

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ОНИЩУК ІРИНА ІГОРІВНА

УДК [378.6:37].016:811.11(477)«195/200»(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ
(СЕРЕДИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ І.І. Оніщук

Науковий керівник: Акімова Ольга Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Вінниця – 2019

АНОТАЦІЯ

Оніщук І. І. Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2019.

У дисертації на основі вивчення наукової літератури та дослідження архівних матеріалів доведено, що іншомовна освіта є соціально-педагогічною системою, її функціонування визначається історично-обумовленими цілями професійної освіти. Вони відображені в нормативних документах різного рівня з питань вищої педагогічної освіти і послідовно реалізуються через систему професійної підготовки майбутніх учителів. Під впливом соціального замовлення суспільства та педагогіки як науки мета іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей конкретизується в завданнях, що визначають зміст іншомовної освіти, форми, методи та засоби навчання.

Розроблено та обґрунтовано авторську періодизацію розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття) та виявлено основні тенденції відповідно до кожного етапу. Перший етап (1950–1960) – формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти. До основних тенденцій цього періоду віднесено такі: виховна спрямованість освітнього процесу; інтеграція споріднених спеціальностей; інтенсифікація іншомовної освіти за рахунок дидактичних засобів; педагогізація вищої освіти; індивідуалізація та інтенсифікація на рівні методики здійснення іншомовної освіти. Другий етап (1970–1980) –

навчання іноземної мови в умовах реформи школи. Основні тенденції такі: зміна мовної моделі підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей; поява нових методичних підходів. Третій етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір. Основні тенденції: диверсифікація та розширення переліку гуманітарних спеціальностей; інтернаціоналізація іншомовної освіти; полікультурна спрямованість вивчення іноземних мов; розширення мовного плюралізму; формування єдиного освітнього простору мовного поля.

Іншомовну освіту майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей визначено як процес і результат підготовки фахівців, які володіють сукупністю компетентностей, систематизованих знань і практичних навичок у галузі іноземних мов, що дозволяють розв'язувати теоретичні й практичні завдання за профілем іншомовної підготовки.

Визначено особливості формування змісту іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття). Виявлено, що зміст навчання іноземних мов має відображати три взаємопов'язані складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички та цінності. Відповідно до цього у змісті відображені: актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему, необхідний для формування лінгвістичного світогляду; функціональна система мовлення, представлена мовленнєвою діяльністю в єдності її складових.

Виокремлено технологічну та методичну складові іншомовної освіти цього періоду, котрі були представлені ідеями алгоритмізації та активізації навчального процесу; появою таких методів як: граматико-перекладний, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, структурно-глобальний, сугестопедичний, комунікативний, емоційно-смисловий. До форм іншомовної освіти, крім традиційних, відносилися спецкурси, спецсемінари, індивідуальні та групові консультації. Технологізація іншомовної освіти в цей період пов'язана із використанням технічних засобів навчання:

діапозитивів, діафільмів, кінофільмів тощо. У 90-х роках, з появою комп'ютерних технологій й мережі інтернет, особливого значення набуває технологія «освітнього середовища» та поширюється поняття «інформаційно-освітнє середовище», під яким розуміється програмно-телекомунікаційний педагогічний простір з єдиними технічними засобами здійснення освітнього процесу.

Визначено шляхи імплементації вітчизняного досвіду іншомовної освіти в педагогічних університетах України середини ХХ – початку ХХІ століття та зарубіжного досвіду.

До ефективних напрямів використання прогресивного досвіду іншомовної освіти досліджуваного періоду відносимо використання таких педагогічних стратегій: інтеграція репродуктивних методів навчання й творчої діяльності; поєднання модульного і проблемного навчання; застосування неокommунікативної моделі іншомовної освіти; використання когнітивних стратегій іншомовної освіти; запровадження моделі іншомовної освіти, що дає можливість конкретизувати соціальну, професійну та наукову активність особистості студента; посилення позааудиторної роботи з іншомовної освіти. Виокремлено найбільш ефективні методи іншомовної освіти у зарубіжних країнах: Grammar-Translation Method (граматико-перекладний метод); Audio-Lingual Method (аудіо-лінгвальний метод); Cognitive-Code Methodologies (свідомо-практичний метод, або теорія свідомого оволодіння кодом); Comprehension Approaches (пізнавальний метод); Communicative Approaches (комунікативний метод), котрі доцільно імплементувати в практику педагогічних університетів України.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* на основі особистісно орієнтованого, комунікативного, когнітивного, соціокультурного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, лінгвокультурологічного, поліфункціонального, міжкультурного, системно-хронологічного, деонтологічного, рефлексивного та продуктивного підходів комплексно проаналізовано соціально-історичні,

культурно-педагогічні передумови розвитку іншомовної освіти в Україні із середини XX – до початку XXI століття; *науково обґрунтовано* періодизацію розгортання у досліджуваний період ідеї іншомовної освіти: I етап (1950 – 1960) – формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти; II етап (1970 – 1980) – іншомовна освіта в умовах реформування вищої школи; III етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір); *схарактеризовано тенденції*, що визначають науковий об’єктивізм висвітлення іншомовної освіти як історико-педагогічного явища; *окреслено* організаційно-педагогічні засади іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах; *виокремлено особливості формування змісту* іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття); *визначено форми, методи й технології* іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; *виявлено шляхи імплементації досвіду* іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття);

- *уточнено та поглиблено* змістове наповнення поняття «іншомовна освіта майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей»; у науковий обіг введено маловідомі для сучасної науки історико-педагогічні джерела, що доповнюють і уточнюють відомості про іншомовну освіту майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах у період із середини XX – до початку XXI століття;

- *подальшого розвитку* набуло висвітлення історико-педагогічних явищ, що характеризують стратегію іншомовної освіти в Україні та особливості її втілення у практику іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що за результатами дослідження запропоновано методичні рекомендації «Розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у

педагогічних університетах» та обґрунтовано доцільність цього методичного упровадження у практику педагогічних закладів вищої освіти для підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Теоретичні положення, історико-педагогічні ідеї досліджуваного періоду, обґрунтовані в дисертації, можуть бути використані в системі педагогічної освіти, під час написання підручників, навчальних посібників і методичних матеріалів для майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; у розробці лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічна майстерність» тощо.

SUMMARY

Onishchuk I. I. Development of foreign language education of future teachers of humanities in the pedagogical universities of Ukraine (mid XX – the beginning of the XXI century). – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.01 «General pedagogics and history of Pedagogy» (011 – Educational, pedagogical sciences). – Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsubinskiy, Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2019.

In the dissertation, based on the study of scientific literature and the research of archival materials, it has been proved that foreign language education is a socio-pedagogical system, its functioning is determined by the historically determined goals of vocational education. They are reflected in the normative documents of different levels on issues of higher pedagogical education and are consistently implemented through the system of training future teachers. Under the influence of the social order of society and pedagogy as a science, the purpose of foreign education of future teachers of humanities is specified in the tasks defining the content of foreign language education, forms, methods, and means of teaching.

The author's periodization of the development of foreign language education of future teachers of humanities in pedagogical universities of Ukraine (mid–XXI century – the beginning of the XXI century) was developed and substantiated, and the main tendencies were identified in accordance with each stage. The first stage (1950–1960) is the formation of general scientific interest in the phenomenon of foreign education. The main tendencies of this period include the following: educational orientation of the educational process; integration of related specialties; intensification of foreign education by means of didactic means; pedagogy of higher education; individualization and intensification at the level of the methodology of the implementation of foreign language education. The second stage (1970–1980) – teaching a foreign language in a school reform. The main tendencies are: the change of the language model of training specialists in the humanities; the emergence of new methodological approaches. The third stage (1990 – 2018) is the stage of sustainable development of foreign education in the conditions of integration into the European educational space. Main tendencies: diversification and expansion of the list of humanitarian specialties; internationalization of foreign education; multicultural orientation of studying foreign languages; expansion of linguistic pluralism; the formation of a single educational space of the language field.

The foreign language education of future teachers of the humanities is defined as the process and result of training specialists in the field of foreign languages that have a set of competencies, systematized knowledge and practical skills that allow solving theoretical and practical tasks in the profile of foreign language training.

The peculiarities of formation of content of foreign language education in pedagogical universities of Ukraine (mid – XXth – early XXI century) are determined. It has been found that the content of teaching foreign languages should reflect three interrelated components – language and speech knowledge, practical skills, and skills. Accordingly, the content reflects: the actual problems of language functioning in society; the theoretical minimum of information about the language

and its system necessary for the formation of a linguistic worldview; functional speech system, represented by speech activity in the unity of its constituents.

The technological and methodical components of the foreign language education of this period are presented, which were represented by the ideas of algorithmization and activation of the educational process; the emergence of such methods as: grammar-translational, audiovisual, audio-linguistic, structural-global, partisan, communicative, emotional and semantic. Forms of foreign language education, in addition to traditional ones, included special courses, special seminars, individual and group consultations. The technology of foreign language education in this period is connected with the use of technical means of teaching: slides, films, films, etc. In the 90s, with the advent of computer technology and the Internet, the technology of the «educational environment» becomes of paramount importance and the term «information and educational environment», which is understood as a software and telecommunication pedagogical space with the only technical means of implementing the educational process, is of particular importance.

The ways of implementation of the experience of foreign language education in the pedagogical universities of Ukraine in the middle of the XX – the beginning of the XXI century and foreign experience are determined. Effective directions of using the progressive experience of foreign education of the studied period include the use of such pedagogical strategies: the integration of reproductive methods of learning and creative activity; a combination of modular and problem learning; application of a non-communicative model of foreign language education; use of cognitive strategies of foreign language education; introduction of the model of foreign language education, which makes it possible to specify the social, professional and scientific activity of the student's personality; strengthening non-auditing work with foreign education. The most effective methods of foreign language education in foreign countries are outlined: Grammar-Translation Method; Audio-Lingual Method; Cognitive-Code Methodologies; Conscious-Practical Method, or the theory of conscious code acquisition; Comprehension

Approaches (cognitive method), Communicative Approaches, which should be implemented in the practice of Ukrainian pedagogical universities.

The scientific novelty of the study is that:

For the first time, socio-historical, cultural and pedagogical backgrounds of the development of foreign language education in Ukraine have been analyzed in a complex way on the basis of personally oriented, communicative, cognitive, sociocultural, competence, culturological, axiological, linguistic, cultural, multifunctional, intercultural, systematic chronological, deontological, reflexive and productive approaches. mid XX – early XXI century; scientifically substantiated the periodization of the development of the idea of foreign education in the period under study: stage I (1950–1960) – formation of general scientific interest in the phenomenon of foreign education; II stage (1970 – 1980) – foreign language education in the context of reforming the higher school; Stage III (1990 – 2018) – the stage of sustainable development of foreign language education in the conditions of integration into the European educational space); The tendencies, which determine scientific objectivism of coverage of foreign language education as a historical and pedagogical phenomenon, are characterized; the organizational-pedagogical principles of foreign language education of future teachers of humanities in pedagogical universities are outlined; the peculiarities of formation of content of foreign language education in pedagogical universities of Ukraine (mid-twentieth century – the beginning of the XXI century) are singled out; the forms, methods and technologies of foreign language education of future teachers of humanitarian specialties are determined; the ways of implementation of the experience of foreign language education in pedagogical universities of Ukraine (mid-twentieth century – the beginning of the XXI century) are revealed;

The content of the concept «foreign language education of future teachers of humanities» is specified and deepened; new and little-known historical and pedagogical sources for modern science are introduced into the scientific circle, which supplement and specify the information about the foreign language education of future teachers of humanitarian specialties at pedagogical universities

in the period from the middle of the XX – the beginning of the XXI century; further development of the historical and pedagogical phenomena characterizing the strategy of foreign language education in Ukraine and the peculiarities of its implementation in the practice of foreign language education of future teachers of humanities in the pedagogical universities.

The practical significance of the results of the study is that according to the results of the research, the methodological recommendations «Development of foreign language education of future teachers of humanities in pedagogical universities» are proposed and the expediency of this methodical introduction into the practice of higher education institutions is grounded in order to increase the level of professional readiness of future teachers of humanities. Theoretical positions, historical and pedagogical ideas of the studied period, justified in the dissertation, can be used in the system of pedagogical education, during the writing of textbooks, teaching aids and methodical materials for future teachers of the humanities; in the development of lectures and practical classes on educational disciplines «History of pedagogy», «Pedagogy», «Methodology of educational work», «Pedagogical skill» etc.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати

дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Оніщук І. І. Особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та нелінгвістичного спрямування. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2016. № 48. С. 89–95.
2. Оніщук І. І. Методологічні засади формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя іноземної мови під час педагогічної практики. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського: Серія: Педагогіка та психологія*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. № 52. С. 78–82.
3. Оніщук І. І. Формування навичок іншомовного спілкування на основі сучасних підходів до іншомовної освіти у вищих навчальних закладах України. *Український педагогічний журнал*. Київ: ДП Преса, 2017. № 4. С. 27–34.
4. Оніщук І. І. Застосування польського досвіду іншомовної освіти в педагогічних університетах України. *Українська полоністика*. Житомир: Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2017. №14. С. 108–116.
5. Оніщук І. І. Педагогічні умови формування креативного потенціалу студентів у процесі вивчення іноземної мови майбутніх вчителів іноземних. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2018. № 1(8). С. 82–88.
6. Оніщук І. І. Особистість вчителя іноземної мови з точки зору проблем психології особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів: ТОВ Видавництво «Десна Поліграф», 2018. №151. С. 205–210. (Педагогічні науки; т. 1).

7. Оніщук І. І. Fetures of teaching foreign language to linguistic and non-linguistic directions. *Науковий Вісник Льотної Академії*. Кропивницький, 2018. №3. С. 336–341. (Педагогічні науки; вип. 3).

8. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. 2018. № 24 (ч.1). С. 198–204.

9. Оніщук І. І. Communicative Competence in Foreign Language as an Integral Part of Modern Teacher. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6. С. 36–39.

Статті в зарубіжних наукових періодичних виданнях

10. Оніщук І. І. Foreign language education as philosophical, social, psychological and pedagogical category. *The Modern Higher Education Review*. Київ: Academic Board of Boris Grinchenko Kyiv University, 2017. № 2. С. 168–173.

11. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як соціальна та філософська категорія. *Science Rise*. НВП ПП «Технологічний центр». 2018. №1(21). С. 8–13. (Індексується в наукометричній базі Index Copernicus).

Наукові праці апробаційного характеру

12. Оніщук І. І. Використання проектної методики в зарубіжній та вітчизняній системі освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція «Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти». 2013. С. 232–234.

13. Оніщук І. І. Стандарти комунікативної поведінки студентів педагогічних училищ в Україні. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. 2015. № 4(7). С. 316–320.

14. Оніщук І. І. Особливості навчання іноземних мов в училищах України у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. 2016. №5. С. 172–175.

15. Оніщук І. І. застосування нових комунікативних підходів під час викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Освіта дітей з*

особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології: зб. тез доповідей. 2016. С. 255–256.

16. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як філософська, соціальна та психолого-педагогічна категорія. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень.* 2017. № 7. С. 171–173.

17. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова освітнього процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи: зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю.* Тернопіль, 2017. № 1. С. 155–158.

18. Оніщук І. І. Методичні вимоги до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічний пошук: зб. наук. пр. студентів і молодих вчених.* Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. № С. 102–104.

19. Оніщук І. І. Використання аудіо- та відео подкастів з метою оптимізації іншомовної освіти у педагогічних університетах України. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції.* Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 104–108.

20. Оніщук І. І. Підготовка викладачів до професійної діяльності в університетах України. *Интеллектуальный потенциал XXI века: сборник тезисов.* Одеса: Купrienko СВ, 2017. С. 5–9.

21. Оніщук І. І. Захист творчих програм – метод активного навчання іноземної мови. *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі: І Всеукраїнська наукова Інтернет-конференція.* Суми, 2017. С. 42–46.

22. Оніщук І. І. Перспективні напрямки розвитку методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічна освіта в сучасному університеті – проектний підхід до організації роботи згідно з положенням Європейських кваліфікаційних рамок (досвід Університету Данубіус): зб. науково-методологічних праць.* 2017. С. 81–84.

23. Оніщук І. І. Особистість учителя іноземної мови з точки зору проблем психології особистості. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. № 41. С. 79–90.

24. Оніщук І. І. Особливості іншомовної освіти студентів у закладах вищої освіти України. *Актуальні питання сьогодення: міжнародна науково-практична конференція*: зб. наук. пр. Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2018. № 4. С. 72–75.

25. Оніщук І. І. Особливості іншомовної освіти як психолого-педагогічної категорії. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали Х Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. С. 113–116.

26. Оніщук І. І. Особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та нелінгвістичного спрямування. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: за матеріалами он-лайн конференції Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. С. 105–114.

27. Оніщук І. І. Особливості формування полілінгвальної та полікультурної особистості у закладах вищої освіти України. *Творчий пошук молоді – курс на ефективність*: матеріали міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Хмельницький, 2018. С. 450–453.

28. Оніщук І. І. Умови ефективного засвоєння англомовного граматичного матеріалу студентами закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ: НАУ, 2018. С. 212–213.

29. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова гуманізації освіти в Україні. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*:

матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 444–445.

30. Оніщук І. І. Використання Інтернет-ресурсів в процесі іншомовної освіти у закладах вищої освіти України. *Перспективні напрямки наукової думки*: міжнародна науково-практична конференція: зб. наук. пр. Тернопіль, 2018. № 6. С. 8–10.

31. Оніщук І.І. Особливості навчання іноземної мови студентів гуманітарних спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Вища освіта України*. Київ. 2018. №1. С. 77–83.

32. Оніщук І. І. Особливості викладання іноземної мови студентам лінгвістичного та нелінгвістичного спрямування. *Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. наук. пр. II Міжнародної науково-практичної конференції. Кропивницький: ЛА НАУ, 2018. С. 336–341.

33. Оніщук І. І. Використання проектної методики під час навчання студентів у вищих закладах освіти України. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України*: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро, 2018. С. 55–58.

34. Оніщук І. І. Особистість вчителя іноземної мови з точки зору проблем психології особистості. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога*: V Міжнародна науково-практична конференція. Чернігів: ТОВ Видавництво «Десна Поліграф», 2018. С. 205–210. (Педагогічні науки; т. 1).

35. Оніщук І. І. Навчальна діяльність студентів при вивченні іноземної мови. *Innovative Approaches to the development of science: materials of International scientific and practical conference*. Дублін. 2018. № 1. С. 166–169.

36. Оніщук І. І. Використання Інтернет-ресурсів в процесі іншомовної освіти у закладах вищої освіти України. *Соціально-економічні та*

гуманітарні аспекти розвитку суспільства: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 2018. С. 198–199.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

37. Оніщук І. І., Добіжа Н. В. *Skills for Success*: навчально-методичний посібник для вивчення ділової англійської мови. Вінниця, 2018. – 210 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	19
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ІНШОМОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	33
1.1. Історичні, науково-педагогічні передумови та етапи розвитку іншомовної освіти в Україні у середині ХХ – на початку ХХІ століття.....	33
1.2. Іншомовна освіта майбутніх учителів як наукова категорія	64
1.3. Розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України в контексті стратегічних документів Ради Європи.....	79
Висновки до першого розділу.....	96
Список використаних джерел у першому розділі	98
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	119
2.1. Формування змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття)	119
2.2. Форми та методи іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України у досліджуваний період	141
2.3. Вплив компетентнісного підходу на розвиток іншомовної освіти у досліджуваний період.....	164
Висновки до другого розділу.....	181

Список використаних джерел у другому розділі	183
РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) Й ЗА КОРДОНОМ ТА ЕСТРАПОЛЯЦІЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ..	207
3.1. Використання прогресивних ідей іншомовної освіти (середина ХХ – початок ХХІ століття) у педагогічних університетах України	207
3.2. Характеристика іншомовної освіти в зарубіжних країнах та застосування іноземного досвіду іншомовної освіти у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття)	222
Висновки до третього розділу.....	244
Список використаних джерел у третьому розділі.....	246
Загальні висновки	264
Додатки	270

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АПМ – англійське писемне мовлення

БП – Болонський процес

ВПНЗ – вищі педагогічні навчальні заклади

ЗВО – заклад вищої освіти

ЄВО – європейський вимір освіти

ЄМП – Європейський Мовний Портфель

ЄС – Європейський Союз

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІО – іншомовна освіта

ІМ1 – перша іноземна мова

ІМ2 – друга інозема мова

ІМ3 – третя іноземна мова

ІМ4 – четверта іноземна мова

ІПК – іншомовна професійна компетенція

КУО – київська учбова округа

МНО – Міністерство народної освіти

МОН – Міністерство освіти і науки

МП – мовний паспорт

ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень

ООН – Організація Об'єднаних Націй

РМ – рідна мова

РРЕ – Рекомендації Ради Європи

ЮНЕСКО – організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

ЄКТС / ECTS – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (англ. European Credit Transfer and Accumulation System)

МСКО / ISCED – Міжнародна стандартна класифікація освіти (англ. International Standard Classification of Education)

ALTE Association of Language Testers of Europe – Європейська асоціація мовних екзаменаційних закладів

Aptis Aptis: Комп'ютеризоване тестування з англійської мови, яке проводить Британська Рада

BICS (basic inter personal skills) – базові комунікативні навички повсякденного спілкування

BEC Business English Certificate – Сертифікат з ділової англійської мови

CAE Certificate in Advanced English – Сертифікат про високий рівень володіння англійською мовою

CALP (cognitive academic language proficiency) – когнітивно-академічна мовна компетентність

CE – Рада Європи (Council of Europe)

CEFR Common European Framework of Reference for Languages – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти

CLIL Content and Language Integrated Learning – Інтегроване вивчення предмету й іноземної мови

EAP English for Academic Purposes – Англійська мова для академічних цілей

EAQALS Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services – Оцінювання та акредитація якості мовних послуг

ECML – Європейський центр сучасних мов (European Centre of Modern Languages)

ECTS European Credit Transfer System – Європейська система трансферу оцінок

EFL English as a Foreign Language – Англійська як іноземна

EGAP English for General Academic Purposes – Англійська мова для загальних академічних цілей

EGOP English for General Occupational Purposes – Англійська мова для загальних фахових цілей

EGP English for General Purposes – Англійська мова загального спрямування

ELT English Language Teaching – Викладання англійської мови

EMI English as a Medium of Instruction – Викладання фахових дисциплін англійською мовою

EOP English for Occupational Purposes – Англійська мова для фахових цілей

EPI English Proficiency Index – Індекс володіння англійською мовою

ESP English for Specific Purposes – Англійська мова професійного спрямування

IELTS International English Language Testing System – Міжнародна система тестування англійської мови

QA Quality assurance: Система, що забезпечує повний і регулярний контроль якості у освітніх закладах. Вимога Болонського процесу.

TOEFL Test of English as a Foreign Language – Тест на знання англійської як іноземної.

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Сучасні тенденції євроінтеграції та прогресивного розвитку світового співтовариства, визнання іноземної мови гарантом становлення загальнолюдської культури, розширення міжкультурної взаємодії в освітній сфері, посилення світоглядної та інтелектуально-комунікативної функцій іноземної мови, перегляд та акцентування цілей іншомовної освіти на становлення сучасного суб'єкта міжнаціональної комунікації, спрямування завдань іншомовної освіти на оволодіння культурою іншої країни через мову її носіїв визначили нагальну потребу перегляду методології, змісту й технологічного забезпечення іншомовної освіти, теоретичного обґрунтування основних понять і категорій у цій царині. Вирішення такої проблеми висуває особливі вимоги до якості педагогічної освіти, адже саме від учителів гуманітарних спеціальностей залежить ефективність підготовки студентської молоді до міжкультурного спілкування в освітній галузі.

Проте реальний рівень іншомовної освіченості майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засвідчує важливість проблеми, що зумовлює необхідність розв'язання завдань, значущість яких визначена у державних документах, а саме: Державній програмі «Вчитель» (2011), Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2014), Законі України «Про вищу освіту» (2014), метою яких є підвищення якості іншомовної освіти в Україні.

Одним зі шляхів розв'язання зазначеної проблеми є критичне осмислення та творче використання історичного досвіду з проблеми розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України в період з середини ХХ до початку ХХІ століття. Особливості та значимість цього періоду в Україні визначаються важливими трансформаційними процесами у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей і педагогічної

освіти загалом, адже євроінтеграційні процеси в освіті активізували реформування іншомовної освіти, напрацювання концептуально нових підходів до її практичної реалізації.

Дослідження проблеми становлення і вдосконалення іншомовної освіти майбутніх учителів в умовах розвитку університетської освіти здійснили вітчизняні та зарубіжні науковці. Філософські та концептуальні аспекти розвитку вищої педагогічної освіти досліджували В. Андрущенко, Г. Васянович, Б. Гершунський, Н. Замкова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Майборода, В. Огнев'юк, І. Прокопенко; історико-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя розробляли О. Акімова, В. Безлюдна, Л. Березівська, Н. Борисова, О. Любар, М. Євтух, О. Мисечко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Стельмахович, С. Хмелівська; проблеми професійної підготовки майбутніх учителів досліджували: А. Алексюк, В. Безпалько, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, А. Коломієць, М. Ковтонюк, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Шахов; питання розвитку особистісних якостей майбутніх учителів стали предметом дослідження О. Антонової, В. Фрицюк, В. Штифурак.

На значимість проблеми іншомовної освіти вказують такі науковці: Т. Колбіна, Є. Пасов, Т. Щєбликіна. Професійну діяльність майбутніх викладачів вивчали Р. Гришкова, Л. Кадченко, А. Котенко, К. Мацик, Є. Співаковська; шляхи інтенсифікації підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджували К. Балабуха, О. Бердичевський, О. Бігич, О. Божок, Д. Демченко, І. Задорожна, І. Зимня, О. Ізмайлова, О. Карп'юк, Т. Коваль, І. Кухта, С. Ніколаєва, Т. Несвірська, О. Околович, В. Редько, Н. Шеверун, О. Шмирко. Теорію та методику викладання іноземних мов вивчали І. Бекренєва, О. Бігич, І. Бім, Л. Біркун, Н. Бориско, М. Ляховицький, І. Халєєва, С. Шатилов, Л. Щєрба, В. Bloom, G. Camilleri, L. Dam, H. Stem, E. Ushioda, T. Woodward та ін.

Деякі підходи до іншомовної освіти з позицій взаємовпливу культур у зарубіжній педагогічній науці наприкінці минулого століття вивчали

C. Aptekin, J.M. & M.J. Bennett, M. Byram, G. Zarate, C. Kramsch & S. Thorne, G. Hofstede, R. Gibson, R. Schmidt, R. Spack.

Історіографічний аналіз дає підстави стверджувати, що у науково-педагогічних джерелах накопичено інформацію щодо різних аспектів проблеми розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України в *історичній ретроспективі*. Утім надана в цих дослідженнях інформація системно не висвітлює динаміку, етапність та основні тенденції вирішення проблеми розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття).

Актуальність дослідження посилюється потребою розв’язання наявних *суперечностей* між:

- потребою використання прогресивних історико-педагогічних надбань щодо розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей і недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням етапності, наукових і дидактичних передумов, визначення історіографічного аспекту проблеми задля виокремлення необхідних для сьогодення ідей;

- необхідністю оновлення змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у зв’язку із новими вимогами суспільства та недостатнім використанням прогресивних педагогічних і методичних надбань щодо формування змісту іншомовної освіти в історичній ретроспективі;

- зростаючими вимогами щодо технологічного та методичного забезпечення іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей і недостатнім рівнем розробки методичної бази та зреалізованості у практиці педагогічних університетів ефективних форм, методів, технологій минулих років;

- значним накопиченням педагогічно доцільного досвіду іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у досліджуваний період і недостатнім рівнем його узагальнення.

Потреба у подальшій розробці проблеми розвитку іншомовної освіти в Україні, відтворення безперервності та поступовості історико-педагогічного процесу, накопичення прогресивних ідей та ефективного досвіду їх реалізації в освітній практиці педагогічних університетів, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття)».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету за темою «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» (№ 0115U002571). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 15 від 23. 02. 2017 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді НАПН України з координації наукових досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 16.05.2017 р.).

Мета дослідження полягає у систематизації теоретичних питань й узагальненні досвіду розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття) та виокремленні шляхів імплементації досвіду в сучасну практику підготовки майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження – іншомовна освіта майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття) як педагогічний феномен, її розвиток.

Предмет дослідження – теорія та практика розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття).

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

1. З'ясувати історичні, культурно-педагогічні передумови та етапи розвитку іншомовної освіти в Україні (середина XX – початок XXI століття), уточнити сутність поняття «іншомовна освіта майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей».

2. Виокремити особливості формування змісту іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття).

3. Визначити форми, методи й технології іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в Україні (середина XX – початок XXI століття).

4. Окреслити шляхи імплементації досвіду іншомовної освіти в педагогічних університетах України.

Для досягнення поставленої мети в роботі було використано такі **методи дослідження**: *історичні* (історико-типологічний, історико-структурний, хронологічний, ретроспективний), що дозволили простежити в динаміці розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України в досліджуваний період; *загальнонаукові* – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, що використовувалися з метою комплексного ретроспективного та перспективного історичного аналізу етапності розгортання ідеї іншомовної освіти; *порівняльно-аналітичний* – для визначення теоретико-методологічних основ дослідження та порівняльного аналізу архівних джерел у науково-педагогічній літературі; *структурний* – з метою здійснення ретроспективного аналізу нормативно-правових документів, статистичних звітів освітніх установ; *хронологічний* – для установлення динаміки змін у системі іншомовної освіти в Україні у досліджуваний період; *емпіричні методи* (вивчення педагогічної практики, спостереження).

Джерельна база дослідження. Фактологічний матеріал дисертації становлять:

- офіційні документи освітніх реформ, зокрема Закони про освіту (Ст. 1 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 2 ЗУ Про вищу

освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 3 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 5 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 9 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 10 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 12 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 45 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 47 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII; Ст. 74 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556–VII); Національна доктрина розвитку освіти;

- нормативно-правові документи досліджуваного періоду, що регулювали освітній процес у закладах вищої освіти (накази, постанови, розпорядження, університетські статuti); документи і матеріали Центрального державного електронного архіву України (фонд – 184 джерела), Центрального державного історичного архіву України м. Києва (фонд – 707 «Управління Київського навчального округу»); Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України); Центрального державного архіву громадських об'єднань України; Документи й матеріали Державного архіву Вінницької області (Спр. 252, р – 5050, опис 1. Науково-навчальна частина. Протоколи засідання кафедри англійської мови. – Від 24 січня 1953 р. – до 9 грудня 1953 р. – 57 с; Спр. 270, р – 5050, опис 1. Науково-навчальна частина. Стенограми лекцій та семінарів. – Від 24 лютого 1953 р. – до 10 грудня 1953 р. – 224 с.; Спр. 714, р – 5050, опис 1. Наукова частина. План науково-дослідної роботи інституту на 1968 рік. – 152 с.; Спр. 317, р – 5050, опис 1. Наукова частина. Стенограми лекцій, семінарських занять та іспитів студентів. – Від 10 лютого 1955 р. – до 9 грудня 1955 р. – 520 с.; Спр. 270, р – 5050, опис 1. Наукова частина. Стенограми лекцій та семінарів. – Від 24 лютого – до 10 грудня 1953 р. – 224 с.; Спр. 1361, р – 5050, опис 1. Факультет англійської мови. Протоколи засідань ради факультету. – Від 20 серпня 1964р. – до 18 грудня 1970 р. – 74 с.; Спр.1119, р – 5050, опис 1. Кафедра педагогіки. Звіт про роботу за 1973–1974 навчальний рік. – 198 с.; Спр.1076, р – 5050, опис 1. Кафедра педагогіки та психології. План роботи кафедри на 1966 – 1967 навчальний

рік. – 24 с.; Спр. 195, р – 5050, опис 1. Наукова частина. Протоколи засідань кафедри педагогіки та психології. Від 7 лютого – до 2 червня 1951 р. – 20 с.; Спр. 221, р – 5050, опис 1. Наукова частина. Матеріали науково-студентської спільноти за 1952 р. (звіт по науково-дослідній роботі студентів, план роботи конференції, тематика роботи наукових гуртків та інше). – 1952–1953 н.р. – 77 с.; Спр. 223, р–5050, опис 1. Матеріали студентської наукової конференції. 7–9 квітня 1952 р. – Вінниця.; Спр. 227, р–5050, опис 1. Наукова частина. Протоколи засідання кафедри англійської та французької мови. – Від 26 серпня 1952 р. – до 25 лютого 1953 р. – 47 с.; Спр. 205, р–5050, опис 1. Наукова частина. Навчальні плани педагогічних та вчительських інститутів. – 1952 р. – 16 с.; Спр.189, р – 5050, опис 1. Наукова частина. Звіти кафедр та кабінетів за 1951–1952 н.р. – 1951–1952 р. – 271 с.; Спр.3, р – 5050, опис 4. Кафедра педагогіки та психології. Протоколи засідань кафедри. – Від 2 березня 1960 – до 8 грудня 1961 р. – 55 с.; Спр.7, р–5050, опис 6. Філологічний факультет. Протокол засідань ради факультету. Від 1 вересня 1980 – до 13 червня 1981р. – 121 с.; Спр. 5, р–5050, опис 6. Факультет англійської мови. Звіт про роботу факультету за 1979–1980 навчальний рік – 32 с.;

- архівні джерела щодо роботи закладів вищої освіти (навчальні плани, програми і навчально-методична література з викладання іноземних мов): Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Ізмаїльського державного гуманітарного університету; Житомирського державного університету імені Івана Франка; Херсонського державного педагогічного університету; праці вітчизняних дослідників історії педагогіки; інтерпретаційні джерела: монографічні та дисертаційні праці, наукові статті, що вміщують інформацію з теорії та методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти; періодична преса досліджуваного періоду;

- іншомовні інтерпретаційні джерела: монографічні та дисертаційні праці, наукові статті періоду середини XX – початку XXI століття; наукові

дослідження зарубіжних учених у галузі іншомовної освіти (J. Asher, L. Bachman, I. Gogolin, Sh. Merriam, E. Sapir, D. Summers, M. Waters, A. Waters, D. Larsen-Freeman, T. Chen, M. Celce-Murcia, R. Krechel, E. Torone, G. Yule).

