

2. Dychkivska I. M. (2018). Theoretical and Methodical Bases of Future Preschool Teachers of Preschool Institutions Preparation for Innovative Pedagogical Activity. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kharkiv. Kharkivskiy nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].
3. The Law of Ukraine «On Education». URL: ukrainepravo.com/law.../bill.../zakon-ukraini-pro-osvitu/ [in Ukrainian].
4. Lebid O. V (2017). Methodological Approaches to the Formation of the Future Manager of the Educational Institution Readiness to Strategic Management in the Conditions of Magistracy / *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i psykholohiia»*. Pedahohichni nauky. № 2 (14). S. 255–263 [in Ukrainian].
5. Tuning Educational Structures in Europe / EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp [in English].

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Загородняя Людмила Петровна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, докторант
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

В статье представлены результаты исследования состояния подготовки магистров в украинских учреждениях высшего образования к обеспечению качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования на основе анализа образовательно-профессиональных программ, учебных планов подготовки специалистов специальности 012 «Дошкольное образование», анкетирования практиков – методистов и директоров. Подан анализ рабочих программ некоторых дисциплин, изучение которых больше всего способствует формированию готовности будущих методистов и директоров УДО к обеспечению качества образовательного процесса в учреждении.

Ключевые слова: магистр дошкольного образования, образовательно-профессиональная программа, учебный план, рабочая программа дисциплины, качество образовательного процесса в УДО, профессиональная подготовка магистров, учреждения высшего образования.

Отримано редакцією 11.03.2019 р.

УДК 378.147:371.15:81'243

DOI: 10.31376/2410-0897-2019-1-39-30-39

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Ткаченко Наталія Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантури та докторантури
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: tknatik2014@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4740-6708

Ткаченко Іванна Олексіївна

студентка УК-81 групи факультету менеджменту та маркетингу
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
e-mail: ivanna2001payne@gmail.com

У статті визначено і науково обґрунтовано періоди становлення та розвитку професійної підготовки вчителя іноземних мов, розкрито характерні особливості і суперечності кожного з них: зародження передумов для розгортання професійної підготовки власних учителів нових мов і перші кроки у її становленні (друга половина XVI ст. – 1917 р.); розгортання підготовки вчителів іноземних мов в умовах становлення в Україні національної системи освіти (1917–1920-ті рр. XX ст.); формування системних ознак професійної підготовки вчителів іноземних мов (1930-ті – початок 1960-х рр.); подальший розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у руслі радянської освітньої парадигми (друга половина 1960-х – 1980-ті рр.); доба переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій (90-ті рр. XX ст. – до сьогодні).

Ключові слова: професійна підготовка; вчитель іноземних мов; педагогічна освіта, учительський інститут.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку загальноєвропейської й глобальної взаємодії та інтеграції знання іноземних мов і їх викладання визначається як один з пріоритетних напрямів освітньої діяльності держави. У підготовці вчителя нової генерації необхідно враховувати всі цивілізаційні виклики – гуманізацію і демократизацію сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвиток її інтелектуального й творчого потенціалу, глибинні зміни в системі й структурі освіти, позиціонування освіти

як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміку наукової і технічної модернізації, потребу у швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Тому метою розвитку професійної педагогічної освіти стає створення такої системи, яка б на основі нагромадженого досвіду та актуальних європейських здобутків забезпечувала випереджальну підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність на нових концептуальних засадах, втілювати державну політику розвитку особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, потреби бути конкурентною на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов були предметом досліджень багатьох науковців і практиків: розроблення концепції і моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва), вдосконалення окремих складових професійної підготовки (В. Баркасі, Н. Бориско, Л. Бродська, С. Будаєв, О. Волченко, І. Закір'янова, Т. Колодько, Н. Молодиченко, С. Рябушко, Н. Савчак, Ю. Стиркіна, Я. Черньонков та ін.), інтеграція культурного компонента у процес навчання іноземних мов на різних етапах (Н. Бібик, Н. Бориско, О. Миролібов, Ю. Пасов, О. Пометун, А. Пуховська, О. Тарнопольський, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін, Р. Ладі, М. Воллес, А. Р. Райт та ін.), шляхи впровадження новітніх підходів до навчання іноземних мов у освітню практику (С. Алексєєв, Н. Богущ, О. Козакевич, О. Коломинов, І. Литньов, І. Максак, Т. Решетнік, С. Роман, Ю. Руднік та ін.); вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів іноземних мов (І. Задорожна, І. Пасинкова, Є. Спіцин, М. Соловей та ін.); особливості професійної підготовки вчителя іноземних мов у різні часові періоди (А. Боднар, В. Браніцький, Г. Єфименко, О. Місечко, О. Околович та ін.).

Незважаючи на те, що накопичено значний досвід щодо різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вивчення накопиченого історією вітчизняної вищої школи досвіду професійної підготовки таких фахівців не знайшло належного висвітлення, хоча історична ретроспекція є чинником додержання наступності в розвитку сучасної системи професійної підготовки, регулює співвідношення в ній традиційного та інноваційного і потребує системних розвідок.

З огляду на це **метою публікації** є ретроспективний аналіз виникнення та становлення професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні.

