В. А. Цвык. – М., 2004. – 347 с.
279. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Роман Миколайович Цокур. – Одеса, 2004. – 19 с.
280. Чередниченко Л. А. Технологія формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / Л. А. Чередниченко // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 верес. 2009 р. – Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 170–173.
281. Черниш В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах / В. В. Черниш // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 верес. 2009 р. – Ялта, 2009. – Ч. 3. – С. 51–54.
282. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх вчителів у

- процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 57–69.
283. Швирка В. М. Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вікторія Миколаївна Швирка. – Луганськ, 2003. – 19 с.
284. Шелест Ю. М. Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX–початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлія Миколаївна Шелест. – Житомир, 2014. – 18 с.
285. Шендерук О. Б. Аналіз вищої освіти України кінця XX – початку XXI століття / О. Б. Шендерук // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Київ, 2014. – Вип. 18. – С. 70–76.
286. Шендерук О. Б. Тенденції розвитку вищої освіти в Україні другої половини XX століття / О. Б. Шендерук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми, 2014. – № 4 (38). – С. 75–84.
287. Шендерук О. Б. Деякі тенденції розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у Київському та Чернігівському педагогічних інститутах в 60–70 рр. XX століття / О. Б. Шендерук // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки / Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2014. – Вип. 122. – С. 316–319.
288. Шендерук О. Б. До питання про сутність професіоналізму / О. Б. Шендерук // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. – Київ, 2014. – Вип. 32. – С. 46–52.
289. Шендерук О. Б. Дослідження педагогічної діяльності факультетів іноземних мов ВНЗ України (90-ті рр. XX – початок XXI століття) :

- історіографічно-джерелознавчі аспекти / О. Б. Шендерук // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки / Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2016. – Вип. 122. – С. 316–319.
290. Шендерук О. Інновації в системі сучасної вітчизняної вищої освіти / О. Шендерук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до вип. 36, т. IV (64) : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – Київ, 2015. – С. 533–542.
291. Шендерук О. Б. Інтерактивне навчання – особлива модель навчання / О. Б. Шендерук // Педагогічні обрії. – 2008. – № 2 (44). – С. 57–61.
292. Шендерук О. Б. Категорія «саморозвиток» у педагогічній теорії і практиці / О. Б. Шендерук // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. – 2014. – Вип. 17. – С. 58–60.
293. Шендерук О. Б. Ключові компетенції майбутніх викладачів іноземної мови як запорука їхнього професіоналізму / О. Б. Шендерук // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки / Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин, 2014. – Вип. 5. – С. 58–62.
294. Шендерук О. Б. Комунікативна компетенція / О. Б. Шендерук // «NAUKA I INOWACJA – 2012» : [зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.]. – Пшемишль, 2012. – Т. 12. – С. 21–23. – (Філологічні науки).
295. Шендерук О. Б. Міждисциплінарне визначення поняття «педагогічна майстерність» / О. Б. Шендерук // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки / Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2014. – Вип. 115. – С. 270–273.
296. Шендерук О. Б. Педагогічна майстерність як вияв високого рівня педагогічної діяльності / О. Б. Шендерук // Найновітє научні постиження – 2013 : [зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.]. – Софія,

2013. – Т. 11. – С. 93–96. – (Педагогічні науки).
297. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму в психолого-педагогічній літературі / О. Б. Шендерук // Найновите научни постижения – 2013 : [зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.]. – Софія, 2014. – Т. 16. – С. 73–76. – (Педагогічні науки).
298. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови / О. Б. Шендерук // Актуальні проблеми педагогічної науки : [матеріали Сьомої Всеукр. наук.-практ. заоч. конф.]. – Миколаїв, 2014. – С. 121–123.
299. Шендерук О. Б. Ретроспектива вищої освіти в Україні (друга пол. 90-хрр.ХХ – поч.ХХІ ст.) / О. Б. Шендерук // Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи : [зб. матеріалів між регіон. наук.-практ. конф.]. – Дніпропетровськ, 2014. – С. 129–133.
300. Шендерук О. Б. Сучасні підходи до визначення поняття «викладач» / О. Б. Шендерук// Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця : [зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф.]. – Харків, 2014. – С. 361–365.
301. Шендерук О. Б. Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічного професіоналізму / О. Б. Шендерук// Науковий діалог «Схід – Захід» : [зб. матеріалів ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф.]. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Ч. 2. – С. 137–139.
302. Шепель М. Є. Становлення я-образу майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки / М. Є. Шепель // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 269–271.
303. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 19 с.
304. Штефан Л. В. До питання формування термінологічного апарату

- педагогічної інноватики / Л. В. Штефан // Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Серія: Проблеми трудової та професійної підготовки. –Київ, 2005. – Вип. 3. – С. 199–212.
305. Ярошенко А. О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства / А. О. Ярошенко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка.– Київ, 2007. – № 3 (21), ч. 1. – С. 33–38.
306. Barr R. From Teaching to Learning A New Paradigm for Undergraduate Education/ R. Barr, J. Tagg // Change. – 1995. – November–December. – P. 13–25.
307. Barth M. How to develop key competencies for dealing with sustainable development in Higher Education / M. Barth, J. Goderman, M. Rieckmann// International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2007. – Vol. 8 (2). – P. 416–430.
308. Broadfoot P. Teachers conceptions of their professional responsibility some international comparisons / P. Broadfoot // Comparative education. – 1987. – Vol. 23, № 3. – P. 6–9.
309. Department for Education and Skills /Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. –London: DFES, 2002. –20 p.
310. Ebbeck M. Preparing early childhood personnel to be proactive policy working professionals / M. Ebbeck// Early Child Development and Care. – 1990. – № 58. – P. 87–96.
311. Erdogan M. Evaluation of course : education and awareness for sustainability / M. Erdogan, G. Tuncer// International Journal of Environmental and Science Education. – 2009. – Vol. 4 (2) – P. 133–146. – URL :http://www.ijese.com/IJESE_v4n2_Erdogan.pdf
312. Essential English for Foreign Students. (Books 1–4) / revised edition

- by C. E. Eckersley. – Sofia : Foreign Languages Press, 1965.
313. International Standard Classification of Education. ISCED 2011/ UNESCO. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
 314. International Standard Classification of Education : Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013/ UNESCO. – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fos-review-222729e.pdf>
 315. Teacher Education in Transition : Re-Forming Professionalism?(Developing Teacher Education). – URL: [http://www.amazon.com/Teacher Education in Transition: Re-Forming Professionalism/dp/book-citations/0335200397](http://www.amazon.com/Teacher-Education-in-Transition-Re-Forming-Professionalism/dp/book-citations/0335200397)
 316. Shenderuk O. Professionalism as an interdisciplinary problem / O. Shenderuk // Nauka I Studia. – Ser.: Pedagogical sciences. – Przemyśl, 2014. – Ed. 12 (122). – P. 11–15.
 317. Shenderuk O. Professional development of future foreign languages teachers in the context of their training through aspiranture in Ukraine (the second half of the 90 years of the XXth century)/ O. Shenderuk // News of Science and Education. – Ser.: Pedagogical sciences. – Sheffield : UK, 2015. – № 2 (26). – P. 30–38.
 318. Smith L. The Environmental Competency Navigator / Lamar Smith, Cassandra Allwell. – AASHTO, 2008. – [URL : http://www.environment.fhwa.dot.gov/ecb/search.aspx](http://www.environment.fhwa.dot.gov/ecb/search.aspx)
 319. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005. – URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards_andGuidelines_for_QA.pdf
 320. Wals, Arjen EJ Mirroring, Gestaltswiching and transformative social learning: Stepping stones for developing sustainability competence / Wals, Arjen EJ // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2010. –

Vol. 11.– P. 380–390.

321. World Values Survey. –URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/>

II. Архівні джерела

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)

Ф. 166 Міністерства освіти УРСР

Оп. 15 ,Том III (1960–1964 рр.)