Для пошуку інтерпретаційних джерел проаналізовано матеріали таких фондів: Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського, Вінницької обласної універсальної наукової бібліотеки імені К. А. Тімірязєва, бібліотеки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хронологічні межі дослідження охоплюють середину XX – початок XXI століття. Нижня хронологічна межа дослідження: середина XX століття зумовлена підготовкою реформи школи та переорієнтацією цілей вивчення іноземних мов, а також пошуком способів удосконалення викладання іноземних мов у напрямі демократизації освіти в педагогічних університетах. Верхня хронологічна межа дослідження: початок XXI століття зумовлена сучасним станом іншомовної освіти у педагогічних університетах України, що характеризується проблемами глобалізації та євроінтеграції вищої освіти й пов'язаної з нею міжкультурної взаємодії студентської молоді.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* на основі особистісно орієнтованого, комунікативного, когнітивного, соціокультурного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, лінгвокультурологічного, поліфункціонального, міжкультурного, системно-хронологічного, деонтологічного, рефлексивного та продуктивного підходів комплексно проаналізовано соціально-історичні, культурно-педагогічні передумови розвитку іншомовної освіти в Україні із середини XX – до початку XXI століття; *науково обґрунтовано* періодизацію розгортання у досліджуваний період ідеї іншомовної освіти: I етап (1950 – 1960) – формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти; II етап (1970 – 1980) – іншомовна освіта в умовах реформування

вищої школи; III етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір; *схарактеризовано тенденції*, що визначають науковий об'єктивізм висвітлення іншомовної освіти як історико-педагогічного явища; *окреслено організаційно-педагогічні засади іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах; виокремлено особливості формування змісту іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття); визначено форми, методи й технології іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; виявлено шляхи імплементації досвіду іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття);*

- *уточнено та поглиблено змістове наповнення поняття «іншомовна освіта майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей»;* у науковий обіг введено нові й маловідомі для сучасної науки історико-педагогічні джерела, що доповнюють і уточнюють відомості про іншомовну освіту майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах у період із середини XX – до початку XXI століття;

- *подальшого розвитку* набуло висвітлення історико-педагогічних явищ, що характеризують стратегію іншомовної освіти в Україні та особливості її втілення у практику іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що за результатами дослідження запропоновано методичні рекомендації «Розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах» та обґрунтовано доцільність цього методичного упровадження у практику педагогічних закладів вищої освіти для підвищення рівня професійної готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Теоретичні положення, історико-педагогічні ідеї досліджуваного періоду, обґрунтовані в дисертації, можуть бути використані

в системі педагогічної освіти, під час написання підручників, навчальних посібників і методичних матеріалів для майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; у розробці лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Педагогічна майстерність» тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/62 від 12.10.2018 р.); Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/ 711 від 17.10 2018 р.); Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/821 від 17.10.2018 р.); Херсонського державного педагогічного університету (довідка № 01-23/515 від 17.10.2018 р.); Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка №2612/24 від 18.10.2018 р.).

Апробацію результатів дослідження здійснено на конференціях: *міжнародних*: «Інтелектуальний потенціал ХХІ століття» (Одеса, 2017), «Педагогічна освіта в сучасному університеті – проектний підхід до організації роботи згідно з положенням Європейських кваліфікаційних рамок (досвід Університету Данубіус)» (Сладковічево, 2017), «Актуальні питання сьогодення» (Вінниця, 2018), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2018), «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (Київ, 2018), «Перспективні напрямки наукової думки» (Тернопіль, 2018), «Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції» (Кропивницький, 2018), «Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення педагога» (Чернігів, 2018), «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 2018); *всукраїнських*: «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (Вінниця, 2016), «Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти»

(Вінниця, 2013), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (Тернопіль, 2017), «Педагогічний пошук» (Вінниця, 2017), «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (Вінниця, 2017), «Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі» (Суми, 2017), «Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень» (Вінниця, 2013 – 2018), «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (Дніпро, 2018), «Соціально-економічні та гуманітарні аспекти розвитку суспільства» (2018); *он-лайн*: «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2018), «Творчий пошук молоді – курс на ефективність» (Хмельницький, 2018).

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано у 36 працях, з яких 9 – у наукових фахових виданнях, 2 – у зарубіжних виданнях, 25 статей – в інших виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел до кожного розділу – 637, з них 65 архівних джерел, 127 іноземною мовою. Повний текст дисертації складає 361 сторінок. Основний зміст роботи викладений на 195 сторінках. Дисертація містить 8 таблиць на 10 сторінках і 15 додатків на 91 сторінці.

РОЗДІЛ 1. ІНШОМОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Історичні, науково-педагогічні передумови та етапи розвитку іншомовної освіти в Україні у середині ХХ – на початку ХХІ століття

У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції для майбутніх фахівців надзвичайно важливим стає питання оволодіння іноземною мовою, особливо англійською, як мовою міжнародного спілкування. Саме іноземна мова надає можливості здійснення професійної діяльності на міжнародному рівні, особливо в академічній сфері; визнання іноземної мови запорукою розвитку загальнолюдської культури відкриває нові можливості до міжнародної інтеграції, поглиблення культурозбагачувальної та інтелектуально-комунікативної функцій мов. Розвиток іншомовної освіти у закладах вищої освіти України, враховуючи її соціальну роль і функції, здатність здійснювати діалог культур, стало першочерговим завданням у підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Цю проблему визначають вітчизняні науковці (Р. Гришкова, 2007), пов'язуючи її з інтеграційними процесами, глобалізацією та європейською інтеграцією України, котрі вимагають володіння іноземними мовами як засобом спілкування та вирішення професійних проблем, а також акцентують увагу на загальнокультурологічному аспекті іншомовної освіти (знання про країну, мова якої вивчається, норми поведінки людей, особливостей спілкування, правил етикету тощо) [44, с. 29]. Таку точку зору підтримують зарубіжні науковці, зауважуючи, що гуманістична мовна спрямованість передбачає формування сприятливих умов для функціонування іноземних мов у суспільстві. Ідея гуманізації іншомовної освіти посилюється теорією діалогу культур на основі формування комунікативної компетенції у системі вищої педагогічної освіти як основи формування конкурентоспроможного

мобільного фахівця, що в умовах відкритого суспільства надає можливість для спілкування з представниками інших культур. У вітчизняній педагогіці останніх років актуальним стає питання вивчення історичного досвіду минулого для модернізації іншомовної освіти та переходу до нової освітньої парадигми, здійснення якої нині розглядається в контексті вивчення іноземних мов [63, с. 800-802].

Історичні передумови. Важливим для нашого дослідження є урахування основних тенденцій та узагальнення позитивного досвіду іншомовної освіти середини XX – початку XXI століття. Актуальним вважаємо аналіз історичного аспекту проблеми іншомовної освіти. Так, у часи античності гуманітарна освіта визнавалася необхідною та важливою для інтелектуального розвитку людини. Антична педагогіка стверджувала наявність взаємозв'язку між гуманітарними науками та станом моральності суспільства загалом [46].

На практичне і загальноосвітнє значення іноземних мов вказується у наукових дослідженнях культури стародавнього Єгипту, Греції, Риму. Основними іноземними мовами, котрим навчали у приватних школах, були грецька та латинська (що вивчалась протягом п'ятнадцяти століть і вважалась у цей період головною ознакою вченості). Як свідчать наукові джерела, ще на початку минулого сторіччя в Німеччині латинською мовою писали й захищали дисертації. Для навчання латинській мові використовувалися перекладні методи, котрі вплинули на методику вивчення західноєвропейських мов – французької, німецької й англійської. Лише з розвитком національних мов у Західній Європі латинська мова втрачає свою провідну роль, але залишається у системі освіти [57].

Особливістю іншомовної освіти у давній Греції науковці вважають функціональний аспект вивчення мови. Класичні мови (грецька, латинська) вживались як мови спілкування, вища освіта здійснювалася цими мовами, які використовувались у філософії, релігії, політиці, бізнесі. Еліта тогочасного суспільства вільно володіла грецькою, латинською, однак кількість

письмових текстів була обмеженою. Так, наприклад, у «Республіці» Платона (427-347 роки до н.е.) простежується принцип гармонійного взаємозв'язку навчання іноземній мові й заклик до пошуку абсолюту в усіх сферах людської діяльності [56].

У Середні віки вивчення іноземних мов переважно ґрунтувалося на тлумаченні Священного Письма. Основною метою вивчення граматики було більш глибоке розуміння священних текстів, серед іноземних мов також перевага віддавалася латинській, котра була необхідна для читання богослужебних книг [46].

Серед дослідників поширеною є думка, що знання «чужих» (іноземних) мов було поширеним явищем серед громадян ще до впровадження християнства. Наприклад, Володимир Мономах розповідав, що його батько, великий князь Всеволод, знав п'ять мов. Існують припущення, що це могли бути, насамперед, грецька мова, варязька, угорська, німецька, польська чи половецька та латинська мови [125, с. 45]. Академік Л. Щерба характеризував латинську мову як єдину літературну мову народів Західної Європи. Роль, яку відігравала в європейській системі освіти латинська мова до XVI ст., він порівнював з роллю, що виконує рідна мова. В епоху Відродження у зв'язку із тенденцією вивчати праці античних філософів у вищих верствах європейського суспільства з'являється інтерес до грецької мови [152, с. 28].

На відміну від епохи Середньовіччя, в епоху Відродження основним вважається формальний підхід до вивчення мови: надається перевага граматиці і контекстуальному перекладу. Мішель Монтень (1533–1592) і Френсіс Бекон (1561–1626) наголошували на потребі будувати навчальний процес узагалі на практичному досвіді учнів, а не на механічному запам'ятовуванні. У цей період місцеві діалекти набувають більшої ваги: поширюються англійська, німецька, французька, італійська, датська. Вивченню іноземних мов у Європі сприяє комерція та поширення спілкування між народами [56].

Іншомовна освіта здійснювалась лише у вищих навчальних закладах. Так, Острозька школа (академія) – перший вищий навчальний заклад у Східній Європі, за окремими науковими джерелами – найстарша українська науково-освітня установа. Студенти Острозької академії опановували п'ять мов: слов'янську, польську, давньоєврейську, грецьку, латинську. Острозька академія мала великий вплив на розвиток педагогічної думки та організацію шкільництва в Україні: за її зразком діяли пізніші братські школи у Львові, Луцьку, Володимирі [50].

Вивченню іноземних мов на теренах України сприяло відкриття першого православного вищого навчального закладу – Києво-Могилянської школи, перетвореної в 1701 р. в академію. Спочатку до складу філологічних наук, які там викладалися, входили слов'янська, грецька, латинська і польська мови, граматики, риторика, поезія. У XVIII ст. ці навчальні дисципліни були доповнені німецькою, давньоєврейською і французькою мовами [46].

Т. Кокнова [68, с. 36–39], досліджуючи історико-педагогічне становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у період Просвітництва та спираючись на праці В. Серебренникова зауважує, що перевага надавалася вивченню нових мов – німецької та французької (їх обирали 45 % студентів), іспанської, італійської; для викладання французької мови (з 1753 р.) запрошувалися носії мови. У цей період з'являється «інструкція», що містила Положення про викладання іноземних мов у київських закладах освіти: для вивчення мови було виділено два роки (перший рік на вивчення граматики; другий – синтаксису), визначено підручники, за якими здійснювали підготовку, рівень володіння мовою та запропоновано можливість спілкування з носіями мови [122, с. 21]. З. Хижняк [143] вказує, що мовна підготовка в Києво-Могилянській академії зводилася до вивчення мов: «латинська мова була запорукою освіченої людини, нею користувалися в будь-якій ситуації (побут, державна / військова установа); грецька мова давала можливість долучитися до скарбниць світової

культури; польською мовою володіли майже всі студенти в Україні, нею послуговувалися під час викладання дисциплін» [143, с. 81–85]. У той же час, на думку Г. Антонюк, мовознавча концепція Києво-Могилянської академії постійно підтримувала ідею багатомовності. Так, іноземною мовою викладалися переважна більшість навчальних курсів [6, с. 112–121]. Таким чином, у період Просвітництва іншомовна освіта набула нових характеристик: багатомовність викладання наукових дисциплін іноземною мовою тощо [69].

У дослідженнях історичних витоків навчання іноземних мов та впровадження їх в освітню практику звертається увага на початок створення різних типів шкіл (Статут народних училищ від 5 серпня 1786 р.), що здійснювали іншомовну освіту. Навчальна програма передбачала викладання іноземних мов (німецька, французька) тільки в головних училищах. Для тих, хто бажав продовжувати навчання в навчальних закладах вищого рівня, тобто в університетах та відкритих при них гімназіях, додатково викладалася латинська мова. «Різномовні», «німецькі» (названі так, бо засновані іноземцями різних національностей), «латинські» школи, в яких головними навчальними предметами були саме іноземні мови, відкривали переважно приватні особи [118, с. 35]. У першій Київській гімназії (1812 р.) передбачалося вивчення латинської, грецької, французької, німецької, російської і польської мов [115, с. 75].

Серед жіночих середніх навчальних закладів, у яких викладалися іноземні мови, слід згадати інститути шляхетних дівчат відомства імператриці Марії. Так, у Полтавському інституті шляхетних дівчат (1818 р.) на умовах пансіону отримували підготовку до життя у «великому світі» дворянські дочки, дівиці купецького стану двох перших гільдій, а також 15 дівчат –вихованок з бідних сімей (стипендіаток дворянства) [98, с. 20]. Французька і німецька мови були і предметом навчання, і мовою викладання деяких дисциплін, наприклад, російської і всесвітньої історії, географії, міфології, французької словесності [144, с. 144–181].

У річних звітах про навчальну діяльність реальної школи наявний перелік підручників, якими користувалися в той час (ДОДАТОК А) [139].

До змісту іншомовної освіти у жіночих гімназіях включалося читання історичної, філософської й ораторської прози XVIII і XIX ст., драматичних творів, а також романи Вальтера Скотта, Джорджа Байрона або Альфреда Теннісона. У річних звітах про навчальну діяльність жіночих ліцеїв наявний перелік підручників, якими користувалися в той час (ДОДАТОК А). Ліцеїстки також повинні були володіти певними навичками розмовної англійської мови [138, с. 176–180].

З початку XX ст. за орієнтовну основу для навчання нових мов виступала граматики російської мови, з якою діти знайомилися або паралельно (у випадку з німецькою мовою), або за рік до вивчення нової іноземної мови (у випадку з французькою). У наступні роки на німецьку й французьку мови у чоловічих гімназіях з однією класичною мовою відводилося, відповідно: в 1903 р. – 25 і 21 тижневих уроки, у 1904 р. – 25 і 24, у 1905 р. – 25 і 25 тижневих уроків [92, с. 11–12].

У реальних училищах округи в 1915 р. на нові мови відводилося значно більше тижневих годин: на німецьку мову у I класі – 5 уроків, у II–IV – по 4 уроки в кожному, в V–VII – по 3 уроки, тобто 26 тижневих уроків; на французьку мову у II–III – по 5 уроків, у IV – 4 уроки, у V – 3 уроки, у VI – VII – по 2 уроки, тобто 21 урок на тиждень [144, с. 181].

В Україні класичними гімназіями з двома стародавніми мовами стали II Київська, I Харківська і II Одеська гімназії, тобто по одній гімназії в кожному університетському місті. Реальними гімназіями стали Білоцерківська, Рівненська, Ніжинська, II Харківська і Миколаївська гімназії. Решта гімназій оголошувалися класичними з латинською мовою [118, с. 35].

На початку XX ст. нові мови (німецька й французька) викладалися в привілейованих навчальних закладах (інститутах благородних дівиць, кадетських корпусах, дворянських пансіонах). Проте, у жіночих гімназіях нові іноземні мови були необов'язковим предметом і викладалися за окрему

плату. Визнаючи необхідність знайомства хоча б з однією новою іноземною мовою, всі педагогічні ради жіночих гімназій висловлювали думку про обов'язкове вивчення однієї з них. У 1911 році частка дівчат, які вивчали французьку мову, складала 53% усієї кількості учениць жіночих гімназій Київського навчального округу, німецьку – 50 %; у 1916 році – 52,2 % і 47,9 % відповідно [93, с. 50–55].

На початку XX століття вчені-педагоги (П. Блонський [17, с. 382–390]) висловили думку про те, що стародавні мови мають стати не тільки засобом залучення до античної та європейської культур, а й забезпечувати діалог з минулим, розуміння сучасної культури як частини загальної культури. Тому важливим аспектом іншомовної освіти стали вважати елементи загальнокультурного характеру, що акцентували увагу на значному впливові античності щодо розвитку сучасної культури. Важливою тенденцією розвитку іншомовної освіти П. Блонський вважає перевагу у вивченні європейських мов: французької, німецької, англійської. У вивченні європейських мов, або, як їх ще назвали, «живих» мов, дослідники бачили джерело загальної освіти. Видатні мовознавці також акцентували увагу на ціннісних орієнтирах вивчення європейських мов. Так, Ю. Айхенвальд [4, с. 284–312] висловлював подібні думки щодо визначення головної мети вивчення іноземної мови у поєднанні з культурою народу, а мова розумілася як засіб до осмислення його життя, ціннісних ідеалів, менталітету. Увага акцентувалася на становленні морально-етичних якостей особистості, розвитку її духовного начала, забезпеченні можливостей для культурного зростання і здатності до діалогу з культурою інших країн [4, с. 134].

Таким чином, на основі наукових пошуків можна зробити висновок, що вивчення давніх мов носило виховний, світоглядний характер, а вивчення нових іноземних мов мало прагматичне, комунікативне значення.

Питання розвитку іншомовної освіти у підготовці майбутніх учителів іноземних мов на початку 40-х років висвітлювалися у двотомному виданні «Вища школа Української РСР за п'ятдесят років» (1967), у якому

вказувалося на участь інститутів народної освіти в підготовці викладачів іноземних мов для інститутів (1920-ті рр.), про відкриття Київського інституту лінгвістичної освіти, про існування на початок 1941 року педагогічних інститутів іноземних мов у Дніпропетровську, Одесі і Харкові й одного учительського інституту іноземних мов у Харкові [12, с. 10].

Проблеми іншомовної освіти у 40-х–50-х роках ХХ століття досліджував А. Монігетті, який пов'язував якість іншомовної освіти із професійною підготовкою майбутніх учителів, реформуванням змісту, форм професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (журнал «Иностранные языки в школе»). Він запропонував принципи педагогізації іншомовної фахової підготовки, котрі застосовувались у процесі вивчення методики викладання іноземної мови, а також під час викладання спеціальних мовних дисциплін: теоретичних (фонетика, граматики, лексикологія, історія мови) і практичних (лексика, усна і писемна практика, переклад). А. Монігетті вважав обов'язковим ознайомлення викладачів вищої школи та студентів зі шкільними програмами, підручниками з іноземних мов та книгами для вчителів [97, с. 51–58].

У середині ХХ століття змінюється характер іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, котрий науковці пов'язують із набуттям іншомовної компетентності, обумовленої змінами соціокультурного середовища. Вивчення англійської мови в освітніх закладах України розпочалось із середини ХХ ст., поступово набираючи популярності. Першочерговим вважалось набуття практичних умінь, яких вимагали час і суспільні зміни [40, с. 47–49].

Аналіз історичних передумов іншомовної освіти проводить С. Сірополко, який вважав, що закріплення у 70-х – 80-х роках ХІХ ст. пріоритетного становища в середній освіті за стародавніми мовами відтіснило на задній план вивчення нових мов. У суспільстві склалася цілком категорична думка, що гімназії не дають достатнього знання нових мов [125, с. 45].

Характеризуючи визначений у темі історичний період (кінець ХХ–початок ХХІ століття) в Україні, звернемося до створення кафедр та відкриття спеціальностей з вивчення іноземних мов. Так, кафедри англійської філології створювались на базі кафедр англійського, слов'янського мовознавства, попередниками яких були кафедри романо-германської філології, виокремившись із найстаріших кафедр – загальноінститутських кафедр іноземних мов. У середині ХХ століття підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей здійснювалася на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова на таких факультетах: історичному; філологічному (українська та російська мова і література); іноземних мов (англійська, німецька, французька); педагогічному, де вивчалися англійська та німецька мови; на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (1933 р. – мовно-літературний, історичний факультети); Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, колишнього Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені В. С. Стефаника, у якому в 1971 р. введено спеціальність «англійська мова», а в наступному 1972 р. – спеціальність «іноземні мови»; на базі Державного вищого навчального закладу – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки – створено Інститут іноземної філології (англійська, французька та німецька мови), а також прикладної лінгвістики англійської та німецької мов; факультет романо-германської філології; на базі Київського національного лінгвістичного університету, раніше Київського державного педагогічного інституту іноземних мов, у 1948–1949 н. р. відкрито три факультети (англійська, французька та іспанська мови); на базі Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» – було затверджено кафедру англійської філології [54].

З метою вдосконалення іншомовної підготовки майбутніх учителів важливо звернення до історії діяльності вищих педагогічних навчальних закладів другої половини ХХ століття [119, с. 73–82]. У цей період

відбувалося реформування педагогічних інститутів, що надавали незакінчену вищу освіту. Так, з 1948–1970 рр. педагогічними стали Житомирський, Рівненський, Ізмаїльський, Білоцерківський, Кременчуцький, Станіславський, Тернопільський педагогічні інститути; Луцький і Дрогобицький інститути, в яких відбувалася підготовка майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей. У 50-і рр. в Харківському державному педагогічному інституті іноземних мов (ХДПІ) було сім мовних кафедр, а у 1949 р. у Ворошиловградському, Львівському, Кіровоградському, Ніжинському педагогічних інститутах планувалося організувати підготовку вчителів за спеціальністю «іноземна мова» [55, с. 194–197].

Зростання прийому студентів в той час спостерігалось через підстави додаткових факультетів та інститутів вивчення іноземних мов. У результаті реформування і реорганізацій у системі вищої педагогічної освіти в 1950–51 рр. учительські кадри в Україні випускали 25 педагогічних, 22 учительських інститути і 13 відділень при них [113, с. 39–41], а в 1961 р. учителів готували 7 університетів і 33 педагогічні інститути. Іншомовна підготовка вчителя того часу тісно пов'язувалася з патріотичним і інтернаціональним вихованням, а також прищепленням художнього смаку. Кількість викладачів і студентів педінститутів зростала [58].

Науково-педагогічні передумови. Важливим для обґрунтування педагогічних засад розвитку іншомовної освіти в Україні у досліджуваний період є праці зарубіжних педагогів, які сформулювали загальнопедагогічні підходи, принципи, форми та методи, що вплинули на подальший розвиток педагогіки та методики викладання іноземної мови у багатьох країнах. Так, німецький педагог Вольфганг Ратихій (1571–1635) сформулював принцип свідомого навчання латинській мові. Мовний матеріал не повинен заучуватися напам'ять механічно: «Пам'яті потрібно довіряти лише те, що доходить до неї через канал розуміння». Переклад застосовувався як основний засіб семантизації, завдяки чому зростала роль рідної мови. Сучасник Ратихія, чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670)

запропонував принципи наочності та встановлення прямих асоціацій між словом іноземною мовою й предметом [47, с. 15].

В. Ратихій (1571–1635) основу навчання латинської мови як іноземної запропонував поставити оригінальний текст, віддаючи перевагу лексиці, а не граматиці. Спосіб навчання іноземної мови, запропонований В. Ратихієм, отримав назву аналітико-індуктивного методу. Я. А. Коменський (1592–1670), на відміну від В. Ратихія, запропонував аналізувати спеціально складені ним легкі і доступні тексти навчального характеру. Спосіб навчання іноземним мовам, запропонований Я.А. Коменським, отримав назву наочно-інтуїтивного методу [56].

Різні підходи до іншомовної освіти в зарубіжній історії педагогіки (XVII–XVIII ст.) розробляли М. Берліц, М. Вальтер, Ф. Гуен, Ф. Гузн, Ш. Швейцер. Так, М. Берліц розглядав навчання іноземній мові на основі діалогу. Іноземна мова засвоювалася шляхом імітації, повторення і безпосередньої асоціації слова з предметом. Основні передумови системи Ф. Гуена ті ж, що і у М. Берліца. Новизною його підходу є семантизація лексики шляхом введення «внутрішньої наочності», що ґрунтувалася на послідовності дій, а лексика систематизувалася за такими тематичними категоріями: «сімейне життя», «школа», «суспільство», «природа», «ремесла». Граматика засвоювалася в діях. На інші аспекти іншомовної освіти звернув увагу Ф. Гузн. Його система була більш послідовною, цілісною. На перших етапах роботи мета фокусувалася на формуванні інтересу до мовленнєвої діяльності. Основний етап роботи полягав у механічному повторенні фраз. Недоліком можна вважати відсутність розмови-діалогу, зв'язного тексту та відсутність «природних» ситуацій. Таким чином, ідеї М. Берліца і Ф. Гуена мали вплив на реформування викладання іноземних мов у цей період. Погляди цих науковців поділяли Ш. Швейцер та М. Вальтер, які пропонували використовувати як відомі (граматико-перекладний і прямий методи), так і застосовувати нові методи

вивчення іноземних мов (різновиди свідомо-порівняльного методу). Провідне місце займав прямий або наочно-інтуїтивний метод [153].

У XVII столітті завдяки новітнім ідеям Я.А. Коменського акценти іншомовної освіти зміщуються з аналізу на активне використання мови. Досягненням педагога було те, що він вперше опублікував підручник із техніки викладання мови. Основним принципом побудови підручника було проголошено гармонійний взаємозв'язок у навчанні та техніці викладання. «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку» [70, с. 31]. Я. А. Коменський був автором *загальних правил* вивчення іноземної мови: використовувати замість правил імітацію; пропонувати повторення іншомовного тексту; поступово збільшувати словниковий запас, що може бути основою для вивчення правил; тренувати говоріння й читання; навчати мови наочно, щоб вона була значущою. Науковець уперше запропонував індуктивний підхід до вивчення іноземної мови, метою якого було навчання користуватись мовою та аналізувати її; принцип зв'язку теоретичних знань з практикою [71, с. 4].

Іншу точку зору до іншомовної освіти у XVIII столітті висловив Жан-Жак Руссо, який аналізував співвідношення функціонального й аналітичного підходів. Заслугою філософа науковці вважають критику аналітичного напрямку іншомовної освіти; у трактаті «Виховання Емілія» він пише: «Що ми повинні думати за ту варварську освіту, яка розпинає теперішнє заради непевного майбутнього, яка обтяжує дитину кайданами різної ваги, перш за все роблячи з неї дурня, а потім готуючи до перспективного успіху, котрим дитина, можливо, ніколи не зможе скористатись?» Аналіз цього періоду представлений О. Ждановою у праці «Підходи до вивчення іноземних мов: діахронний аспект» [56].

Педагогічна думка в Україні в кінці XIX – на початку XX століття щодо розвитку іншомовної освіти представлена у працях педагогів. Так, М. Пирогов (1810–1881) у працях «Про методи викладання», «Про наочне навчання» наголошував на демократичних принципах навчання,

використанні активних методів, диференційованому підході, практичному значенні навчання. М. Корф (1834–1883) був прихильником іншомовної освіти, особисто володів німецькою, французькою, англійською мовою; був автором навчальних книг та посібників стосовно методів іншомовної освіти «Руководство по обучению грамоте по звуковому способу», відстоював звуковий аналітико-синтетичний метод навчання. О. Духнович (1803–1865) створював підручники та посібники для вчителів «Народная педагогика». Леся Українка (1871–1913) цікавилась питаннями освіти та культури, володіла десятима іноземними мовами, що свідчить про суспільну цінність знання іноземної мови в тогочасному суспільстві. Праця «Школа» проникнута ідеями гуманізму. М. Коцюбинський (1864–1913) у своїх працях піднімав питання мовної освіти («Свет и тени русской жизни») та сам володів кількома мовами. І. Франко (1856–1916) знав чотирнадцять мов (польську, німецьку, грецьку, латинську, болгарську, чеську, російську та ін.) був надзвичайно обізнаний в історії філософії, знав культуру багатьох країн, його творчий доробок сягає близько 100 томів, звертав увагу на вивчення культури і мов інших народів. Б. Грінченко (1863–1810) – мовознавець, педагог, під редакцією якого у 1907–1909 рр. вийшов чотирьохтомний Словник української мови, котрий був на Україні першим найбільшим збірником лексичних фондів української мови (68 тисяч слів); вперше українською мовою видав підручник «Рідне слово». Т. Лубенець (1855–1936) під псевдонімом Норець видав «Граматику» (Український буквар), був прихильником розумових здібностей та моральних якостей дітей у процесі вивчення мови («Педагогічні бесіди») [60, с. 177–330].

У радянський період розвиток вітчизняної педагогічної думки вирізнявся національними ідеями. Так, Н. Скрипнік (1872–1933) виступав за єдність навчання та громадянського виховання, за підвищення рівня навчання дітей; звертав увагу на навчання українській мові у школах національних меншин. В. Затонський (1888–1938) розробляв питання методики викладання різних дисциплін, перш за все української мови.

Я. Ряппо (1880–1958) акцентував увагу на підготовці молоді до розбудови вищої школи. А. Макаренко (1888–1939) – відомий на весь світ педагог, досвід якого вивчали делегації з Німеччини, Франції, Америки, Китаю, Австралії, що актуалізувало питання вивчення іноземних мов та іноземної культури. Т. Бугайко (1898–1972) звертала увагу на педагогічну майстерність вчителя-мовника. В. Сухомлинський (1918–1970) вивчення мови пов’язував з розвитком творчих сил в активному процесі життєдіяльності, спрямованому на всебічний розвиток особистості в основі якого була категорія етики; розробив і впроваджував в практику систему оригінальних методів і прийомів навчання мови (уроки мислення, уроки творчості) [60, с. 330].

Л. Медвідь [87], досліджуючи історію національної освіти і педагогічної думки в Україні, доводить, що у 50–90-х роках ХХ ст. розвиток педагогічної думки був обумовлений комуністичною ідеологією. Іншомовна освіта розглядалася як засіб міжнаціонального спілкування в межах СРСР, причому мовою міжнаціонального спілкування було визнано російську.

На початку 50-х років в педагогіці та в практиці освітніх закладів панував авторитарний підхід до освіти, що певним чином впливало на методику іншомовної освіти. Серед науковців, які працювали у той час: М. Болдирєв, Н. Гончаров, І. Каїров, І. Маренко, Е. Моносзон, Н. Познанський, С. Рівес, І. Свадковський, І. Харламов та ін.

Розвиток педагогічної науки спричинив появу підручників з педагогіки Б. Єсипова, Н. Гончарова, П. Шимбірева, І. Огородникова, І. Каїрова. У 50–70-ті роки з’явилися підручники і українського походження: «Педагогіка», підготовлена професором Одеського педінституту С. Збандуто, «Хрестоматія вітчизняної педагогіки» за редакцією професора Київського педінституту С. Литвинова (ДОДАТОК Н).