Виклад основного матеріалу. За результатами історико-педагогічного аналізу наукових джерел та з урахуванням соціально-політичного чинника, що відображає сутність освітньої політики держави, розвиток системи освіти в цілому та суспільне ставлення до вчителя іноземних мов зокрема, було розроблено періодизацію становлення професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні, що охоплює п'ять періодів: *перший* (друга половина XVI ст. – 1917 р.) – зародження передумов для розгортання професійної підготовки власних учителів нових мов і перші кроки у її становленні; *другий* (1917–1920-ті рр. XX ст.) – розгортання підготовки вчителів іноземних мов в умовах становлення в Україні національної системи освіти; *третій* (1930-ті – початок 1960-х рр.) – формування системних ознак професійної підготовки вчителя іноземних мов; *четвертий* (друга половина 1960-х – 1980-ті рр.) – подальший розвиток системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у руслі радянської освітньої парадигми; *п'ятий* (90-ті рр. XX ст. – до сьогодні) – доба переосмислення педагогічного процесу з нових національно-демократичних позицій. Схарактеризуємо кожен з них більш детально.

Перший період (друга половина XVI ст. – 1917 р.). Перші згадки про підготовку вчителів іноземних мов знаходимо в різних джерелах, що висвітлюють особливості запровадження і поширення іноземних мов (стародавніх – класичних і нових – західноєвропейських) та методики їх навчання на тлі історії розвитку різних типів середніх навчальних закладів. Так, уперше викладання іноземних мов було запроваджено в Острозькій греко-слов'яно-латинській академії в 1576 році. Саме завдяки такому досвіду практика вивчення іноземних мов поступово поширювалася в гімназіях та університетах України. За даними досліджень (І. Ісаєвич, Б. Мітюров, М. Максимович, В. Аскоченський), вивчення іноземної мови було обов'язковим у братських школах, де вперше започатковано двомовне навчання церковнослов'янською та грецькою мовами. Продовжуючи традицію розвитку мовної освіти, у Київському колегіумі було введено вивчення кількох іноземних мов, зокрема: латинської, грецької, старовірської та німецької. У роботах І. Альошинцева, П. Капніста, С. Рождественського, К. Фогта, Є. Шмідта відзначено глобальну тенденцію поширення латинської мови в навчальних закладах України в XIX ст. та появу нових типів навчальних закладів – гімназій, в яких вивченню іноземних мов приділялася особлива увага. Це було зумовлено слідуванням культурній європейській традиції. Підготовку викладачів стародавніх мов для таких закладів здійснювали у педагогічних училищах.

Починаючи з 1804 року призначення вчителя почали вбачати не тільки в тому, щоб навчити іноземної мови; до його обов'язків належало й ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчається. Це було важливою складовою зближення народів, розуміння іншої культури, іншого

менталітету, що, у свою чергу, впливало на моральне, культурне виховання учнів, їх особистісне становлення і самовизначення, формування духовних і культурних цінностей, а отже, виховання гуманізму, моральності, високих культурних ідеалів. Безумовно, щоб бути здатним до вирішення таких завдань, учитель іноземних мов сам повинен був бути людиною культурною, моральною і високоосвіченою. З огляду на це постало завдання забезпечення середніх навчальних закладів висококваліфікованими педагогічними кадрами. Починаючи з ХХ століття, основними центрами мовної освіти вчителів стали університетські педагогічні інститути та дворічні педагогічні курси, де здійснювалася педагогічна підготовка викладачів стародавніх мов.

Перший досвід організації в Україні спеціальних відділень, які готували фахівців з сучасних західноєвропейських мов і майбутніх вчителів цих мов, датується саме початком ХХ ст., коли при історико-філологічних факультетах Київського та Харківського університетів поряд з класичними відділеннями були відкриті відділення романо-германської філології. Незважаючи на те, що університети готували переважно учителів гімназій, крім лекційних і практичних занять з психології й педагогіки, іншої теоретичної чи практичної педагогічної підготовки майбутні педагоги не отримували. Серед університетської професури панувала думка, що основу підготовки вчителя має становити фахова наука, а педагогічні вміння мають набуватися самостійно під час індивідуальної практичної діяльності. З огляду на це розклади занять на історико-філологічних факультетах університетів до 1917/1918 н. р. не містили курсу методики викладання іноземних мов, відсутньою була й педагогічна практика.

Починаючи з 1909–1910 н. р., освіту в галузі романо-германської філології почали пропонувати і Київські вищі жіночі курси, які відновили свою діяльність і отримали статус навчальних закладів університетського типу. Перелік навчальних дисциплін, що пропонувалися для вивчення, майже повністю повторював університетський. Утім, більше уваги тут приділялося підготовці слухачок до власне педагогічної діяльності. Психолого-педагогічна підготовка відзначалася більшою різноманітністю, зокрема передбачала вивчення методики викладання нових мов. Крім того, слухачки курсів практикувалися у викладанні французької та німецької мов у семінаріях, що вигідно відрізняло їх від випускників університетів, де така практика не передбачалася.

Отже, філологічна підготовка у цей період мала переважно теоретичний характер, педагогічному компоненту не приділялося належної уваги, що зумовило необхідність реформування освітньої галузі, зокрема створення системи педагогічної освіти.