322. Спр. 2775. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1959–60 н/рік, 165 арк.
323. Спр. 2757. Плани науково-дослідних робіт пед.інститутів на 1960 рік, Том I, 305 арк.
324. Спр. 2825. Річний звіт про науково-дослідну роботу Чернігівського пед.інституту за 1960–1961 н/р., 178 арк.
325. Спр. 3092. Річний звіт про роботу пед.інститутів УРСР за 1960/1961 н/рік, 155 арк.
326. Спр. 3096. Звіт Горлівського педінституту іноземних мов за 1960–1961 учбовий рік (стаціонар), 65 арк.
327. Спр. 3099. Річний звіт про роботу Житомирського педагогічного інституту за 1960–1961 н/рік, 197 арк.
328. Спр. 3121. Річний звіт про науково-дослідну роботу Київського педагогічного інституту ім. О. М. Горького за 1961 рік, 120 арк.
329. Спр. 3122. Годовой отчет о работе Киевского института иностранных дел 1961/62 года, 39 арк.
330. Спр. 3131. Річний звіт про науково-дослідну роботу Ніжинського педагогічного інституту за 1961 р., 125 арк.
331. Спр. 3387. Річний звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1961–62 н/рік, 149 арк.

332. Спр. 3761. Навчальні плани педагогічних інститутів на 1963 рік, затверджені Міністерством освіти УРСР, 41 арк.
333. Спр. 3770. Річний звіт Міністерства освіти УРСР про роботу пед.інститутів Укр. РСР за 1962–63 н/р., 131 арк.
334. Спр. 3787. Звіт про роботу Київського педагогічного інституту іноземних мов за 1962/63 н.р., 138 арк.
335. Спр. 3795. Річний звіт про роботу Сумського педагогічного інституту за 1962–63 н. р., 257 арк.
336. Спр. 3429. Річний звіт про науково-дослідну роботу Сумського педагогічного інституту за 1962 р., 90 арк.

Оп. 15, Том IV (1965–1968 рр.)

337. Спр. 5149. Звіти голів державних екзаменаційних комісій факультетів іноземних мов за 1966 р., 248 арк.
338. Спр. 6009. Звіт про науково-дослідну роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1967 рік, 69 арк.
339. Спр. 6965. Річний звіт про роботу пед.інститутів УРСР за 1968–1969 н/рік, 82 арк.
340. Спр. 6970. Річний звіт про роботу Горлівського пед.інституту іноземних мов за 1968–69 н/рік, 105 арк.
341. Спр. 6972. Річний звіт про роботу Житомирського пед.інституту за 1968–69 н/рік, 162 арк.
342. Спр. 6978. Звіт про роботу Київського державного педагогічного інституту іноземних мов за 1968–69 навчальний рік, 132 арк.
343. Спр. 6987. Річний звіт про роботу Ніжинського пед.інституту за 1968–69 н/рік, 122 арк.
344. Спр. 6992. Річний звіт про роботу Сумського пед.інституту за 1968–1969 н/рік, 113 арк.
345. Спр. 7065. Звіти та інформації пед.інститутів про підготовку та проведення прийому студентів до пед.навч. закладів на 1968–69 н/рік, 185 арк.

346. Спр. 7446.Звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту за 1969–70 н/рік, 118арк.
347. Спр. 8338.Звіт про роботу Горлівського педагогічного інституту за 1971–72 н/рік, 45арк.
348. Спр. 8590. Директивні вказівки управління підвідомчими установами з питань методичної роботи в пед.вузах республіки (9 січня–29 грудня 1973 р.), 93 арк.
349. Спр. 8609.Зведені звіти пед.інститутів на поч. 1972–1973 навч. року (Ф. № 3 – НК), 39 арк.
350. Спр. 9191. Звіти спеціалістів народної освіти, які були відряджені за кордон з метою обміну досвідом за 1983 р., Т. 1, 150 арк.

Оп. 15 Том VI (1973–1975pp.)

351. Спр.8590. Директивні вказівки управління підвідомчими установами з питань методичної роботи в пед.вузах республіки 9 січня– 29 грудня 1973 р., 93 арк.
352. Спр. 8591. Довідки, інформація та переписка з Міністерством вищої і середньої освіти СРСР, Міністерством освіти СРСР з питань навчально-виховної роботи 9 січня – 29 грудня 1973 р., 102 арк.
353. Спр. 8592. Інформації пед.інститутів УРСР про обговорення та пропозиції щодо проекту «Основ законодавства» Союзу РСР і союзних республік про народну освіту за 1973 р., 68 арк.

Оп. 17 (1988–1992pp.)

354. Спр.1. Накази №№ 1–44 Міністра народної освіти УРСР по основній діяльності 07 липня 1988р. – 30 листопада 1988 р., 163 арк.
355. Спр. 20. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах по ф. ф. № № 3 – НК, 2 – НК, 76 – рік, Д – 5, Д – 6, Д – 8, Д – 10, 1 – Т, 6 – Т, 22 – Т, 20 – профтех. 1988 рік, 105 арк.
356. Спр. 52. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1989/90 навчального року по ф ф – м 2 – НК,

3 – НК 1989 рік, 55 арк.

357. Спр. 53. Зведені звіти Міністерства народної освіти УРСР на початок 1989 / 90 навчального року по ф ф № № 76 – рік, СВ – 1, Д – 4, Д – 6, Д – 9, 103, 1 – ПО. 1989 рік, 29 арк.
358. Спр. 54. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах та інших закладах по ф ф – № № 75 – рік, Д – 11, 76 – КД, 84 – рік, СВ – 2, 103 – рік, Д – 13, 1 – ВУ, 83 – рік, 1 – Т, 6 – Т, 22 – Т, 20 – профтех., 1989 рік, 61 арк.
359. Спр. 58. Зведені звіти про чисельність і склад спеціалістів, які мають вищу освіту на 15 листопада 1989 р. (ф. ф. № № 9, 10, 14) 1989 рік, 98 арк.
360. Спр. 91. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, школах на початок 1990 / 91 навч. року (ф. № № 1 – ПО, 76 – рік, СВ – 1, Д – 4, Д – 6, Д – 7, Д – 9, Д – 10) 1990 рік, 49 арк.
361. Спр. 92. Зведені звіти Міністерства народної освіти за 1990 рік по ф ф. № № 76 – КД, 103 – рік, Д – 11, Д – 12, Д – 13, 1 – ВУ, 83 – рік, 1 – Т, 20 – профтех., 1990, 61 арк.
362. Спр. 105. Накази № № 1 – 32 Міністра народної освіти по основній діяльності, 237 арк.
363. Спр. 130. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1991 / 92 навч. року (ф ф. № № 2 – НК, 3 – НК) 1991, 38 арк.

Оп.18(1996–1999рр.)

364. Спр. 166. Звіти працівників центрального апарату міністерства про відрядження за кордон у 1996 році, 67 арк.
365. Спр. 184. Звіти про роботу аспірантури та докторантури «А-Ч» 1996 р., 210 арк.
366. Спр. 185. Звіт про роботу аспірантури та докторантури «Л-Ч» 1996 р., 253 арк.
367. Спр. 216. Звіти про роботу аспірантури та докторантури «Б-Л» 1997 р.,

191 арк.

368. Спр. 267. Звіти про роботу аспірантури та докторантури «Б-Л» 1998 р., 171 арк.

369. Спр. 313. Звіти про роботу аспірантури та докторантури Ф.І – НК «Б-К» 1999р., 134 арк.

Фонд 4621 Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР.

Оп. 1

370. Спр. 218. Листування з ЦК КП України з питань підготовки молодих спеціалістів для праці в вищих учбових закладах УРСР (30 грудня 1960–30 грудня 1961 рр.), 169 арк.

371. Спр. 219. Листування з Радою Міністрів УРСР з питань підготовки молодих спеціалістів для праці у вищих закладах УРСР (9–27 грудня 1961 р.), 202 арк.

372. Спр. 279. Стенограма наради завідуючих кафедрами іноземних мов вищих учбових закладів Української та Молдавської РСР (6–8 червня 1962 року), 136 арк.

373. Спр. 299. Розпорядження Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР за 1963 рік, 22 арк.

374. Спр. 300. Директивні вказівки Міністерства вищої і середньої освіти УРСР вузам і середнім спеціальним учбовим закладам республіки (2 січня – 30 березня 1963 р.), Том I, 227 арк.

375. Спр. 329. Накази з №1 по №50 Міністра ВССО УРСР по основній діяльності за 1964 рік, Том I, 150 арк.

376. Спр. 373. Накази Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР за 1965 рік, Частина I, 240 арк.

377. Спр. 382. Листування з ЦК КППС, М-вами СРСР про мережу учбових закладів та контингент студентів у 1965 році, 11 арк.