У 50–80-ті роки значний внесок у розвиток педагогічної науки зробили українські педагоги, психологи, методисти А. Алексюк, А. Бондар, Л. Вовк, Г. Костюк, М. Грищенко, І. Єременко, І. Зязюн, В. Майборода, О. Савченко,

І. Синиця, В. Шаталов, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Онищук, О. Мазуркевич, В. Мадзігон, В. Смаль, М. Ярмаченко та ін.

У кінці 50-х – на початку 60-х років у педагогіці виникли поняття традиційна методика, традиційна дидактика, традиційна психологія. Цими термінами характеризувалася система навчання та виховання, що склалася. Цю систему описано в статтях і працях В. Давидова та Л. Занкова (ДОДАТОК Л).

У 90-х роках з'явилася педагогіка співробітництва як напрям розвитку педагогічної думки. Широкий загаль учительів уперше дізнався про неї зі сторінок «Учительской газеты» (1986–1989) і статей С. Соловейчика.

На кінець ХХ ст. в Україні 2,7 млн населення складали національні меншини. Для задоволення їхніх національно-освітніх потреб функціонувало 327 денних шкіл (понад 50 тисяч учнів), у т. ч. з національною мовою навчання: 110 – з румунською (молдавською), 59 – з угорською, 3 – з польською, 3 – з єврейською. У країні працює 47 шкіл з двома або трьома мовами навчання: 18 – з українською та угорською; 7 – з російською та угорською; 4 – з українською, російською та угорською; 1 – з українською, російською та польською; 6 – з українською та румунською; 10 – з російською та румунською [107, с. 126–127].

Історіографія проблеми. Праці вітчизняних дослідників з історії педагогіки (О. Акімова (історія педагогіки, 2008) [5, с. 93–101]; К. Аймедов (загальна педагогіка та історія педагогіки: підручник, 2014) [3, с. 210]; А. Бойко (культуротворча функція освіти і реалізація у навчально-виховних закладах нового типу [81, с. 44–48.]; Л. Голубнича [39, с.120–128]; Н. Калениченко [60, с. 392]; О. Любар, М. Стельмахович, Д.Федоренко (історія української школи і педагогіки, 2003) [83, с. 103–211]; Л. Пуховська (Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття, 1998) [116, с. 219–242]; С. Сисоєва, І. Соколова (нариси з історії розвитку педагогічної думки, 2003) [124, с. 103]; А. Сбруєва, М. Рисіна (історія педагогіки, 2000) [121, с. 14–18].

Інтерпретаційні джерела: монографічні та дисертаційні праці, наукові статті, що вміщують інформацію з теорії та методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти: Я. Абсалямова (професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах, 2005) [1, с. 177–194]; Н. Авшенюк (виклики домінування англійської мови у транснаціональному освітньо-науковому просторі, 2012) [2, с. 226–228]; О. Вовк (формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання, 2008) [29, с. 16]; О. Волченко (формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах, 2006) [31, с. 174–199]; К. Балабуха (підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології, 2007) [8, с. 5–6]; Я. Булахова (педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм, 2007) [21, с. 14–15]; В. Безлюдна (Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика) [12, с. 10]; О. Бігич (теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, 2005) [14, с. 4–9]; О. Божок (педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, 2016) [19, с. 83–86]; Н. Борисова (теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.), 2004) [20, с. 6–7]; В. Гаманюк (іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика, 2012) [36, с. 218–233]; Т. Іванова (культурологічна підготовка майбутнього учителя: [монографія], 2005) [59, с. 32–54]; М. Тадєєва (досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи) [135, с. 11–12]; Л. Карташова (особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, 2004) [62, с. 177–197]. Р. Мартинова (цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних

мов, 2007) [85, с. 39]; К. Матійчук (організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина XX – початок XXI століття), 2015) [86, с. 193–201]; О. Місечко (формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.), 2011) [94, с. 14]; Л. Медвідь (історія національної освіти і педагогічної думки в Україні, 2003) [87, с. 10–17]; Г. Мельниченко (діагностика рівня сформованості загальної культури майбутніх учителів англійської мови, 2003) [89, с. 153–161]; Г. Мельниченко (організація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей у великих групах: новий підхід, 2000) [89, с. 85–97]; Г. Мельниченко (практика усного та писемного мовлення (англійська мова): Модульний підхід: Методичні рекомендації, 2004) [91, с. 12–52]; О. Місечко (формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.), 2011) [94, с. 159–183]; І. Мозгова (іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.), 2004) [96, с. 32]; Т. Несвірська (формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки, 2012) [100, с. 3–17]; О. Околович (підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття), 2014) [104, с. 178–194]; І. Пінчук (формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів, 2011) [112, с. 18–20]; І. Соколова (професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями, 2008) [127, с. 23–24]; А. Соломаха (методика навчання іноземних мов у початковій школі, 2013) [75, с. 163–211]; Ю. Стиркіна (дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів, 2002) [128, с. 185–191]; Н. Стрілець (структурні та функціонально-семантичні особливості соматичних фразем у романських мовах (на матеріалі французької, іспанської та італійської мов), 2003) [129, с. 9]; О. Тарнопольський (аспектний підхід до навчання

англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ, 2011) [137, с. 231–239.]; С. Цимбал (психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови, 2006) [145, с. 82–96]; Н. Шеверун (іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі, 2012) [148, с. 43–51]; Ю. Шелест (кадрове забезпечення процесу вивчення іноземних мов в українських університетах ХІХ – початку ХХ століття, 2013) [149, с. 5–7]; О. Шендерук (дослідження педагогічної діяльності факультетів іноземних мов ВНЗ України (90–ті рр. ХХ – початок ХХІ століття): історіографічно-джерелознавчі аспекти, 2016) [150, с. 259–263]; О. Шмирко (педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти, 2016) [151, с. 162–169].

Періодична преса досліджуваного періоду: *журнали* «Вопросы филологии»; «Вопросы языкознания»; «Иностранные языки в высшей школе»; «Иностранные языки в школе»; журнал «Speak out»; «Іноземні мови» («Foreign Languages») наукове фахове видання України; «Іноземна філологія»; журнал «Англійська мова та література» (практичний журнал для тих, хто викладає англійську мову в середній школі); журнал «Англійська мова та література ПЛЮС книжковий додаток»; журнал «Англійська мова. Усе для репетитора»; «Іноземні мови в школах України» (укр.); «Іноземні мови в навчальних закладах»; Іноземні мови в сучасній школі (науково-методичний журнал); журнал «Німецька мова в школі»; «Вища освіта України» (укр., рос., англ., нім.); «Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України» (укр.); «Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України» (укр., рос., англ., нім., франц., польськ.); *газети*: «Освіта України» (укр.); «Педагогічна газета» (укр., рос., англ., нім., франц., польськ.) відображають проблеми викладання давніх і нових іноземних мов.

Іншомовні інтерпретаційні джерела: монографічні та дисертаційні праці, наукові статті періодів середини ХХ – початку ХХІ століття; наукові

дослідження зарубіжних учених у галузі іншомовної освіти М. Atwater, J. Banks, E. Debaene, D. Gollnick, A. Kozłowski, Н. Miatliuk [157, с. 661–668]; [159, с. 3–49]; [169, с. 1–17]; [163, с. 320]; [175, с. 137–145]; [179, с. 72–94].

Публікації та матеріали наукових конференцій з проблем іншомовної освіти у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном, що проводяться українськими та зарубіжними національними й міжнародними науковими організаціями: І. Волотівської (актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття) [30, с. 132–135], В. Гаманюк (підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти) [36, с. 86–91], Ю. Гончарук (основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України) [41, с. 75–82], Г. Карловської (основні етапи методики викладання іноземних мов у вищій школі, 1975-2000 рр.) [61], О. Коваленко (модернізація системи іншомовної освіти в Україні) [67, с. 11–16], Г. Крючкова (стратегія навчання іноземних мов в Україні) [78, с. 3–6], О. Котенко (іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення) [74, с. 52–55], О. Русанової (система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади) [120, с. 267–269] та ін.; О. Тумак (питання методів навчання) [140, с. 154–157].

У працях науковців України актуалізовано різні аспекти проблеми іншомовної освіти: особливості її розвитку й функціонування в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у європейських країнах С. Ніколаєва [102, с. 11–17], О. Мисечко [94, с. 421–462]); соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови у контексті європейської освіти (О. Першукова [110, с. 16–20]); порівняльний аналіз тенденцій управління базовою освітою в сучасних європейських державах (Л. Гриневич [42, с. 14–19], А. Сбруєва [121, с. 219]); лінгвістичні засади проблем формування іншомовної мовленнєвої компетенції школярів і студентів (В. Редько [117, с. 27–33]; О. Ярова [155, с. 189–192]; О. Сухомлинська [131, с. 46]).

Історичний аналіз засвідчив, що *методологічні засади* проблеми іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей формувалися у досліджуваний період під впливом масштабних інтеграційних і соціально-культурних процесів та побудовані на таких підходах:

- *особистісно орієнтованому* (І. Зимня, Є. Пасов), що означає створення умов для розвитку особистісних якостей студентів, орієнтацію на їхній індивідуальний досвід, можливості, потреби, інтереси;
- *комунікативний* (Є. Пасов) передбачає навчання мовлення в умовах спілкування, не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою;
- *комунікативно-діяльнісний* (І. Зимня) передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі іншомовної освіти, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з опануванням їх комунікативно-мовленнєвою функцією;
- *когнітивний* (Р. Андерсон) передбачає усвідомлення й розуміння студентами мовних одиниць, формування здатності пояснювати добір і вживання цих одиниць у процесі міжкультурного спілкування;
- *соціокультурний підхід* (В. Сафонова) – це один з культурознавчих підходів у навчанні іноземних мов, орієнтований на міжкультурне іншомовне спілкування в контексті соціально-педагогічних домінант педагогіки;
- *компетентнісний, культурологічний/аксіологічний* (різновиди: соціокультурний, лінгвосоціокультурний), *рівневий, продуктивний*;
- *лінгвокраїнознавчий підхід* (Є. Верещагін) передбачає інтегроване вивчення мови і культури; предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ньому національно-культурної специфіки;
- *лінгвокультурологічний підхід* (В. Воробйов) – у процесі навчання іноземної мови надає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду;

- *етнографічний підхід* (Д. Хаймс, В. Красних) – навчання мови та культури повинно призводити не лише до оволодіння фоновими знаннями, а й до розвитку у студентів здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій;

- *поліфункціональний підхід* (П. Сисоєв) передбачає розглядати іноземну мову як мову міжкультурного спілкування і охоплює вивчення як «класичного» її варіанта, так і найбільш розповсюджених її варіантів (наприклад, для англійської мови це мають бути британський, американський та австралійський варіанти);

- *міжкультурний підхід* (М. Байрам, М. Хаммер, Н. Бориско, О. Соловова) – в його основі ідея про необхідність підготовки студентів, які вивчають іноземні мови, до ефективного здійснення міжкультурної комунікації;

- *рефлексивний підхід* (Р. Джатінен, Н. Коряковцева) передбачає самостійну пізнавальну діяльність студента, спрямовану на іншомовну освіту, що супроводжується рефлексією результатів власної роботи з подальшою корекцією програми дій з оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю;

- *професійно-орієнтований підхід* в іншомовній освіті (Е. Бревстер, Н. Бориско, Х. Гедерер, С. Джекобсон, І. Плужник, В. Черниш) передбачає врахування на заняттях з мови інтересів студентів та їхню майбутню професію;

- *продуктивний підхід* (Н. Коряковцева, А. Рубцова, Л. Трофімова) у професійно орієнтованій іншомовній освіті є цілісною лінгводидактичною концепцією, в основі якої лежать психолого-педагогічний, філософсько-аксіологічний, організаційно-технологічний фактори, що у сукупності забезпечують підвищення якості іншомовної освіти.

Методологічною основою мовної підготовки студентів є особистісно орієнтований і комунікативний підходи, що дозволяють виявити особистісне значення в навчальному матеріалі і практично освоїти його в умовах

проблемної комунікативної ситуації. Дані підходи реалізуються в комплексних методиках культуроцентричного і проблемно-орієнтованого навчання, сугестивно-комунікативній і свідомо-порівняльній методиках [21].

Таблиця 1.1.

Методологічні засади проблеми іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей

Особистісно орієнтований підхід (І. Зимня, Є. Пасов)	створення умов для розвитку особистісних якостей студентів, орієнтація на індивідуальний досвід, можливості, потреби, інтереси
Комунікативний (Є. Пасов)	навчання мовлення в умовах спілкування, не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою
Комунікативно-діяльнісний (І. Зимня)	органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі іншомовної освіти
Когнітивний (Р. Андерсон)	усвідомлення й розуміння студентами мовних одиниць, формування здатності пояснювати добір і вживання цих одиниць у процесі міжкультурного спілкування
Соціокультурний підхід (В. Сафонова)	орієнтований на міжкультурне іншомовне спілкування в контексті соціально-педагогічних домінант педагогіки
Компетентнісний, культурологічний/аксіологічний	різновиди: соціокультурний, лінгвосоціокультурний
Лінгвокраїнознавчий підхід (Є. Верещагін)	інтегроване вивчення мови і культури
Лінгвокультурологічний підхід (В. Воробйов)	можливість інтерпретації мовної семантики як результату культурного досвіду
Етнографічний підхід (Д. Хаймс, В. Красних)	оволодіння фоновими знаннями та розвиток здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій
Поліфункціональний підхід (П. Сисоєв)	іноземна мова як мова міжкультурного спілкування
Міжкультурний підхід (М. Байрам,	підготовка студентів до ефективної

М. Хаммер, О. Соловова)	Н. Бориско,	міжкультурної комунікації
Рефлексивний підхід (Р. Джатінен, Н. Коряковцева)		самостійна пізнавальна діяльність студента, спрямована на вивчення іноземної мови
Професійно-орієнтований підхід в іншомовній освіті (Е. Бревстер, Н. Бориско, С. Джекобсон, В. Черниш)	Х. Гедерер, І. Плужник,	врахування на заняттях з мови інтересів студентів та їхню майбутню професію
Продуктивний підхід (Н. Коряковцева, Л. Трофімова)	А. Рубцова,	професійно орієнтована іншомовна освіта

Етапи та відповідні їм тенденції. У науковому дискурсі загальноновизнано, що існуюча система іншомовної освіти є результатом її тривалого історичного розвитку, тому аналіз і узагальнення історичного досвіду даної галузі є необхідним у період модернізації сучасної гуманітарної освіти в Україні [27, с. 23]. Аналіз джерельної бази доводить, що існують різні підходи до періодизації етапів розвитку іншомовної освіти в Україні у досліджуваній період. Так, запропонована Л. Кравчук періодизація етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст. (1950-2006) спрямована на формування цілісного системного уявлення про іншомовну освіту в Україні другої половини ХХ ст., визначення співвідношення між етапами розвитку іншомовної освіти, встановлення наступності між ними та специфічних особливостей кожного з етапів. В авторському підході щодо визначення етапів розвитку іншомовної освіти враховуються особливості розвитку освіти взагалі. Основою для періодизації були зміни, пов'язані з реформуванням як змісту так і структури шкільної освіти другої половини ХХ ст., а саме: перший етап – (1949–1959) рр. навчання іноземної мови в умовах семирічної школи; другий етап – (1960–1970) рр. навчання іноземної мови в умовах підготовки реформи школи; третій етап – (1971–1980) рр. навчання іноземної мови в умовах реформи школи; четвертий етап – (1981–1990) рр. навчання іноземної мови в

умовах завершення реформи школи; п'ятий етап – (1991–2001) рр. навчання іноземної мови в умовах незалежності; шостий етап – (2002–2006) рр. введення навчання іноземної мови в початковій школі [76].

Аналіз історичних, соціальних, культурних та педагогічних умов і чинників, що призвели до змін мети, завдань, змісту іншомовної освіти в Україні, дозволив створити *власну періодизацію* й визначити три етапи розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України у період з середини ХХ до початку ХХІ століття.

Перший етап (1950–1960) – етап формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти. Розвиток іншомовної освіти в цей період визначався відповідними постановами. Так, Постанова Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 р., у якій було визначено серйозні недоліки в системі іншомовної освіти й окреслено заходи суттєвого поліпшення у викладанні іноземних мов у нашій країні, вимагала принципово нової цільової спрямованості вивчення іноземної мови в середній і вищій школі, а саме, спрямованості на практичне оволодіння іноземними мовами [141, с. 116–119]. Період 1948–1960-х рр. ХХ століття вважається визначальним у розвитку іншомовної освіти в Україні: підготовка вчителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах стає однією з основних державних проблем, стан вирішення якої визначається прийнятими постановами, спрямованими на поліпшення підготовки вчительських кадрів, в тому числі вчителів іноземних мов [45, с. 210–218]. Цей етап радянського періоду характеризується політичними пріоритетами держави щодо вивчення іноземних мов. Реформування галузі іншомовної освіти цього періоду науковці пов'язують з 60-ми роками, коли вийшла Постанова Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов». Але, заідеологізованість й заполітизованість були тими факторами, що гальмували реформування освітньої сфери. Для 60-х років характерною була зміна навчальних планів та

програм, їх перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління навчальним процесом [76].

Важливою характеристикою розвитку іншомовної освіти в 60-ті роки ХХ ст. став *розвиток психології* навчання іноземних мов. Саме в цей період психологи України та Росії взяли активну участь у науковому обґрунтуванні та втіленні в життя нового, свідомо-практичного методу навчання іноземних мов. Відбулися дослідження і обговорення важливих психолого-методичних проблем, пов'язаних із пошуком шляхів удосконалення викладання іноземних мов [24, с. 138–145]. Цей період характеризується значними змінами в підходах до змісту освіти у зв'язку із прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР» (1958), котрий передбачав зміну «школи навчання» на «трудова школу», що відповідно вимагало змін в іншомовній освіті майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей [65, с. 47]. Зазначений період характеризується також пошуком шляхів удосконалення методів іншомовної освіти, впровадженням в освітній процес свідомо-практичного методу вивчення іноземних мов, котрий набув розвитку на початку 60-х років.

Цей період, як зауважує О. Околович, характеризується посиленням ідеї єдності теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, удосконаленням педагогічної практики, формуванням педагогічної майстерності студентів. На думку автора, вищі педагогічні навчальні заклади мають виконувати нові функції, пов'язані з наданням майбутнім учителям необхідної практично-методичної підготовки, розробкою теоретичної бази педагогічної діяльності, оволодінням майбутніми спеціалістами новітніми науково-теоретичними знаннями та передовими педагогічними ідеями, підвищенням культурно-освітнього рівня студентів [104, с. 178–194].

До основних *тенденцій* цього періоду відносимо:

- *перша тенденція: виховна спрямованість освітнього процесу:* іншомовна підготовка вчителя гуманітарних спеціальностей тісно

пов'язувалася з патріотичним і інтернаціональним вихованням, а також прищепленням художнього смаку; знання мови доповнювалися матеріалами з історії, побуту, звичаїв народу, носія мови в межах країнознавства і історії мови;

- *друга тенденція: інтеграція споріднених спеціальностей*: починаючи з 1960/61 н.р. вводяться подвійні спеціальності типу: «Українська мова та література, іноземна мова», «Російська мова та література, іноземна мова». Станом на 1960/61 н.р. фахівців широкого профілю готували 33 педагогічні інститути за 20 спеціальностями;

- *третьою тенденцією: інтенсифікація іншомовної освіти за рахунок дидактичних засобів*: відповідно до постанови «Про поліпшення стану викладання іноземних мов у країні» (1961) відбувалося створення профільних філологічних кафедр, належної матеріальної бази (фотолабораторій з достатньою кількістю магнітофонів, програвачів,); бібліотеки і кабінети іноземної мови наповнювалися необхідними комплектами підручників і довідкової літератури, періодичними виданнями, зарубіжними професійними журналами з усіх спеціальностей;

- *четверта тенденція: педагогізація вищої освіти*, що у поєднанні з вимогою посилення професійного рівня знання іноземних мов майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей стає суттєвою тенденцією протягом 50-х-60-х рр. XX століття;

- *п'ята тенденція: пілотні проекти* (1958/59 н. р. – Харківський педінститут іноземних мов) щодо підготовки вчителів для здійснення навчання в школі іноземною мовою;

- *шоста тенденція: індивідуалізація та інтенсифікація на рівні методики здійснення іншомовної освіти*: у 60-х рр. велася розробка нової методичної системи, спрямованої на індивідуалізацію та інтенсифікацію навчального процесу, активізацію самостійної роботи студентів з метою покращення підготовки майбутніх учителів до усного мовлення.

Другий етап (1970-1980) – етап навчання іноземної мови в умовах реформи школи. Вибір нижньої межі (70-ті роки) був пов'язаний із виникненням принципово нових методів та підходів вивчення іноземних мов та появи наукових робіт з комунікативної лінгвістики, що сприяло розвитку комунікативного спрямування у вивченні іноземних мов, котре науковці пов'язували із новим етапом навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Ці теорії стали основою принципово нового наукового напрямку, нової наукової парадигми іншомовної освіти [24, с. 138–145]. Верхня межа пов'язана із появою та обґрунтуванням нових методичних підходів – комунікативного та особистісно-діяльнісного, що сприяло появі нових шляхів вдосконалення методики іншомовної освіти. У цей період (1970–1980) продовжується діяльність фахівців щодо удосконалення змісту іншомовної освіти, що розпочалася на попередньому етапі: удосконалювалися програми, розроблялися міжпредметні зв'язки, визначалися аспекти світоглядного, морального характеру; увага приділялась розвивальним функціям змісту іншомовної освіти. Проблеми іншомовної освіти в Україні цього періоду вивчали науковці, О. Миролібов, Б. Лапідус, В. Плахотник, педагогічні ідеї яких характеризуються дискусією про перспективи розвитку цього наукового напрямку. У цей період з'являються нові форми навчання: класи з поглибленим вивченням іноземної мови, інтенсифікується використання технічних засобів у навчанні іноземних мов, що ставило нові вимоги до іншомовної освіти спеціалістів гуманітарних спеціальностей, перш за все, майбутніх учителів іноземних мов [66, с. 96–98].

У 1970-1980 роках відбувалися значні зрушення щодо удосконалення змісту освіти (дидактичний енциклопедизм, міжпредметні зв'язки, спрямованість на формування світогляду). Розвивальний характер іншомовної освіти зреалізовувався через: розвиток індивідуально-психологічних якостей особистості (інтонаційного слуху, гнучкості артикуляційного апарату, об'єму пам'яті, гнучкості вербального мислення); розвиток навчальних умінь (працювати самостійно, логічно викладати думки,

загальнокультурні навички). Науковці пов'язують 1970-80-ті роки із початком нового етапу іншомовної освіти, а саме з'являється комунікативне спрямування у вивченні іноземної мови (Н. Хомський, Д. Уілкінсон), та новий метод – комунікативно-діяльний (Є. Пасов, С. Шатилов, Г. Рогов). Дещо пізніше І. Зимня обґрунтує новий методичний підхід у вивченні іноземної мови – особистісно-діяльнісний. Особливістю цього етапу можна вважати виховну спрямованість іншомовної освіти. Таким чином зреалізовувалися три взаємопов'язані цілі навчального процесу: освітньої, розвивальної, виховної [24, с. 128-130].

До основних тенденцій цього періоду відосимо:

- *перша тенденція: зміна мовної моделі підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей.* У цей період відбувався перехід із 4-річного на 5-річний плани підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей з метою підвищення якості їх професійної підготовки; для майбутніх філологів це дало можливість введення додаткових дисциплін, перш за все, курсу лінгвістичних дисциплін; було введено багато дисциплін, що сприяли поліпшенню мовної діяльності майбутніх фахівців, а саме: «Література країни, що вивчається» (96 год.), «Новітня історія країни, що вивчається» (36 год.), «Іноземна мова» (60 год.), «Практика з іноземної мови» (1384 год.), «Фонетика» (462 год.), «Граматика» (414 год.), «Переклад» (70 год.), «Спецкурси з іноземної мови» (122 год.), «Лексикологія» (56 год.);

- *друга тенденція: інтенсивне оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації.* Пріоритет у навчанні переходить до усного мовлення, особливо діалогічного за допомогою нових методів: сугестопедія (Г. Лозанов), емоційно-смысловий метод (І. Шехтер), сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання (В. Петрусинський).

Третій етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір. Виокремлення цього етапу зумовлено початком реформування системи освіти України після проголошення державної незалежності та передбачало «приведення системи

у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону «Про освіту», забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку» [132, с. 101]. Початок 90-х років відзначився також зміною суспільних парадигм, орієнтацією суспільства на пріоритет загальнолюдських та національних цінностей.

Важливою характеристикою розвитку іншомовної освіти в цей період був перехід на європейську структуру освіти, а також пов'язаний з цим перегляд цілей, змісту, форм, методів та технологій вивчення іноземної мови відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» від 16.11.2000 року № 1717 [114].

У цей період Міністерство освіти і науки України висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти, концентруючи увагу на оновленні змісту та методичних підходів до їх мовної та методичної підготовки у зв'язку з розширенням міжнародних зв'язків. Так, у березні 2013 року МОН України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління». Основними завданнями проекту визначено: вивчення сучасного стану підготовки вчителя в Україні; узагальнення досвіду університетів України, Великої Британії та інших країн, розробку необхідних документів та матеріалів з метою удосконалення методичної підготовки вчителів. До проекту увійшли університети, в яких здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов: *Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*; Житомирський державний університет імені Івана Франка; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди;

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини [133, с. 193].

Розвиток суспільства у цей період характеризується процесами глобалізації та інтеграції, про що проголошено у Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні 2010–2015» (2010), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009). Освіта за цих умов має забезпечити оволодіння майбутнім фахівцем не тільки фаховою кваліфікацією, але й іншомовною компетентністю, що дає можливість «знаходити вихід у будь-яких ситуаціях та працювати в групі» [48, с. 37]. Н. Сидорчук з цього приводу висловлює думку щодо необхідності формування особистісних якостей майбутнього фахівця, необхідних для його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації [123, с. 260–298].

До основних тенденцій цього періоду відосимо такі:

- *перша тенденція: диверсифікація та розширення переліку гуманітарних спеціальностей, відкриття нових кафедр філологічного спрямування; посилення статусу «Іноземної мови» як навчального предмета (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998));*

- *друга тенденція: інтернаціоналізація іншомовної освіти, розширення участі майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; створення системи безперервної мовної освіти;*

- *третьа тенденція: полікультурна спрямованість вивчення іноземних мов з метою вирішення пріоритетних завдань сучасної іншомовної освіти щодо формування толерантності та емпатії молоді до інших народів, здатності цінувати людську спільність, розуміти існуючі етнічні відмінності.*

Н. Гусевська, характеризуючи полікультурну спрямованість вивчення іноземної мови в цей період, до пріоритетних завдань іншомовної освіти відносить розвиток у студентів здатності цінувати міжнаціональне спілкування людей, а також правильно сприймати існуючі відмінності між народами, етнічними групами. Тому особливої актуальності автор надає питанням, пов'язаним із здійсненням іншомовної освіти у процесі професійної підготовки, котре дозволяє враховувати культурну, етнічну і релігійну культуру студентів, формувати у них толерантне ставлення до представників іншої лінгвоетнокультури. Полікультурна освіта надає можливість молоді глибше зрозуміти власну культуру та її роль у становленні світового культурного простору [46];

- *четверта тенденція: розширення мовного плюралізму*, що забезпечує процес розвитку «мовної особистості»; нині в Україні вивчаються як іноземні мови: англійська, арабська, болгарська, грецька, єврейська, іспанська, італійська, китайська, корейська, латинську, німецька, новогрецька, норвезька, польська, турецька, гінді, французька, словенська, чеська, японська тощо. Розширення мовного плюралізму, на думку науковців, сприяє безперервному розвитку мовної особистості. Усі мови, що нині вивчаються в Україні, вивчаються в якості першої, другої, третьої іноземні мови, залажено від мети професійної підготовки. На відміну від попередніх періодів, коли друга іноземна мова вивчалася на рівні ознайомлення, то нині друга мова часто вивчається на рівні функціональної грамотності [46];

- *п'ята тенденція – формування єдиного освітнього простору мовного поля*, в якому іноземна мова виступає як інваріантна частина, а інші предмети як варіативна, наприклад, «іноземні мови і рідна мова», «іноземні мови і література», «іноземна мова та історія», «іноземна мова і світова художня культура», «іноземна мова та інформатика». Формування єдиного освітнього простору мовного поля та створення інтегрованого освітнього

простору, на думку науковців, складає основи іншомовної освіти у межах фахової підготовки [46].

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

Таблиця 1.2.

Етапи розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в Україні (середина XX – початок XXI століття)

I етап (1950–1960) – етап формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти.	- виховна спрямованість освітнього процесу; - інтеграція споріднених спеціальностей; - інтенсифікація іншомовної освіти за рахунок дидактичних засобів; - педагогізація вищої освіти; - пілотні проекти; - індивідуалізація та інтенсифікація.
II етап (1970-1980) – етап навчання іноземної мови в умовах реформи школи.	- зміна мовної моделі підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей; - інтенсивне оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації.
III етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір.	- диверсифікація та розширення переліку гуманітарних спеціальностей; - інтернаціоналізація іншомовної освіти, розширення участі майбутніх учителів у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; - полікультурна спрямованість вивчення іноземних мов.

1.2. Іншомовна освіта як наукова категорія

В умовах глобальної інформатизації сучасного суспільства відбувається збільшення обсягу інформації, оновлення всієї сукупності знань про навколишній світ, в тому числі і соціокультурних, серед яких знання суспільно-політичного та соціально-культурного характеру займають значне місце. Необхідність використання цих знань в освітніх, професійних і

особистих цілях вимагає від студента закладу вищої освіти здатності працювати з інформацією іноземною мовою [63, с. 800–802].

Поняття іншомовна освіта є соціально та історично обумовленим, тому науковці вважають необхідним у сучасних умовах переосмислення мети вивчення іноземних мов у вищій школі, формування додаткової мотивації до оволодіння іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. На думку науковців, в Україні мовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти [77]. Під час реформування вищої освіти в Україні і рішення проблеми підвищення якості підготовки сучасних фахівців, на думку Я. Булахової, особливого значення набуває рівень підготовленості з іноземної мови для виконання різноманітних функцій: реалізації міжнародних проектів, використанню іншомовних інформаційних джерел в професійній діяльності. Тому іншомовна освіта є ознакою інтеграції системи вищої освіти України в загальноєвропейський освітній простір [21, с. 5–9].

Сутність іншомовної освіти полягає у тому, що вивчення будь-якої нерідної мови має супроводжуватись вивченням культури народу. У зв'язку з цим доцільно розглядати іншомовну освіту як лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, які, на думку О. Круглій, усвідомлюють свою приналежність до певного етносу, а також здатних самовизначитись у світі [77]. Науковці [33; 142; 156] вважають, що навчання нерідній мові не тільки формує здатність у студентів практично користуватися іноземною мовою та користуватися у різних соціально-детермінованих ситуаціях, а й залучати студентів до іншого образу свідомості [156, с. 35]. Як результат навчання іноземної мови науковці розглядають сформовану (на певному рівні) у студента «мовну картину світу», типову для інофона (носія іноземної мови). Окрім того виокремлюють уміння вирізняти мотиви особистості та розуміти носія іншого мовного «образу світу», які дозволяють студенту здійснювати «когнітивні дії», притаманні носіям іншої національної культури [142, с. 280]. Важливо, щоб у когнітивній системі студента були побудовані вторинні когнітивні

конструкції-значення, котрі співвідносилися б зі знаннями про світ представника іншої лінгвокультурної спільності [34, с. 270].

Сутність іншомовної освіти, як зауважує Н. Гальськова, взаємозалежна від сутності процесу й результату навчання іноземним мовам і розвитку особистості того, хто навчається засобами освітньої дисципліни «Іноземна мова». Формування лінгвоутворюючих цінностей і смислів, особистісних якостей, передбачає урахування зв'язків інститутів і суб'єктів процесів і явищ, серед яких: міжкультурне і міжособистісне спілкування, пізнавальна, професійна діяльність рідною та іноземною мовами [35, с. 27–32].