Другий період (1917–1920-ті рр. ХХ ст.) ознаменувався революційною перебудовою системи народної освіти України: університети та заклади університетського типу було розформовано, а на їх основі організовано інститути народної освіти (ІНО), які вважалися професійно-педагогічними навчальними закладами нового типу, що мали «поєднати в собі наукову атмосферу колишнього університету з педагогічною обстановкою учительських інститутів, об'єднати наукову підготовку з підготовкою педагогічною» [1, с. 100].

Попри відносно нетривалий період існування, ІНО відіграли в процесі становлення в Україні системи професійно-педагогічної освіти важливу роль як перші національні заклади вищої педагогічної освіти, у яких вдалося: 1) подолати традицію академічної, суто теоретичної підготовки вчителя; 2) надати цій підготовці педагогічної спрямованості; 3) зробити шкільну практику обов'язковим компонентом професійно-педагогічної підготовки вчителя; 4) закласти фундамент цілісної системи професійної педагогічної освіти і виокремити цикли такої освіти (загальноосвітній та соціально-політичний, виробничий, загальнопедагогічний, методичний, спеціальний); 5) урізноманітнити форми й методи організації навчального процесу, надати їм практично-діяльній спрямованості.

У професійній підготовці вчителів іноземних мов, яка здійснювалася на секції мови й літератури факультету підготовки працівників професійної освіти ІНО, знайшли відображення всі зазначені вище зміни. Проте через притаманне тогочасній шкільній програмі недооцінювання значення іноземної мови та її відсутність серед обов'язкових шкільних предметів підготовку вчителів іноземних мов в ІНО було поступово припинено. Натомість почало поширюватися вивчення іноземних мов у мережі так званих державних курсів чужоземних мов (ДКЧМ). Ця організаційна форма, що з початку 20-х років існувала в системі вищої освіти України паралельно з ІНО, надавала можливість завдяки вивченню іноземних мов підвищити наявну практичну кваліфікацію чи отримати нову всім спеціалістам, котрі потребували знання іноземних мов для виконання службових обов'язків. Підготовці педагогічних кадрів у галузі викладання мов відводилася на курсах другорядна роль. Слухачі курсів – майбутні вчителі іноземних мов – не вивчали передбачених вищими педагогічними навчальними закладами соціально-політичних предметів. Загальноосвітня підготовка фахівців мала ту особливість, що вивчення фізико-математичних, суспільних

предметів, біології, хімії (у курсі так званої «енциклопедичної пропедевтики») здійснювалося не стільки заради оволодіння певним освітнім рівнем, скільки з метою ознайомлення з іншомовною науковою термінологією (цей курс викладався іноземною мовою) [2].

Зі скороченням секцій мов при ІНО курси чужоземних мов почали виконувати й функцію підготовки педагогів. Зауважимо, що ані відділи мов ІНО, ані державні курси чужоземних мов не мали своїм результатом виокремлення професійної підготовки іншомовних філологів-педагогів як самостійної освітньої підсистеми в структурі системи професійної педагогічної освіти: перші – через дуже нетривалий час свого існування, другі – через свою спрямованість на вирішення переважно практичних мовних завдань. Крім того, на той час ще не було достатньо вагомого суспільного замовлення у вигляді потреби в оволодінні іноземною мовою широкими колами населення.

Проте з другої половини 1920-х рр. ставлення до іноземних мов у державі починає змінюватися у зв'язку з початком активної індустріалізації, налагодженням торгових та економічних зв'язків із зарубіжжям, запрошенням до країни великої кількості іноземних технічних фахівців і робітників, виникненням необхідності у вивченні світових досягнень у різних галузях науки й техніки. З 1927 р. розгортається пропагандистська кампанія «Чужі мови до нас», що супроводжувалася відкриттям великої кількості гуртків для вивчення мов. Відповідно, зростала і потреба у вчителів іноземних мов. Як наслідок, при державних курсах чужоземних мов почали організовувати додатковий – педагогічний – рік навчання, а в ІНО з 1929 р. розпочалася друга хвиля відкриття відділів іноземних мов.

Третій період (1930-ті – початок 1960-х рр.). На початок 30-х років ХХ століття ситуація з викладанням іноземних мов набула в країні дуже напруженого й проблемного характеру. Наркомос УСРР гостро поставив питання про організацію в республіці цілої системи лінгвістичної освіти і створення мережі лінгвістичних навчальних закладів, що забезпечували б професійну підготовку відповідних педагогічних кадрів. Було розроблено проект такої мережі, який почали реалізовувати з 1930/31 н.р. Мережа лінгвістичної освіти в Україні складалася з: 1) 4-річного Українського інституту лінгвістичної освіти (УІЛО, м. Київ); 2) 3-річного робітфаку при ньому; 3) 6 технікумів лінгвістичної освіти з 3-річним терміном навчання (у м. Харків, Одеса, Миколаїв, Кам'янець-Подільський, Дніпропетровськ, Риків); 4) 1-річних підготовчих курсів при технікумах; 5) Харківського технікуму сходознавства та східних мов; 6) заочних курсів іноземних мов при УІЛО; 7) сталих курсів іноземних мов при всіх лінгвістичних технікумах; 8) курсів іноземних мов у інших містах УСРР для вивчення та засвоєння мов широкими масами робітничого й селянського активу та кадрами радянських спеціалістів і службовців [3]. Уперше закладам іншомовної лінгвістичної освіти було надано характеру самостійної багатокомпонентної й структурованої системи.