378. Спр. 385. Листування з МВССО СРСР з питань постанови учбової роботи у 1965 році Том I, 203 арк.

379. Спр. 399. Директивні вказівки Міністерства вищої і середньої освіти УРСР вузам і середнім спец. учбовим закладам республіки Том I, 5–28 січня 1965 р., 307 арк.

Обласний архів Чернігівської області у м. Ніжин

Фонд 128 Ніжинський державний педагогічний інститут ім. М. Гоголя

Опис 3 (1984–2002рр.)

380. Спр. 4316. План роботи факультету іноземних мов за 1984–1985 н. р., 13 арк.
381. Спр. 4317. Деканат факультету іноземних мов. Звіт про навчально-виховну роботу за 1984–1985 н.р., 14 арк.
382. Спр. 4318. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов за 1984–1985 н.р., 201 арк.
383. Спр. 4391. Протоколи засідань кафедри англійської мови за 1984–85 н. р. (I Том), 101 арк.
384. Спр. 4392. Протоколи засідань кафедри англійської мови за 1984–85 н. р. (II Том), 101 арк.
385. Спр. 4393. План работы кафедры английского языка (1984–85 гг.), 14 арк.
386. Спр. 4394. Отчет о работе кафедр английского и немецкого языка 1984–1985 гг., 14 арк.
387. Спр. 4395. Отчет о научно-исследовательской работе кафедр английского и немецкого языка (1 января 1985 – 31 декабря 1985 гг.), 3 арк.
388. Спр. 5002. Протоколи засідань кафедри за 1991–1992 навчальний рік, 51 арк.
389. Спр. 5034. Протоколи засідань кафедри (91–92 рр.), 41 арк.
390. Спр. 5036. Протоколи засідань кафедри англійської філології за 1991–

1992 н.р., 36 арк.

391. Спр. 5043. Протоколи засідань профкому студентів за 1992 рік, 101 арк.

392. Спр. 5054. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов за 1992–1993 н. рік, 35 арк.

393. Спр. 5143. Протоколи засідань кафедри (93–94 рр.), 57 арк.

394. Спр. 5265. Протоколи засідань Ради факультету іноземних мов (1995–96 н. р.), 21 арк.

395. Спр. 5465. Протоколи засідань факультету за 1999–2000 н. р., 60 арк.

396. Спр. 5476. Протоколи засідань кафедри за 1999–2000 рр., 44 арк.

397. Спр. 5560. Протоколи засідань Ради факультету за 2001–2002 н. р., 57 арк.

398. Спр. 5571. Протоколи засідань кафедри за 2001–2002 н. р., 68 арк.

Чернігівський обласний державний архів(ДАЧО)

**Ф. 608 Чернігівського державного педагогічного інституту
ім. Т. Г. Шевченка**

Оп. 2(1944–1983)

399. Спр. 345. Протоколы заседаний секции иностранных языков (61/66 гг.), 38 арк.

400. Спр. 382. Контингент студентів 1963–64 н./р., 1964–65 н. р., 78 арк.

401. Спр. 399. Отчет о работе института за 1964–65 уч.годы, 165 арк.

402. Спр. 450. Протоколи засідань кафедри іноземних мов 1966 р., 39 арк.

403. Спр. 456. Протоколы заседаний кафедры иностранных языков (66/67 гг.), 40 арк.

404. Спр. 478. Протоколы заседаний кафедры иностранных языков (67–68 гг.), 37 арк.

405. Спр. 484. Звіт про роботу Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1967/68 навч.рік, 178 арк.

406. Спр. 485. Отчеты председателей государственных экзаменационных комиссий 1967 г., 31 арк.

407. Спр. 486. Анализы вступительных экзаменов за 1967–1968 уч. годы Черниговского государственного педагогического института, 75 арк.
408. Спр. 495. Отчет о работе заочного отдела за 1967–1968 уч. год., 77 арк.
409. Спр. 643. Штатний розпис по Чернігівському педінституту ім. Т. Г. Шевченка за 1972 р., 20 арк.
410. Спр. 655. Протоколы научно-методических семинаров кафедры иностранных языков (73–77 гг.), 310 арк.
411. Спр. 698. Книга протоколів кафедри іноземних мов на 1975–76 н. р., 65 арк.
412. Спр. 712. Планы научно-исследовательских работ по общественным и педагогическим наукам на 1974 г, 82 арк.
413. Спр. 716. Документы о научной работе преподавателей и студентов института за 1974 год, 66 арк.
414. Спр. 767. Протоколы заседаний кафедры иностранного языка 1976/77 гг., 19 арк.
415. Спр. 785. Штатний розпис на 1976 р. Чернігівського педінституту ім. Т. Г. Шевченка, 16 арк.
416. Спр. 849. Протоколы заседаний кафедры иностранного языка 1978/80 гг., 83 арк.
417. Спр. 1078. Протоколы заседаний кафедры иностранных языков 1982–1983 учеб.года, 35 арк.
418. Спр. 1321. Книга учета научно-методических семинаров 1986/87 учеб.год, 16 арк.

Архів Чернігівського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка

Фонд 608 Чернігівського державного педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка

Оп.1(1991–1998)

419. Спр. 1776. Звіт про науково-дослідну роботу за 1993 рік, 1 арк.
420. Спр. 1902. Протоколи засідань кафедри (29 серпня – 15 грудня 1994

року), 50 арк.

- 421. Спр. 2017. Протоколи засідань кафедри англійської філології (27 червня 1995 року – 13 червня 1996 року), 99 арк.
- 422. Спр. 2018. План роботи кафедри англійської філології на 1995–1996 н. р., 11 арк.
- 423. Спр. 2095. Звіт про роботу кафедри англійської філології за 1994–1995 навч. рік, 6 арк.
- 424. Спр. 2139. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1–№ 9 (2 вересня 1996 – 27 червня 1997), 131 арк.
- 425. Спр. 2199. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 9 (1 вересня 1997 – 30 червня 1998), 139 арк.

Оп. 2

- 426. Спр. 28. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 10 (2 вересня 1998 – 1 липня 1999), 107 арк.
- 427. Спр. 98. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 10 (кафедра англійської філології) 1 вересня 1999 – 30 червня 2000, 185 арк.
- 428. Спр. 162. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 11 (1 вересня 2000 – 2 липня 2001), 185 арк.
- 429. Спр. 234. Протоколи засідань кафедри № 1 – № 10 (1 вересня 2001 – 27 червня 2002), 177 арк.
- 430. Спр. 314. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 11 (10 вересня 2002 – 26 червня 2003 рр.), 207 арк.
- 431. Спр. 395. Протоколи засідань кафедри англійської філології № 1 – № 10 (28 серпня 2003 – 30 червня 2004 р.), 269 арк.

Оп. 6

- 432. Спр. 476. Протоколи науково-методичних семінарів кафедри англійської філології № 1 – № 7 (22 жовтня 2004 – 27 травня 2005), 34 арк.

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати державних екзаменів на V курсі факультету англійська мова КПІМ за 1959-60 навчальний рік

Всього: 28 студентів

Предмет	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Історія КПРС	8	16	4	-
Педагогіка	20	8	0	-
Англійська мова	12	12	4	-
Методика виховної роботи в школі-інтернаті	18	10	0	-
Разом	58	46	8	-

[322, арк. 149]

Додаток А.1

Факультативні курси при КПІМ за 1959-60 навчальний рік

Факультативний курс	Кількість студентів	Склали залік
Звукозаписуюча та звуковідтворююча апаратура	57	57
Шкільні ігри та атракціони	146	128
Курс співів на факультетах німецької і фран. мов	65	65
Художнє читання	9	9
Курс музики німец. мови	17	
Навчальне кіно	25	25 (7 студентів отримали свідоцтво кіно-техніка)
Спецсеминар з педагогіки	83	83
Нім. мова на факультеті англ. мови	72	53
Фран. мова на факультеті англ. мови	18	15
Англ. мова на факультеті франц. мови	10	
Латинська мова на факультеті фран. мови	15	
Спортивне удосконалення	99	
Курс крою та шиття	42	

Всього 676 студентів. Частина з них приймала участь у двох факультетах.