«Іншомовна освіта» як наукова категорія була введена до наукового обігу в 90-і роки XX століття Є. Пасовим з метою заміни словосполучення «навчання іноземним мовам» на дефініцію «іншомовна освіта». Подібні думки висловлював німецький науковець XIX століття К. Магер, який зауважував, що «по-перше, ми навчаємо не мови (в свідомості вчителя – граматики, лексики і фонетики), не тільки мови і не стільки мови, скільки чогось іншого; по-друге, «навчити» мови людину взагалі не можна: можна навчитися мовленню, засвоїти його, оволодіти ним» [109, с. 115]. Науковець визначив навчальну та освітню мету іноземної мови: навчальна (уміння спілкуватися, володіти комунікативною компетенцією) й освітня (виховання духовності людини). Є. Пасов розглядає іноземну мову з урахуванням освітніх можливостей як «освітню дисципліну», що має потенціал та сприяє розвитку людини як індивідуальності [25, с. 221].

Подібної точки зору додержуються й інші науковці. Так, іншомовна освіта розглядається як цілісний педагогічний процес навчання й розвитку студентів засобами змісту іноземної мови, котра забезпечує пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, комунікативну діяльність та має вагоме значення у формуванні особистості. Перспективу розвитку іншомовної освіти дослідники вбачають в аналізі ретроспективи, виявленні позитивних моментів, орієнтації на сучасні вимоги [46].

Цікавою для нашого дослідження є позиція Н. Шеверун [148] щодо розуміння сутності феномену іншомовної освіти студентів, котрий характеризується автором як процес кваліфікованого опанування нерідної (іноземної) мови. Важливим аспектом в іншомовній підготовці студентів науковець визначає переваги такого підходу – можливість реалізації індивідуальної зацікавленості студента, а також викладача [148, с. 194].

У досліджуваний період проблеми іншомовної освіти досліджували зарубіжні науковці. Так, О. Козловський (A. Kozłowski, 2006) зауважує, що ефективне опанування іноземною мовою відбувається за умови постійного практичного застосування мови в конкретних життєвих ситуаціях [175, с. 137–145]. Е. Дебене (E. Debaene, 2005) у докторській дисертації «Вибір підручника. Теорія та практика оцінювання матеріалів для навчання іноземної мови» (Choosing a Coursebook. Theory and Practice in the Evaluation of Foreign Language Teaching Materials) (2008 р.) визначає поняття «іншомовна освіта» як «раціональний спосіб формування умінь і навичок у студентів працювати з іноземною фаховою літературою для підвищення рівня професійної підготовки, адаптації студентів до сучасних умов майбутньої професійної діяльності» [163, с. 210].

У науковій літературі (С. Суворова, О. Овсянникова) поняття «іншомовна освіта» розглядається в таких аспектах: як цілісний педагогічний процес, як цінність, як діяльність, як результат. Іншомовна освіта як цілісний, спеціально організований педагогічний процес характеризується цілеспрямованістю, закономірністю, керованістю. Іншомовна освіта як цінність розглядається на трьох рівнях: на рівні цінностей-відносин, що розкривають значення комунікативної поведінки; на рівні цінностей-знань, котрі розкривають значення і сенс культурологічних, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань; як елемент культури, що посідає провідне місце серед національно-специфічних компонентів культури; як засіб трансляції культури; на рівні цінностей-якостей, які розкривають значення і сенс індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних якостей

особистості студента. Іншомовна освіта розглядається як діяльність характеризується такими параметрами: наявністю суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі міжкультурної комунікації; універсальністю даної діяльності як системи. Іншомовна освіта характеризується як пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна і перетворювальна діяльність. Результатом іншомовної освіти є сукупність відповідних компетенцій: комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, пізнавальної [130].

Серед інших ознак іншомовної освіти науковці (М. Тадеєва, 2011) визначають такі параметри: антрополого-педагогічний, котрий відповідає за формування особистості; аксіологічний, із диференціацією категорій цінностей за рівневими ознаками (державна, суспільна, особистісна); організаційно-систематизуючий, якісно-ціннісний, із диференціацією результатів іншомовної освіти за рівнями (індивідуально-особистісним, суспільно-державним, загальнолюдським) [135, с. 12].

Ці положення конкретизуються іншими науковцями, які додержуються думки, що іншомовна освіта – цілісний, спеціально організований педагогічний процес, що носить закономірний, цілеспрямований, керований і поступальний характер. Як педагогічний процес він є безперервним, детермінований суспільством, культурними та історичними умовами, вимогами до рівня підготовки студентів з іноземної мови. Як діяльність іншомовна освіта характеризується такими *параметрами*: статусним становищем як форми відношення суб'єкта до полікультурного соціуму, до взаємодії різних культур і субкультур; актуальністю і ситуативністю розв'язуваних педагогічних завдань і співвіднесеністю з навчальною діяльністю. Результатом іншомовної освіти є сукупність відповідних компетенцій: комунікативної – мовна діяльність відповідно до цілей; міжкультурної – міжкультурна комунікація; соціокультурної – знання в галузі іншої культури, традицій країни; пізнавальної – ефективність освітньої діяльності з іноземної мови [26, с. 6].

Подібної точки зору щодо поняття іншомовної освіти додержується О. Коротун, яка розуміє його як цілісний, організований процес навчання й розвитку майбутніх фахівців у межах дисципліни «іноземна мова». Іншомовна освіта передбачає пізнавальну діяльність студентів через зміст і засоби іноземної мови, що позитивно впливають на їхнє професійне і культурне збагачення та творчий розвиток. На думку науковця, специфіка іншомовної освіти полягає в оволодінні майбутніми фахівцями мовою народу та його культурою. Виховний аспект іншомовної освіти спрямований на духовне збагачення особистості на основі розуміння власної та іноземної культури. Іншомовна освіта включає чотири процеси: пізнання, спрямоване на оволодіння культурологічним змістом культури іншої країни, мовою як частиною культури [73].

В. Гаманюк, спираючись на ідеї Т. Ковальнової, наголошує на тому, що вивчення іноземної мови не є суто технічним процесом: крім знань граматики, лексики, синтаксису, необхідно також розуміти психологію співрозмовника, мати уявлення про його культурні цінності, про його світ. Доцільно розуміти іншомовну освіту як лінгвокультурну освіту, результатом якої має стати багатомовність громадян суспільства, що усвідомлюють свою приналежність до певного етносу, а також здатних самоідентифікуватись у світі. Погоджуючись з думкою Є. Пасова [109, с. 224–227], В. Гаманюк зауважує, що змістом іншомовної освіти має виступати культура іншої країни, котра вивчається у взаємодії з рідною та іншими світовими культурами. При такому підході у студентів формується нове світобачення, готовність і здатність жити і працювати в сучасному світі, успішно здійснювати різні форми спілкування з носіями інших лінгвоетнокультур. Двомовність і багатомовність відомі з давніх давен [36, с. 210–250].

На початку ХХІ століття відбулося розширення понятійних меж іншомовної освіти [135, с. 11–12], що стало пов'язуватися з такими поняттями як «лінгвокультура» і «менталітет», «особистість» і «мовна свідомість», «компетенція» і «здібність», «саморозвиток» і «самонавчання

особистості». Розширення поняття «іншомовної освіти» і заміна об'єкта наукового і дидактичного вивчення «мова» на категорію «лінгвокультура» зумовило зорієнтованість іншомовної освіти на кінцевий результат – формування міжкультурної компетенції і здібностей особистості до міжкультурної комунікації [146, с. 63].

Тотожними поняттями до іншомовної освіти науковці визначають такі: плюрилінгвізм, білінгвізм, мультилінгвізм тощо. Терміни «полікультурна», «мультикультурна» і «багатокультурна», а також «міжкультурна» та «інтеркультурна» освіта часто розглядаються як тотожні поняття, а іноді в них вкладається дещо інший зміст. Так, В. Гаманюк, спираючись на ідеї Г. Дмитрієва послуговується термінами «поліетнічна або багатоетнічна освіта», мета яких – сприяння гармонії між етнічними і національними групами, а також, погоджуючись з І. Лощеновою, зауважує, що поліетнічна освіта вирішує проблеми гуманізації відносин між людьми, що належать до однієї етнічної групи, але й до різних соціокультурних груп [36, с. 245].

Вперше визначення сутності поняття здійснено авторами міжнародного «Педагогічного словника» (Лондон, 1977), які запропонували визначити поняття як відображення ідеалів культурного плюралізму у освіті. Аналіз історичного розвитку цього феномену здійснила В. Гаманюк, яка вважає, що лише наприкінці ХХ століття полікультурна освіта сформувалася у окрему наукову галузь. Внутрішня свобода та можливості самореалізації кожної особистості у сучасному світі сформували потребу у полікультурній освіті. Ми погоджуємося також з трактуванням терміну (О. Ширіна) «полікультурна освіта», що визначається як поняття «multicultural education», котре з'явилося у 70-х рр. ХХ століття. Сутність полікультурної освіти, її цілі та функції розкрито у Міжнародній енциклопедії освіти й визначено як: «освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою». В «Енциклопедії освіти» (В. Кремень) наголошується, що сутність полікультурної освіти у світовій педагогіці визначається завдяки

таким підходам: акультураційному (встановлення гармонійних відносин між представниками різних етнічних груп); діалоговому (ґрунтується на ідеях культурного плюралізму); соціально-психологічному (формування ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емпатичних умінь) [53, с. 691]. Що стосується Європи, то у методичній і науково-педагогічній літературі термін «полікультурна освіта» у калькованому перекладі з англійської майже не використовується. Зміст цього терміна передається через поняття «міжкультурна освіта», наприклад у Німеччині це «Interkulturelle Ausbildung», але сутність обох понять є тотожними [36, с. 249].

Розвиток сутності поняття іншомовної освіти на початку XXI століття визначається демократичними змінами, євроінтеграцією. Посилюється значення поняття «плюрилінгвізм» у межах підходу Ради Європи (РЕ) до навчання мов у окремому суспільстві. В документах Ради Європи зазначається, що плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму тим, що передбачає знання певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві. Мультилінгвізм досягається шляхом диверсифікації мов та з метою заохочення студентів до вивчення більш ніж однієї іноземної мови [58, с. 119]. Плюрилінгвізм розглядається науковцями у контексті плюрикультуралізму. Супутнім до іншомовної освіти є також поняття білінгвальна освіта. Потреба у вільному володінні більш ніж однією іноземною мовою на території країн Європейського Союзу (ЄС) представників різних етнічних груп перетворює білінгвізм на початку XXI ст. із явища лінгвістичного у важливий принцип організації мовної політики Європи і створює новий напрям – білінгвальну освіту [155, с. 189–192].

Існує також інший підхід до розуміння поняття «білінгвальної освіти», що визначає її як процес навчання студентів, які вивчають мову більшості в своїй країні або регіоні, одночасно опановуючи декілька немовних дисциплін іноземною або нерідною для них мовою [105, с. 212]. Білінгвальна освіта передбачає навчання двома мовами одночасно. Така ситуація може скластися, коли державними є декілька мов або у країні істотно відчувається

присутність однієї з них або перехід до нових методів навчання, міжкультурного діалогу, розширення кругозору [16]. Розвиток сутності поняття «іншомовна освіта» в досліджуваний період здійснювались під впливом зарубіжних досліджень та практики викладання іноземної мови в зарубіжних країнах [155, с. 189]. Як наслідок суспільно-політичних і соціально-економічних перетворень в Україні на початку XX століття з'являється поняття «мовний плюралізм». І. Соколова зауважує, що мовний плюралізм найбільш розповсюджений за таких структурних поєднань мов: англійська (ІМ1) + німецька (ІМ2); англійська (ІМ1) + французька (ІМ2); німецька (ІМ1) + англійська (ІМ2); французька (ІМ1) + англійська (ІМ2); «мова країни-сусіда» (ІМ1) + англійська (ІМ2) [126, с. 163–170].

На початку XXI століття поняття іншомовної освіти набуває нових значень і характеристик, що відображають новітні підходи до опанування іноземними мовами у всьому світі та обумовлюються процесами євроінтеграції. До таких понять належать «мультикультурна освіта», «багатомовність», «білінгвізм», «мультилінгвізм». Поняття «мультикультурна освіта» підтримується багатьма науковцями (Atwater M., Banks J., Gollnick D. Тадеєва М.) [157; 159; 169], які мають різні погляди щодо досліджуваної категорії. Одні з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, в той час як інші підкреслюють соціальні проблеми [135, с. 11–12].

Ще одним поняттям, що з'явилося на початку XXI століття та є похідним від поняття іншомовна освіта, є міжкультурна комунікативна компетенція, що розглядається як результат іншомовної освіти та визначає міжкультурну спрямованість навчання іноземної мови, а також виокремлюється науковцями як стратегічна мета іншомовної освіти в сучасних умовах полікультурного глобального світу. Сутність полягає в позитивному ставленні, толерантності та довірі, знанні принципів і правил міжкультурної комунікації, вмінні розуміти і взаємодіяти з представниками різних культур. Формування міжкультурної комунікативної компетенції

студентів передбачає отримання і усвідомлення знань про свою й інші культури (мову, історію, мистецтво, традиції, поведінку тощо) та необхідних навичок та вмінь спілкуватися з представниками інших культур [103, с. 63].

Іншою характеристикою іншомовної освіти є багатомовність; вперше питання багатомовності з'явилося у науковій літературі на початку XX ст. (М. Браун «Міркування щодо питання багатомовності», (1937)) [160, с. 115]. Науковець розглядає багатомовність як «активне, збалансоване і досконале володіння двома і більше мовами»; виокремлює природну багатомовність (притаманну від народження), і штучну багатомовність (набуту в процесі навчання). Спираючись на погляди М. Брауна, Д. Саєра, Л. Вайсгербера, О. Першукова та Ж. Кошкіна визначають позитивні впливи багатомовності на становлення і життєдіяльність людської особистості [186], німецький лінгвіст Л. Вайсгербер [189] акцентує увагу на певних негативних наслідках на когнітивно-пізнавальну сферу у процесі іншомовної освіти. Термін багатомовна освіта (Multilingual education) з 1953 року використовується ЮНЕСКО як тотожне поняття до «іншомовної освіти» та передбачає застосування в навчальному процесі двох і більше мов з метою їх опанування як систем і використання як засобів навчання. В Резолюції XII Генеральної конференції ЮНЕСКО (1999 р.) поняття «багатомовність» було уточнено і тепер означає застосування у навчальному процесі трьох мов: рідної, державної (національної або регіональної) та міжнародної. У інтерпретації Ради Європи Plurilingual education (багатомовна освіта) – означає шлях освіти, що передбачає використання іноземної мови у вивченні немовних предметів та має таку мету: розширення мовного репертуару; формування цінного значення культури та лінгвістичного розмаїття; розвиток міжкультурної компетентності [110].

Наступним аспектом, що розкриває сутність іншомовної освіти на початку XXI століття є полілінгвізм, що розуміється науковцями як використання декількох мов у межах держави та обирається людиною відповідно до конкретної комунікативної ситуації [95]. Це поняття, на думку

науковців, має власний синонімічний ряд: полімовність, багатомовність, мультилінгвізм тощо. Основним критерієм, за яким розрізняються ці поняття, є використання декількох мов в будь-якій мовній ситуації. У науковій літературі виокремлюються форми полілінгвізму: індивідуальний (особистісна характеристика комунікаційних потреб) та національний (особливості мовної політики певної держави). Цій проблемі присвячено дослідження Г. Лучкової щодо світових мов і полілінгвізму, яка виокремлює дещо інші форми полілінгвізму: індивідуальний (пов'язаний зі здібностями окремого індивіда), груповий (характерний для етногруп в іноетнічному оточенні), регіональний (спостерігається в зонах активних етноконтактів), державний (обумовлений наявністю в державі більш однієї державної мови), міждержавний (поширення мов міждержавного спілкування) [82].

Іншомовна освіта, на відміну від навчання іноземним мовам, дозволяє: виходити в галузь лінгвоутворювальних цінностей і смислів; передбачати можливість набуття тим, хто навчається соціально значущих якостей; простежувати системні зв'язки всіх соціальних інститутів і всіх суб'єктів таких складних процесів і явищ, якими є міжкультурне і міжособистісне спілкування, пізнавальна, професійна діяльність рідною та іноземною мовами та ін. [35, с. 27–32].

Виявлена закономірність розвитку іншомовної освіти на початку ХХІ століття щодо розширення розуміння сутності іншомовної освіти за рахунок таких понять, як мультилінгвізм, білінгвізм, багатомовність тощо, підтверджується документом Комюніке Єврокомісії: Багатомовність: перевага для Європи і спільне зобов'язання (*Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*, 2008 р.), котрий визначає основні цілі та завдання політики багатомовності, а саме: підвищення обізнаності громадян країн-членів ЄС щодо питання мовного розгалуження та усунення бар'єрів у міжкультурному діалозі; можливість спілкування декількома іноземними мовами [165, с. 10]. На думку Н. Петриченко, полілінгвальна освіта формує у студентів фонові знання про культуру, традиції іншої країни, іншого

народу. Полілінгвальна освіта, зауважує автор, сприяє розвитку мовної толерантності, формує позитивне сприйняття іноземних мов [111, с. 29].

Ю. Талалай, спираючись на визначення мультилінгвізму британською дослідницею В. Кук [161, с. 557–591] про те, що мультилінгвізм – стан людського розуму, який володіє граматики двох мов, зауважує, що мультилінгвізм – знання більше ніж однієї мови. На думку В. Кука, мультилінгвізм є не лише психологічним явищем і не лише соціологічним, а поєднанням цих двох підходів до визначення феномену мультилінгвізму [136, с. 41].

Для початку ХХІ століття характерним у розвитку іншомовної освіти є поява психологічного аспекту проблеми, пов'язаного із формуванням певного типу мовної особистості. Питання впливу багатомовності на особистісні якості людини висвітлено у працях французького лінгвіста Ф. Грожана, який стверджував, що когнітивно-інтелектуальна сфера монолінгвальної і плюрилінгвальної особистості суттєво різняться: рівень когнітивного розвитку багатомовної людини значно вищий, світогляд – ширший, а досвід спілкування – багатший. Водночас науковець наголошував на тому, що багатомовність – це не просто сума знань кількох мов, а унікальна комплексна якість особистості людини, що постійно змінюється і кількісно, і якісно. При визначенні поняття багатомовності дослідник не був прихильником ідеї перфектного володіння усіма мовами. На його думку, багатомовні особистості опановують іноземні мови з різними цілями, у різних галузях життєдіяльності [170]. Білінгвізм, на думку О. Першукової та Ж. Кошкіної, передбачає співіснування, взаємовплив і взаємодію декількох іноземних мов у багатомовному середовищі. Білінгвальне навчання передбачає одночасне застосування двох мов у роботі з того чи іншого предмета – державної та рідної, державної й іноземної [110].

Психологічний аспект проблеми вивчали науковці (Е. Оскар, Г. Кльосс), які визначають багатомовність як індивідуальну якість людської особистості та її здатність користуватися декількома мовами як засобами

комунікації, акцентуючи увагу передовсім на функціональному аспекті багатомовності. Відповідно, багатомовність передбачає здатність оперативно переключатися з однієї мови на іншу з урахуванням потреб комунікативної ситуації. Ступінь володіння мовами при цьому не відіграє вирішальної ролі: «багатомовність не означає однакове володіння мовами» [182, с. 10]. Особливістю підходу Г. Кльосса [173, с. 39] щодо визначеної проблеми стало те, що ключовими поняттями іншомовної освіти він вважає «національну одномовність», «індивідуальну одномовність», «двомовність і білінгвізм», «багатомовність». Науковець звертає увагу на взаємозв'язки між поняттями: одномовність, двомовність, багатомовність на індивідуальному і соціальному рівнях. Здатність послуговуватися кількома мовами передбачає наявність єдиного соціально-комунікативного колективу, котрий характеризується використанням мов, що функціонально доповнюють одна одну. Поняття «багатомовність» науковець вживає для позначення здатності індивіда застосовувати декілька мов як засобів спілкування [173, с. 42]. У сучасній педагогічній літературі паралельно з поняттям «мультикультурна освіта» використовуються терміни «інтеркультурна освіта», «транскультурна освіта», котрі значно розширюють розуміння сутності нашого поняття.

Важливим для нашого дослідження є представлені у монографії В.Гаманюк моделі іншомовної освіти [36, с. 264] для розвитку справжнього багатомовного суспільства. За основу взято класифікаційні характеристики (К.-Р. Бауш) моделей впровадження однієї світової мови як *lingua franca*, котра би слугувала інструментом у процесі міжнаціонального спілкування (нині це англійська, а у мабутньому нею може бути китайська). Така модель відома як «модель єдиної мови», («*das Leitsprachenmodell*») задля збереження мовної і культурної різноманітності й проголошеної рівності мов і культур. Інша модель – «модель керованої диверсифікації» («*das Modell gesteuerter Diversifikation*») розглядається як контрверсна у порівнянні з першою моделлю, пропонує зосередитися на вивченні мов сусідніх держав – «*Nachbarschaftssprachenmodell*» (ФРН) та прагне «найширшої

мовнополітичної сенсibilізації». Третя модель – «модель рецептивної багатомовності» («Helvetica Modell») ґрунтується на таких засадах: учасники комунікації самі обирають мову спілкування, кожен з них спілкується обраною мовою на продуктивному рівні, але сприймає інформацію мовою, запропонованою співрозмовником. Наступна модель – «interlingua як lingua franca» («das Plansprachenmodell») передбачає наявність єдиної для спілкування у межах Європи мови, не пов'язаної з жодним мовно-культурним, історично сформованим осередком. Прототипом такої мови може слугувати есперанто. Модель «латинська як фундаментальна мова» («das Lateinmodell»), котра сформувала культури Європи, отже, має все необхідне для спілкування. Наступна модель отримала назву «модель зворотнього порядку вивчення мов» («das Modell der umgekehrten Sprachenfolge») і протистоїть тенденції довготривалого вивчення англійської мови у іншомовній пропозиції шкіл як першої іноземної [36, с. 264].

Науковці (В. Беліков, Л. Крисін) вказують на наявність різних трактувань поняття «білінгвізм» («двомовність»). Вони позиціонують себе прихильниками білінгвізму як соціального феномену, що передбачає співіснування двох мов у межах одного мовного співтовариства. Білінгвізм співтовариства передбачає наявність індивідуального білінгвізму. Двомовність, як і багатомовність, має єдину соціально-комунікативну систему. Термін «диглосія» введений американським дослідником Ч. Фергюсоном (1959 р.) [13, с. 9–69, 328–331] для позначення двох різновидів мови, що співіснують в даному колективі, кожна з яких відіграє певну роль. Протилежну точку зору висловив американський дослідник Дж. Фішман: білінгвізм характеризує індивідуальні здібності, тобто він є індивідуально психологічним феноменом, а диглосія характеризується соціальним розподілом функцій – поняття соціологічне [147, с. 224–260].

В. Майданіченко сутність іншомовної освіти пов'язує з вивченням будь-якої нерідної мови, котра має супроводжуватись вивченням культури народу, тому іншомовну освіту він розглядає як різновид лінгвокультурної

освіти. Результатом такої освіти є багатомовність людей, здатних самоідентифікуватись у світі. Автор, спираючись на ідеї Є. Пасова, визначає такі особливості іншомовної освіти: оволодіння культурологічним змістом іншомовної культури; психологічний зміст іншомовної культури; педагогічний зміст іншомовної культури (етичний, моральний, етичний аспекти); соціальний зміст іншомовної культури. Для нашого дослідження важливим є положення автора щодо підготовки багатомовної полікультурної особистості, яка використовує іноземну мову як засіб міжкультурного і міжособистісного спілкування. Підготовка такої особистості передбачає полікультурний характер іншомовної освіти. Повноцінне розкриття сутності полікультурної освіти можливо через суміжні поняття (кроскультурна, інтеркультурна і мультикультурна освіта). Кроскультурний підхід в освіті – це процес вивчення та врахування особливостей тієї чи іншої культури з метою створення сприятливих умов для їх взаємодії. Інтеркультурний підхід в освіті – це процес вивчення культур у їх взаємодії. Мультикультурний підхід – це процес вивчення співіснування різних культур на принципах соціальної рівності в рамках одного суспільства або держави [84].

На думку Н. Гальської, іншомовна освіта відрізняється від навчання іноземним мовам: охоплює лінгвоосвітні цінності і смисли, формує соціально значущі якості, має системний характер, передбачає міжкультурне і міжособистісне спілкування у процесі пізнавальної, професійної діяльності [35, с. 27]. Б. Гершунський, розглядаючи іншомовну освіту з аксіологічної позиції, розуміє її як цінність на рівні держави, суспільства і особистості. Умовою ефективності іншомовної освіти автор вважає взаємозв'язок державних та особистісних цінностей, що створює систему мовної освіти. Оволодіння іноземною мовою автор вважає елементом функціональної грамотності, професійної компетентності та інтегральною якістю особистості [38, с. 155].

Концепцію іншомовної освіти представила у своєму дослідженні Р. Гришкова, опираючись на теорію Є. Пасова. Концепція базується на

інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Мета такої освіти – навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири. Дослідниця розкриває цю ідею на матеріалі зарубіжних джерел, де розглядається іншомовна освіта з позиції взаємовпливу культур (С. Aptekin, J.M. & M.J.Bennett, M.Byram, G.Zarate, C.Kramersch & S.Thorne, G.Hofstede, R.Gibson, R.Schmidt, R. Spack) [44, с. 3–15].

1.3. Вплив стратегічних документів Ради Європи на розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України

У Концепції викладання іноземних мов в Україні визначено проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних університетах. Шляхи вирішення проблем представлено у таких нормативних документах: Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державній програмі «Вчитель», Державному освітньому стандарті з іноземної мови, Законі України «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепції мовної освіти в Україні, Концепції розвитку педагогічної освіти, Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, Концепції підготовки вчителя іноземної мови в Україні, де окреслено основні принципи ступеневої підготовки вчителя іноземної мови: варіативність, професійна спрямованість і гуманізація навчання, міжпредметні зв'язки, індивідуально-творчий підхід до студента [72, с. 4–27].

Необхідність визначення впливу стратегічних документів Ради Європи на розвиток іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України окреслено в нормативно-правових документах періоду кінця 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., котрі характеризують освітню політику щодо вдосконалення

підготовки майбутніх учителів іноземних мов за такими напрямками: посилення статусу «Іноземної мови» як навчального предмета (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998); реалізація програми підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі, що викликало необхідність розширення переліку спеціальностей і відкриття нових кафедр у межах факультетів, що готують учителів іноземних мов; інтеграція у європейський освітній простір, інтернаціоналізація вищої школи, розширення участі студентів ЗВО у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів іноземних мов; створення системи безперервної мовної освіти, яка передбачає оволодіння громадянами України хоча б однією іноземною мовою [52].

Серед головних завдань вищої школи, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті названо такі: сформувати необхідну інтелектуальну та моральну основу, необхідну для майбутньої професійної діяльності у сферах освіти, науки, культури та сформувати якості, необхідні для подальшого професійного розвитку. До таких якостей віднесено: глобальне мислення; професійні цінності і норми моралі; культурна компетентність; функціональна грамотність та професійна універсальність; культура спілкування; здатність застосовувати знання в професійних ситуаціях; відповідальність, культура групової взаємодії, соціальна та професійна мобільність, здатність навчатися протягом життя, іншомовна та соціокультурна компетентність з іноземної мови у студентів гуманітарних спеціальностей [43].

Важливими для здійснення іншомовної освіти в Україні є загальні підходи Європейської Комісії в сфері багатомовності, що визначають три основні цілі: сприяння вивченню іноземних мов; розвиток багатомовної культури; надання усім громадянам країн-членів ЄС доступ до інформації про ЄС, написаних рідними мовами. Мета мовної політики країн-членів ЄС полягає у володінні «рідною мовою плюс двома іноземними мовами» [167].

Однією з важливих тенденцій розвитку вищої освіти в Україні є розв'язання завдань Болонської декларації, спрямованих на створення в країнах ЄС до 2010 р. єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), що тісно пов'язаний з процесом організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Основні з них: підвищення якості підготовки фахівців вищої кваліфікації, перш за все майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; створення умов для формування конкурентоспроможної і динамічної системи вищої педагогічної освіти; встановлення тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькою системою в кожній із країн, які підписали Болонську декларацію; збереження європейського культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтуються на культурній спадщині і національних традиціях [176, с. 51].

Педагогічні університети в Україні, що готують майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, реалізують стратегічну мету Болонського процесу: впровадження дворівневої системи вищої освіти (Bachelor/Master) та докторських програм (Philosophia Doctor - PhD); прийняття системи зрозумілих і доступних для співвіднесення ступенів, у тому числі й Додатка до диплома; запровадження системи кредитів за типом European Credit Transfer and Accumulation system (ECTS); забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів [172, с. 7–9].

Досліджуючи проблеми модернізації навчання іноземних мов на матеріалі країн Центральної Європи Ю. Талалай [136] зауважує, що на європейському континенті маємо справу переважно з мовною близькістю, що суттєво впливає на характер іншомовної освіти. З приблизно 70 сучасних європейських мов 94 % належать до індоєвропейської мовної сім'ї. Тобто, з огляду на мовні структури, сучасна Європа виглядає типологічно однорідною, що відкриває великі потенціали. У країнах Центральної Європи (Республіка Австрія, Чеська Республіка, Республіка Польща, Словацька

Республіка, Угорщина) функціонують мови, що належать до германської гілки індоєвропейської мовної сім'ї [136, с. 63].

О. Кузнецова досліджуючи тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі та питання іншомовної освіти дослідила та узагальнила дослідження щодо визначеного питання у працях: І. Білецької (полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США), В. Гаманюк (аналіз іншомовної освіти у Німеччині), Р. Гришкової (іншомовна освіта в Україні), Л. Гульпи (розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки), О. Максименко (організація навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), В. Махінова (засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору), М. Пархомчук (багатомовність як перспектива розвитку іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), М. Тадеєвої (розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи) та інших дослідників [80, с. 170–176].

Н. Шеверун [148, с. 125–131] розглядає питання розвитку іншомовної освіти у дослідженнях сучасних науковців. Так, зокрема, особливості європейського освітнього простору, його інноваційний характер та вплив на розвиток іншомовної освіти в Україні розкриває Х. Коморовська (H. Komorowska) в докторській дисертації «Європейський знак інноваційності в навчанні іноземних мов» (*Europejski Znak Innowacyjności w Zakresie Nauczania Języków Obcych*, 2005 р.). Вона пропонує способи поліпшення викладання іноземних мов з урахуванням рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. Науковець розглядає мовний аспект підготовки як принципово важливий для розвитку підприємництва і успішного функціонування сучасного ринку праці в Європі. Знання іноземних мов, безсумнівно, є перевагою в умовах міжкультурного спілкування, працевлаштування і кар'єрного зростання [174, с. 224].

Розробка сучасної мовної концепції в умовах мультилінгвізму і плекання нового мовного мислення повинні стати одним із основних завдань

сучасної освіти. У 1966 р. у Міжнародному пакті ООН про громадянські та політичні права зазначено, що особам, які належать до мовних меншин, «не може бути відмовлено в праві користуватися своєю культурою... і рідною мовою» [88].

У 1975 р. була розроблена концепція Порогового рівня (*Threshold Level*). У цій концепції йдеться про мінімальний рівень (пороговий) володіння нерідною мовою, за умови досягнення якого стає можливим побутове спілкування [187, с. 99]. У 1982 р. Радою Європи були прийняті Рекомендації за результатами Міжурядової конференції з питань навчання мов і мовної політики (1982 р.), у цьому документі зафіксовані концептуальні зміни на користь політики багатомовності та інтеркультурності [187, с. 36].

Об'єднання Європи та поглиблення міжнародного співробітництва, попит європейського ринку праці висувають вимоги до володіння іноземними мовами. Процес їх вивчення перетворюється в елемент загальної освіти і значення його в європейських освітніх закладах постійно зростає. У вимогах Європейського Союзу міститься положення про те, що якнайбільше громадян Європи повинні володіти двома іноземними мовами [187, с. 101].

Важливі положення щодо впливу міжнародних документів визначила О. Кузнецова у дослідженні «Іншомовна освіта в сучасних європейських соціально-економічних реаліях». Так, зокрема, у 1992 р. було підписано договір про створення Європейського Союзу (Маастрихський Договір). З моменту підписання договору, учням середніх шкіл країн-членів ЄС надавалась можливість вивчати дві іноземні мови, що було закріплено в документі «Про покращення і диверсифікацію навчання мов в освітніх системах країн Європейського Союзу» (1995) та доповіді Європейської Комісії від 1995 р., відомою під назвою «Біла книга» [191, с. 43-49]. Уперше для всіх членів ЄС було поставлено вимогу знати дві іноземні мови.

У 1994 р. було створено Центр навчання сучасних мов в австрійському місті Грац (1994). Для вчителів іноземних мов з'явилася можливість обговорювати проблеми, пов'язані з ефективним навчанням іноземних мов.