УІЛО став єдиним спеціальним закладом вищої педагогічної іншомовної освіти з обов'язковим вивченням двох іноземних мов в Україні. Професійна підготовка викладачів середнього рівня кваліфікації з однієї іноземної мови здійснювалася у технікумах лінгвістичної освіти.

Порівняння навчальних планів лінгвістичного інституту та технікумів дає підстави говорити про повне відображення у змісті тогочасної професійної підготовки вчителів іноземних мов загальних для всієї системи педагогічної освіти складових: соціально-економічного та історико-політичного мінімуму, загальноосвітніх знань на політехнічній основі, психолого-педагогічного та фахового циклів дисциплін, методичних знань, фізичної та військової підготовки, обов'язкових політгодин з розглядом поточної політики. Водночас у кожному з обох типів навчальних закладів існували свої особливості. Лінгвістичний інститут мав більш відчутну спрямованість на літературно-філологічну підготовку, давав суттєвішу теоретичну базу з мовознавчих предметів, основ матеріалістичної лінгвістики, історії мови та літератури, передбачав вивчення двох мов – фахової і додаткової. Лінгвістичні технікуми були більш педагогічно спрямованими за своїм спрямуванням, зосереджувалися на питаннях організації педагогічного процесу, комуністичного виховання дітей, клубної та позашкільної роботи. Обов'язковою для вивчення була одна мова.

Стосовно процесуального аспекту підготовки майбутніх учителів іноземних мов слід відзначити, що навчальний процес у лінгвістичному інституті й технікумах будувався на загальній для всіх педагогічних навчальних закладів основі поєднання теорії і практики. Основною формою набуття теоретичних занять були лекції. Організація вивчення мов здійснювалося з використанням популярного на той час комбінованого методу та лабораторно-бригадної форми навчання, що передбачало високий ступінь самостійної роботи студентів і постійну допомогу й контроль за поточною роботою з боку керівників груп. Значну частку навчального процесу в лінгвістичних навчальних закладах становила виробнича практика. Вона охоплювала такі види діяльності, як безпосередньо трудова діяльність (політехнічна практика), професійна (педагогічна, фахова практика) і громадсько-політична (політико-освітня практика).

У змісті професійної іншомовної освіти у цей час починають окреслюватися й певні специфічні

тенденції, які засвідчили розвиток цієї підготовки як самостійного системного утворення з притаманними йому рисами. Зокрема, стрімко почала розроблятися методика навчання іноземних мов як самостійна наукова галузь з власним науковим апаратом і специфічними об'єктами дослідження; із загальних уявлень про методи і цілі навчання мови почала виокремлюватися галузь професійно спрямованого навчання мови у вищій школі як окремий від методики середньої школи аспект методичних знань; було започатковано роботу над підручниками і додатковою навчальною літературою з іноземної мови для вищої школи; відбувався розвиток мовознавчих основ фахової підготовки.

Реалізуючи актуалізоване суспільне замовлення на володіння іноземними мовами, відома Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» вперше офіційно проголосила необхідність забезпечення знання однієї іноземної мови кожним, хто закінчує середню школу. У зв'язку з цим потреба у вчителів іноземних мов стрімко зростає. Після виходу 19 вересня 1932 р. Постанови ЦК СРСР «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах» у лінгвістичних навчальних закладах було посилено роботу зі складання сталих навчальних планів, ліквідації багатопредметності, підвищення загальнотеоретичної і спеціальної підготовки фахівців, упорядкування виробничої практики. У змісті професійної підготовки вчителя відбувалися ті самі процеси, що в цілому характеризували тогочасну освітню парадигму як соціально спрямовану, авторитарно-директивну, суворо контрольовану державою і прагматичну: ідеологізація змісту освіти, активна політехнізація підготовки педагогічних кадрів, педагогізація професійної підготовки вчителя.

Згадана вище постанова про школу мала суттєве значення й для розвитку організаційної структури системи професійної підготовки вчителів іноземних мов: було розпочато заочне навчання в лінгвістичному інституті та технікумах і посилено діяльність лінгвістичних технікумів за рахунок денного і вечірнього відділень; планувалося відкриття нових закладів та відділень професійно-педагогічної лінгвістичної освіти.

Проте внутрішньополітичні події в країні внесли у ці плани свої корективи. Зокрема, в результаті уніфікації з початку 30-х рр. освітніх систем різних республік Радянського Союзу в Україні з 1933 р. було поновлено діяльність університетів, перед якими ставилося завдання підготовки висококваліфікованих спеціалістів із загальнонаукових дисциплін, а також педагогів. Відкритий при літературно-лінгвістичному факультеті Київського державного університету романо-германський відділ був долучений до підготовки вчителів іноземних мов для старших класів середньої школи. Через звинувачення у контрреволюційній діяльності, надмірній «зверненості на Захід» Український інститут лінгвістичної освіти було реформовано і переведено в 1934 р. до м. Харкова, де він продовжував існувати вже не в статусі провідного республіканського закладу вищої лінгвістичної освіти, а як Харківський педагогічний інститут іноземних мов. У 1936 р. при ньому було організовано Харківський учительський інститут іноземних мов для підготовки вчителів V–VII класів. Лінгвістичні технікуми поступово зникли з освітнього поля України. Натомість відкрився ще один педагогічний інститут іноземних мов у м. Дніпропетровську. У результаті згорання політики сприяння національному розвитку різних етносів було розформовано Одеський німецький педагогічний інститут, на його базі утворено Одеський інститут іноземних мов.