[322, арк. 157]

Додаток Б

Склад студентів КППМ на 1961-1962 навчальний рік

Факультет	I	II	III	IV	V	Всього
Англійська мова	101	48	42	45	56	299
Німецька мова	75	51	45	42	57	270
Французька мова	75	50	44	49	29	247
Разом	251	149	131	135	142	809

[331, арк. 4]

Додаток Б.1

Перелік навчальних дисциплін КППМ на 1961/62 навчальний рік

1. Історія КППС
2. Політекономія
3. Історичний матеріал
4. Педагогіка
5. Історія педагогіки
6. Психологія
7. Музика та співи
8. Фізвиховання
9. Англійська мова
10. Французька мова
11. Німецька мова
12. Російська мова
13. Українська мова
14. Західна література
15. Медицина
16. Сільське господарство і промисловість

[331, арк. 28]

Додаток В

**Результати державних екзаменів на факультеті англійської мови з
іспанським відділенням КДПІМ 1962/63 навчального року**

Дисципліна	Рік навчання	Складало	відмінно	добре	задовільно	незадовільно
Історія КПРС	1961-62	51	18	20	13	-
	1962-63	46	19	19	8	-
Англійська мова	1961-62	51	16	17	18	-
	1962-63	46	17	22	17	-
Педагогіка	1961-62	51	17	26	7	1
	1962-63	46	17	19	10	-
Разом	1961-62		51	63	28	1
	1962-63		53	60	35	-

[334, арк. 125]

Додаток В.1

**Результати екзаменів першокурсників факультету англійської мови
КПІМ за 1962-63 навчальний рік**

Предмети	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
Практика мови	19	20	6	0
Методика	35	9	1	0
Разом	54	29	7	0

[334, арк. 97]

Додаток В.2

Контингент студентів КДПІМ на кінець 1963 року

Факультет	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Всього
Англ. мова	91	94	41	39	46	311
Нім. мова	46	71	47	41	41	246
Франц. мова	75	69	47	39	50	280
Іспанська мова	50					50
	262	234	135	119	137	887

[334, арк. 6]

Додаток В.3

Зведення про підсумки весняної екзаменаційної сесії 1962-63 навчального року по факультету англійської мови

Сумського педагогічного інституту

Курс	Кількість студентів	Одержали з них відстрочку	Повинні тримати екзамен	З'явилися на всі екзамени	Не з'яв. хоча б на 1 екзамен		Склали всі екзамени	Склали всі на «5»	Склали всі на «5» і «4»	Мають заборгованість				Всього оцінок повинно бути за планом	Кількість оцінок по екзаменах					Не атестовано
					З поважних причин	З неповажних									з них:					
															Всього	«5»	«4»	«3»	«2»	
I	50	-	50	50	-	-	48	3	29	2	7	1	-	200	199	65	105	27	2	1

[335, арк. 167]

Додаток В.4

**Навчальний план педагогічного інституту на 1963 рік, затверджений
Міністерством освіти УРСР за спеціальністю № 2103 – «Іноземна мова»**

Дисц.	Екз. /сем.	зачеты	Курсов. проекты	Курсов. работы	Всего часов	Лекц.	Лаб.	Прак. зан.	Сем.	Курс.
История КПСС	1,2				120	60			60	
Марк.-ленин. философия	3,4				120	60			60	
Полит. экономия	5,6				80	40			40	
Основы научного коммунизма		8			70	42			28	
Психология	2				74	54	20		30	
Педагогика с историей педагогики	4,6				140	80		30		
Школьная гигиена		3			20	20				
Методика преподавания ИЯ	6	5		6	74	40		34		
Физическое воспитание		1,2,3,4			140			140		
Введение в языкознание	2				70			50	20	
Практический курс ИЯ (с коррект. курсом фонетики)	1,2,3, 4,5,8	6,7,8			2000			2000		
История языка	4	3			68	48		20		
Теор. и нормат. грамматика	6	5	5 или 6		110	70		40		
Лексикология	5				60	40		20		
Теор. фонетика		5			30	20		10		
География, история и культура стран изучаемого языка		6			52	32		20		
Литература стран изучаемого языка	8	7			100	70		30		
Латинский язык		1,2			74			74		
Украинский язык		4			46			46		
Спецсеминары и спецкурсы по выбору		6,8			240			240		
Звукотехника и учебное кино		1			20		20			

Факультативные дисциплины (примерный перечень)

Факультатив. дисциплина	Семестр	Час.
Основы маркс.-лен. этики		
Основы маркс.-лен. эстетики		
Основы научного атеизма		
Второй иностр. язык		
Детская литература		
Курсы, рекомендованные кафедрами	6,8	240

Производственная практика

Название практики	Семестр	Недель
Практика в пионерских лагерях	4	6
Практика по учебно-воспитательной работе в школе	6	5
Практика по учебно-воспитательной работе в школе	7	18

Государственные экзамены

1. Основы научного коммунизма
2. Современный иностранный язык с методикой преподавания
3. Педагогика

[332, арк. 7]

Додаток Г

Звіт про роботу Державної екзаменаційної комісії Вінницького педагогічного інституту ім. М. Островського (факультет іноземних мов) 1965-66 навчальний рік

Результаты государственного экзамена	Всего оценок	Хорошо	Отлично	Удовлетв.	Неудовлетв.
Научный коммунизм	51	31	11	9	-
Англ. язык	51	19	8	24	-
Педагогика и методика преподавания англ. языка	51	17	3	31	-
Всего	153	67	22	64	

[337, арк. 1]

Додаток Д

Професорсько-викладацький склад КДПШМ 1967 р.

Кафедра	Професорів	Доцентів чи кандидатів	Старших викладачів чи викладачів
Марксизму-ленінізму	-	13	1
Педагогіки	1	5	4
Практики англійської мови	-	1	28
Лексики і фонетики англійської мови	-	4	9
Граматики англійської мови	-	5	18
Практики французької мови	-	2	20
Французької філології	-	4	10
Практики німецької мови	-	2	8
Німецької філології	-	2	11
Іспанської мови	-	1	15
Фізвиховання	-	2	5
Методики	-	4	12
Позакафедральні	1	4	4
Всього	2	49	155

[338, арк. 4]

Додаток Д.1

Перелік навчальних дисциплін КДПШМ (1967 р.)

1. Історія КПРС
2. Філософія
3. Науковий комунізм
4. Політекономія
5. Психологія
6. Педагогіка
7. Історія педагогіки
8. Шкільна гігієна
9. Методика викладання іноземних мов
10. Українська мова
11. Українська література
12. Загальне мовознавство
13. Зарубіжна література
14. Медицина
15. Технічні дисципліни

Продовження додатку Д.1.

16. Фізичне виховання
17. Англійська мова
18. Німецька мова
19. Французька мова
20. Іспанська мова
21. Латинська мова

[338, арк. 21]

Додаток Д.2

**Відомості про явку і успішність студентів-заочників ЧПІ
ім. Т. Г. Шевченка за літню сесію 1967/68 навчального року**

I Курс	англ.
Кількість студентів, які повинні з'явитися на сесію	28
Кількість студентів, які з'явилися на сесію	20
% явки	72
Кількість студентів, які склали всі экзамени	10
% успішності	35
Кількість студентів залишених на повторний курс	12
% друг. річ.	43
Кількість студентів умовно переведених	6
% умовно переведених	21

[408, арк. 45]

Додаток Д.3

**Успішність по факультету англійської мови ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка за
1967-68 навчальний рік**

№	Дисципліна	Відм.	Добре	Задов.	Незад.	Кількість студ., що не склали екз.	Успішно склали	Курс
1	Англ. мова	18	14	11	8	4	43	I
2	Історія КПРС	7	22	19	4	2	49	
3	Вступ до мовознавства	14	23	15	1	2	52	
4	Психологія	5	31	13	2	4	49	

Продовження Додатку Д.3

№	Дисципліна	Відм.	Добре	Задов.	Нез.	Кількість ст., що не склали екз.	Успішно склали	Курс
1	Англ. мова	15	17	10	1	3	42	II
2	М/Л філософія	12	27	7	-	-	46	
3	Історія англ. мови	18	13	10	-	-	41	
4	Педагогіка	14	22	9	-	1	45	

№	Дисцип.	Відм.	Добре	Задов.	Нез.	Кільк. студ., що не склали	Успішно склали	Курс
1	Політекономія	19	22	3	-	-	44	
2	Історія педагогіки	19	22	3	-	-	44	
3	Метод. англ. мови	22	17	5	-	-	44	III
4	Теор. і нормативна граматики	18	22	4	-	-	44	