На цьому етапі особливе значення мав проект, що виконувався протягом восьми років, «Вивчення мов для європейського громадянства» (*Language Learning for European Citizenship*, 1989 – 1997 pp.). Білінгвальне навчання визнавалося пріоритетним напрямом розвитку, способом формування багатомовної особистості. Подальший розвиток цей напрям розвитку багатомовної особистості отримав на Конференції у Страсбурзі «Вивчення мови для нової Європи» (*Language Learning for New Europe*, 1997 p.), на якій було схвалено проект Європейської рамки мовних компетенцій [79, с. 25–29].

У 1999 р. у Резолюції 12 Генеральної Конференції ЮНЕСКО подано визначення терміна «багатомовна освіта: застосування в освітньому процесі трьох і більше мов, а саме рідної (РМ), регіональної чи національної, міжнародної мови» [158, с. 19]. На 32-й Генеральній конференції ЮНЕСКО у Парижі (1998) під час круглого столу міністрів освіти країн світу на тему «Сприяння якості освіти» наголошувалося, що якісна освіта передбачає вивчення окрім державної, рідної мови, ще однієї-двох мов, що необхідно для ефективного засвоєння нового в науці, технологіях [79, с. 25–29].

Принципи багатомовної освіти, актуальні для сучасної України, були рекомендовані для застосування у 2002 р. в документі ЮНЕСКО «Освіта у багатомовному світі». До них віднесено: навчання рідною мовою – один із засобів підвищення якості освіти; двомовне (багатомовне) навчання на усіх освітніх ланках сприяє забезпеченню соціальної рівності; мова – найважливіший компонент міжкультурної освіти. За визначенням ЮНЕСКО, мови є одним із найважливіших елементів культури. Мова – найважливіший чинник ідентифікації кожної людини, а мовне різноманіття – гарантія культурного різноманіття [154].

У 2003 році Європейською комісією був виданий документ «Роль університетів в Європі знань» (*The role of the universities in the Europe knowledge*) [185], що безпосередньо стосувався проблем вищої освіти, тому важливий для досліджуваної теми. У ньому наголошувалося, що університети відіграють ключову роль у суспільстві, де відбувається процес

створення економіки на основі знань, і саме університети є центрами створення цих знань та їх передачі в процесі навчання [185, с. 19].

У 2003 – 2004 рр. Єврокомісія спільно з Радою Європи прийняла й рекомендувала «План дій з вивчення мов і збереження мовного різноманіття». У документі передбачалися такі дії з вивчення мов: навчання мов усіх громадян; підвищення якості навчання через створення у школах сприятливого середовища для навчання мов; підготовка вчителів для здійснення багатомовної освіти [164, с. 35]. Напрями європейського співробітництва в освітній сфері на початку нового тисячоліття визначені програмою «Освіта і професійна підготовка, 2010» (Education & Training 2010), що була затверджена ЄС у 2001 р. Програма стала складовою системи європейського співробітництва, вона спрямована на перетворення економіки Європейського Союзу на найбільш конкурентоспроможну в світі, яка здатна стабільно розвиватись, має найкращі робочі місця та найвищий рівень соціальної єдності [168, с. 210]. Провідними завданнями було проголошено: удосконалення якості та ефективності освіти й професійної підготовки в країнах – членах ЄС; забезпечення її доступності; залучення до освітніх систем вищого ступеня студентів з інших країн. Для їх реалізації передбачено розвиток різних типів і рівнів загальної освіти та професійної підготовки в процесі неперервного навчання.

Іншомовну освіту в сучасних європейських соціальних реаліях О. Кузнецова досліджувала, аналізуючи документи Єврокомісії «Рамкова стратегія з мультилінгвізму, 2005 р.» і «Європейська стратегія з мультилінгвізму, 2008 р.» та визначила напрями іншомовної освіти: актуалізація ролі багатомовності в європейських країнах, визначення шляхів її підвищення; заохочення молоді до вивчення мов [79, с. 25].

В. Безлюдна, досліджуючи сучасну систему професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, робить висновки про вплив документів Ради Європи на розвиток іншомовної освіти в Україні. Так, програма «Навчання впродовж життя» 2007–2013 рр. складається з чотирьох галузевих

програм: про шкільну освіту (Comenius), вищу освіту (Erasmus), професійної підготовки (Leonardo da Vinci) та освіту для дорослих (Grundtvig), і завершується програмою, спрямованою на співпрацю у галузі політики, мов, інформаційних і комунікаційних технологій, поширення й використання результатів співпраці. Дослідницею були визначені пріоритетні напрями програми «Навчання впродовж життя», до яких віднесено: підтримку реалізації програми «Освіта та навчання»; посилення ролі освіти та професійної підготовки в рамках Лісабонської стратегії щодо освіти; підвищення якості й привабливості професійної освіти та навчання, реалізуючи пріоритети Копенгагенського процесу на національному рівні, а також сприяння неформальному процесу навчання; підвищення рівня задіяності дорослих у процесі навчання в країнах-членах ЄС з метою адаптації до мінливого робочого середовища, зменшення перешкод з працевлаштуванням у країнах-членах ЄС; підвищення рівня якості освіти та підготовки педагогічних кадрів (вчителів, викладачів тощо); розвиток взаємодії галузі освіти та культури країн-членів ЄС [178].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання вказано, що Рада Європи визначила п'ять ключових компетенцій, якими повинні володіти європейці: політичні та соціальні компетенції; компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві: доброзичливість до людей інших культур, мов; компетенції, які передбачають оволодіння усною і письмовою комунікацією. У цьому контексті великого значення набуває знання іноземних мов (більше, ніж однієї); компетенції, які пов'язані з володінням новітніми інформаційними технологіями, їх застосуванням; здатність вчитися професійно впродовж усього життя [58, с. 153].

Співробітництво з зарубіжними країнами на основі документів ЄС стали основою для розробки спільної програми Міністерства освіти України і Британської Ради, яка спрямована на теоретичну та практичну допомогу викладачам англійської мови вітчизняних закладів вищої освіти, розвиток і

вдосконалення професійних вмінь, результатом став започаткований проект «Шкільний вчитель нового покоління» і програма «Вчителі англійської – агенти змін» [11]. Європейську співпрацю у сфері освіти та професійної підготовки продовжено на період до 2020 р. в контексті нової стратегічної рамкової програми європейського співробітництва «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020), прийнятої в 2009 р. Програма визначила спільні стратегічні цілі для країн-членів Євросоюзу, способи досягнення цілей, а також загальні методи роботи в рамках пріоритетних напрямів для кожного етапу. Головна мета програми – підтримка країн-членів у подальшому розвитку їх систем освіти та професійної підготовки [162, с. 6–7].

О. Кузнецова, визначаючи тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі, зауважує, що у країнах Європейського Союзу спостерігається спрямованість на інноваційний характер освіти. Інноваційний підхід до підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей передбачає забезпечення можливостей для виявлення активної позиції в навчальному процесі, засвоєння нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення [188, с. 90–91]. Дослідники вказують на важливість переходу від традиційної парадигми підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до парадигми підготовки «мовного вчителя» («*language teacher*») і до трансформацій у розумінні навчальної дисципліни «Іноземна мова» [166].

Сучасний стан розвитку теорії і практики іншомовної освіти в Європі в основі має концептуальну модель, яка включає: іншомовне викладання; використання іноземної мови в міжособистісному спілкуванні й міжкультурній комунікації. Ця модель є складовою комунікативної спрямованості іншомовної освіти, а також є теоретичним доробком комунікативної теорії і сформованих під її впливом основних тенденцій у навчанні іноземним мовам. Одна із тенденцій спрямовує іншомовну освіту на розвиток інтегрованої комунікативної здатності до міжособистісного і міжкультурного спілкування в професійних ситуаціях. У літературі визначені

характеристика іншомовної освіти, це: особистісно-орієнтоване навчання; творчо орієнтоване навчання; стандартизоване навчання [23, с. 740–754].

Нині іншомовна освіта в Україні реформується з урахуванням досягнень європейських країн відповідно до таких документів Ради Європи, як: «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Стратегічна програма розвитку для мультилінгвальної Європи – 2020», «Рекомендації з плюралістичних підходів до мов і культур», вимоги до Євроіспитів тощо. Ідеї мовної політики Ради Європи знаходять все ширшу реалізацію в нашій державі: збільшується кількість мов, що вивчаються; зростає кількість осіб, які володіють принаймні однією іноземною мовою; в середніх навчальних закладах започатковано вивчення кількох іноземних мов; в університетах збільшується кількість академічних годин на вивчення іноземної мови; в деяких вищих закладах освіти іноземна мова вважається другою робочою мовою [43].

Історичний аналіз, на думку О. Павленко, засвідчує, що теоретико-методологічні засади комунікативної складової професійної освіти склалися під впливом масштабних інтеграційних і соціально-економічних процесів у Європі. Колективи науковців різних європейських країн – членів Ради з Культурного Співробітництва, а також науковці з Канади і США працювали над розробкою концепції мовної політики в Європі. Так, у Лісабонській конвенції (1997 р.) розроблено документ, котрий регулював відношення країн до вивчення іноземних мов. Україна підписала Сорбонську конвенцію та взяла зобов'язання піднести іноземні мови на рівень світових стандартів. Нові стратегії іншомовної освіти визначили, що мовна освіта має забезпечити формування комунікативної професійно орієнтованої компетенції, перш за все іншомовної, надати можливість особистості активно реалізовувати свій творчий потенціал. [108, с. 30–32].

Важливим для дослідження проблеми іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у XX столітті виявився пошук нової моделі гуманітарної освіти, спрямування її на формування системи цінностей, духовних орієнтирів і соціальних норм, котрі визначають динаміку розвитку людської цивілізації, що поставило нові вимоги до рівня та ефективності іншомовної освіти [106, с. 198].

Зокрема відповідно до наказу № 285 Міністерства освіти і науки України «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» від 31.07.1998 р. та Розпорядженням № 79 «Про внесення змін та доповнень до складу робочих груп...» від 02.08.2001 р. [114] було створено робочу групу для розробки стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта. Стандарт для ОКР «бакалавр» було розроблено робочою групою МОН України і затверджено Наказом МОН № 900 «Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта» від 01.12.2004 р. Ці документи визначили нові вимоги щодо іншомовної освіти майбутніх вчителів іноземних мов та гуманітарних спеціальностей. М. Кирилюк, що досліджувала це питання, зауважує, що

процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов узагальнила Болонська декларація (1999), де були узгоджені спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти та здійснена домовленість про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 р. [64].

У постанові Кабінету Міністрів № 1183 «Про затвердження державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки» (2004) зазначено, що серед завдань, що пов'язані з розвитком інтернаціоналізації вищої освіти, визначено поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі

закладів вищої освіти у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах, що передбачає посилення уваги до ефективності іншомовної освіти [114].

Такий підхід передбачає скоординовану планомірну роботу за різними напрямками викладання іноземних мов потрібна: розробку і впровадження єдиних кваліфікаційних вимог з іноземної мови для майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; опрацювання механізмів їх застосування (створення програм навчання, системи атестації та сертифікації викладачів іноземної мови, що б відповідала міжнародним стандартам [28, с. 114–118].

Більшість англомовних країн мають розроблені стандарти викладання іноземних мов для різних регіонів і територій (наприклад, в США існують стандарти, розроблені для різних штатів). Науковці провели науковий аналіз щодо цього питання, було обрано 6 стандартів, що включають практикуючих педагогів та експертів в галузі методики навчання іноземним мовам протягом останніх 10-15 років:

1. Кембриджська шкала оцінки професійних компетенцій викладача іноземної мови – Cambridge English Teaching Framework (далі CETF) – розроблена Cambridge English Language Assessment – Департаментом іспитів Кембриджського Університету в 2014 році;

2. Європейська рамка кваліфікаційних профілів – The European Profiling Grid (далі EPG) – розроблена Європейською асоціацією за якістю мовних послуг (EAQUALS) в 2013 році; видана болгарською, голландською, англійською, французькою, німецькою, італійською, турецькою та іспанською мовами.

3. Схема професійного розвитку викладача англійської мови – The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework (British Council ELTCPD) – розроблена Британською Радою (міжнародна організація, частина міністерства закордонних справ, покликана розвивати співробітництво в галузі освіти, культури та мистецтва між Великою Британією та іншими країнами) у 2012 році [190];

4. Стандарти з англійської мови як іноземної – National Board for Professional Teaching Standards (English as a New Language) (далі NBPTS) – розроблені Національною Радою з професійним стандартом викладання – некомерційним об'єднанням професійних педагогів США в 2010 році;

5. Стандарти для викладачів англійської мови як іноземної для дорослих – Standards for ESL / EFL Teachers of Adults Framework (TESOL) (далі TESOL) – розроблені найбільшою міжнародною Асоціацією викладачів англійської мови, базуються в США в 2008 році;

6. Стандарти для викладачів англійської мови в Австралії – Standards for teachers of English and Literacy in Australia (STELLA) (далі STELLA) – розроблені австралійської Асоціацією з викладання англійської мови у 2002 році [181, с. 156]. Зазначені стандарти не вважаються документами, прийнятими на рівні уряду або Міністерства освіти в якості обов'язкових для впровадження. Розробники не намагалися створити механізм оцінки діяльності конкретного викладача [183, с. 1–23].

А лише допомогти викладачам в діагностиці рівня іншомовної освіти та вибору траєкторії професійного зростання і саморозвитку. Два з 6 проаналізованих стандартів – CETF і NBPTS – орієнтовані на вже існуючі в інших країнах системи сертифікації – Кембриджські кваліфікації CELTA (сертифікат з методики навчання дорослих англійській мові) і DELTA (диплом вищого рівня з методики навчання дорослих англійської мови) і National Board Certification в США, відповідно [18, с. 4–9].

Сертифікація, наприклад, в США є добровільною, а Кембриджські сертифікати, натомість, визнані в усьому світі, вони є необхідною і достатньою умовою прийому на роботу в мовні центри багатьох країн [7, с. 144]. Всі стандарти відображають різні рівні кваліфікації – від 4 до 6, відповідність між якими наведено в таблиці 1.

Таблиця 1.3.

Рівні кваліфікації, котрі виділяються стандартами викладання іноземних мов

Стандарт	CETF	EPG	British Council ELTCP D	STELLA
	Базовий	Фаза розвитку 1 стадія 1.1.	початківець (Осягає принципи)	Викладач-випускник
		Фаза розвитку 1 стадія 1.2.	Нещодавно отримав кваліфікаційний документ (консолідує навички, отримані під час проходження навчання)	
	Той, який розвивається	Фаза розвитку 2 стадія 2.1.	Розвивається (виробляє професійну впевненість і розвиває навички)	
	Спеціаліст	Фаза розвитку 2 стадія 2.2.	Спеціаліст (демонструє впевненість, досвід та критичний аналіз власної діяльності)	Спеціаліст
	Експерт	Фаза розвитку 3 стадія 3.1.	Високий рівень (взірець практики викладання)	Високо-кваліфікований викладач
		Фаза розвитку 3 стадія 3.2.	експерт (Керівний і консультуючий)	Передовий викладач (лідер)

Лише в одному стандарті (EPG) описані вимоги до формальної освіти та професійної підготовки, до обсягу оцінюваних (так званих «відкритих») занять («Оцінювана практика викладання») та до практичного досвіду викладання для різних рівнів професійного розвитку [180].

До переваг стандартів CETF, STELLA і British Council ELTCPD фахівці відносять описи конкретних випадків з практики викладання стосовно

конкретних дескрипторів та галузей професійної діяльності. Деякі з досліджуваних стандартів (Кембриджська рамка CEF i British Council ELTC PD) передбачають методику самооцінки, авторами розроблені самоопитквальники та рекомендації щодо вибору конкретного шляху підвищення кваліфікації [15, с. 104–107]. Аналіз структури названих стандартів доводить, що розробники визначили однакові категорії дескрипторів, розділивши великі категорії на менші, або об'єднавши близькі підкатегорії [37, с. 18–22]. Всі описувані в стандартах галузі професійних знань і навичок розділяються на категорії: професійні знання; мова; практичні навички викладання; професійний розвиток і цінності [49].

Розглянемо названі категорії детальніше: професійні знання (знання теорій і особливостей навчання іноземної мови; знання та розуміння контексту); мова (рівень практичного володіння іноземною мовою і знання про структуру й особливості мови, термінології; практичні навички викладання (розуміння і застосування на практиці принципів планування викладання, навчання та оцінювання); професійний розвиток та цінності (критичний аналіз власної діяльності, прагнення до розвитку, визначення шляхів саморозвитку. (Таблиці 2,3,4).

Таблиця 1.4.

Структура і відповідність категорій в стандартах викладання іноземної мови

Стандарт	Мова	
CETF	Мовні навички (використання мови на уроці, що пред'являються моделі мови, визначення помилок учнів, спілкування з колегами, рівень згідно загальноєвропейської шкалою)	Знання мови і професійна грамотність (знання про мову, термінологія, довідкові матеріали)
EPG	Володіння іноземною мовою	Знання структури мови
BritishCouncilELT CPD	Знання предмета (іноземної мови)	
NBPTS	Знання мови	

STELLA	Професійні знання: знання предмета
TESOL	Володіння іноземною мовою

Таблиця 1.5.

Структура і відповідність категорій в стандартах викладання іноземної мови: практичні навички викладання

Стандарт	Практичні навички викладання		
CETF	Викладання, навчання та оцінка (планування, використання ресурсів і матеріалів, ведення уроку, управління навчальною діяльністю учнів, навчання мовним навичкам і мовним аспектам, оцінка прогресу у вивченні мови)		
EPG	Методика: знання і навички. Планування уроків і курсів	управління взаємодією (Навчаються) і моніторинг	Оцінка
BritishCouncilELT CPD	Планування занять та курсів	Проведення заняття	Оцінювання прогресу у вивченні мови
NBPTS	Практика викладання		Оцінка
STELLA	Професійна практика: ефективне планування уроку	Професійна практика: створення сприятливого середовища навчання	Професійна практика: оцінка прогресу та її облік в майбутньому плануванні
TESOL	Планування	Викладання зміст (Навчання)	Оцінка

Таблиця 1.6.

Структура і відповідність категорій в стандартах викладання іноземної мови: професійний розвиток і цінності

Стандарт	Професійний розвиток та цінності

CETF	Професійне зростання та цінності (критичний аналіз викладання і навчальної діяльності, планування власного розвитку, дослідницька діяльність, співпраця з колегами і робота в команді, професійні ролі та обов'язки)		
EPG	Професійний розвиток	Взаємодія з колегами	Відношення до адміністративних обов'язків
BritishCouncilELT CPD	Планування і здійснення власного професійного розвитку		
NBPTS	Викладач як навчається – постійний професійний зріст	Професійне керівництво і підтримка	
STELLA	Професійна залученість (постійне професійне зростання)	Професійна залученість (активна позиція як члена професійної Спільноти)	Професійна залученість (зацікавленість)
TESOL	Зацікавленість і професіоналізм		

Аналіз стандартів, що застосовуються в зарубіжній практиці іншомовної освіти, дозволяє визначити категорії іншомовних знань і навичок, котрі необхідно відобразити в документах, що розробляються в Україні [134, с. 242–249]. Використання міжнародного досвіду щодо стандартизації педагогічної діяльності з іншомовної освіти та розробки кваліфікаційних вимог, професійних стандартів та сертифікаційних процедур, діагностичних методик оцінки та самооцінки педагогічної діяльності з іноземної мови, можуть використовуватися в процесі модернізації практики викладання іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз історичних, соціальних, культурних та педагогічних умов і чинників, що призвели до змін мети, завдань, змісту іншомовної освіти в Україні, дозволив визначити три етапи розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України в період з середини ХХ до початку ХХІ століття.

Перший етап (1950 – 1960) – етап формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти. До основних *тенденцій* цього періоду відносимо такі: *виховна спрямованість освітнього процесу* (іншомовна підготовка вчителя гуманітарних спеціальностей тісно пов'язувалася з патріотичним і інтернаціональним вихованням); *інтеграція споріднених спеціальностей* («Українська мова та література, іноземна мова», «Російська мова та література, іноземна мова»); *інтенсифікація іншомовної освіти за рахунок дидактичних засобів* (відповідно до постанови «Про поліпшення стану викладання іноземних мов у країні» (1961) створювалися лабораторії, бібліотеки, кабінети іноземної мови); *педагогізація вищої освіти та підвищення професійного рівня знання іноземних мов майбутніми вчителями гуманітарних спеціальностей*; *пілотні проекти* щодо здійснення навчання в школі іноземною мовою.

Другий етап (1970 – 1980) – іншомовна освіта в умовах реформування вищої школи. До основних *тенденцій* цього періоду відносимо такі: *зміна мовної моделі* підготовки фахівців гуманітарних спеціальностей та перехід із 4-річного на 5-річний плани підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей; введення додаткових лінгвістичних дисциплін; *поява нових методичних підходів* – комунікативного й особистісно-діяльнісного задля вдосконаленню методики навчання іноземних мов. Особлива увага приділялась розвивальним функціям змісту освіти.

Третій етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір. До основних *тенденцій* цього періоду відносимо такі: *диверсифікація* та розширення переліку

гуманітарних спеціальностей; посилення статусу «Іноземної мови» як навчального предмета (Державний стандарт освіти з іноземної мови (1998)); *інтернаціоналізація* іншомовної освіти, розширення участі майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у міжнародних освітніх і дослідницьких проектах; запровадження ступеневої підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; створення системи безперервної мовної освіти; *полікультурна спрямованість* вивчення іноземних мов з метою розв'язання пріоритетних завдань сучасної іншомовної освіти; *розширення мовного плюралізму*, що забезпечує процес розвитку «мовної особистості»; *формування єдиного освітнього простору мовного поля*, в якому іноземна мова слугує інваріантною складовою.

Історіографічний аналіз дозволив визначити міждисциплінарну *сутність іншомовної освіти*, яка полягає в тому, що: вивчення будь-якої нерідної мови має супроводжуватися вивченням культури народу, котрий розвиває вміння розуміти світову культуру в цілому, формує здатність орієнтуватися в сучасному полікультурному й інформаційному суспільстві.

Іншомовну освіту майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей розуміємо як процес і результат підготовки фахівців у галузі іноземних мов, які володіють сукупністю компетенцій, систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють розв'язувати теоретичні й практичні завдання за профілем іншомовної підготовки.

Вплив стратегічних документів Ради Європи у досліджуваний період на підвищення якості іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в Україні пов'язаний із урахуванням рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та особливостей європейського освітнього простору, його інноваційного характеру.

Список використаних джерел у першому розділі

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. С. 177–194.
2. Авшенюк Н. М. Виклики домінування англійської мови у транснаціональному освітньо-науковому просторі. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ. конф.: в 2 ч. Львів: ЛДУ БЖД, 2012. Ч. 2. С. 226–228.
3. Аймедов К. В. Загальна педагогіка та історія педагогіки: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 352 с.
4. Айхенвальд Ю. Биография. Фундаментальная электронная библиотека. Personalia. Москва, 2002. С. 284–312.
5. Акімова О. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Розвиток освітніх систем. Вінниця: ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2008. Ч. 1. 144 с.
6. Антонюк Г. Освіта у Києво-Могилянській академії та формування нової педагогічної культури України в період XVII–XVIII ст. Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Історія професійної освіти. 2012. № 5. С. 219.
7. Багатомовна Європа: тенденції в політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. Київ: Ленвіт, 2012. 168 с.
8. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д.Ушинського, 2007. 21 с.
9. Басіна А. Від багатомовного розмаїття до багатомовної освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. 2007. № 4. С. 18–24.
10. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія,

інноваційні технології. 2016. № 4. С. 7. URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..** (дата звернення: 17.03.2019).

11. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/9697/9220/. (дата звернення: 25.01.2019).

12. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. С. 10.

13. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолингвистика: учебник для вузов. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. С. 9–69.

14. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2005. 36 с.

15. Білецька І. Двомовна освіта та її функціонування у США. Молодь і ринок. 2014. № 2. С. 104–107.

16. Білінгвальна освіта. URL: <https://buki.com.ua/blogs/Bilinhvalna-osvita>. (дата звернення: 12.03.2019).

17. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1–2. Москва, 1979. 593 с.

18. Боднарчук Т. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Хмельницький, 2012. 20 с.

19. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2016. Вип. 14. С. 83–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_14_24. (дата звернення: 05.02.2019).

20. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 20 с.

21. Булахова Я. В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

22. Бухбіндер В. Основи загальної методики навчання іноземних мов. Іноземна філологія. Львів: Видавництво при Львівському державному університеті, 1978, Вип. 51. С. 123–124.

23. Веселинов Димитър. Иноязычное обучение в Европе – характеристика и тенденции. Чуждоезиково обучение, година XL, книжка 5, 2013. Foreign Language Teaching. 2013. № 5. Vol. 40. С.740–754. URL: https://master-rki.net/docs/cheo052013_V_Vesselinov.pdf. (дата звернення: 22.03.2019).

24. Ветохов О. М. Развитие психологии обучения иностранных языков в 70-е годы XX ст. История педагогики, психологии, освіти. 1999. № 4. С. 138–145.

25. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гуманитар. пед. ин-т. Курск, 2009. 466 с.

26. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2009. 48 с.

27. Витлин Ж. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке. 2001. № 2. С. 23.

28. Вихрущ А. Глобалізація і педагогіка. Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 4. С. 114–118.

29. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: автореф. дис. ... канд.

пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови». Київ, 2008. 23 с.

30. Волотівська І. І. Актуалізація ідеї педагогізації професійної підготовки вчителя іноземної мови наприкінці 40-х – на поч. 50-х років ХХ ст. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 1. С. 132–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2014_1_27. (дата звернення: 09.01.2019).

31. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України ; Інститут педагогіки. Київ, 2006. С. 174–199.

32. Воронцова Е. Задатки, здібності, обдарованість. 2011. № 13. С. 15–18.

33. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. Москва: АРКТИ-Глосса, 2010. 165 с.

34. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва, 2008. 336 с.

35. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения. Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 27–32.

36. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія / КПІ ДВНЗ «КНУ». Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. 377 с.

37. Гапонова С. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ ст. Іноземні мови. 2005. № 2. С. 18–22.

38. Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998.

39. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 27 (80). С. 126.

40. Гончарова Є. Історичний аспект вивчення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання. Імідж сучасного педагога 2004. № 4(43). С. 47–49.

41. Гончарук Ю. В. Основні підходи до визначення змісту іншомовної освіти у ВНЗ України: наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Педагогіка. 2011. Т. 158 Вип. 146. С. 75–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_17122. (дата звернення: 02.02.2019).

42. Гриневич Л. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 1–2. С. 14–19.

43. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>. (дата звернення: 07.01.2019).

44. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 36 с.

45. Гурина Н. Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». Вип. 18. С. 210–218.

46. Гусевская Н. Ю. Иноязычное образование как историко-образовательный феномен. URL: <https://cyberleninka.ru/.../inoyazychnoe-obrazovanie-kak-ist...> (дата звернення: 12.03.2019).

47. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які

навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад) / Нар. укр. акад., [каф. теорії та практики пер.]. Харків: Вид-во НУА, 2018. С. 15.

48. Делор Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996
Университетская книга. 1997. №4. С. 37.

49. Европейская культурная конвенция. Совет Европы. 1954. 20 с. URL: <http://conventions.coe.int/Treat/rus/Treaties/Html/018.htm>. (дата звернення: 23.02.2019).

50. Електроний ресурс. URL: <https://uk.wikipedia.org>

51. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> (дата звернення: 09.03.2019).

52. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи URL: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..** (дата звернення: 13.05.2019).

53. Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України, гол. ред В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

54. Ефендієва С. М., Протовень О. П., Ніколаєва Н. М. Упровадження англійської мови в Українські виші (друга половина XX століття – початок XXI століття). URL: <https://eenu.edu.ua/uk/structure/faculties-and-institutes/fakultet-inozemnoyi-filologiyi>. (дата звернення: 12.04.2019).

55. Жаворонкова В. Формування комунікативної компетенції в студентів філологічних факультетів. Вісник Запорізького національного університету. 2010. № 2(13). С. 194–197.

56. Жданова О. Л. Підходи до вивчення іноземних мов: діахронічний аспект. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/stattya-pidkhodi-do-vivchennya-inozemnikh-mov--dia.html>. (дата звернення: 09.04.2019).

57. Заборовський В. В., Мерзлікіна І. Г. Історія методики викладання іноземних мов. Педагогічні видання. е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». Поточні номери журналу та їх автори. 2010. Вип. № 4. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-

magazine pedagogical science vypuski n4 2010 st 11/. (дата звернення 24.02.2019).

58. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

59. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монография]. Київ: ЦВП, 2005. 282 с.

60. Калениченко Н. П. Антология педагогической мысли Украинской ССР. Москва: Педагогика, 1998. С. 177–330.

61. Карловська Г. Основні етапи розвитку методики викладання іноземних мов у вищій школі (1975–2000 рр.). URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/15/visnuk_24.pdf. (дата звернення: 25.05.2019).

62. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. С. 177–197.

63. Кедровских О. С. Иноязычное образование в высшей школе в социокультурном контексте. Молодой ученый. 2015. № 22. С. 800–802. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23325/>. (дата обращения: 26.01.2019).

64. Кирилюк М. Німецька мова в шкільній іншомовній освіті. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань, 2014. С. 117. URL: <https://fld.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/mat-konf-do-druku-20141.pdf>. (дата звернення: 23.04.2019).

65. Китайгородская Т. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва: Высшая школа, 1982. 62 с.

66. Киян І. В. До питання періодизації реформування змісту шкільної іншомовної освіти в Україні (1961–2008 рр.). Вісник Чернігівського

державного пед. університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2009. Вип. 70. С. 96–98.

67. Коваленко О. Модернізація системи вищої освіти в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. 2003. № 1. С.11–16.

68. Кокнова Т. А. Педагогічні засоби та принципи формування професійних якостей у майбутніх перекладачів. 2008. С. 36–39.

69. Кокнова Т. А. Історико-педагогічне становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у період Просвітництва. URL: <https://isp.poippo.pl.ua/article/download/142827/142048>. (дата звернення: 06.02.2019).

70. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Госпедиздат Мин. Просвещения РСФСР, 1955. 665 с.

71. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Госпедиздат Мин. Просвещения РСФСР, 1955. 126 с.

72. Концепція викладання іноземних мов в Україні. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1994. № 23. С. 7–24.

73. Коротун О. О. Сучасні підходи до іншомовної підготовки різних категорій дорослих у процесі неформальної освіти. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/356301.pdf>. (дата звернення: 12.04.2019).

74. Котенко О. Іншомовна методична культура майбутнього вчителя початкової школи як базовий конструкт його професійного становлення. Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2013. С. 52–55.

75. Котенко О.В. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с.

76. Кравчук Л. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст. (1950–2006). URL:

<http://www.info-library.com.ua/books-text-10621.html>. (дата звернення: 14.05.2019).

77. Круглій О. Іншомовна освіта у ВНЗ України та Польщі: досвід і перспективи. URL: <https://ukrpolnauka.wordpress.com>. (дата звернення: 15.03.2019).

78. Крючков Г. В. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. Педагогічна преса. 2002. № 1–2. 192 с.

79. Кузнецова О. Іншомовна освіта в сучасних європейських соціально-економічних реаліях. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. Вип. 51. С.25–29.

80. Кузнецова О. Тенденції модернізації іншомовної освіти в європейському освітньому просторі. Витоки педагогічної майстерності. 2016. Вип. 18. С. 173. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7704/1/Kuznetsova.pdf>. (дата звернення: 21.04.2019).

81. Культуротворча функція освіти і реалізація у навчально-виховних закладах нового типу. Організація навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах нового типу: досягнення, проблеми, перспективи. Полтава: ПОПОПП, 1996. С. 44–48.

82. Лучкова Г. Д. Мировые языки и полилингвизм. URL: http://www.rusnauka.com/23_WP_2009/Philologia/51066.doc.htm (дата звернення: 03.04.2019).

83. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. Київ: Т-во «Знання» ; КОО, 2003. 450 с.

84. Майданіченко В. А. Світові тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Майданіченко_В.А._Світові_тен. (дата звернення 09.12.2018).

85. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 44 с.

86. Матійчук К. Д. Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга пол. XX – поч. XXI ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хмельницька гуманітар. пед. акад. Хмельницький, 2015. 200 с.

87. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.

88. Международный пакт о гражданских и политических правах. ООН, 1966. URL: [http:// www.un.org](http://www.un.org) (12.09.14). (дата звернення: 12.02.2019).