Виокремлення самостійних педагогічних і учительського інститутів іноземних мов у структурі вищої педагогічної освіти вможливило подальше розроблення специфічного саме для іншомовної професійної школи змісту освіти. До кінця 1930-х рр. у ньому були запроваджені певні інновації, які закріпилися у базовій фаховій освіті, а саме:

- відбувся поділ усього практичного курсу вивчення іноземної мови на окремі аспекти: фонетику, граматику, практику мовлення;
- уперше були виокремлені як самостійні навчальні дисципліни лексикологія та стилістика;
- уперше з'явився навчальний предмет «Країна, мова якої вивчається» (а не просто географія чи економіка цієї країни, як це було до того);
- як прояв загальної тенденції до звуження спеціалізації професійної освіти з програми підготовки вчителів іноземних мов було вилучено латинську мову й обов'язкову другу іноземну мову. Вивчення другої мови допускалося як факультативна дисципліна.

У воєнний період Дніпропетровський і Одеський педагогічні інститути та Харківський учительський інститут іноземних мов тимчасово були закриті. Події воєнних років показали, що практичні знання іноземних мов радянськими громадянами виявилися недостатніми як для кожної культурної людини, так і для спеціалістів. Постанова Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов у середній школі» (4 жовтня 1947 р.) зобов'язувала «докорінно поліпшити» викладання мов у середніх школах, забезпечити до 1949–1950 н. р. обов'язкове викладання в усіх середніх школах однієї іноземної мови, розширити викладання англійської і французької мов, крім того, вперше в історії радянської школи

започатковано вивчення іспанської мови. В організації професійної освіти вчителів іноземних мов постановова сприяла негайному збільшенню кількості й покращенню якості підготовлених кваліфікованих педагогів, суттєвому розширенню мережі професійних освітніх закладів, введенню в них нової спеціальності «Іспанська мова».

В Україні продовжувалася розбудова системи професійної іншомовної освіти з метою забезпечення зростаючих потреб у вчителів іноземних мов. У 1948 р. відкрилися Київський та Дніпропетровський 4-річні педінститути іноземних мов, у 1949 р. – 2 трирічні учительські інститути – в Житомирі та Білій Церкві, 4 відділення іноземних мов учительських інститутів – при Ворошиловградському, Кіровоградському, Львівському і Сталінському педагогічних інститутах та 2 факультети іноземних мов у Вінницькому і Ніжинському педінститутах. Розширювалися можливості заочного навчання.

На формуванні змістового аспекту підготовки вчителів іноземних мов у повоєнний період позначилися такі загальні тенденції розвитку системи вищої педагогічної освіти:

- відносно покращилося навчально-методичне забезпечення вивчення і викладання іноземних мов, стабілізувалася життєдіяльність вищих навчальних закладів, відбулася уніфікація вимог кафедр;
- зменшилося аудиторне навантаження на студентів і вивільнився час для самостійної роботи та факультативного вивчення деяких предметів, у тому числі другої іноземної мови;
- відбулося посилення теоретичного навчання і зменшення годин на практичні заняття;
- певні якісні зміни було внесено у фахову підготовку: виокремлення курсів теоретичної фонетики і граматики; посилення уваги до практичних фонетичних навичок; зростання ролі літературознавчих дисциплін;
- посилилася індивідуальна робота зі студентами;
- зросла роль кабінетів як центрів самостійної роботи;
- розгорталася студентська науково-дослідна робота;
- ширше використовувалися технічні засоби навчання (фонолабораторії);
- розвивалася методика вищої школи;
- посилилося педагогічне спрямування змісту й процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, вдосконалено методику проведення педагогічної практики;
- спостерігалася надмірна заідеологізованість усього навчального процесу, домінування ідейно-політичного виховання студентів і викладачів над професійною підготовкою, відчутно зріс контроль за ідеологічною витриманістю і якістю навчання.

Таким чином, наприкінці 40-х – на початку 50-х рр. ХХ ст. особливо активно розгорталася діяльність педагогічних інститутів/факультетів іноземних мов, проте, як зазначає з цього приводу З. Цветкова, швидке зростання кількості спеціальних педагогічних навчальних закладів, не підкріплене історичними традиціями, призводило до певної стихійності в організації професійної підготовки вчителів іноземних мов, яка до того ж не супроводжувалася будь-яким науковим аналізом чи узагальненням наявного досвіду роботи кращих фахових кафедр вишів [4, с. 59].

Демократичне оновлення суспільства, розпочате по завершенні сталінської доби, та необхідність перебудови виробничої сфери відповідно до науково-технічного прогресу потребували перегляду чинної освітньої парадигми в напрямі лібералізації освітньої галузі, технологізації наукових знань і кращої підготовки професійних кадрів, підвищення ролі моральних норм і принципів у суспільстві. У республіці, як і в цілому в країні, приступили до реформування системи народної освіти з метою наближення її до вимог життя і практики побудови нового – комуністичного – суспільства.

Нові суспільні й освітні орієнтири знайшли відображення в рішеннях ХХ і ХХІ з'їздів КПРС (1956, 1959) та Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958), відповідно до яких провідним освітнім завданням було визначено комуністичне виховання молодого покоління.