[405, арк. 157]

Додаток Д.4

**Підсумки весняної екзаменаційної сесії 1967/68 н. р. факультету
англійської мови ЧПІ ім. Т. Г. Шевченка**

курси	Кількість студентів на поч. весн. екз. сесії	Кільк. студ. задов'яз. скласти екзамену	З'явилося на екз. сесію	Склали екз. по всіх предм.	На «відмінно»	На «відм.» і «добре»	Незад. з 1 і більше предм.
I	58	55	55	42	5	19	13
II	49	46	46	40	6	19	6
III	44	44	44	44	12	25	-
Всього	151	145	145	126	23	63	19

[405, арк. 158]

Додаток Е

**Зведення про підсумки весняно-літньої екзаменаційної сесії 1968/69
навчального року по КДППМ**

Курс	На початок екзамен сесії	З них одержали відстрочку (відпустка, хвороба)	Повинні скласти екзамени	З'явилися на екзаменаційну сесію по всіх предметах	Не з'явилися без поважної причини	Склали екзамени по всіх предметах	З них з усіх предметів		Не задовільно	Переведено на наступний курс	Умовно переведено з обов'язковою ліквідацією академічної заборгованості	Залишено на II рік	Закінчили теоретичний курс	Відчислено за час екзаменаційної сесії	Не атестовано
							На відмінно	На відмінно і добре і тільки на добре							
I	303	17	286	282	4	256	48	103	26	255	40	7	-	1	
II	319	28	291	283	8	272	42	131	11	272	34	12	-	1	
III	357	21	336	328	8	314	59	152	14	314	37	6	-	-	
IV	282	16	266	250	16	220	46	79	30	220	54	8	-	-	
V	261	20	241	240	1	240	34	94	-	-	-	20	241	-	
Всього	1522	102	1420	1383	37	1302	229	559	81	1061	165	53	241	2	

[345, арк. 128]

Додаток Ж

**Список педагогічних ВНЗ Української РСР, в яких вивчались ІМ на
початок 1972/73 навчального року (денна форма)**

Назва ВНЗ	Спеціаль- ність	План зарахування	Прийнято за рахунок плану	В тому числі на I курс	Навчаються на					Всього на всіх курсах	В тому числі жінок	Випуск	
					I	II	III	IV	V			фактич- ний	очіку- ваний
Вінницький	англійська	53	53	53	53	59	64	61	-	237	200	57	61
Горлівський педінститут ІМ	англійська, французька	127/50	127/50	127/50	127/ 50	129/ 55	143/ 81	150/ 74	-/-	549/26 0	448/19 5	144/62	150/7 4
Дрогобицький	англійська	35	35	35	35	51	50	48	-	184	164	51/3	48
	французька	25	25	25	25	27	23	27	-	102	87	20	27
	німецька	-	-	-	-	25	28	27	-	80	54	25	27
Житомирський	англійська французька	54 -	58 -	58 -	59 -	27 27	46 20	50 27	- -	182 74	160 62	57 24	50 27
Запорізький	англійська французька	35 25	35 25	35 25	35 25	31 28	53 21	55 30	- -	174 104	137 98	57 19	55 30
Івано- Франківський	англійська	51	50	50	50	26	-	-	-	76	69	-	-
Ізмаїльський	англійська французька	50 50	50 50	50 50	50 50	54 27	57 27	50 24	- -	211 128	184 116	41 24	50 24

Продовження Додатку Ж

КППМ	англійська французька німецька іспанська	138 57 50 53	140 50 57 53	140 50 57 53	141 51 58 53	149 53 53 54	133 47 55 60	142 51 62 61	12 7 53 49 54	692 255 277 282	592 197 224 206	119/2 45 52 45	127 53 49 54
Кіровоградський	англійська	50	51	51	55	51	50	50	-	206	175	47	50
Луцький	англійська	52	52	52	52	31	51	51	-	185	170	46	51
Ніжинський	англійська	52	53	53	56	47	51	48	-	202	184	49	48
Сумський	англійська	51	51	51	51	25	26	28	-	130	122	27	28
Черкаський	англійська	36	36	36	42	33	30	45	-	150	116	47	45
Чернігівський	англійська	-	-	-	-	32	30	55	-	117	108	44	55

[349, арк. 2-8]

Додаток И

Рівень успішності на факультеті ІМ ННІ ім. М. Гоголя

	1982-1983 н. р.		1983-1984 н. р.		1984-1985 н. р.
	Зим.	Літ.	Зим.	Літ.	Зим.
% успішності	94,6	97	97,4	96,6	94,5
% якості	78,1	82,75	83,8	81,8	75,6
% відмінників	12,9	12,3	15,2	11,4	10,2
% хорошистів і відмінників	42,9/55,8	47,7/60	48,9/64	44,5/55,8	43,8/54
% студентів, що мають одну трійку	20,4	17,5	19,7	20,5	19,8
% двієчників і трієшників	13,3	17,5	10,2	17,1	17
% трієшників	5	2	3,4	2	3,5
% невстигаючих	5,4	3	2,6	3,4	5,7

[382, арк. 77]

Додаток К

Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на 1 жовтня 1988 р. (денна форма)

Факультети, спеціальність	Код спеціальности	Прийнято в счет плана	Обучається на І курсе
Рус. яз. и л-ра и иностр. яз.	020712	723	729
Укр. яз и л-ра и иностр. яз.	021900	243	243

Продовження Додатку К

Англ. и немец.	022001	784	799
Англ. и фран.	022001	152	151
Англ. и испан.	022001	74	74
Немец. и англ.	022001	213	214
Фран. и англ.	022001	112	112
Фран. и нем.	022001	101	102
Испан. и англ.	022001	38	38
Англ. яз. и педагогика	022000	45	45
Англ. яз и укр.	022000	20	20
Англ. яз., рус. яз. и л-ра	022000	102	102
Исп. яз. и педагогика	022000	25	25

[355, арк. 1]

Додаток К.1

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1 жовтня 1988 р.
(заочна форма)**

Факультети, спеціальности	Код спеціальности	Принято в счет плана	Обучается на I курсе
Англ. яз.	022000	127	130
Немец. яз.	022000	37	37
Фран. яз.	022000	39	39
Испан. яз.	022000	11	11

[355, арк. 1]

Додаток Л

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1 жовтня 1989 р. (денна форма)**

Факультети, специальность	Код специальности	Принято в счет плана	Обучается на I курсе
Биология и иностр. яз. (с указ. языка)	010900	25	25
География и иностр. яз. (с указ. языка)	011800	52	52

Продовження Додатку Л

История и иностр. яз. (с указ. языка)	020700	80	83
Рус. яз. и л-ра и иностр. яз.	021700	721	735
Укр. яз. и л-ра и иностр. яз.	021900	291	291
Иностр. яз., рус. яз. и л-ра	022000	78	78
Англ. и немец. языки	022000	733	762
Англ. и фр. языки	022000	131	131
Анг. и испан. языки	022000	77	78
Немец. и англ. языки	022000	237	240
Фран. и немец. языки	022000	81	82
Испан. и немец. языки	022000	33	33
Китай. и англ. яз.	022000	10	10
Иностр. язык и методика воспитат. работы	02200	78	78
Иностр. язык, укр. яз. и л-ра	022000	93	93

[356, арк. 3]

Додаток Л.1

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1 жовтня 1989 р. (заочна форма)**

Факультети, спеціальности	Код спеціальности	Принято в счет плана	Обучается на I курсе
Англ. яз.	022000	128	130
Нем. яз.	022000	25	25
Фран. яз.	022000	31	31
Испан. яз.	022000	12	12

[356, арк. 3]

Додаток М

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1 жовтня 1990 р. (денна форма)**

Факультети, спеціальність	Код спеціальности	Прийнято в счет плана	Обувається на I курсе
Биология и иностран. яз. (с указ. языка)	010900	30	30
Геогр. и иностран. яз. (с указ. языка)	011800	62	62
История и иностран. яз. (с указ. языка)	020700	79	82
Рус. яз. и л-ра и иностран. яз.	021700	575	586
Укр. яз. и л-ра и иностран. яз.	021900	476	477
Иностран. яз., рус. яз. и л-ра	022000	55	56
Англ. яз. и немец. языки	022000	762	778
Англ. яз. и фран. языки	022000	163	165
Англ. яз. и испан.	022000	88	88
Англ. яз. и японский	022000	11	11
Немец. и англ. языки	022000	255	258
Фран. и англ.	022000	147	150
Фран. и нем.	022000	50	50
Испан. и англ.	022000	36	36
Китайс. и англ.	022000	13	13
Иностран. яз. и методика воспитат. работы	022000	25	25
Иностран. яз., укр. яз. и л-ра	022000	144	143
Педагогика и психология (дошкольная) и англ. язык	030900	30	30