89. Мельниченко Г. В. Діагностика рівня сформованості загальної культури майбутніх учителів англійської мови. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. Одеса, 2003. Вип. 9–10. С. 153–161.

90. Мельниченко Г. В. Організація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей у великих групах: новий підхід. Наука і освіта. 2000. № 6. С. 95–97.

91. Мельниченко Г. В. Практика усного та писемного мовлення (англійська мова): Модульний підхід: методичні рекомендації. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2004. Ч. I. 112 с.

92. Миролюбов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания». Москва, 1973. С. 11–12.

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

94. Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2011. 603 с.

95. Многоязычие (мультилингвизм, полилингвизм). Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/mnogoiazychie/366>. (дата звернення: 09.03.2019).

96. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.) / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2004. 55 с.

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

98. Мочульский В. Просвещение на юге России в царствование императрицы Екатерины II. Одесса, 1897. 20 с.

99. Муқан Н. Неперервний розвиток особистості в умовах освіти впродовж усього життя. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. Спецвипуск: «XIII Міжнародна наукова конференція молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень». 14-15 квітня 2011 р. / відп. ред. Б. А. Головко. Київ: Фенікс. 2011. С. 157–163.

100. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.

101. Ніколаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

102. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови. 2010. № 2. С. 11–17.

103. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с.

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

105. Оніщук І. Умови ефективного засвоєння англомовного граматичного матеріалу студентами закладів вищої освіти України. Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: НАУ, 2018. С. 212–213.

106. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. Ч. 3. 272 с.

107. Павленко А. Ф. Шляхом до національного економічного. Київ: КНЕУ, 1998. С. 126–127.

108. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 40 с.

109. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.

110. Першукова О., Кошкіна Ж. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України. URL: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/217.pdf. (дата звернення: 18.02.2019).

111. Петриченко Н. С. Полілінгвізм як фактор модернізації сучасної освіти в Україні. Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. Київ: Міленіум, 2012. № 4. С. 27–30. URL: http://old.nakkkim.edu.ua/sites/default/files/documents/page/%5Bsite-date-dd%5D-%5Bsite-date-mm%5D-%5Bsite-date-yy%5D/%5Buser-id%5D/Visnyk_4_12.pdf. (дата звернення: 12.02.2019).

112. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 23 с.

113. Подосиннікова Г. Комплекс вправ для навчання студентів ідеомаатичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення. Іноземні мови. 2001. № 2. С. 39–41.

114. Постанова Кабінету Міністрів України № 1183 від 8 вересня 2004 р. «Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки». URL: <http://www.kmu.gov.ua>. (дата звернення: 17.03.2019).

115. Про відкриття педагогічних інститутів іноземних мов у м. Києві та м. Дніпропетровську. Наказ № 524/69 від 30 березня 1948 р.: зб. наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. 1948. № 11. С. 75.

116. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1998. 354 с.

117. Редько В., Шишаккая О. Классификация языков и методов формальных спецификаций программных систем: International conference «TAAPSD`08». Abstracts. Kyiv ; Chernihiv, 2008, P. 27–33.

118. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902. Спб, 1902. С. 35.

119. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. Вісник Львів. ун-ту. Серія: Педагогіка. Львів, 2006. Вип. 21, ч. 1. С. 73–82.

120. Русанова О. Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів, 2012. Ч. 1. С. 267–269.

121. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с.

122. Серебренников В. Киевская академия с половины XVIII в. до преобразования её в 1819 г. Киев, 1897. 151 с.

123. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія. Житомир, 2016. С. 260–298.

124. Сисоєва С., Соколова І. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 308 с.
125. Сірополко С. Історія освіти в Україні. 2-ге вид. Львів: Афіша, 2001. 45 с.
126. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. С. 165.
127. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Донецьк, 2008. С. 23–24.
128. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 235 с.
129. Стрілець Н. Я. Структурні та функціонально-семантичні особливості соматичних фразем у романських мовах (на матеріалі французької, іспанської та італійської мов): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.05 «Романські мови». Київ, 2003. 17 с.
130. Суворова С. Л., Овсянникова О. Е. Актуальные проблемы иноязычного образования в вузе. URL: shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-51.pdf/. (дата звернення: 02.02.2019).
131. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 67 с.
132. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 67 с.
133. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань, 2014. 287 с.

134. Тадєєва М. І. Проблема білінгвізму і плюрилінгвізму в мовній освіті європейських країн. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі: зб. наук. праць. Донецьк, 2008. Вип. 10. С. 242–249.

135. Тадєєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2011. 40 с.

136. Талалай Ю. О. Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Дрогобич, 2017. 139 с.

137. Тарнопольський О. Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2011. Вип. 18. С. 231–239.

138. Тумак О. М. Методичні аспекти навчання англійської мови в різних типах жіночих шкіл Буковини (початок XX ст.): зб. наук. пр. 2014. Вип. 17. № 2. С. 176–180. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.. (дата звернення: 05.01.2019).

139. Тумак О. М. Особливості навчання англійської мови в чоловічих школах України (кінець 19-поч. 20 ст.). Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. Вип. 35. С. 185–188. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?.. (дата звернення: 17.03.2019).

140. Тумак О. М. Реалізація прямого методу навчання в підручниках з англійської мови для жіночих шкіл Буковини (поч. 20 ст.). Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 131. С. 154–157.

141. Фурман І. Стан викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах України на початку XX ст. Історія педагогіки. 2000. № 4. С. 116–119.

142. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Язык-система. Язык-текст. Язык-способность: сб. ст. / Ин-т рус. яз. РАН. Москва, 1995. С. 280–287.

143. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія. Київ: Вища шк., 1981. С. 81–85.

144. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга пол. XIX – поч. XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 248 с.

145. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2006. 173 с.

146. Шандрук С. І. Іншомовна освіта у США з позицій мультикультурності. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. 2015. Вип. VII С. 62–65. URL: <http://bdpu.org/philology/ua/files/2015/3/11.pdf>. (дата звернення: 23.02.2019).

147. Шарафутдинова Н. С. Теория и история лингвистической науки. 3-е изд., испр. и доп. Ульяновск, 2012. 346 с.

148. Шеверун Н. В. Іншомовна підготовка студентів технічних університетів Польщі: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти Київ, 2012. 244 с.

149. Шелест Ю. М. Кадрове забезпечення процесу вивчення іноземних мов в українських університетах XIX – поч. XX ст. Теоретичні та практичні аспекти наукових досліджень: зб. наук. пр. Київ, 2013. С. 5–7.

150. Шендерук О. Б. Дослідження педагогічної діяльності факультетів іноземних мов ВНЗ України (90–ті рр. XX – поч. XXI ст.): історіографічно-джерелознавчі аспекти. Вісник Чернігівського національного педагогічного

університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 259–263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_63. (дата звернення: 18.03.2019).

151. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

152. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Москва, 1947. 221 с.

153. Этапы становления теории и методики преподавания иностранных языков как науки. URL: <http://www.billet-1.narod.ru/21.html> (дата звернення: 12.04.2019).

154. ЮНЕСКО: всесторонняя приверженность языковому разнообразию и многоязычию. Международный год языков. 2007. URL: <http://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/unesco.shtml> (дата звернення: 12.02.2017).

155. Ярова О. Б. Білінгвальна освіта як тенденція розвитку початкової школи Євросоюзу. 2014. № 1(03) січень. С. 189–192.

156. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language. The way of learning. Summer 1994. P. 35.

157. Atwater M., Riley J. P. Multicultural science education: Perspectives, definitions and research agenda. ScienceEducation. 1993. № 77 (6). P. 661–668.

158. Ball J. Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. UNESCO. Printed in France. 2011. 87 p.

159. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Review of Research in Education. 1993. № 19. P. 3–49.

160. Braun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit Gottingische Gelehrte Anzeigen. 1986. № 4. S. 115–130.

161. Cook V. Evidence for multi-competence. Language Learning, 1992. № 42/4. S. 557–591.

162. Council of European Union. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020") 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009. Brussels, 2009. 13 p.

163. Debaene E. Choosing a Coursebook. Theory and Practice in the Evaluation of English Language Teaching Materials: rozprawa doktorska. Warszawa, 2005. 422 s.

164. Education and Training 2010. Work program—challenges and results / Pernille Skou Andersen, EAC Unit A1. Brussels, 7 February 2008. Brussels, 2008. 35 p.

165. European Commission. Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment. Brussels: European Communities, 2008. 35 p.

166. European Profile for Language Teacher Education. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William Mc Ev. September 2004. 124 p. URL: www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf. (дата звернення: 25.03.2019).

167. Evropska komise, Mnohojazyčnost – most k vzájemnému porozumení Lucemburk, 2009. URL: www.bookshop.europa.eu/eubookshop/download.action?fileName=NC7809630CSC_002.pdf&eubphfUid=10181627&catalogNbr=NC-78-09-630-EN-C. (дата звернення: 01.04.2019).

168. Gajek E. Europejska współpraca uniwersytetów. Polska. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2006. S. 7.

169. Gollnick D. Multicultural education. Viewpoints in Teaching and Learning. 1980. V. 56. No 1. P. 1–17.

170. Grosjean F. Myths about Bilingualism. URL: www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html. (дата звернення: 19.04.2019).

171. Hanak-Hammerl M., Newby. D. Second Language Acquisition: The Interface Between Theory and Practice. Graz: University of Graz, 2003. 100 p.

172. Higher Education in Poland: Implamenting the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002. Warszawa, 2000. 11 s.
173. Kloss H. Bilingualism and Nationalism. *Journal of Social Issues*. 1967. Vol. 234. Issue 2. P. 39–47.
174. Komorowska H. Europejski Znak Innowacyjności w Zakresie Nauczania Języków Obcych: rozprawa doktorska. Warszawa, 2006. 416 s.
175. Kozłowski A. Formy kształcenia języków obcych w szkolnictwie wyższym. Piotrków Trybunalski: Wydaw. Wydziału Zamiejscowego Kieleckiej WSP w Piotrkowie Tryb., 2006. S. 137–145.
176. Kraśniewski A. Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? Warszawa: Publikacja MeiN, 2006. S. 51.
177. Levelt W. Speaking: From Intention to Articulation. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://ru.scribd.com/doc/131696239/15-A-Levelt-Speaking-1989>. (дата звернення: 11.03.2019).
178. Lifelong Learning Programme. URL: <http://llp.eupa.org.mt/>. (дата звернення: 15.01.2019).
179. Miatliuk H. Problemy Lingwistyki i Nauczania Języków Obcych: monografia. Warszawa, 2008. 284 s.
180. Mikhailov F. Vospitanie. Institut filosofii Rossiiskoi akademii nauk. The Access Mode. URL: <http://iph.ras.ru/elib/2251.htm>. (дата звернення: 22.02.2018).
181. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 211 p.
182. Oskar E. Language Contact and Culture Contact: Towards an Intergrative approach in second language acquisition research. In: Dechert H. Current Trends in European Second Language Acquisition Research. Clevendon: Multilingual Matters, 1990. P. 10–20.
183. Peal E. The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1962. № 27(3). P. 1–23.

184. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK: Cambridge University Press. 2001. URL: <http://ebookbrowse.com/the-oral-approach-and-situational-language-teaching-pdf-d13679281>. (дата звернення: 11.01.2019).
185. Role of the universities in the Europe of knowledge. Commission of the European Communities. Brussels, 2003. 23 s.
186. Saer D. Psychological Problems of Bilingualism. Welsh Outlook. XV. 1928. P. 131–134.
187. Trim J. Language Learning for European Citizenship. Final Report (1989–1996). Council for Cultural Cooperation: Council of Europe Publishing. 1997. 101 p.
188. Wallce M. J. Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 180 p.
189. Weisgerber L. Das Worten der Welt als sprachliche Aufgabe der Menschheit. Sprachforum. 1955. Jg. № 1. S. 10–19.
190. Willems G. Foreign Languages for Communication. Some new Perspectives. Fremdsprachendidaktik und Innovationen in der Lehrerbildung. URL: <https://books.google.at/books?id=gAriqyNGikC&printsec=frontcover&hl=uk#v=onepage&q&f=false>. (дата звернення: 22.04.2018).
191. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels. Com (95) 590 final. 1995. 70 p.

Фонди

1. Центрального державного історичного архіву України м. Києва (фонд – 707 «Управління Київського навчального округу»);
2. Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України);
3. Центрального державного архіву громадських об'єднань України; Документи й матеріали Державного архіву Вінницької області (Спр. 252, р-5050, опис 1. Науково-навчальна частина. Протоколи засідання кафедри англійської мови. Від 24 січня 1953 р. – до 9 грудня 1953 р. 57 с;

4. Спр.270, р-5050, опис 1. Науково-навчальна частина. Стенограми лекцій та семінарів. Від 24 лютого 1953 р.-до 10 грудня 1953 р. 224 с.;
5. Спр.714, р-5050, опис 1. Наукова частина. План науково-дослідної роботи інституту на 1968 рік. 152 с.;
6. Спр.317, р-5050, опис 1. Наукова частина. Стенограми лекцій, семінарських занять та іспитів студентів. Від 10 лютого 1955 р. – до 9 грудня 1955р. 520 с.;
7. Спр.270, р-5050, опис 1. Наукова частина. Стенограми лекцій та семінарів. Від 24 лютого – до 10 грудня 1953 р. 224 с.;

Архівні джерела

1. Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;
2. Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

2.1. Формування змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина ХХ – початок ХХІ століття)

Глобалізація суспільства, євроінтеграція вищої педагогічної освіти вимагають нових підходів до формування змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України. У цьому аспекті важливим є аналіз та впровадження досвіду іншомовної освіти в період середини ХХ – до початку ХХІ століття, тому що цей історичний період відрізняється бурхливим розвитком та реалізацією ідеї іншомовної освіти. Важливою при цьому є думка О. Коротун [83] щодо особливості іншомовної освіти інтегрувати вивчення мов у процес формування культури особистості. Важливу роль він надає іноземній мові як навчальній дисципліні, котра є засобом формування вербального коду міждисциплінарного спілкування та інструментом набуття нових знань про світову культуру. Цей процес є специфічним для майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей, адже дисципліна «Іноземна мова» викладається переважно з орієнтацією на майбутню спеціальність студентів, а зростання рівня володіння іноземною мовою, відбувається завдяки використанню у майбутній професійній або академічній діяльності [83].

Одним з головних напрямків наукового пошуку в галузі методики було викладання фонетики іноземної мови, визначення змісту навчання. Дослідження в цій галузі були зосереджені в лабораторії експериментальної фонетики, де в період з 1948 по 1960 рік було підготовлено більше 40 робіт з методики викладання фонетики, серед яких підручники та навчальні

посібники О. Сунцової [172, с. 232-234], Т. Міщенко [121, с. 24-27], М. Дем'яненко [56, с. 67-68.].

У кінці 50-х рр. XX століття три провідні педагогічні інститути (Київський, Харківський і Одеський) почали роботу над вдосконаленням навчальних планів з іноземних мов для школи з метою створення освітньої концепції та стандартизації вимог. У 1958/59 навчальному році Харківський педагогічний інститут іноземних мов розпочав експериментальну роботу щодо підготовки вчителів, які могли б проводити навчання в школі іноземною мовою [169, с. 197-198] (ДОДАТОК Н; ДОДАТОК Л).

Розвиток іншомовної освіти у другій половині XX ст. визначався змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР» (1958), що передбачав пошук шляхів удосконалення викладання іноземних мов. У 70-ті роки XX ст. відповідно до Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого удосконалення вищої освіти в країні» (1972), «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (1973) виникла потреба в удосконаленні іншомовної освіти та підвищенні якості підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Рекомендувалося через зміст іншомовної освіти вирішувати питання патріотичного виховання, формування громадянського обов'язку, педагогізації фахової підготовки майбутніх учителів тощо. До змістових новацій віднесено: розмежування теорії і практики вивчення іноземної мови, посилення психолого-педагогічної підготовки, введення факультативних дисциплін з іноземної мови, введення професійно-орієнтованих курсів за вибором [29, с.11-13].

У 1948 році інтенсивна робота щодо «відродження» іноземної мови як навчальної дисципліни починається в Кам'янець-Подільському учительському інституті, який тоді ж був реорганізований у педагогічний, вивчення англійської мови стало обов'язковим [11, с. 210-219].

Посилення значення іншомовної освіти виявилось також у створенні кафедр російської мови і літератури та іноземної філології. У 1949 році у деяких педагогічних інститутах, наприклад Кам'янець-Подільському, відбулося «скорочення штатів», а 1955 році було ліквідовано кафедру іноземної філології. Але після прийнятої постанови 1961 року «Про поліпшення стану викладання іноземних мов в країні», в інститутах створюється кафедра іноземних мов [63, с. 218]. Поступово у цей період у педагогічних інститутах створюється потужна матеріальна база. Наприклад, у Кам'янець-Подільському було створено п'ять фотолабораторій, придбано достатню кількість магнітофонів, програвачів, діапроекторів тощо. Бібліотека і кабінет мали необхідні комплекти підручників і довідкової літератури, періодичні видання, зарубіжні професійні журнали з усіх спеціальностей [18, с.196-201].

В цілому період 1950-х-1960-х рр. для педагогічних вузів України був пов'язаний з двома тенденціями – навністю навчальних планів для 4-річного й 5-річного навчання. Згідно навчального плану спеціальності № 2130 – іноземна мова, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, за наказом заступника Міністра вищої та середньої освіти СРСР М. Прокоф'єва від 14 травня 1963 № 399 ТП / Д, вводить у вищих педагогічних інститутах дисципліни, котрі вдосконалюватимуть підготовку вчителів. Зокрема, для кваліфікації вчителя іноземної мови для середньої школи з терміном навчання 4 роки, було передбачено вивчення таких дисциплін: «Вступ до мовознавства», «Методика викладання іноземної мови», «Історія мови», «Теоретична і нормативна граматики», «Лексикологія», «Теоретична фонетика», «Латинська мова», «Література країни, мову якої вивчають», «Географія, історія та культура зарубіжної країни». На лекційні дисципліни відводилося від 20-ти до 50-ти годин, а на практичні дисципліни, наприклад, «Практичний курс іноземної мови» – 2000 годин. У той же час на вивчення української мови – 46 годин на рік. Для факультативів на вивчення другої іноземної мови відводилося в 6, 8 семестрах по 240 годин [79, с. 134].

Збільшення терміну професійної підготовки до 5-ти років сприяло підвищенню якості іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов та гуманітарних спеціальностей. На перших двох курсах навчання майбутні вчителі вивчали мовну практику, а потім, на базі досягнутих знань, вводився курс лінгвістичних дисциплін [170, с. 13-15].

На початку 1950-х рр. одночасно існували педагогічні й вчительські інститути, з'являється проблема нестачі вчителів гуманітарних спеціальностей у школах. Проблема вирішувалася шляхом залучення до викладання іноземної мови учителів-сумісників з інших предметів. У педагогічних інститутах порівняно з учительськими більшу увагу надавали підготовці спеціалістів гуманітарних спеціальностей зі знаннями іноземних мов [102, с. 157-160]. Це виявлялося в кількості навчальних годин та особливостях формуванні змісту навчання; друга іноземна мова вивчалася на рівні, що не дозволяв вільно володіти нею. Фахівці пов'язували це з меншою кількістю навчальних годин і відповідно – скороченим обсягом змісту навчального матеріалу.

У цей період з'являються подвійні спеціальності. Так, починаючи з 1960/61 н.р. спеціальність «українська мова та література, іноземна мова» була заснована в Ніжинському педагогічному інституті, а спеціальність «Російська мова та література, іноземна мова» в 1961/62 рр. – у Дрогобицькому педагогічному інституті. З 1963 року факультет іноземних мов почав функціонувати як окрема структурна одиниця педагогічного інституту. У 1966 році відкрито спеціальність «Французька мова» з денною та заочною формами навчання. У Дрогобицькому державному педагогічному інституті в 1963/64 н. р. на факультеті іноземних мов навчальним планом передбачалося вивчення педагогіки та історії педагогіки (140 год.), методики викладання іноземної мови (74 год.), латинської мови (74 год.) [22, с. 32-39].

Розглядаючи процеси, що відбувалися протягом 50-х-60-х рр. XX століття, дослідники віокремлюють таку характеристику іншомовної

освіти як педагогізація вищої педагогічної освіти та посилення професійного рівня знання іноземних мов [126, с. 211-224].

Внесок у розвиток іншомовної освіти, поглиблення знань з іноземних мов здійснили Горлівський педагогічний інститут іноземних мов і Ніжинський педагогічний інститут, розробивши методику реалізації змісту через застосування технічних засобів [113, с. 21-26]. Застосовуючи технічні засоби при вивченні іноземної мови, студенти демонстрували підвищення мовного рівня, поліпшення фонетичних навичок. У 1960 році Ніжинський педагогічний інститут поновив підготовку майбутніх вчителів подвійних гуманітарних спеціальностей, а саме: вчителів іноземної мови, української мови літератури. Такий підхід до підготовки вчителів широкого профілю вважалася «раціоналізованим» підходом у вищій педагогічній освіті та надавав можливість укомплектувати учительським кадрами восьмирічні школи у сільській місцевості з низькою наповнюваністю класів. Станом на 1960/61 рр. фахівців широкого профілю готували 33 педагогічні інститути за 20 спеціальностями. Аналіз навчального плану, розробленого і затвердженого Міністерством освіти СРСР у 1959 році, щодо підготовки майбутніх вчителів за фахом «вчитель іноземної мови середньої школи, вихователь школи-інтернату» свідчить, до навчального плану було введено дисципліни, котрі покращили мовну підготовку майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей: «Література країни, мова якої вивчається» (96 год.), «Новітня історія країни, що вивчається» (36 год.), «Іноземна мова» (60 год.), «Практика з іноземної мови» (1384 год.), «Фонетика» (462 год.), «Граматика» (414 год.), «Переклад» (70 год.), «Спецкурси з іноземної мови» (122 год.), «Лексикологія» (56 год.) [173, с. 32].

В іншомовній освіті продовжує розвиватися ідея педагогізації майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей. Так, кількість годин збільшилася не тільки на професійні дисципліни, але й на педагогічну та психологічну підготовку. Педагогічні інститути здійснювали підготовку вчителів для школи і для закладів вищої освіти. Так, серед перших

випускників Харківського державного педагогічного інституту іноземних мов були: к.ф.н., доцент Б. Хаймович, автор «Скороченого курсу історії англійської мови», і Б. Роговська, його співавтор в першій «Теоретичній граматиці англійської мови», яка отримала всесоюзне визнання. Інститут зіграв чималу роль в укомплектуванні кадрами інших педагогічних інститутів іноземних мов, які з'явилися в Одесі, Дніпропетровську, Луганську, Кременчуці [77, с. 30-35].

У 60-х рр. в центрі уваги дослідників - методистів з іноземної мови перебувало усне мовлення. У цей період розпочалася розробка нової методичної системи, спрямованої на індивідуалізацію та інтенсифікацію освітнього процесу, активізацію самостійної пізнавальної діяльності студентів. З метою впровадження цієї системи в 1963 році у структурі Київського університету на громадських засадах був створений науково-дослідний інститут програмованого навчання, котрий мав відділення іноземних мов. У лексикографічних працях факультету були російсько-український словник М. Калиновича [68, с. 18-27], німецько-український словник Е. Верісоцької і В. Лещинського [100, с. 608], французько-український та українсько-французький словники О. Андрієвської [4, с. 322], німецько-український фразеологічний словник Л. Осовицької [138, с. 329].

У 80-ті ХХ ст. роки О. Вишневецький, аналізуючи зміст іншомовної освіти, пов'язував його з культурою, тому що становлення індивідуальності людини відбувається шляхом входження її в культуру; завдяки засвоєння культури людина стає суб'єктом культури, опановуючи систему загальнолюдських базових цінностей [36, с. 123]. У 90-х роках цю ідею продовжують розвивати С. Ніколаєва, О. Петрашук, які стверджують, що цей процес спрямований на формування якостей особистості: толерантності, здатності до самоідентифікації в полікультурному світі. Автори вважають іноземну мову унікальною навчальною дисципліною, котра здатна стати реальним фактором міжкультурної взаємодії. Важливим питанням оновлення змісту іншомовної освіти є необхідність розширення мисленнєвих процесів.

У зміст іншомовної освіти включаються фрагментальні дослідження. У цей же період у науковій літературі зустрічається інший підхід до проблеми змісту іншомовної освіти, котрий ототожнює іншомовну освіту з набуттям професійних знань, умінь, навичок, способів мислення та особистісних якостей [131, с. 38] (ДОДАТОК В; Г).

Починаючи з 90-х років XX століття розвиток змісту іншомовної освіти обумовлений такими факторами: реформування національної системи освіти, що розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону «Про освіту»; забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку; зміна парадигми ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей. Зміст іншомовної освіти у досліджуваній період структурувався за такими змістовими лініями – мовленнєвою (формуванням комунікативної компетентності), мовною (мовний тезаурус), соціокультурною (зв'язок навчання мови з формуванням соціокультурної компетенції) і діяльнісною (розвиток мисленнєвих здібностей). Стратегічним напрямом оновлення змісту іншомовної освіти стало розроблення Державного освітнього стандарту з іноземної мови (1998), спрямовуваного на формування у студентів уміння іншомовного спілкування.

На початку XXI століття О. Пономарьова досліджуючи модернізацію процесу викладання іноземної мови професійного спрямування дійшла висновку, що найбільш використаний є традиційний підхід до формування змісту іншомовної освіти, за яким навчальний матеріал має першочергове значення. Натомість, у межах розумово-діяльнісного підходу до розробки змісту іншомовної освіти, важливим вважається така організація навчального матеріалу, котра вимагає різних способів мислення і діяльності, тому результатом є не запам'ятовування інформації і відомостей, а побудова власної логіки мислення в межах теми, або створення власного принципу дії в межах поставленого завдання [149, с. 97-105].

У цей період активно розробляються різноманітні концепції іншомовної освіти. Вітчизняні та зарубіжні науковці (С. Ніколаєва, І. Бех, Т. Дмитренко), дискутуючи щодо проблеми формування змісту іншомовної освіти, пропонують власні концепції комунікативної іншомовної освіти. Так, С. Ніколаєва, спираючись на «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [223] визначає рівні володіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю, як результату іншомовної освіти. Автор вважає, що ці документи стали основою для розробки інструктивно-методичних матеріалів з навчання іноземних мов в Україні, але в них більше враховано «зовнішню оболонку» європейських рекомендацій, тому вони потребують уточнення. Концепція спрямована на модернізацію системи міжкультурної іншомовної освіти та створення бази для упорядкування навчально-методичної документації в галузі навчання іноземних мов і культур. Наявність Концепції, на думку автора, дозволить розробити науково обґрунтовані стандарти вищої освіти [129, с. 60-61].

Подібні концепції у досліджуваній період розроблялися також і за рубежом [80]. Так, зокрема, Концепція комунікативної іншомовної освіти має за мету забезпечення на заняттях з іноземної мови індивідуалізованого навчання, сприяння становленню духовності студентів і оволодіння ними іншомовною культурою. Оскільки концепція комунікативної іншомовної освіти базується на формулі «культура через мову, мова через культуру», то предметом і метою освіти повинна стати іншомовна культура. Сутність концепції полягає у тому, що іншомовна культура є основою іншомовної освіти (пізнавальний, розвивальний, виховний аспект); у пізнавальній діяльності основу складає технологія діалогу культур; у виховному аспекті акцент робиться на моральних орієнтирах; важливим завданням визначено формування мотивації іншомовної освіти. Концепція передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі, які будуються на пізнавальній мотивації та застосуванні проектних методик [80].

Цікавою щодо нашої проблеми є позиція М. Гайдегера [40, с. 117-130] щодо змісту іншомовної освіти, у структурі якого він виокремлює сукупність знань, умінь та навичок задля створення, утримування й відновлення культурно-історичних і духовних цінностей, духовності людини в цілому, збереження сутності і гідності. Стосовно цієї ідеї власну точку зору висловлює О. Щербакова, яка у зміст іншомовної освіти включає не лише лексичні та граматичні знання, а й розвиток тих професійних умінь, котрі притаманні професійній діяльності студентів. До структури цієї діяльності автор відносить такі види умінь: проектувальні (планування роботи); адаптаційні (застосування знань у практиці); організаційні (організація діяльності); мотиваційні (зацікавлення навчальною діяльністю); комунікативні (спілкування у процесі навчання); уміння контролю й самоконтролю; пізнавальні (дослідницька діяльність); допоміжні (загальні здібності) [188, с. 32-54].

Досліджуючи формування професійної іншомовної компетентності, Д. Демченко до характеристик змісту викладання іноземних мов відносить такі: іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти; усвідомлений розвиток професійного мислення; розвиток мовленнєвої культури особистості; оволодіння культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, з творами поетів, письменників; звичаями, етикою народу; із загальнолюдськими цінностями, що сприяє формуванню загальної культури особистості; оволодіння академічним мовленням, необхідним для культури письмового спілкування, перекладу наукових статей, рефератів, анотацій, написання доповідей тощо; ознайомлення з особливостями професійної діяльності за кордоном (ознайомлення зі світовими професійними стандартами) [57, с. 17].

На думку Т. Дмитренко, концепція іншомовної освіти інтегрує пізнавальний, виховний, розвиваючий та навчальний аспекти через спілкування, котре спрямоване на особистість, її індивідуальність. Під час іншомовного навчання студенти набувають знань про культуру та мову

іншого народу, відбувається формування системи духовно-моральних цінностей людини [58, с. 331-335].

Дискусійні питання стосовно Концепції міжкультурної іншомовної освіти в Україні розглядали І. Бех, О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва. Було визначено, що необхідно оновити методологічні підходи, цілі, завдання іншомовної освіти на сучасному етапі, обґрунтувати напрями розвитку іншомовної освіти, окреслити наукові засади та шляхи вдосконалення підготовки педагогічних кадрів з іноземної мови [114, с. 99-103]. На думку авторів, змістом іншомовної освіти мають бути не лише прагматичні знання, навички та вміння, але й всебічний розвиток особистості [18, с. 181-184].

Вивчаючи педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки Р. Гришкова визначила позитивні особливості ситуації з вивчення іноземних мов в Україні: розширення кількості іноземних мов, що вивчаються у педагогічних університетах; поява альтернативних підручників та посібників, доступ до користування автентичними матеріалами через інтернет тощо. Нині, на думку автора, актуальним є перехід від наукоцентристського навчання до культуровідповідного, оскільки важливими у практичному спілкуванні є урахування соціокультурних особливостей норм комунікативної поведінки, правил етикету комунікантів тощо. Аналіз функцій іншомовної соціокультурної компетенції засвідчив що кожна з них: пізнавальна, інформативна, світоглядна, комунікативна, регулятивна, аксіологічна та виховна – має професійний аспект [51, с. 20].

Аналіз змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей передбачає визначення рівнів оволодіння іноземною мовою. О.Круглій, досліджуючи проблеми іншомовної освіти, акцентує увагу на класичній системі рівнів оволодіння іноземними мовами. зокрема: Elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper intermediate, Advanced, Proficiency. Загальноєвропейська система CEF передбачає п'ять рівнів: А 1 –

breakthrough, A 2 – waystage, B 1 – threshold, B 2 – vantage, C 1 – effectiveness. Сутність іншомовної освіти, на думку автора, полягає у тому, що вивчення нерідної мови супроводжується ознайомленням з культурою народу. Тому автор вважає іншомовну освіту аспектом лінгвокультурної освіти, результатом якої є багатомовність людини. Іншомовна освіта, залучаючи студентів до культури іншого народу, розвиває в них уміння розуміти світову культуру, формує здатність орієнтуватися в сучасному полікультурному й інформаційному суспільстві [90].

У науковій літературі (О. Кашина) зміст іншомовної освіти розглядається як різноплановий, що відображає три складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички, цінності. Зміст іншомовної освіти передбачає: теоретичний мінімум знань про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію і правопис), необхідний для формування лінгвістичного світогляду; функціональну систему мовлення, що містить аспект культури мовлення, котрий включає нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів), естетичність (лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в суспільному житті); відомості, щодо феномену людини, людства, України й інших країн в їхній самобутності і всепланетарності водночас (особливості менталітету різних народів та їх духовної культури тощо). Зміст іншомовної освіти, на думку автора, за мовленнєвою змістовою лінією визначає зміст роботи щодо формування комунікативної компетентності студентів у процесі аудіювання, читання, говоріння, письма. Мовною змістовою лінією іншомовна освіта забезпечує обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок студентів. За соціокультурною змістовою лінією забезпечується єдність змісту і форм спілкування, визначається сфера відношень, вимоги до відповідних умінь і навичок. Діяльнісна (стратегічна) змістова лінія іншомовної освіти має суто процесуальний характер, спрямована на

забезпечення систематичного розвитку мисленнєвих здібностей студентів у процесі навчання іноземних мов. Усі змістові лінії органічно поєднуються і взаємопроникають, залишаючись водночас відносно автономними складовими змісту мовної освіти [73, с. 54-49].