1956-57 рр. датується перша спроба запровадження підготовки у декількох педагогічних інститутах республіки вчителів широкого профілю за спеціальностями «українська/російська мова й література, іноземна мова». У педагогічних інститутах іноземних мов вводилася спеціалізація з двох іноземних мов («німецька мова, англійська мова», «французька мова, німецька мова»), а також з іноземної й української мов; протягом певного часу актуальною була підготовка педагогічних кадрів за спеціальністю «іноземна мова, вихователь школи-інтернату».

Разом з уведенням спеціальностей широкого профілю і початком нової реформи середньої і вищої школи відбувалася адаптація навчальних планів і програм до нової освітньої ситуації. Ускладнення підготовки з іноземних мов в умовах широкої профілізації посилювало увагу до вдосконалення процесу й методики викладання цих мов як фахових. Зокрема, поряд з аспектним викладанням фахової мови у роботі зі

студентами молодших курсів почали запроваджувати комплексний підхід. Посилювалося практичне спрямування в оволодінні мовою, акцентувалася необхідність розвитку усного мовлення майбутніх фахівців. Запроваджувалося викладання теоретичних фахових предметів мовою, що вивчається. Зміцнювалися наукові основи методики навчання іноземних мов. Актуалізувалася підготовка вчителя до здійснення політехнічного навчання в школі. У навчальний процес широко запроваджувалися технічні засоби, у тому числі навчальне кіно, програмоване навчання.

Підвищувався рівень самостійної роботи студентів. Відбувалася перебудова психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в напрямі посилення її зв'язку зі школою, ознайомлення студентів з педагогічним досвідом кращих учителів, підготовки їх до позакласної роботи в школі. Встановлювалися тісніші зв'язки педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов з середніми школами й інститутами вдосконалення вчителів. Удосконалювалися практичні педагогічні вміння студентів, вводилася педагогічна практика в сільських школах та літня практика в піонерських таборах. Заохочувалися різні форми суспільної активності й суспільно корисної праці майбутніх учителів.

Протягом 50-х рр. ХХ століття завершилося формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні. Закладені в попередні роки інституційні й змістові аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов проходили випробування часом й уточнювалися. Набувала все більших масштабів заочна форма навчання фахівців, особливо з числа вже працюючих учителів. Відбувалося коректування наявної мережі закладів: у результаті реорганізації вчительських інститутів головними закладами підготовки вчителів іноземних мов стали педагогічні інститути іноземних мов і факультети іноземних мов при педагогічних інститутах.

Четвертий період (1960-ті – 1980-ті рр.). Прийняття закону про зміцнення зв'язку школи з життям (1958) зобов'язувало вищі навчальні заклади більше уваги звертати на підготовку вчителя іноземних мов. Було посилено роль університетів у професійній підготовці вчителів зі спеціальності «романо-германські мови й література». У зв'язку з цим від 10 травня 1960 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР та Міністерство освіти УРСР видали Наказ «Про впорядкування справи підготовки вчителів для шкіл Української РСР в педагогічних інститутах, державних університетах та інших вузах республіки», згідно з яким з 1 вересня 1960 р. Харківський педагогічний інститут іноземних мов об'єднався з Харківським державним університетом, а Одеський педагогічний інститут іноземних мов – з Одеським державним університетом – з відкриттям у цих університетах факультетів іноземних мов.

На жаль, у реалізації процесу реформування вищої освіти з 1963–1964 рр. намітилися процеси гальмування, які знайшли відображення у згортанні професійної підготовки та виробничої практики у школі. Відповідні зміни відбулися і в університетських навчальних планах. Згідно з дослідженнями О. Околович з 1963–1964 н. р. педагогічні вищі відмовилися від підготовки фахівців широкого профілю й повернулися до однопрофільної освіти. Перебудова навчально-методичної роботи педагогічних навчальних закладів, у тому числі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, дала свої результати – у студентів значно покращилося володіння розмовною мовою, підвищився темп мовлення. Викладання педагогічних дисциплін стало більш наближеним до життя, дієвим, спрямованим на виховання у молодих спеціалістів самостійності, творчого підходу до вирішення практичних питань [5].

Наприкінці досліджуваного періоду система професійної підготовки вчителів іноземних мов набула у своїх основних рисах того вигляду, який протягом усього радянського періоду кардинально не змінювався. Вона мала такі специфічні особливості окремої якісної одиниці:

– *за формою* – спеціальні навчальні заклади (педагогічні інститути) чи підрозділи (факультети) іноземних мов;

– *за змістом* – базовий склад спеціальної підготовки (фахова іноземна мова у різних її аспектах – фонетика, граматики, практика мови, переклад; фахові теоретичні курси – історія мови, лексикологія, теоретична фонетика, теоретична граматики; методика викладання іноземної мови; література країни, мова якої вивчається; історія країни, мова якої вивчається);

– *специфічні закономірності*, які фіксували певну детермінованість явищ і процесів у цій підготовці, наприклад, щодо оволодіння практичними мовними вміннями й навичками (за аспектами чи комплексно), послідовності оволодіння практичними мовними вміннями й навичками та теоретичними знаннями; логічної послідовності вивчення спеціальних теоретичних предметів; кореляції у розташуванні мовних і літературних курсів тощо; вона була частиною своєї видо-родової макроструктури (вищої професійної педагогічної освіти) і повністю підпорядковувалася закономірностям розвитку цієї макроструктури; містила мікросистеми, що становили її структуру: систему суспільно-економічної підготовки, систему психолого-педагогічної підготовки, систему спеціальної підготовки, системи

теоретичної і практичної підготовки, систему політико-виховної підготовки тощо; здійснювала зовнішню взаємодію з умовами свого існування: підпорядковувалася радянсько-партійним директивам, виконувала певне соціальне замовлення, підтримувала зв'язок зі школами й педагогічною громадськістю, популяризувала іноземні мови серед широких кіл населення.