[360, арк. 3]

Додаток М.1

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1 жовтня 1990 р. (заочна форма)**

Факультети, спеціальности	Код спеціальности	Прийнято в счет плана	Обувається на I курсе
Англ. яз.	022000	134	142
Нем. яз.	022000	23	22
Фран. яз.	022000	28	28
Испан. яз.	022000	10	10

[360, арк. 19]

Додаток Н

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1.10.1991 р. (денна форма)**

Название отделения, спеціальности	Прийнято	Обувається
Биология и нем. яз.	27	27
Биология и англ. яз.	37	37
География и англ. яз.	51	50
География и иностр. яз.	27	27
География и нем. яз.	29	29
История и англ. яз.	118	120
История и иностр. яз.	27	27
История и нем. яз.	27	27
Рус. яз. и л-ра и иностр. яз.	313	320
Рус. яз. и нем. яз.	32	33
Рус. яз. и англ. яз.	294	306
Укр. яз. и л-ра и англ. яз.	191	195
Укр. яз. и л-ра и иностр. яз.	339	341
Укр. яз. и л-ра и нем. яз.	79	79
Англ. яз. и укр. яз. и л-ра	86	87
Англ. яз., рус. яз. и л-ра	52	50
Англ. яз. и нем. яз.	794	809
Англ. и фр. яз.	124	128
Испан. яз. и педагогика	0	0
Анг. и испан. яз.	74	74
Англ. яз. и педагогика	32	32
Англ. и япон. яз.	10	10
Нем. и англ. яз.	230	237
Фр. и англ. яз.	142	147

Продовження Додатку Н

Фр. и нем. яз.	74	74
Испан. и англ. яз	38	39
Испан. и нем. яз.	0	0
Англ. и кит. яз.	13	13
Испан. и укр. яз.	20	22
Иностр. яз. и метод. воспит. работы	0	0
Иностр. яз., укр. яз. и л-ра	65	65
Педагогика и метод. начального обучения и ин. яз.	28	28
Референт-переводчик	10	10
Физкультура и англ. яз.	24	24

[363, арк. 3]

Додаток Н.2

**Розподіл студентів за курсами та спеціальностями по педінститутах на
1.10.1991 р. (заочна форма)**

Название отделения, специальности	Принято	Обучается
Англ. яз	168	156
Нем. яз.	42	33
Фран. яз.	21	22
Испан. яз.	13	14

[363, арк. 16]

Додаток П

**Успішність з кафедральних дисциплін (літня екзаменаційна сесія)
1996/97 н. р. ЧДП ім. Т. Г. Шевченка**

Назва дисципліни	Курс	Всього студентів	Результати сесії				Не з'явилися з поважних причин	Не з'явилися без поважних причин
			Відмінно	Добре	Задовільно	Незадов.		
Практика англ. мови	I	59	8/13	17/29	34/58	0	0	0
Практика англ. мови	II	60	17/28,3	20/33,3	23/38,4	0	0	0
Практика англ. мови	IV	66	28/42,4	20/30,3	18/27,3	0	0	0
Практикам англ. мови	V	14	1/7,3	10/71,4	3/21,4	0	0	0
Історія літератури Англії	II	64	32/50	11/17	17/27	4/6	0	0

[425, арк. 8]

Додаток П.1

Результати атестації II семестру 1996/97 н. р. з кафедральних дисциплін ЧДПІ ім. Т. Г. Шевченка

Англійська мова

Група	К.-ть студентів	Відмінно	Добре	Задов.	Незадов.	Не атестов.	Абсолютна успішність	Якість успішності
11	21	3	4	8	2	4		
12	19	2	2	10	4	1		
13	19	2	8	9	-	-		
	59	7/12%	14/24%	27/46%	6/10%	5/8%	82%	36%
21	22	4	11	5	-	2		
22	23	2	11	6	1	3		
23	19	3	7	7	-	2		
	64	9/14,1%	29/45,3%	18/28,1%	1/1,6%	7/10,9%	87,5%	59,4%
41	22	6	6	10	-	-		
42	23	7	11	5	-	-		
43	21	9	6	6	-	-		
	66	22/31%	23/35%	21/32%	-	-	100%	68%

Практична граматики

Група	К.-ть студентів	Відмінно	Добре	Задов.	Незадов.	Не атестов.	Абсолютна успішність	Якість успішності
21	22	2	9	8	-	3		
22	23	1	11	2	-	9		
23	19	2	6	8	1	2		
	64	5/9%	26/41%	18/28%	1/1%	14/21%	76%	48%

Історія літератури Англії

Група	К.-ть студентів	Відмінно	Добре	Задов.	Незадов.	Не атестов.	Абсолютна успішність	Якість успішності
21	22	10	4	1	3	4		
22	23	8	5	4	3	3		
23	19	6	5	3	5	-		
	64	24/37,5%	14/22%	8/12,5%	11/17,1%	7/10,9%	72%	59,5%

[424, арк. 70]

Додаток П.2

**Перелік навчальних дисциплін кафедри англійської філології ЧДПІ
ім. Т. Г. Шевченка на 1 вересня 1997 року**

Назва дисципліни	Обсяг годин
Англійська мова	1174
Практична граматики	204
Вступ до мовознавства	40
Історія англ. л-ри	72
МВІМ	84
Спецсемінар з МВІМ	20
Лексикологія	40
Теорграматика	24
Теорфонетика	16
Країнознавство	28
Стилістика	20

[425, арк. 31]

Додаток Р

**Результати зимової екзаменаційної сесії 2000-2001 р.
з кафедральних дисциплін
по кафедрі англійської філології ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка**

Назва дисципліни	Курс, група	Всього студентів	Не з'яв.	Всього складало	Результати						Перескладали	З них не склали
					«5»	«4»	% на «5» і «4»	«3»	«2»	% на «2»		
Практика англійської мови По 1 курсу:	10	20	0	20	9	9	90%	1	1	5%	1	0
	11	20	0	20	5	4	50%	4	6	30%	6	3
	12	21	1	20	6	7	65%	5	2	10%	2	0
	-	61	1	60	20	21	68,3%	10	9	15%	-	-
Практика англійської мови По V курсу:	51	25	4	21	8	7	72%	3	3	14%	4	3
	52	27	3	24	10	8	75%	6	0	0%	0	0
	-	52	7	45	18	15	73%	9	3	7%	4	3
Методика викладання зарубіжної літератури По III курсу:	31	26	0	26	15	6	80,7%	5	0	-	-	-
	32	25	0	25	12	9	84%	4	0	-	-	-
	-	51	0	51	27	15	82,3%	9	0	-	-	-
Методика викладання зарубіжної літератури По V курсу:	51	25	0	25	12	8	80%	5	0	-	-	-
	52	27	0	27	12	10	81,4%	5	0	-	-	-
	-	52	0	52	24	18	80,7%	10	0	-	-	-
Практична граматика По IV курсу:	41	18	0	18	7	8	83,3%	1	2	11,1%	2	0
	42	18	2	16	5	6	68,8%	2	3	18,8%	3	0
	-	36	2	34	12	14	76,5%	3	5	14,7%	5	0

[428, арк. 152]

Додаток Р.1
Результати
літньої екзаменаційної сесії 2001-2002 н. р. з кафедральних дисциплін
по кафедрі англійської філології ЧДПУ

Назва дисципліни	Курс	Група	Кількість студентів, зобов'язаних скласти	Всього склали	н/з	Результати						Пересклали (кількість)
						«5»	«4»	% на «4» та «5»	«3»	«2»	% на «2»	
Практика англійської мови	І	10	20	20	0	8	8	80	4	0		0
		11	18	17	1	5	3	44,4	9	0		1
		12	19	19	0	3	8	57,9	8	0		0
			57	56	1	16	19	61,4	21	0		1
Практика англійської мови	ІІ	21	24	24	0	13	6	79,2	5	0		0
		22	21	21	0	10	4	66,7	5	2	9,5	2
			45	45	0	23	10	73,3	10	2	4,4	2
Практична граматики	ІІ	21	24	24	0	14	7	87,5	3	0		0
		22	21	21	0	11	7	85,7	3	0		0
			45	45	0	25	14	86,7	6	0		0
Практика англійської мови	ІІІ	31	27	26	1	11	8	70,4	6	1	3,7	0
		32	27	26	1	9	6	55,6	11	0		0
			54	52	2	20	14	63	17	1	1,8	0
Методика викладання зарубіжної літератури	ІІІ	31	27	25	2	12	10	81,5	4	0		0
		32	27	26	1	8	11	70,4	6	0		0
			54	51	3	20	21	75,9	10	0		0
Практична граматики	ІV	41	18	17	1	8	6	77,8	3	0		
		42	17	15	2	4	8	70,6	3	0		
			35	32	3	12	14	74,3	6	0		

В результаті на спеціальність «Історія. Англійська мова та література» прийнято 58 осіб на денна відділення та 9 осіб до екстернатури.