Я. Булахова, розглядаючи нові підходи до визначення змісту іноземних мов в системі університетської освіти, зауважує, що іншомовна освіта включає: оволодіння знаннями граматики іноземної мови і формування мовного лексикону професійної сфери, основ монологічного і діалогічного висловів; ведення ділового листування із зарубіжними партнерами; вироблення стратегії мовної міжкультурної поведінки для швидкої інтеграції в іншомовне професійне середовище. Навчання іноземної мови припускає формування особистісних і професійних якостей, необхідних майбутньому фахівцеві [29, с. 5-7].

О. Пометун, аналізуючи праці зарубіжних науковців [212, с. 94], включає в зміст іншомовної освіти такі компоненти: знання; вміння, які становлять сутність міжкультурної компетенції і забезпечують здатність до продуктивного міжкультурного спілкування; мовний матеріал. Формування іншомовної компетенції в процесі навчання іноземної мови студентів педагогічних університетів розглядається автором як засіб виховання багатосторонньої особистості, оскільки у процесі спілкування іноземною мовою формується мовна особистість, яка здатна інтерпретувати і розуміти міжкультурні відповідності [148, с. 42-76].

На думку науковців (Н. Гальскова, В. Сафонова), терміни «зміст іншомовної освіти» та «іншомовна культура» введені в обіг у зв'язку з визнанням культурологічного характеру отримання освіти. Якщо змістом освіти в цілому є культура, то змістом іншомовної освіти є іншомовна культура [159, с. 320], котра спрямована на осмислення іншої ментальності, загальнолюдських цінностей і якостей особистості, таких як: взаєморозуміння, толерантність, здатність до самоідентифікації у полікультурному світі. Гуманізація іншомовної освіти визначається

залученням до світової культури, формуванням духовності, моральності, міжкультурних відносин. Автори наголошують на виховних можливостях іншомовної освіти шляхом наповнення лінгвокультурним змістом навчальних матеріалів з іноземної мови та пропонують виокремлення культурознавчої складової в самостійний модуль, що сприяє глибшому пізнанню іншомовної культури [41, с. 1-13].

Деякі автори рекомендують втілювати зміст іншомовної освіти через три етапи навчання іншомовній комунікації: етап активізації, інформаційного насичення, інтеграції. На етапі активізації здійснюється попереднє зняття труднощів, проводиться активізація попереднього досвіду, виявляються асоціації. На етапі інформаційної насиченості – систематизація та диференціація культурологічного матеріалу. Основний текст аналізується на сприйняття інформації і визначення перспективи висловлювання [33, с. 258].

Поняття «зміст іншомовної освіти» деякі автори включають як компонент системи іншомовної освіти (І. Андрійко), котра включає цілі навчання, методи, прийоми, організаційні форми та засоби навчання, які в подальшому конкретизуються в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках тощо. Документами, що визначають зміст навчання іноземної мови, є Державні освітні стандарти, які реалізуються у навчальних програмах. Зміст іншомовної освіти, на думку автора, детермінований системою факторів (соціально-культурними), джерелами (соціальний досвід) і функціями (адаптація людини до соціального середовища). Іншомовна освіта розглядається не тільки як засіб комунікації, а й як засіб пізнання іншої культури, духовного вдосконалення і розвитку на базі цієї культури. Тільки така мета відповідає суті змін, що відбуваються у сфері освіти, бо вона забезпечує головне – формування особистості в діалозі культур і цивілізацій, а, отже, трансформацію світогляду студента у зазначеному напрямку [210]. І. Андрійко зауважує, що навчальні цілі підпорядковуються меті – вихованню полікультурної особистості, здатної мислити загальнолюдськими категоріями і інтегрувати в національну та світову

культуру. Переорієнтація цілей знаходить відображення в новій термінології: замість традиційно використовуваного терміну «зміст навчання іноземним мовам» все частіше вживається «зміст іншомовної освіти» [5, с. 10].

С. Ніколаєва зміст іншомовної освіти визначає як сукупність способів мислення і діяльності; зміст іншомовної освіти визначає мету освітнього процесу, а зміст освіти є засобом її досягнення. Цікавою для нашого дослідження є думка автора про створення універсального змісту іншомовної освіти на основі створення професійного контексту пізнавальної діяльності студентів, освітньо-культурного простору, в якому осмислення власної ідентичності і ставлення до іншого займають головне місце. Саме тому проблема створення універсального змісту іншомовної освіти спрямована на пошук рішення і має бути поєднана з пошуком відповідей на питання, що входять до її змісту [125, с. 58].

Майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, які вивчають іноземну мову, сучасна людина, яка вивчає іноземну мову, повинна бути готова виконувати роль «культурного посередника» між своїми національно-культурними особливостями і іншомовною культурою [85, с. 38]. Як зауважують науковці, мовна особистість існує в просторі культури, відображеної в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому та ін.), в поведінкових стереотипах і нормах, у предметах матеріальної культури і т. д. [117, с. 17-22].

А. Анісімова на матеріалі англійської мови, використовуючи британський та американський досвід, вважає доцільним створення мультикультурного контексту навчання мови. Сутність такого підходу полягає в створенні ситуації діалогу культур, учасниками якої є не тільки носії англійської мови, а й представники інших національностей, які використовують англійську мову з метою комунікації. Тому більш доцільним (R. Krechel) [209, с. 53] у даному навчальному контексті є ознайомлення того, хто вивчає англійську або іншу мову міжнародного спілкування з культурними особливостями різних комунікантів, що утворюють так звану

«спільноту користувачів» цієї мови. Подібний термін – «community of practice» – був введений у 80-90-х роках в західну наукову термінологію. Він був створений для атрибутування користувачів англійської мови як мови міжнародного спілкування в спільних цілях, наприклад, участі в міжнародних проектах, незалежно від їх лінгвальної та культурної приналежності [209, с. 23-31]. На початку ХХІ століття сучасне визначення змісту навчання дає А. Анісімова, а саме «зміст навчання іноземної мови включає адаптовану сукупність знань, умінь, навичок в комунікативній діяльності на основі даної мови» [6, с. 321] (ДОДАТОК Н; П).

Інші науковці (І. Бім, Б. Гершунський) виокремлюють такі компоненти змісту іншомовної освіти: засоби спілкування (фонетичні, лексичні, граматичні, країнознавчі); навички та вміння, що формуються в освітньому процесі і забезпечують можливість користуватися мовою як засобом спілкування; сфери, теми, ситуації спілкування, в межах яких зміст навчання може бути реалізованим; культура, яка утворює матеріальну основу змісту навчання. Існує й інша точка зору, де під поняттям іншомовна освіта розуміють «педагогічно обґрунтовану, логічно упорядковану і текстуально зафіксовану в навчальних програмах наукову інформацію, яка підлягає вивченню матеріалів професійної спрямованості, яка представлена в згорнутому вигляді і визначає зміст навчальної діяльності викладачів і пізнавальної діяльності студентів у цілях оволодіння всіма компонентами змісту професійної освіти відповідного рівня і профілю» [47, с. 439-462]. І. Бім визначає зміст іншомовної освіти як складну діалектичну єдність, що складається із взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу (змісту навчального предмета) і процесу навчання (функціонального аспекту педагогічного процесу). При цьому зміст навчального предмета вона розглядає як самостійний елемент системи навчання, розуміючи під ним зміст і структуру іншомовного навчального матеріалу, обумовленого цілями навчання, взаємопов'язаного з процесом навчання і методами, що

реалізується в засобах навчання: програми, підручники, навчальні посібники [21, с. 180-185] (ДОДАТОК Д; Е; Ж;З).

У науковій літературі наприкінці ХХ – початку ХХІ століття визначена (І. Бім) особливість навчання іноземної мови майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей, що впливає на зміст іншомовної освіти: прагматичну, яка розуміється як практична спрямованість вивчення іноземної мови. Іноземна мова для фахівців гуманітарних спеціальностей є не просто навчальною дисципліною, а й засобом професійно-особистісного розвитку особистості, а також засобом здійснення професійної діяльності та умовою їх конкурентоспроможності [21, с. 184].

Проблеми структурування змісту іншомовної освіти та визначення моделей їх програмного забезпечення розглядалися в дослідженнях на початку ХХІ століття, які були похідними від моделей загального змісту освіти. Виокремлюються такі *моделі*: *лінійна* модель структурування змісту освіти, яка передбачає, лінійний виклад матеріалу або послідовний. Перевагою лінійної структури для організації систем навчання іноземним мовам автори вважають її простоту, можливість вільного розташування невеликих тематичних блоків, що дозволяє при складанні навчальних планів варіювати їх у досить широких межах [165, с. 31–34].

Поширення у викладанні іноземних мов отримала *модульна* структура. Структурування змісту освіти, за цією моделлю, відбувається за ідеєю змішаного програмування поєднана з ідеєю блокової подачі навчального матеріалу. Прихильником такого підходу був Б. Гершунський, який до позитивних аспектів відносив: можливість студента самостійно працювати за індивідуальною навчальною програмою (банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей) [47, с. 194]. На переваги модульно-структурованих навчальних програм з іноземної мови вказували інші дослідники (С. Гапонова). При цьому функції викладача можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [43, с. 6–7]. Навчання іноземним мовам є *матрична* структура,

яка являє собою практично повну протилежність лінійній. У такій моделі кожен розділ, як у математичній матриці, тим чи іншим чином пов'язаний з усіма іншими, і сам втілює їх у ту чи іншу форму [36, с. 14]. Матриця передбачає, що складові її елементи вибираються з категорій змісту навчання і групуються довільно. Матриця оформлюється відповідно зі способом концептуалізації змісту курсу (по комунікативним умінням, завданням, функціям, граматичним структурам, лексичним одиницям). Перевагою матричної структури змісту навчання є системність структури знань. *Сюжетна* модель будується навколо єдиних персонажів курсу і використовує ті життєві ситуації, в які дані герої потрапляють [65, с. 82–86]. Сюжет може бути цілком стандартним і простим, навіть без зав'язки, кульмінації і розв'язки, не нести принципової змістовної оригінальності. Перевагою цієї структурної моделі є її наочність і легкість засвоєння. Застосування різних структурних моделей навчальних програм і курсів має будуватися з урахуванням конкретних дидактичних цілей і завдань.

На початку ХХІ століття науковці визначають такі вимоги до змісту іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: відповідність змісту іншомовної освіти специфіці закладів вищої освіти; універсальний характер змісту, побудований на автентичних професійних текстах, що відповідають спеціальності [82, с. 5–8].

У кінці ХХ – початку ХХІ ст. в іншомовній освіті майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей акцент робиться на розвиток усного мовлення, оскільки саме розвитку усного мовлення і перекладу у цей період вважається пріоритетом при плануванні навчально-методичних комплексів викладання іноземної мови. І. Задорожна вказує на ще одну особливість іншомовної освіти цього періоду – професійну спрямованість іншомовної освіти, яка досягається тільки в тому випадку, якщо отримані знання можна використовувати у професійній діяльності [64, с. 119–125].

Розвиток міжнародної взаємодії сприяв розвитку іншомовної освіти в Україні, закладами вищої освіти різних спеціальностей за погодженням з

Міністерством освіти і науки України було розроблено Програму з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) [63], котра була спрямована на надання викладачам і студентам мовних еталонів у відповідності з рівнями, визначеними Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (2001) [191, с. 32] та на забезпечення нормативної бази для розробки навчальних дисциплін викладачами англійської мови на європейському рівні.

Програма з англійської мови для професійного спілкування, укладена провідними вітчизняними фахівцями під егідою Міністерства освіти і науки України за сприяння Британської Ради (березень, 2005) надає студентам нефілологічних гуманітарних спеціальностей можливість розвивати іншомовну соціокультурну компетенцію і стратегії, необхідні для ефективного навчання та майбутнього професійного спілкування. [92, с. 87–94]. Під іншомовною соціокультурною компетенцією розуміються «знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії» [92, с. 35]. Програма з англійської мови (професійне спілкування) (АМПС) зорієнтована на «виховання інтересу до культур наших європейських сусідів, розвиток демократичного суспільства, формування відкритості, толерантності й поваги до «несхожості» й відмінностей» [151, с. 73]. У більш широкому європейському контексті вона спрямована не лише на розвиток прагматичної компетенції, але й враховує соціокультурний аспект спільноти, в якій будуть жити й працювати студенти – майбутні фахівці [50].

На сучасному етапі розвитку іншомовної освіти для підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України формування змісту вивчення іноземних мов вибудовується відповідно до ступенів вищої освіти. Так, Київський національний лінгвістичний університет здійснює підготовку майбутніх фахівців гуманітарного профілю за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр», забезпечуючи ґрунтовну професійну іншомовну

підготовку студентів, які навчаються за спеціальністю «Філологія (переклад (англійська; німецька; іспанська; французька; італійська; новогрецька))». Згідно із робочим навчальним планом, у період навчання на першому курсі бакалаврського рівня вищої освіти майбутні фахівці гуманітарного профілю вивчають такі нормативні дисципліни: «Перша іноземна мова» (22 кредити ЄКТС), «Практична фонетика першої іноземної мови» (5 кредитів ЄКТС), «Практична граматики першої іноземної мови» (7 кредитів ЄКТС) та ін. На другому курсі бакалаврату вдосконаленню професійної іншомовної підготовки фахівців гуманітарного профілю сприяє опанування змісту нормативних дисциплін («Перша іноземна мова», 18 кредитів ЄКТС; «Практична граматики першої іноземної мови», 5 кредитів ЄКТС; «Практичний курс перекладу з першої іноземної мови», 3 кредити ЄКТС; та вибіркової дисципліни («Друга іноземна мова», 16 кредитів ЄКТС). Впродовж третього («Порівняльна лексикологія першої іноземної та української мов», 2,5 кредити ЄКТС) та четвертого («Порівняльна стилістика першої іноземної та української мов», 2,5 кредити ЄКТС; «Порівняльна граматики першої іноземної та української мов», 2 кредити ЄКТС; «Усний двосторонній переклад (перша іноземна мова)», 3 кредити ЄКТС; «Усний двосторонній переклад (друга іноземна мова)», 3 кредити ЄКТС» та ін.) курсів бакалаврату студенти вдосконалюють знання іноземних мов. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців гуманітарного профілю магістерського рівня у Київському національному лінгвістичному університеті за спеціальністю «Філологія (переклад (англійська; німецька; іспанська; французька; італійська; новогрецька))» здійснюється за навчальним планом. Опанування змісту нормативних та вибірових навчальних дисциплін навчального плану дає змогу студентам підвищити рівень володіння іноземними мовами («Теорія і практика перекладу з першої іноземної мови», 6 кредитів ЄКТС; «Культура усного і писемного мовлення першої іноземної мови», 6 кредитів ЄКТС; «Теорія і практика перекладу з другої іноземної мови», 8 кредитів ЄКТС та ін.) [157].

Зміст підготовки доктора філософії PhD (галузь знань «Гуманітарні науки», спеціальність «Філологія») у Київському національному лінгвістичному університеті дає змогу здобувачам вивчати навчальну дисципліну англійською: «Академічне письмо і риторика наукового спілкування англійською мовою». Метою навчальної дисципліни є формування практичних навичок англомовного спілкування в межах науково-академічного дискурсу для забезпечення ефективної фахової комунікації майбутніх науковців і викладачів. Дисципліна вивчається протягом 1 року навчання за освітньо-науковим рівнем «доктор філософії» у обсязі 90 годин (30 годин аудиторних занять, 60 годин самостійної роботи). Цей предмет є обов'язковою нормативною дисципліною для аспірантів. Особлива увага приділяється розвитку мовної і мовленнєвої компетенції слухачів навчального курсу, аналізу особливостей усного та писемного спілкування, а також формуванню прийомів академічної комунікації. Аспіранти вивчають змістові модулі дисциплін («Поняття про реєстри фахового спілкування і стильові ознаки англомовного науково-академічного дискурсу», «Когнітивно-комунікативні прийоми роботи з англомовними науковими текстами», «Когнітивно-комунікативні стратегії побудови англомовного науково-академічного дискурсу», «Жанрова специфіка текстів науково-академічного дискурсу», «Риторичні прийоми усного англомовного фахового спілкування», «Комунікативні прийоми усного англомовного фахового дискурсотворення», «Дистанційні прийоми англомовної фахової комунікації»), опанування яких закладає фундамент професіоналізму науковця як особистості, здатної ефективно спілкуватися в глобалізованому культурному просторі [74]. Зміст іншомовної освіти на прикладі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського подано у додатках (ДОДАТКИ Л).

На різних етапах розвитку іншомовної освіти зміст викладання іноземних мов у підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відображався у підручниках та навчальних посібниках. Наприклад, у

підручнику «Фонетика англійської мови: нормативний курс» [32, с. 42–72] містяться теоретична частина (класифікація англійських звуків, асиміляція, елізія, наголошування, складоподіл, інтонація), фонетичні вправи, фонетична хрестоматія тощо.

До відомих навчальних підручників 80-90-х років ХХ століття можемо віднести «Комунікативний метод навчання іншомовному говорінню» Є.Пасова, 1991 р. [141, с. 16-19]. У підручнику розглядається сутність, принципи, зміст комунікативного методу навчання іншомовному говорінню в середній школі. Матеріали підручника сприяли підвищенню кваліфікації учителів іноземної мови під час організації спілкування на уроках .

Серед підручників з викладання методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах можемо виокремити підручник колективу авторів під керівництвом С. Ніколаєвої: О. Бігич, Н. Бражник, С. Гапонова, Г. Гринюк, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, Л. Сажко, Н. Складенко, Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак. За участю Т. Некрасової, О. Петренко. [126, с. 57-61]. У підручнику представлені усі розділи програми курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень. У кожному з розділів підручника дається короткий аналіз понять і визначень методичних категорій, описується сучасний стан вивчення проблеми. Зміст підручника, орієнтований на розкриття методичних основ формування в учнів навичок і вмінь практичного володіння іншомовним мовленням, враховує також загальноосвітні, виховні та розвиваючі цілі вивчення іноземних мов. Приклади наводяться англійською, німецькою, французькою та іспанською мовами.

Серед підручників для студентів університетів, лінгвістичних коледжів та факультетів іноземних мов варто виокремити «Фонетику англійської мови» [206, с. 146]. Названий підручник створений викладачами Мінського державного лінгвістичного університету. Підручник складається з двох частин: підготовчого та основного курсів. Кожен розділ в обох частинах

містить теоретичні відомості про звукові та інтонаційні явища англійського мови, різноманітні види вправ, спрямованих на розвиток і закріплення фонетичних навиків студентів, а також матеріал для читання та вивчення напам'ять: вірші, пісні, діалоги.

Серед навчальних підручників для підготовки майбутніх учителів іноземної мови варто виокремити навчально-методичний посібник Л. Калініної, І. Самойлюкевич «Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі» [69, с. 99-102]. Метою підручника є ознайомлення студентів з теоретичними основами методики викладання іноземної мови в вищому навчальному закладі з урахуванням надбань вітчизняної та зарубіжної методичної науки; озброєння майбутніх учителів сучасними методичними технологіями; формування творчого методичного мислення, готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Для викладачів методики викладання іноземної мови, науковців та студентів вищих навчальних закладів.

Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах висвітлена у численних працях. Наприклад, у методиці навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах [140, с. 228] зауважується, що ефективне навчання іноземних мов у загальноосвітній школі потребує відповідної професійно-методичної компетенції вчителя. Так, у системі підготовки педагогічних кадрів ця проблематика сфокусована в курсі «Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах». Підручник розкриває теоретичні, практичні, організаційні аспекти навчання іноземних мов як спілкування в діалозі культур, інноваційні методичні технології, репрезентує сучасний погляд на навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формування соціокультурної компетенції учнів, особливості навчання у початковій, основній та старшій школі.

2.2. Форми та методи іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України

Практика викладання англійської мови як іноземної має свою історію, що починається ще у стародавньому світі. Але, тільки у ХХ столітті методику викладання англійської як іноземної почали розглядати як самостійну дисципліну, що свідчує зростання числа програм професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови [76, с. 224–227]. Під іншомовною підготовкою розуміється процес оволодіння навичками та вміннями: читання і розуміння тексту іноземною мовою; написання наукової статті; проведення презентацій та наукових доповідей; готовність до вільного професійного спілкування з іноземними колегами [29, с. 7–9].

До педагогічних засад забезпечення іншомовної соціокультурної компетенції, Р. Гришкова відносить технологію культурологічного навчання іноземної мови, інноваційне навчання професійного іншомовного спілкування, технологізацію процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції, координацію навчання професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін [51, с. 15].

У педагогічній літературі розроблені вимоги до здійснення іншомовної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах, а саме: гнучкість й варіативність змісту іноземної мови; гуманізацію і гуманітаризацію педагогічної освіти; впровадження інформаційних технологій; застосування програмованих засобів [29, с. 9–11].

У загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (С. Ніколаєва) визначені основні поняття щодо здійснення іншомовної освіти в Україні. До них віднесено: компетенції як сума знань, умінь та особистих рис; загальні компетенції, що необхідні для мовленнєвої діяльності; комунікативні мовні компетенції, що забезпечують застосовування специфічних лінгвістичних засобів; контекст, що основою для спілкування; види мовленнєвої діяльності, що зреалізуються в

комунікативній мовленнєвій діяльності; процеси мовлення що відбуваються під час усної та писемної рецепції; текст, що є відрізком мовлення чи висловлюванням; сфера, що охоплює викладання та використання мови (освітня, професійна, суспільна та особистісна сфери); стратегія, що є лінією поведінки; завдання, що визначається як цілеспрямована дія [3, с. 9–10].

Процесуальний аспект іншомовної освіти пов'язаний з індивідуальними мовними стратегіями викладання іноземної мови. Так, О. Скубашевська, досліджуючи мовний потенціал викладача іноземної мови, зауважує, що вдосконалення особистої мовної стратегії пов'язано з формуванням різних рівнів цього простору: індивідуального мовного тезауруса та інтелекту, індивідуальної мовної стратегії та простору. В основі індивідуального мовного тезауруса – словесні та жестові мови; рівень індивідуального мовного інтелекту припускає здатність людини використовувати особистий мовний тезаурус (словник). Індивідуальна мовна стратегія має передбачає здатність використовувати власний мовний інтелект. Індивідуальний мовний простір розуміється як здатність вільно встановлювати відносини з іншими особовими мовними просторами [166].

Історичними передумовами розвитку процесуального аспекту іншомовної освіти вважаємо праці відомих методистів В. Раушенбаха, Н. Гез, Г. Фролової, І. Рахманова, А. Миролубова, які досліджували розвиток методів навчання іноземних мов. До наукових знахідок можна віднести дослідження представників прямого методу: М. Берліц, М. Вальтер, Г. Вендт, Б. Еггерт, О. Єсперсен, П. Пассі, В. Фієтор, Ф. Франке, Ш. Швейцер, які користувалися здобутками лінгвістичної школи младограматиків, представники якої Г. Пауль, К. Бругман, Ф. Фортунатов, М. Бреаль про застосування прийомів аналогій у мовах розуміння граматики [178, с.157].

У наукових джерелах існують різні підходи щодо періодизації іншомовної освіти в аспекті розвитку форм, методів та технологій її реалізації. Так, у 1951–1960 рр. вийшла нова програма (1951), яка передбачала значне скорочення обсягу знань в початовій й середній школі і

мала за мету забезпечити міцне і свідоме засвоєння учнями елементарного матеріалу з іноземної мови. Навички усного мовлення не входили в мету навчання іноземних мов [71, с. 121–134]. Отже, цей етап іншомовної освіти був пов'язаний з реалізацією переказного і свідомо-порівняльного методів навчання іноземних, котрий базувався на лінгвістичній концепції Л. Щерби і принципі свідомості. У 1961–1984 рр. вийшла постанова уряду СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961 р.) [62]. Відповідно до цієї постанови були відкриті школи з поглибленим вивченням іноземної мови, тому вимагав інших підходів до підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Даний період був пов'язаний з розробкою свідомо-практичного методу навчання іноземних мов [15, с. 115]), затверджувалися принципи навчання на усній основі, комунікативної спрямованості і індуктивного засвоєння граматики. На початку 60-х рр. було знижено віковий бар'єр щодо масового вивчення іноземних мов, що зумовило розповсюдження практичних методів вивчення іноземних мов [35, с. 19].

У 60-х рр. – 80-х рр. ХХ ст. науковці основну увагу почали приділяти методиці навчання іноземних мов, особливо актуальною вважалася проблема міждисциплінарного характеру іншомовної освіти. Такий підхід відображено у монографіях С. Ніконова «У истоков советской методики обучения иностранным языкам» (1969), Г. Ятеля «Предложные словосочетания современного английского языка» (1969), М. Ляховицького «Звукопись в обучении иностранным языкам» (1970), А. Корсакова «Употребление временных форм глагола в современном английском языке» (1978) [14, с. 10]. Наукову цінність становлять праці В. Раушенбах «Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век» (1971), І. Рахманова «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.» (1972), Г. Веделя «Из истории методов преподавания иностранных языков» (1979) та ін. Ці дослідження розширили дослідницьке поле іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. До історіографічних праць цього періоду належать

напрацювання І. Біма «Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе (1988) [14, с. 11].

У 60-і і 70-і рр. XX ст. в Україні з'являються нові методи іншомовної освіти. Так, І. Войтович називає найбільш розповсюджені *методи*: Grammar-Translation Method – граматико-перекладний метод – який передбачав письмову роботу і сфокусовувався на вивченні граматичних правил через переклад оригінальних текстів. Audio-Lingual Method – аудіо-лінгвальний метод – який передбачав швидку підготовку викладачів англійської мови з орієнтацією на комунікацію [201, с. 63]. В основу цього методу покладено принципи: вивчення мови є формуванням звички (language learning is habit-formation); помилок треба уникати, бо вони формують погані звички (Mistakes are bad and should be avoided, as they make bad habits); спочатку потрібно засвоїти усну форму мови, а потім письмову (language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form); вивчення мови аналогії краще, ніж аналіз (analogy is a better foundation for language learning than analysis); значення слів можна засвоїти тільки в лінгвокультурному контексті (the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context).

Третім методом є – Cognitive-Code Methodologies (теорія свідомого оволодіння кодом; свідомо-практичний метод). Цей метод до вивчення іноземної мови з'явився в 70-і роки XX століття. Його основними принципами є: усна основа навчання іноземної мови; формування мислення; оволодіння лексикою в реченні; оволодіння граматичною будовою мови, що вивчається [149, с. 97]. Відмінністю цього методу є спрямованість на мовні вміння: говоріння, аудіювання, читання та письмо.

Наступний метод – Comprehension Approaches – пізнавальний підхід відображає процес засвоєння першої мови, особливо великий вплив і застосування він знайшов у практиці викладання та вивчення іноземної мови у дорослих [153, с. 147]. С. Orwig у своїй роботі Language Learning Strategies [207, с. 31-83] вказує, що в основі пізнавального процесу лежать наступні

принципи: наявність підготовчого періоду для формування навичок аудіювання і здатності розуміти усне мовлення; рівень розуміння мови має перевершувати здатність нею спілкуватись; спілкування іноземною мовою має відбуватися на основі навичок розуміння [227].

У 70-х – 80-х роках в Україні і за короном склалися дві групи підходів в теорії і практиці мовної освіти. Першу групу склали *репродуктивні підходи*, що відповідали традиційній педагогічній парадигмі і були представлені в навчанні іноземних мов граматико-перекладною концепцією [125, с. 1–4; 132, с. 2–8]. Другу групу склали *продуктивні підходи*, що виникли на початку 70-х років XX століття. Вони ґрунтувалися на гуманістичній педагогічній парадигмі і були відображені в навчанні іноземним мовам комунікативно-міжкультурною концепцією [1]. В якості основи для класифікації підходів до навчання використовуються способи навчання мови (прямий, свідомий, діяльнісний) або об'єкт навчання (мова, мовлення, мовленнєва діяльність). Усі наявні методи і підходи до викладання іноземних мов, відповідно, утворювали репродуктивні та продуктивні концепції. Як головна ознака репродуктивної концепції використовувалася граматико-перекладна концепція навчання іноземним мовам. Основним прикладом продуктивних підходів слугував комунікативно-міжкультурний підхід [1, с. 224].

З часом в методиці іншомовної освіти з'являється *граматико-перекладний дидактичний підхід*, котрий являє собою комплексне поєднання традиційної педагогіки з елементами технократичної і біхевіористської педагогічних парадигм, лінгвістичного структуралізму і когнітивної концепції засвоєння знань з пріоритетом на розвиток у студентів лінгвістичної мовної компетенції. У свою чергу, *комунікативно-міжкультурний підхід* є результатом злиття гуманістичної педагогіки, соціолінгвістики, культурології, когнітивної концепції засвоєння знань (когнітивної психології, лінгвістики) і психолінгвістики. Пріоритет навчання в рамках цього підходу – розвиток у прагматичній і соціокультурної мовних компетенція [124, с. 16-23].

До середини 80-х років XX століття незадовільний рівень результатів використання *граматико-перекладного* і *комунікативно-міжкультурного* підходів призвів до виникнення і обґрунтування нової сучасної інтегративної концепції іншомовної освіти. Відносно переваг того чи іншого з існуючих в даний час підходів немає єдиної думки. Однак можна з упевненістю стверджувати, що перевага надається тим підходам до іншомовної освіти, які стимулюють інтелектуальний розвиток особистості, розвивають його мовну здатність [86, с. 4-7]. До них слід, в першу чергу, віднести *особистісно-діяльнісний, проблемний і проектний* підходи. Тому можна вважати, що існує необхідність інтеграції цих підходів у контексті *компетентнісного підходу*.

Серед методик і педагогічних технологій навчання іноземним мовам у кінці XX століття визначається «німий» метод у засвоєнні мови (А «silent period»). Відзначено необхідність інкубаційного періоду на ранніх етапах вивчення мови для того, щоб розбудити і розвинути природні і спонтанні здатності студента до вивчення мов («... to awaken and to develop the student's natural and spontaneous capacities for language study») [227, с. 90–95].

У період з 1985 до 1993 рр. увагу науковців та практиків іншомовної освіти зосереджено на психолого-педагогічних аспектах раннього навчання іноземним мовам, що поставило нові вимоги до підготовки майбутніх учителів іноземних мов та розширення методичної бази іншомовної освіти.

На початку 90-х рр. XX ст. у педагогічних університетах з'являється спеціальність «учитель початкової школи зі знанням іноземної мови». З 1994 по 2004 рр. розроблена та введена в практику «Програма з іноземних мов для початкової школи (1-4 класи), 1994», у відповідності до якої цілі навчання іноземних мов були представлені у вигляді завдань навчання за кожним видом мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо) у їх взаємозв'язку із ситуаціями спілкування, мовним і лінгвокраїнознавчим матеріалом, з подальшим використанням при комунікативних вміннях. Це вплинуло на розширення самого поняття іншомовна освіта, котре набуло культурознавчого характеру та практику підготовки майбутніх учителів

гуманітарних спеціальностей. Нові підходи до іншомовної освіти були закріплені у документі Міністерства освіти «Про викладання іноземних мов у загальноосвітніх установах» (1994) [24, с. 22].

Важливим для розвитку методики іншомовної освіти на початку ХХІ століття стали дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців: О. Бігич (теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, 2005) [18], О. Божок (педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, 2016) [23], О. Варникова [91], І. Костікова [195], О. Котенко, Р. Павлюк, А. Соломаха (методика навчання іноземних мов у початковій школі, 2013) [116] Т. Несвірська (формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки, 2012) [123], І. Пінчук (формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів, 2011) [145]. Однак ці дослідження репрезентують лише шляхи вдосконалення технологій і методик навчання іноземних мов профільного рівня у вищій школі.

На сучасному етапі розвитку іншомовної освіти актуалізується питання системного характеру викладання іноземних мов (С. Ніколаєва) та створення багаторівневої ієрархічної системи, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів (підходів / цілей / змісту / принципів, методів / засобів тощо) [130].

У період з 2001 до 2004 рр. у теорії та практиці іншомовної освіти акцент робиться на вивчення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів, зокрема й учителів іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти. Серед вітчизняного історико-педагогічного доробку – праці: Р. Мартинової «Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов» (2004) [109, с. 22]; І. Мозгової «Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. ХVІ – поч. ХІХ ст.)» (2004) [122, с. 49–52]; Н. Борисової «Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.)» (2004) [27, с. 17].