П'ятий період (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). З 1994 р. почала запроваджуватися система ступеневої підготовки фахівців вищими навчальними закладами України, до навчальних планів було введено обов'язковий та вибірковий компоненти. Натомість аж до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) проблема освітньо-кваліфікаційних рівнів не розв'язувалася.

Важливим інтеграційним заходом для всієї системи освіти України, входження до європейського освітнього простору став Болонський процес, за принципами якого з 2010 р. почали перебудовуватися вищі навчальні заклади. Як відомо, до завдань перебудови вищої освіти України в контексті ідей Болонського процесу віднесено:

1. Упровадження системи ступенів, що легко сприймаються і зіставляються, у тому числі через упровадження додатка до диплома (для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти).

2. Уведення двоциклового навчання. Перший цикл передбачає одержання першого академічного ступеня і триває не менше трьох і не більше чотирьох років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра або докторського ступеня за умови загальної тривалості навчання 7–8 років.

3. Запровадження кредитної системи. У зоні європейської вищої освіти пропонується запровадити систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах на основі системи ECTS (європейська система перерахування кредитів).

4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення вільного пересування.

5. Сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості освіти з метою розроблення зіставних критеріїв і методологій спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень [6].

Сьогодні підготовка вчителів іноземних мов здійснюється за освітніми рівнями «бакалавр», «магістр» за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)) галузі знань 01 Освіта. Підготовку таких фахівців здійснюють 43 ЗВО, з них 21 Національний навчальний заклад, 38 університетів, 3 академії, 1 інститут як відокремлений структурний підрозділ. З усіх закладів 1 – лінгвістичний, 20 – профільних (педагогічних).

Перелік педагогічних ЗВО, що готують майбутніх учителів іноземних мов і займають найвищі позиції в консолідованому рейтингу вищих навчальних закладів України «Топ 200 Україна» за 2018 рік, наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Перелік педагогічних ЗВО, що готують майбутніх учителів іноземних мов

№ з/п	Назва закладу	Місце у рейтингу
1.	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	49
2.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	55
3.	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського	63
4.	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	69
5.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	106
6.	Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка	116
7.	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	140
8.	Бердянський державний педагогічний університет	156–157
9.	Криворізький державний педагогічний університет	156–157
10.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	158

Безумовно, важливим кроком у напрямі модернізації вищої освіти в XXI ст. стало надання українським закладам вищої освіти реальної автономії, яка стосується вибору методів навчання, змісту варіативної частини стандартів вищої освіти, організації внутрішнього життя закладів освіти, що знайшло відображення і у підготовці майбутніх учителів іноземних мов у різних типах ЗВО.

Так, ряд ЗВО, в яких здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти за освітніми програмами 035 Філологія. Переклад, присвоюють кваліфікацію вчителя іноземних мов випускникам цих програм. Проте, на нашу думку, це питання є проблемним, оскільки у навчальних планах підготовки таких фахівців не передбачено циклу педагогічних дисциплін, окрім методики навчання іноземних мов, тобто майбутні вчителі не отримують належної педагогічної підготовки.

Особливо гостро сьогодні постає і питання підготовки кваліфікованих учителів іноземних мов для початкової школи у зв'язку з уведенням у дію нового Державного стандарту початкової загальної освіти. З огляду на це системних змін потребує процес підготовки майбутніх учителів початкової школи, що зумовлює переорієнтацію змісту професіоналізації таких фахівців на оптимізацію їхньої іншомовної педагогічної освіти.

Висновки. Наприкінці зазначимо, що історичний шлях становлення і розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні був складним та неоднозначним. В освітній політиці держави в різні історичні періоди простежувався інтерес до якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що зумовлювалося соціально-економічними чинниками. Інституційні й змістові аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов проходили випробування часом й постійно уточнювалися.

Вирішення нагальних проблем сучасної системи вищої освіти України, зокрема в аспекті вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, вбачаємо за доцільне здійснювати з урахуванням накопиченого вищою школою досвіду. Провідні ідеї, що виникали на різних етапах становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Список використаної літератури

1. Ряппо Я. Новый этап реформы педагогического образования. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924): сб. статей и докладов. Харьков: Госиздат Украины, 1925. С. 98–113.
2. План навчальних дисциплін і курсів на Практичних курсах нових мов (м. Харків). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 1227, арк. 142.
3. Засідання Колегії НКО УРСР від 31/V-1930. ЦДАВО України, ф. 1, оп. 6, спр. 41, арк. 125–127.
4. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков. ИЯШ. 1951. № 5. С. 53–62.
5. Околович О. В. Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2014. 200 с.
6. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні. Соціологія: теорія, метод, маркетинг. 2004. № 4. С. 189–199.

FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN HISTORICAL RETROSPECTIVE

Tkachenko Nataliia

Pedagogical sciences candidate, Associate professor, Head of Postgraduate and Doctoral Studies
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university

Tkachenko Ivanna

Student of UK-81 group Faculty of Management and Marketing
National Technical University of Ukraine «Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»

Introduction. *New conditions of life require fundamental changes in professional training of foreign languages teachers of new generation. It is necessary to take into account all civilization challenges - humanization and democratization of modern society, the growth of the social role of the individual, the development of its intellectual and creative potential, profound changes in the system and structure of education, positioning of education as the driving force of the civil society development, the dynamics of scientific and technical modernization, the need for rapid adaptation in the conditions of the information and technological society. Therefore, the purpose of the professional pedagogical education development lies in working out the system, based on both accumulated experience and actual European achievements. Thus, the problem of foreign languages teachers' professional training in different historical periods becomes actual and causes the necessity of studying it.*

Purpose. *The article is aimed at retrospective analysis of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine.*

Methods. *While conducting the investigation a set of scientific methods were used. Among them are theoretical analysis of scientific literature and historical sources to define the peculiarities of professional training in different historical periods; systematization and generalization of analysed material to determine factors that*

caused changes in professional training and work out periodization of the development of foreign languages teachers' professional training in Ukraine.

Results. Based on theoretical analysis of the scientific sources the historical periods of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine were defined and scientifically substantiated. They are: appearing the prerequisites for the development of professional training of Ukrainian teachers of new languages and the first steps in its organizing (second half of the 17th century – 1917); developing the foreign languages teachers' professional training in the conditions of forming the national educational system in Ukraine (1917 – 1920's); forming the systemic features of foreign languages teachers' professional training (1930's - early 1960's); further developing the system of foreign languages teachers' professional training in the context of the soviet educational paradigm (second half of the 1960's – 1980's); the era of rethinking the pedagogical process taking into account new national-democratic views (90's of the 20th century - the present day). The characteristic features and contradictions of each period were revealed and described.

Originality. The historical periods of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine were defined and scientifically substantiated based on theoretical analysis of the scientific sources.

Conclusion. The historical way of the emergence and development of foreign language teachers' professional training in Ukraine was complex and ambiguous. Social and-economic factors in various historical periods caused the state special interest to the institutional and substantive aspects of foreign languages teachers' training. We consider the gained experience to be expedient in solving some urgent problems of the modern system of higher education of Ukraine.

Key words: professional training; teacher of foreign languages; pedagogical education, teacher's institute.

References

1. Ryappo Ya. (1925) Novyyi etap reformy pedagogicheskogo obrazovaniya. Reforma vysshey shkoly na Ukraine v gody revolyutsii (1920–1924): sb. statey i dokladov. Harkov: Gosizdat Ukrainy [in Ukrainian].
2. Plan navchal'ny'x dy'sy'plin i kursiv na Prakty'chny'x kursax novy'x mov (m. Xarkiv). CzDAVO Ukrayiny', f. 166, op. 2, spr. 1227, ark. 142 [in Ukrainian].
3. Zasadnaya Kolegiya NKO URSR vid 31/V-1930. CzDAVO Ukrayiny', f. 1, op. 6, spr. 41, ark. 125–127 [in Ukrainian].
4. Tsvetkova Z. M. (1951) Osnovnyie voprosy metodiki obucheniya v pedagogicheskikh institutah i na fakultetah inostrannykh yazykov. IYaSh [in Russian].
5. Okolov'ch O. V. (2014) Pidgotovka vchy'telya inozemnoyi movy` u vy'shny'x pedagogichny'x navchal'ny'x zakladax Ukrayiny` (druga polovy'na XX – pochatok XXI stolittya). *Candidate's thesis*. Drogoby'ch [in Ukrainian].
6. Volovy'ch V. (2004) Bolons'ky'j proces i nova parady'gma osvity` v Ukraini. *Sociologiya: teoriya, metod, markety'ng* [in Ukrainian].

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Ткаченко Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая аспирантурой и докторантурой
Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

Ткаченко Ивана Алексеевна

студентка УК-81 группы факультета менеджмента и маркетинга
Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт
имени Игоря Сикорского»

В статье определены и научно обоснованы периоды становления и развития профессиональной подготовки учителя иностранных языков, раскрыты характерные особенности и противоречия каждого из них, а именно: зарождение предпосылок для развертывания профессиональной подготовки собственных учителей новых языков и первые шаги в ее становлении (вторая половина XVI в. – 1917 г.); развертывание подготовки учителей иностранных языков в условиях становления в Украине национальной системы образования (1917–1920-е гг. XX в.); формирование системных признаков профессиональной подготовки учителей иностранных языков (1930-е – начало 1960-х гг.); дальнейшее развитие системы профессиональной подготовки учителей иностранных языков в русле советской образовательной парадигмы (вторая половина 1960-х – 1980-е гг.); период переосмысления педагогического процесса с новых национально-демократических позиций (90-е гг. XX в. – до настоящего времени).

Ключевые слова: профессиональная подготовка; учитель иностранного языка; педагогическое образование, учительский институт.

Отримано редакцією 06.03.2019 р.