За держзамовленням прийнято:

	2003 р.	2002 р.	2001 р.
Всього	20 (34,5%)	25 (40%)	23 (35,5%)
За результатами співбесіди для медалістів	3 (5%)	3 (5%)	4 (6%)
За результатами універсиади	2 (3,5%)	-	-
З підготовчих курсів	2 (3,5%)	5 (8%)	5 (7%)
За рекомендацією ліцею	4 (7%)	4 (6%)	6 (10%)
Загальний конкурс	9 (15,5%)	12 (19%)	8 (12,5%)
Цільовий прийом	-	1 (2%)	-

За контрактом прийнято:

	2003 р.	2002 р.	2001 р.
Всього	38 (65,5%)	38 (60%)	41 (64,5%)
За результатами універсиади	11 (19%)	4 (6%)	7 (11%)
З підготовчих курсів	12 (20,7%)	12 (19%)	-
Загальний конкурс	9 (15,5%)	22 (35%)	8 (12,5%)
За результатами співбесіди для медалістів	4 (6,9%)	-	-
За рекомендацією ліцею	1 (1,7%)	-	-
Цільовий прийом	1 (1,7%)	-	-

[430, арк. 203]

Додаток С
Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
денна форма,
спеціальність англійська, німецька мова

Назва навчальних дисциплін	Кількість студентів на курсі	Допущені до ДЕ	Всього складало	«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»	з них захистили						Рекомендовані до вступу в аспірантуру	Одержали диплом з відзнакою
								дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
								«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
1. Основна мова англійська	53	53	53	15	26	12	-	4	1	-	-	-	-	5	-
2. Практика другої іноземної мови (німецька мова)	53	53	53	14	27	12	-	-	-	-	-	-	-	5	7
Теорія та практика навчання та виховання	53	53	53	18	22	13	-	-	-	5	-	-	-	-	-

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамени				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспірантури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	53	53	53	7	7	19	7	13	-	-	4	1	5	-	-	-	10	7
Абсолютна кількість %				13,26	13,2	35,8	13,2	24,5	-	-	-	-	-	-	-	-	18,86	13,2

[398, арк. 4]

Додаток С.1

Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
денна форма,
спеціальність німецька, англійська мова

Назва навчальних дисциплін	Кількість студентів на курсі	Допущені до ДЕ	Всього складало	«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»	з них захистили						Рекомендовані до вступу в аспірантуру	Одержали диплом з відзнакою
								дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
								«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
1.Основна мова німецька	20	20	20	10	7	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Практика другої іноземної мови (англійська)	20	20	20	2	12	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Теорія та практика навчання та виховання, MBIM	20	20	20	3	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-	1

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамен				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспіраттури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	20	20	20	2	1	6	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Абсолютна кількість %	-	-	-	10	5	30	15	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Додаток С.2

Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
денна форма,
магістр англійська мова

Назва навчальних дисциплін	Кількість студентів на курсі	Допущені до ДЕ	Всього складало	«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»	з них захистили						Рекомендовані до вступу в аспірантуру	Одержали диплом з відзнакою
								дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
								«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
1.Основна мова англійська	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамен				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспіраттури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1
Абсолютна кількість %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

[398, арк. 7]

Додаток С.3

**Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
заочна форма,
спеціальність англійська мова**

Назва навчальних дисциплін	Кількість студентів на курсі	Допущені до ДЕ	Всього складало	«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»	з них захистили						Рекомендовані до вступу в аспірантуру	Одержали диплом з відзнакою
								дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
								«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
1. Англійська мова	44	44	44	3	17	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Теорія та практика навчання та виховання	44	44	44	5	16	23	-	-	-	-	-	-	-	-	1

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамен				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспіраттури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	44	44	44	2	8	3	16	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Абсолютна кількість %	-	-	-	4,5	18,1	6,8	36,3	34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

[398, арк. 10]

Додаток С.4

**Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
заочна форма,
спеціальність німецька мова**

Назва навчальних дисциплін	Кількість студентів на курсі	Допущені до ДЕ	Всього складало	«відмінно»	«добре»	«задовільно»	«незадовільно»	з них захистили						Рекомендовані до вступу в аспірантуру	Одержали диплом з відзнакою
								дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
								«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
1. Німецька мова	10	10	10	-	3	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Теорія та практика навчання та виховання	10	10	10	-	4	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамен				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспірантури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	10	10	10	-	2	-	5	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Абсолютна кількість %	-	-	-	-	20	-	50	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

[398, арк. 12]

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамен				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспірантури	Одержали диплом з відзнакою
									всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»				«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»				
Всього по спеціальності	14	14	14	2	3	4	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Абсолютна кількість %	-	-	-	14,28	21,4	28,5	14,28	21,42	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

[398, арк. 16]

Додаток С.6

**Наслідки державної атестації випускників ННПУ ім. М. Гоголя у 2002-му році
екстернат,
додаткова англійська мова**

Назва навчальної дисципліни	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складало	Склали екзамени							З них захистили роботи						Рекомендовані до аспірантури	Одержали диплом з відзнакою	Всього по спеціальності, абсолютна кількість %
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»	мішані	Одержали «незадовільно»	Дипломні		Кваліфікаційні		Магістерські					
										Всього	З обох предметів	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»			
1. Англійська мова	14	14	14	-	7	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	Кількість студентів на курсі	Допущено до ДЕ	Всього складали	Складали екзамени				Мішані	Одержали «незадовільно»		З них захистили роботи						Рекомендовані до аспірантури	Одержали диплом з відзнакою
				«відмінно»	«добре»	«відмінно», «добре»	«задовільно»		всього	з обох предметів	дипломні		кваліфікаційні		магістерські			
											«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»	«відмінно»	«добре»		
Всього по спеціальності	14	14	14	-	7	-	6	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Абсолютна кількість %	-	-	-	-	50	-	42,8	-	7,14									

Додаток Т
Результати літньої екзаменаційної сесії 2002-2003 н. р. з кафедральних дисциплін
(кафедра англійської філології ЧДПУ)

№ з / п	Назва дисципліни	Курс	Індекс групи	Кількість студентів, зобов'яз. скласти	Не з'явилися	Всього склали	Результати						Абсолютна успішність
							«5»	«4»	% на «5» та «4»	«3»	«2»	% на «2»	
1	Практика усного і писемного мовлення	I	10	27	0	27	4 (14,8)	15 (55,5)	70	7 (25,9)	1	3,7	96,3
			11	29	0	29	10 (34,5)	10 (34,5)	69	9 (31,0)	0	0	100
	По I курсу:			56	0	56	14 (25,0)	25 (44,6)	69,9	16 (28,6)	0	1,8	98,2
2	Практика усного і писемного мовлення	II	20	15	0	15	3 (20,0)	6 (40,0)	60	6 (40,0)	0	0	100
			21	19	2 (10,5)	17	9 (47,4)	4 (21,1)	68,4	3 (15,8)	1	5,3	84,2
			22	20	3 (15)	17	7 (35,0)	8 (40,0)	75,0	2 (10,0)	0	0	85
	По II курсу:			54	5 (9,3)		19 (35,2)	18 (33,3)	68,5	11 (20,4)	1	1,9	88,8
3	Історія англійської літератури	II	20	15	0	15	6 (40,0)	7 (46,7)	86,7	4 (13,5)	0	0	100
			21	19	2 (10,5)	17	8 (42,1)	5 (26,4)	68,5	2 (21,0)	0	0	89,5
			22	20	4 (20)	16	7 (35,0)	7 (35,0)	70,0	8 (10,0)	0	0	80,0
	По III курсу:			54	6 (11,1)	48	21 (38,9)	20 (35,2)	74,1	8 (14,8)	0	0	89,9
4	Практика усного і писемного мовлення	III	31	24	2 (1,3)	22	7 (29,1)	7 (29,1)	58,3	5 (20,0)	3	12,5	79,2
			32	27	0	27	7 (25,9)	13 (48,2)	74,1	7 (25,9)	0	0	100
	По III курсу:			51	2 (3,9)	49	14 (27,4)	20 (39,2)	66,7	12 (23,5)	3	5,9	90,2
5	Методика навчання іноземних мов	III	31	24	2 (8,3)	22	11 (45,8)	3 (12,5)	58,3	8 (33,4)	0	0	91,7
			32	27	0	27	8 (29,6)	12 (44,4)	74,1	6 (22,2)	1	3,9	96,1
	По III курсу:			50	2 (3,9)	48	19 (37,3)	15 (29,7)	66,7	14 (27,5)	0	1,9	94,2
6	Практика усного і писемного мовлення	IV	41	23	1 (4,3)	22	13 (56,5)	7 (30,4)	86,9	2 (8,7)	0	0	95,7
			42	18	3 (16,7)	15	11 (61,1)	3 (16,7)	77,8	1 (5,5)	0	0	83,3
	По IV курсу:			41	4 (9,4)	37	24 (58,5)	10 (27,4)	82,9	3 (7,4)	0	0	90,3
7	Лексикологія сучасної англійської мови	IV	41	23	1 (4,3)	22	14 (60,9)	5 (21,7)	82,6	3 (13,0)	0	0	95,6
			42	18	3 (16,7)	15	10 (55,5)	4 (22,2)	77,8	1 (5,5)	0	0	83,3
	По IV курсу:			41	4 (9,7)	37	24 (58,5)	9 (22,0)	80,5	4 (9,8)	0	0	90,3

Додаток У

Навчальний план підготовки вчителів історії та англійської мови рівнів «бакалавр» і «спеціаліст» ЧДПУ (2003-2004 н. р.)

1. Практика усного та писемного мовлення (1-5 курси)
2. Вступ до спеціальності «Англійська філологія»
3. Вступ до мовознавства
4. Вступ до літературознавства
5. Практична граматики англійської мови (2-4 курси)
6. Історія літератури Англії
7. Історія американської літератури
8. Теорія літератури
9. Методика навчання іноземних мов у середній школі
10. Методика викладання зарубіжної літератури в середній школі
11. Теорія та практика перекладу
12. Стилїстика
13. Лексикологія сучасної англійської мови
14. Історія англійської мови
15. Країнознавство
16. Теоретична граматики
17. Теоретична фонетика
18. Порівняльна типологія англійської та української мов
19. Педагогічна практика
20. Культура мовлення вчителя англійської мови (спецкурс)
21. Ділова англійська мова (спецкурс)
22. Новітні технології навчання іноземних мов (спецсемінар)

[431, арк. 9]

Додаток У.1

Навчальний план підготовки викладачів англійської мови та літератури закладів освіти рівня «магістр» ЧДПУ (2003-2004 н. р.)

1. Методика наукового дослідження
2. Німецька мова
3. Англійська літератури ХХ століття
4. Американська література ХХ століття
5. Латинська мова
6. Готська мова
7. Аналіз літературного твору
8. Лінгвістика тексту
9. Історія лінгвістичних вчень
10. Семантика та синтаксис англійського речення
11. Актуальні проблеми світової літератури
12. Актуальні проблеми сучасного мовознавства
13. Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі
14. Методика викладання зарубіжної літератури у вищому навчальному закладі

Продовження додатку У.1

15. Історія методики викладання іноземних мов
16. Логічне акцентування англійського мовлення
17. Фонологія
18. Фоностилістика
19. Лексикографія
20. Актуальні проблеми теорії та практики перекладу
21. Педагогічна практика
22. Науково-дослідна практика

[431, арк. 10]

Додаток У.2

Начальний план підготовки вчителів англійської мови та зарубіжної літератури в Інституті післядипломної освіти рівня «спеціаліст» ЧДПУ (2003-2004 н. р.)

1. Практика усного та писемного мовлення (IV-V курси)
2. Вступ до мовознавства
3. Вступ до літературознавства
4. Практична фонетика
5. Практична граматики англійської мови (IV-V курси)
6. Теорія літератури
7. Методика навчання іноземних мов у середній школі
8. Методика викладання зарубіжної літератури в середній школі
9. Теорія та практика перекладу
10. Стилістика
11. Лексикологія сучасної англійської мови
12. Історія англійської мови
13. Країнознавство
14. Теоретична граматики англійської мови
15. Теоретична фонетика англійської мови
16. Порівняльна типологія англійської та української мов
17. Антична література
18. Зарубіжна література середніх віків та епохи Відродження
19. Зарубіжна література XVII – XVIII ст.
20. Зарубіжна література XIX ст.
21. Зарубіжна література XX ст.
22. Педагогічна практика
23. Культура мовлення вчителя англійської мови (спецкурс)
24. Ділова англійська мова (спецкурс)
25. Новітні технології навчання іноземних мов (спецсемінар)

[431, арк. 12]

Додаток Ф

Результати

літньої екзаменаційної сесії 2003-2004 н. р. з кафедральних дисциплін (кафедра англійської філології ЧДПУ)

№ з/ п	Назва дисципліни	Курс	Індекси групи	Кількість студентів зобов'яз.	Не з'яв.	Всього складали	Результати								Абсолютна успішність	
							«5»	%	«4»	%	% на «4», «5»	«3»	%	«2»		% на «2»
1	ПУПМ	I	10	29	1	28	14	50	5	17,8	67,8	5	17,8	4	14,3	85,7
			11	28	0	28	6	21,4	10	35,7	57,1	10	35,7	2	7,1	92,9
	По I курсу:		57	1	56	20	35,7	15	26,8	62,5	15	26,8	6	10,7	89,3	
2	ПУПМ	II	20	26	2	25	4	16,6	15	62,5	79,1	4	16,6	1	4,1	95,8
			21	29	3	26	11	42,3	9	34,6	76,9	5	19,2	1	3,8	96,1
	По II курсу:		55	5	50	15	30	24	48	78	9	18	2	4	96	
3	Історія англ. літ.	II	20	26	2	24	12	50	9	37,5	87,5	3	12,5	0	-	100
			21	29	0	29	19	65,5	4	13,8	79,3	6	20,7	0	-	100
	По II курсу:		55	2	53	31	58,5	13	41,9	86,0	9	17,0	0	-	100	
4	ПУМП	III	31	22	0	22	11	50	6	27	77	3	13,6	2	9,1	91
			32	25	4	21	8	38	11	52	90	2	9,5	0	-	100
	По III курсу:		47	4	43	19	44	17	39,5	83,7	5	11,6	2	4,2	91,5	
5	МНІМ	III	31	22	0	22	10	45,5	5	22,7	68,2	7	31,8	-	-	100
			32	26	2	24	9	37,5	8	33,3	70,8	7	29,2	-	-	100
	По III курсу:		48	2	46	19	41,3	13	28,3	69,6	14	30,4	-	-	100	
6	ПУПМ	IV	41	22	1	21	7	33,3	7	33,3	66,7	7	33,3	-	-	100
			42	27	1	26	7	26,9	12	46,2	73,1	7	26,9	-	-	100
	По IV курсу:		49	2	47	14	33,3	19	40,4	70,2	14	29,8	-	-	100	
7	Лексикологія	IV	41	22	-	22	13	59	4	18,2	77,2	5	22,7	-	-	100
			42	27	1	26	13	50	9	34,6	84,6	4	15,4	-	-	100
	По IV курсу:		49	1	48	26	54,1	13	27,1	81,2	9	18,8	-	-	100	
8	Курсові роботи з ПУПМ	IV	41	22	1	21	12	57,1	7	33,3	90,5	2	9,5	-	-	100
			42	27	0	27	15	55,6	10	37,0	92,6	2	7,4	-	-	100
														-	-	100
	По IV курсу:		49	1	48	27	56,3	17	35,4	91,7	4	8,3	-	-	100	