В останні десятиліття поширення набувають комунікативні підходи в методиці викладання іноземних мов, котрі мають на меті підвищення рівня оволодіння іноземною мовою на всіх рівнях мови і мовлення. Науковцями висловлюється точка зору, що для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, здатних до продуктивного іншомовного спілкування, необхідно змінити мету навчання з орієнтацією на процес, що полягає в практичній підготовці до реального спілкування з представниками інших культур у професійній сфері [185, с. 16-17]. У методиці іншомовної освіти у закладах вищої освіти чільне місце зайняли проблеми формування мовної особистості нового типу.

Методика іншомовної освіти нині здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктного підходу у процесі вивчення іноземних мов, з орієнтацією на індивідуальні здібності студента та створення оптимальних ефективних стратегій самонавчання.

Серед сучасних методичних підходів до іншомовної освіти майбутніх вчителів, що запозичені із зарубіжної методики іншомовної освіти. Так, найпоширенішим є Communicative Approaches (комунікативний підхід), що підкреслює практичну складову використання іноземної мови і знаходить широке застосування в навчанні іноземної мови дорослих. В основі цього методу лежить принцип TPR (The total physical response) – принцип фізичного реагування Дж. Ашера [63], за яким періоди мовчання і говоріння змінюють один одного, студенти готові говорити, читати і писати іноземною мовою. Комунікативний підхід широко використовує принцип так званого природного вивчення мови С. Крашена і Т. Террела, вперше застосованого в 1983 році у викладанні іноземної мови для початківців [202, с. 1].

У досліджуваній період методика іншомовної освіти спиралася на такі методичні підходи до вивчення іноземних мов: *дискретний підхід* (створення логічно побудованої функціональної системи, елементи якої вводяться почергово) [31, с. 47-49]; *системно-функціональний підхід* (аналіз структури знання, виявлення функцій елементів, систематизація знань); *системно-*

логічний підхід (навчальний матеріал подається у закодованому вигляді «опорні конспекти» і «опорні сигнали» [91, с. 8].

Питання розвитку і вдосконалення методів навчання іноземним мовам досліджувалася у працях вітчизняних та зарубіжних науковців і викладачів. Дж. Річардс і Т. Роджерс, наприклад, у своїй роботі «Підходи та методи викладання іноземної мови» проводять дослідження основних тенденцій в галузі розвитку методів ІО [217, с. 151].

Методичне значення для практичного впровадження методів вивчення іноземних мов в Україні мала книга Д. Ларсен-Фрімана «Технології та принципи навчання іноземної мови» [211], у якій автор демонструє поетапне керівництво з використання методів іншомовної освіти і описує новітні підходи, технології та ідеї з іноземної мови.

Досліджували методи навчання іноземної мови, розвиток методичної науки і підходів до навчання зарубіжні автори: С. Торнберрі [224], М. Фіннокьяро [201]. Серед вітчизняних науковців зацікавленість до проблем іншомовної освіти (ІО) та історії розвитку методів навчання виявили такі науковці, як А. Миролубов [118], І. Бім [21], А. Щукін [189], Н. Гез [46].

На основі аналізу джерельної бази (Н. Бориско, С. Ніколаєва) можна зробити висновок, що на початку ХХІ століття в Україні найбільш поширеними методами іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є такі: репродуктивні методи (ділові рольові ігри); пошукові методи (самостійна робота студентів, робота з довідковою літературою); перцептивні методи (відеоуроки, зустріч з викладачами різних країн); логічні методи (мовні вправи, «кейс-стаді», або аналіз конкретної ситуації). При чому репродуктивна діяльність студентів повинна обов'язково поєднуватися з творчою діяльністю, ділові рольові ігри спрямовані на розвиток творчості.

Важливим методом вивчення іноземної мови у досліджуваний період вважався метод самостійної роботи з текстом, спрямована на розширення словникового запасу на основі інтенсивного повторювання. Ефективним шляхом реалізації іншомовної освіти є диференційовані індивідуальні

завдання, котрі позбавляють студентів від механічної роботи і дозволяють збільшити ефективність самостійності роботи [104, с. 5].

У досліджуваний період з метою відпрацювання навичок усного перекладу використовувались відеофільми або уривки з них, що підбиралися на професійну тематику. Під час перегляду відеофільмів здійснюється активний комплексний тренінг, а саме: тренінг пам'яті, тренування темпу, робота над лексикою [26, с. 381]. Відеометод поєднував навчальну і виховну функції, що є важливим для ефективності іншомовної освіти, яка має ціннісну основу.

До *логічних методів* автори відносять: мовні вправи перекладацького характеру, що забезпечували формування перекладацьких навичок; вправи на подолання перекладацьких труднощів, зіставлення різних варіантів перекладу; аналіз перекладацьких помилок, перефразування і інтерпретація вихідного тексту і тексту перекладу, переклад усного та писемного мовлення. До групи логічних методів деякі автори включають «Кейс-стаді», або аналіз конкретних ситуацій, котрий доцільно поєднувати з репродуктивним методом, методом рольової гри, обговорення виконаної студентом роботи, аналіз помилок [127, с. 28-73].

Для контролю сформованості умінь писемного мовлення при роботі з конкретними ситуаціями рекомендуються такі *вправи*, як: складання-відкликання на текст, анотації на статтю; написання різних видів листів (лист про прийом на роботу, лист-рекомендація, лист-запит з метою отримання інформації); написання резюме тощо. Для контролю сформованості умінь усного мовлення залежно від рівня підготовленості студентів з урахуванням диференційованого підходу можуть застосовуватися такі *види завдань*: інтерпретація схем, графіків, таблиць; презентація на тему; проведення інтерв'ю; організація і участь в конференціях, зборах, дискусіях [119, с. 158].

На початку 2000-х років дослідники, які вивчають *проблемний і проектний підходи*, єдині в думці, що в основу підходів покладено *особистісно-діяльнісну концепцію*. Головною метою цих підходів є розвиток

самостійного мислення в процесі оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками на основі рішення навчальних проблемних завдань у процесі іншомовної діяльності [86, с. 5]. За такою логікою доцільно інтегрувати ці підходи в проблемно-проектний підхід з метою розробки на його основі відповідної моделі формування іншомовної професійної компетенції.

На початку ХХІ століття формування професійної іншомовної компетентності студентів передбачало запровадження провідних *форм* організації процесу підготовки студентів закладів вищої освіти: аудиторні групові заняття під керівництвом викладачів й індивідуальні заняття зі студентами; організація самостійної роботи студентів (виконання домашніх завдань, загальних для всіх та індивідуальних завдань за темами; проведення індивідуальних консультацій, включаючи консультації за допомогою мережі інтернет; самостійний добір змістового матеріалу, перегляд кінофільмів на професійну тематику іноземною мовою тощо; позааудиторна робота (вечори англійською мовою, зустріч із зарубіжними фахівцями, участь у спільних засіданнях кафедр, у роботі гуртків, клубів тощо) [57, с. 15]. До інноваційних форм іншомовної освіти все частіше відносять міжнародне співробітництво, організацію іншомовних програм, фондів, центрів, котрі мобілізують студентство та викладацьку аудиторію на наукові досягнення в галузі педагогічної освіти.

До форм реалізації іншомовної освіти у сучасних педагогічних університетах використовуються: зустрічі з представниками англomовних країн, які надають можливість спілкування з носіями мови, долучення до їх культури і традицій, допомагають студентам долати мовний бар'єр, адаптуватися в комунікативних ситуаціях, а також змушують студентів активізувати словниковий запас.

На сучасному етапі розвитку методики іншомовної освіти розрізняють такі загальновизнані методики викладання: класична та комунікативна. *Класична методика* використовується викладачами вузів для вивчення англійської мови з «нуля». Одночасно вивчаються: аудіювання, граматики,

читання і говоріння. Особливістю є те, що викладач за цією методикою має бути україномовним, не носієм мови; результат – стабільні фундаментальні знання. *Комунікативна методика* – основна увага приділяється говорінню і аудіюванню та спілкуванню; викладач максимально спілкується англійською мовою; основною метою є занурення студента в англomовне середовище, навчання спілкуванню англійською мовою. Комунікативний підхід передбачає взаємодію між студентами у парах та групах. До переваг відносимо: формування навичок спілкування, неформальна форма навчання [135, с. 72-75].

Метод Китайгородської – навчання за цією методикою проводиться в умовах real life, передбачає вступне тестування, за результатами якого студенту присвоюється певна роль (вчитель, учень, директор), якої він повинен дотримуватися; практичні заняття проходять в різних формах [28].

Метод Шехтера базується на спілкуванні англійською між студентами та викладачами; вивчення мови відбувається через відтворення етюдів (рольових ігор) на заняттях, за допомогою яких студенти спілкуються іноземною мовою з першого заняття [28].

Метод Каллана дозволяє вивчити англійську швидше ніж за традиційною методикою; в основі методики – активність студента; студент перебувати в активній комунікативній позиції (спілкуватися лише англійською або слухати, що говорить англійською викладач). З першого заняття викладач звертається до студентів зі швидкістю 200–240 слів/хвилину [28].

Методика Дениса Рунова дозволяє оволодіти мовою на гарному рівні вже за 8 місяців; полягає у тому, що вся інформація, яку потрібно вивчити архівується до оптимального сприйняття. Головні аспекти мови (говоріння, аудіювання, граматики, читання) подаються у певній системі, якої потрібно покроково дотримуватись [28].

На сучасному етапі розвитку методики іншомовної освіти основними методами навчання іноземних мов вирізняють (М. Скуратівська) комунікативний та конструктивістський методи.

Комунікативний метод – навчальна ціль визначається як оволодіння комунікативною компетенцією; навчальний зміст текстів має спонукати студента до висловлення власної думки; керування навчанням здійснюється через комунікативні інтенції (наміри); метод вимагає суб'єктної позиції студента; мовне поле передбачає домінування мовного продукування над мовною правильністю, коректністю, помилки допускаються; мова стає засобом комунікації. Цей метод реалізується через вправи комунікативного спрямування: студенти навчаються комунікації у процесі самої комунікації; вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими вибором та реакцією. Переваги методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долається страх перед помилками [111].

Конструктивістський метод – освітня мета визначається активністю студентів; роль викладача не навчати, а сприяти пізнавальному процесу; заняття має бути орієнтованим на дію; навчальний зміст орієнтований на самостійне конструювання знань (проектна діяльність). Вправи включають продукування мови. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання [111].

В методиці іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей розрізняють *традиційні* та *альтернативні* методи навчання.

Альтернативні методи групуються за різноманітними підходами, прийомами, способами передачі мови. Існують такі альтернативні методи, як метод повної фізичної реакції (Total Physical Response), сугестивний метод, драматико-педагогічний метод, мовчазний метод, груповий метод. До інноваційних навчальних методів відносять: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод

рольової гри, метод «кейс-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії) [111].

Метод сценарію (storyline method) – заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів – наприклад: Школа – Навчання – Діти. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані ключові питання), студенти створюють свою педагогічну історію. Цей метод не вимагає текстових підручників; характеризується креативним плануванням, вибором гіпотез, систематизацією та презентацією роботи; спроектована історія містить також елементи драми та рольової гри; викладач обумовлює лише межі дії та представляє окремі епізоди; студенти ставлять запитання та самі шукають відповіді на них [167].

Проектне навчання – зреалізовується як робота над проектом. До ознак проектного методу віднесено: орієнтованість на дію; робота в команді; самоорганізація студентів; ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям; інтердисциплінарність (міжпредметні проекти); цілісність – проект розглядається як єдине ціле; орієнтованість на продукт, результат. Традиційно виділяють такі основні фази проекту: ініціювання – винайдення ідеї для проекту; початок проекту; проведення проекту; презентація результатів проекту; оцінка (рефлексія) проекту [167].

Метод навчання по станціях – навчальна техніка, за якої студенти виконують роботу над мовним матеріалом, що упорядкований у формі станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При такому навчанні у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціях

дозволяє здійснювати диференціацію за здібностями, інтересами студентів, за ступенем складності завдання [167].

Метод симуляцій в навчанні іноземної мови студентів можна застосовувати метод симуляцій для моделювання та імітації реальності. В навчанні мова йде про різноманітні симуляційні педагогічні ігри, що дозволяють студентам відпрацьовувати навички, застосовувати знання з метою вирішення педагогічної задачі в середовищі, яке імітує реальні ситуації. Симуляція дозволяє студентам спробувати себе в ролі директора школи, вчителів, батьків тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, які вболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри. Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування, розвивається вміння працювати в команді [167].

В останні роки з'явилися комп'ютерні симуляції, де учасники працюють з комп'ютерною програмою, керують навчальним процесом.

У кінці XX – початку XXI століття розповсюдженим стає метод *ділової гри*. Алгоритм здійснення цього методу включає аналіз проблеми, яку студенти детально вивчали і висловили свою точку зору спочатку в формі презентації (монологічне мовлення), а потім взяли участь у дискусії, в ході якої має бути знайдено оптимальне рішення [88, с. 33].

Метод рольової гри є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Рольова гра пов'язана з інтересами студентів, є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним засобом навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри студентам, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики. Розрізняють велику кількість форм, типів рольової гри на уроках іноземної мови. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «співбесіда з батьками», де студенти беруть на себе роль викладача [167].

У наукових дослідженнях вітчизняних (Х. Балінтова [194]) й зарубіжних науковців [78; 194; 218] та практиці іншомовної освіти визначено такі методи навчання іноземних мов:

- *прямі методи* – навчання видам мовленнєвої діяльності: *натуральний метод* (prirodzená metóda), використання якого спрямоване на формування комунікативно-мовленнєвих умінь; *прямий* (priama metóda) – метод навчання студентів усному іншомовному мовленню, що моделює умови творчого процесу оволодіння іноземною мовою; *аудіовізуальний* (audiovizuálna metóda) – метод навчання, спрямований на розвиток мовленнєвих умінь студентів, аудіювання та говоріння – навчання відбувається з опорою на зорові та слухові образи у вигляді кадрів фільмів тощо; *аудіолінгвальний* (audiolingválna metóda) – метод навчання, використання якого спрямоване на формування навичок формотворення та вживання різних мовних структур шляхом їх механічного повторення, вагомим є застосування принципу наочності (ілюстрація матеріалів, схематичних зображень, фотографій, таблиць у процесі навчання студентів іноземним мовам);

- *свідомі методи* навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності: *граматико-перекладацький* (prekladovo-gramatická metóda) метод дозволяє студентам вдосконалювати знання іноземних мов під час читання книг в оригіналі, під час вивчення граматичного матеріалу в контексті роботи із текстами, зокрема в процесі їх читання та перекладу; *свідомо-практичний* (uvedomeno-praktická metóda) – провідним фактором навчання з використанням цього методу є іншомовна практика; *свідомо-порівняльний* (uvedomeno-porovnávacia metóda) – метод навчання, що передбачає усвідомлення студентами значення мовних явищ та способів їхнього застосування у мовній діяльності; *метод програмування* (programová metóda); *метод читання* (metóda čítania);

- *комбіновані методи* навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності: *комунікативний* (komunikatívna metóda) – в основу методу покладено ідеї комунікативної лінгвістики, що послідовно реалізується в

комунікативно-діяльнісному підході до навчання; *активний* (aktívna metóda) – метод спрямований на практичне оволодіння іноземною мовою, провідна роль відводиться розмовній практиці; навчання передбачає використання сугестопедичного методу на всіх етапах проведення заняття; *комунікативно-денотативний* (komunikatívno-denotatívna metóda);

- *інтенсивні методи* навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності: *сугестопедичний* (sugestopedická metóda) – метод орієнтований на створення природного мовного середовища, активізацію роботи майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у процесі навчання; *метод активізації* (metóda aktívácie) – сучасний метод навчання іноземним мовам, сприяє вирішенню завдань щодо навчання спілкуванню іноземною мовою за короткий період часу в процесі колективної діяльності; *емоційно-змістовий* (emocionálno-zmyslová metóda) – при використанні цього методу на заняттях акцентується увага на змісті матеріалу, який подається в процесі рольових ігор через систему комунікативних завдань; *ритмопедія* (rytmopedická metóda) – інтенсивний метод навчання, що сприяє швидкому засвоєнню інформації, її закріпленню та активізації з використанням ритмостимуляції в умовах групового спілкування; *гіпнопедичний метод* (hypnopedická metóda) – метод навчання шляхом закріплення у пам'яті студента інформації під час природного сну; *релаксопедія* (relaxopedická metóda) – метод, що передбачає використання комплексу дидактичних прийомів, котрі застосовуються з навчальною метою через навіювання, до переваг релаксопедії належить активізація розумової діяльності студентів [78; 193; 186].

Серед традиційних методів викладання іноземної мови можна виділити так звані нетрадиційні методи, які з'явилися у зв'язку зі зростанням потреби в оволодінні іноземною мовою. До таких методів належать: *метод «громади»*, *сугестивний метод*, *метод повної фізичної реакції*, *«мовчазний» метод*. Метод «громади» (метод «радника») був розроблений американським психологом Ч. Курраном. В основу методу покладено гуманістичний підхід до навчання й психологічну теорію «радника» [73, с. 25]. Метод «громади»

характеризується такими рисами: відповідно до гуманістичного підходу до навчання студентам належить провідна роль в організації та побудові курсу. Студенти визначають зміст навчання і вибирають зручний для них темп і режим роботи; викладач виступає в ролі «радника»; програма навчання спеціально не розробляється, оскільки процес навчання розробляється таким чином, що студенти під час заняття спонтанно вибирають тему і мовні засоби; основним прийомом навчання є переклад з рідної мови на іноземну. Організація процесу навчання будується таким чином: студенти працюють у групі, вони сидять обличчям один до одного і обговорюють рідною мовою тему бесіди. Потім починається спілкування іноземною мовою. Викладач спостерігає за обговоренням, а потім включається в процес бесіди, пропонуючи мовні відповідники іноземною мовою [168, с. 118].

Наступним сучасним методом викладання є *сугестивне навчання* (з латини *suggestio* – навіювання) – це відносно нова система навчання (початок ХХІ століття), яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою [73, с. 26]. Методика сугестивного навчання базується на розширенні прихованих можливостей людини, що дозволяє поглибити та зробити більш ефективним освітній процес. Сугестивне навчання широко використовується в методиці викладання іноземних мов в Україні, хоча запропонував її болгарський дослідник Г. Лозанов. Сутність методики сугестивного навчання – цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження), на основі штучно створеного «настрою», та звернення до яскравих образів, міміки, музики та ін. Методика Г. Лозанова ґрунтується на таких принципах: відсутність зубріння; навчання без перевтоми; основою навчання є мотивація та пізнавальний інтерес; проведення навчання великими блоками [44, с. 19].

Інноваційним методом цього ж періоду є *метод повної фізичної реакції*, розроблений Джеймсом Ашером і поширений в багатьох країнах світу, у тому числі в Україні. Цей метод інтегрований зі знаннями з галузі педагогіки, психології, практики іншомовного мовлення і дає змогу

здійснювати навчання іноземної мови, орієнтоване на особистісні здатності й уміння учнів [73, с. 28]. Метод повної фізичної реакції – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Як правило, цей метод використовується на початковому етапі навчання [192, с. 294]. Метод повної фізичної реакції базується на узгодженні мовлення і дії: навчання іншомовному мовленню здійснюється через фізичну (моторну) активність. Основними принципами цього методу є: розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню; розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння. Серед вчених-методистів немає єдності щодо доцільності застосування даного методу як методу навчання іноземних мов. Так, деякі з них стверджують, що він може інтегруватися як складова частина в натуральний метод, але ні в якому разі не виступати як самостійний метод [126, с. 304].

У практиці іншомовної освіти (С. Гапонова) пропонується як нетрадиційний – *«мовчазний» метод*, котрий спирається на структурний підхід у лінгвістиці і гуманістичне спрямування в психології. Автором цього методу є Г. Гатено [44, с. 20]. Сутність методу відповідає назві – навчання в тиші, котрий сприяє розумовій діяльності через концентрацію уваги студентів при виконанні завдання; передбачає високий ступінь зацікавленості студентів й наявність внутрішньої мотивації. Основними є мовні завдання, в яких викладач моделює слово, вираз чи речення. При цьому використовуються картинки, «кольорові слова» тощо [73, с. 28].

До інноваційних методів можна віднести *поєднання комунікативних та пізнавальних (академічних) цілей*. Їх основними принципами є: цілеспрямованість та змістовність занять, спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Можна сказати, що нетрадиційні методи стали цінним надбанням для методики навчання іноземних мов [112].

Цікавою щодо методики іншомовної освіти майбутніх учителів є класифікація методів навчання іноземних мов Р. Преснер, яка, опираючись на праці П. Джарвіса, Д. Мінтона та ін., виокремлює *метод занурення*. Принципи, що лежать в основі цього методу (концентрації навчального матеріалу у часі; інтенсивності). Переваги навчання з використанням методу занурення: інтенсивний курс англійської мови із використанням методу занурення, який пропонує International House World Organisation (IHWO) – міжнародна мережа мовних шкіл і світовий лідер у викладанні іноземних мов та підготовці викладачів [150, с. 12].

До сучасних підходів щодо підвищення ефективності у викладанні іноземних мов відносять [126, с. 159]: *створення атмосфери*, в якій навчання відбувається вільно і комфортно, стимулюються інтереси студентів, розвивається бажання до практичного вживання іноземної мови; студенти навчаються працювати над мовою самостійно; передбачаються різні роботи в аудиторії: індивідуальна, групова, колективна, що сприяє активності студентів, орієнтує їх на самостійність та творчість [38; 99].

Інноваційною технологією іншомовної освіти визнано *Європейський Мовний Портфель* (ЄМП), що передбачає визначення рівня володіння мовою і міжкультурним досвідом спілкування. З цією метою пропонується шкала вимірювання рівнів володіння іноземною мовою, компонентний склад процесу використання мови та мовних компетенцій. Європейський Мовний Портфель – це технологія, що дозволяє студентові самостійно фіксувати і оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземними мовами незалежно від використаних методів і засобів навчання. Концепція ЄМП, розроблена в рамках проекту Ради Європи «Мови на сучасному етапі» з метою формування загального освітнього простору у сфері сучасних (нерідних) мов Європи; Концепція «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою», викладена в документі Ради Європи «Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference» (CEFR) [182] (ДОДАТОК М).

Мовний портфель визначено як засіб навчання писемному мовленню, що забезпечує реалізацію специфічної системи контролю, яка базується на самоконтролі й самокорекції. Основною метою його розробки і впровадження в освітній процес є такі: приведення у відповідність навчання писемному мовленню до загальноєвропейських стандартів; запровадження рівневого підходу у процесі навчання АПМ; стимулювати й інтенсифікувати процес навчання АПМ; розвивати у студентів здібність представляти й описувати іншомовну компетенцію з використанням взаємно прийнятих форм опису. Основні функції мовного портфеля – педагогічна та звітна – реалізуються через його структуру [13].

Мовний портфоліо («Language Portfolio») було розроблено Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов у Європейських країнах. Вперше мовне портфоліо було презентовано в Україні у 2003 році. Використання цього методу в іншомовній освіті вирішує *такі завдання*: створення мотивації навчальної діяльності; розвиток пізнавальних навичок; розвиток самооцінки здібностей; розвиток самодисципліни та самовиявлення; формування уміння самостійно конструювати свої знання; формування уміння планувати свою діяльність; формування уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; формування організаційних навичок [39] (ДОДАТОК К; Л; М).

Таблиця 2.1.

Методика іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття)

Логічні методи	мовні вправи перекладацького характеру; вправи на подолання перекладацьких труднощів; аналіз перекладацьких помилок, перефразування і інтерпретація вихідного тексту і тексту перекладу; переклад усного та писемного мовлення
Класична методика	вивчення англійської мови з «нуля» (аудіювання, граматики, читання і говоріння)

Метод Китайгородської	навчання, наближене до real life
Метод Шехтера	відтворення професійних етюдів на заняттях
Метод Каллана	інтенсивне вивчення англійської мови
Метод Дениса Рунова	головні аспекти мови (говоріння, аудіювання, граматики, читання) подаються у певній системі
Комунікативний метод	оволодіння комунікативною компетенцією; здійснюється через комунікативні інтенції (наміри); метод вимагає суб'єктної позиції студента
Конструктивістський метод	заняття орієнтоване на дію та самостійне конструювання знань (проектна діяльність)
Метод сценарію (storyline method)	не вимагає текстових підручників; характеризується креативним плануванням, вибором гіпотез, презентацією роботи, яка містить елементи драми
Проектне навчання	до ознак методу віднесено: орієнтованість на дію; робота в команді; самоорганізація студентів; ситуативна спрямованість, співвідносність з реальним життям; інтердисциплінарність
Метод навчання по станціях	матеріалом упорядкований у формі станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями)
Метод симуляцій	моделювання та імітації реальності
Метод ділової/рольової гри	розподіл і виконання ролей
Прямі методи	- <i>натуральний метод</i> (prirodzená metóda), формування комунікативно-мовленнєвих умінь; - <i>прямий</i> (priama metóda) – метод моделює умови творчого процесу оволодіння іноземною мовою; - <i>аудіовізуальний</i> (audiovizuálna metóda) – навчання відбувається з опорою на зорові та слухові образи; - <i>аудіолінгвальний</i> (audiolingválna metóda) – вживання різних мовних структур шляхом їх механічного повторення (ілюстрація матеріалів, схематичних зображень, фотографій, таблиць)
Свідомі методи навчання аспектам мови або видам мовленнєвої	- <i>граматико-перекладацький</i> (prekladovo-gramatická metóda) - вдосконалення знань під час читання книг в оригіналі; - <i>свідомо-практичний</i> (uvedomeno-praktická metóda)

діяльності	– провідним фактором є іншомовна практика; - <i>свідомо-порівняльний</i> (uvedomeno-porovnávacia metóda) – передбачає усвідомлення значення мовних явищ та способів застосування у мовній діяльності; - <i>метод програмування</i> (programová metóda); - <i>метод читання</i> (metóda čítania)
Комбіновані методи навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності	- <i>активний</i> (aktívna metóda) спрямований на практичне оволодіння іноземною мовою, в розмовній практиці засобами сугестопедичного методу; - <i>комунікативно-денотативний</i> (komunikatívno-denotatívna metóda)
Інтенсивні методи навчання аспектам мови або видам мовленнєвої діяльності	- <i>сугестопедичний</i> (sugestopedická metóda) орієнтований на створення природного мовного середовища, активізацію роботи; - <i>метод активізації</i> (metóda aktizácie) сприяє вирішенню завдань щодо навчання спілкуванню іноземною мовою за короткий період часу в процесі колективної діяльності; - <i>емоційно-змістовий</i> (emocionálno-zmystová metóda) акцентується увага на змісті матеріалу, який подається в процесі рольових ігор через систему комунікативних завдань; - <i>ритмопедія</i> (rytmopedická metóda) сприяє швидкому засвоєнню інформації, її закріпленню та активізації з використанням ритмостимуляції в умовах спілкування; - <i>гіпнопедичний метод</i> (hypnopedická metóda) закріплення у пам'яті студента інформації під час природного сну; - <i>релаксопедія</i> (relaxopedická metóda) – використання прийомів через навіювання
Метод «громади»	спонтанне навчання, викладач виступає в ролі «радника»; програма навчання спеціально не розробляється, основним прийомом навчання є переклад з рідної мови на іноземну
Сугестивне навчання (suggestio – навіювання)	система навчання, яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою, базується на розширенні прихованих можливостей людини, цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження)
Метод повної фізичної реакції	інтеграція з педагогікою, психологією, практикою іншомовного мовлення; навчання через

(Джеймс Ашер)	використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції
«Мовчазний» метод (Г. Гатено)	навчання в тиші, що сприяє розумовій діяльності через концентрацію уваги; передбачає високий ступінь зацікавленості студентів й наявність внутрішньої мотивації
Методів поєднання комунікативних та академічних цілей	основні принципи: цілеспрямованість та змістовність занять, спрямованість на досягнення соціальної взаємодії, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук
Метод занурення	Принципи: концентрація навчального матеріалу у часі; інтенсивність
Створення іншомовної атмосфери	використання мови в освітньому середовищі університету
Мовний портфель	моніторинг рівня володіння мовою та міжкультурного досвіду спілкування; дозволяє студентові самостійно фіксувати і оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземними мовами

2.3. Вплив компетентнісного підходу на розвиток іншомовної освіти у досліджуваний період

На початку ХХІ століття в країнах членах Ради Європи зростає розуміння того, що підвищення рівня екологічної, соціальної та культурної інтеграції вимагає високого рівня лінгвістичної гармонії. На досягнення цієї мети спрямована сучасна політика у сфері навчання іноземних мов, яку можна вирізняти як окремий напрям мовної та освітньої політики, розроблений інституціями Ради Європи та Європейського Союзу. Сприяння вивченню іноземних мов ще з 80-х років ХХ століття стало окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має свою назву Language Learning Policies (Політика в галузі вивчення мови). З початку 90-х років ХХ століття було започатковано програми розвитку освіти, у тому числі іншомовної, а саме: програма Lingua, Leonardo da Vinci та Comenius; програма Навчання впродовж життя («Lifelong learning program»); у період з 2004 по 2006 рр.

стосовно шкільного вивчення іноземних мов програми Leonardo da Vinci та Socrates підтримали 2591 шкільний проект. В українських школах загалом вивчається шістнадцять іноземних мов. Найпопулярнішою серед шістнадцяти мов вважається англійська мова [175].

Важливість ключових умінь і навичок для суспільства знань було проголошено Європейською Радою ще у 2000 р. в Лісабоні, яка закликала держави-члени та Європейську комісію розробити Європейську рамкову структуру новітніх базових умінь і навичок для реалізації ідеї навчання упродовж життя [200, с. 20].

Подальшого розвитку ідея базових умінь і навичок набула на засіданні Європейської Ради у Барселоні 2002 року. Інноваційним у документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.» (Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010) стало визнання вузькості понять «уміння» і «навичка» у порівнянні з поняттям «компетентність», оскільки останнє включає такі характеристики, як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це Спільнота запропонувала перелік базових компетентностей, який у Барселонській редакції включав: грамотність (навички читання, письма та лічби, що визначались як фундаментальні), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, технологій, ІКТ, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємництво та загальну культуру [200, с. 16]. У 2006 р. Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання, якою було запропоновано Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання упродовж життя (A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning) для впровадження в державах-членах [156].

У останні роки вітчизняними науковцями активно здійснюються пошуки шляхів розвитку іншомовної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Основна функція освіти взагалі, та вищої зокрема, полягає у передачі та засвоєнні соціокультурних цінностей, що сприяють подальшому розвитку людської спільноти і надають можливість формування зрілої особистості. Б. Гершунський вважає, що зусилля сфери освіти мають бути сконцентровані, насамперед, на ціннісно-смісловій сфері як окремої особистості, так і соціуму в цілому [47, с. 356].

Результат вищої іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей формулюється через поняття «іншомовна професійна комунікативна компетенція», що забезпечується вибором оптимального підходу, відповідною організацією різних видів діяльності і створенням оптимальної організації технологічних умов в освітньому процесі. Іншомовна комунікативна компетентність входить до групи затребуваних навичок ХХІ століття, передбачає вміння вирішувати професійні завдання: визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри і способи комунікації партнера, вибирати адекватні стратегії комунікації, бути готовим до осмисленої зміни власної мовної поведінки. Ми погоджуємося з існуючими думками, що іншомовна комунікативна компетенція розглядається як здатність індивіда здійснювати комунікативну діяльність іноземною мовою з урахуванням професійної діяльності [133, с. 60].

У 90-ті р.р. ХХ ст. було здійснено соціальний експеримент, спрямований на з'ясування й наукове обґрунтування можливостей навчання іноземних мов, що суттєво вплинуло на вимоги до іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземної мови [89, с. 5]. Новий напрям педагогічної роботи вимагав розроблення відповідних педагогічних та психологічних обґрунтувань, навчально-методичного забезпечення, спеціально підготовлених кадрів. Не випадково в цей період було запроваджено нову додаткову спеціальність «Вчитель початкового навчання та іноземної мови».

На іншомовну освіту майбутніх учителів іноземної мови певним чином вплинула видана в 1995 р. Міністерством Освіти програма, основними принципами якої були: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація,

автономія учня, взаємопов'язане інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма), що пропонувала включення цього навчального предмету до базового навчального плану з першого або другого класу. Перший рік навчання розглядався як пропедевтичний курс, протягом якого в учнів формувалися первинні мовні навички та мовленнєві вміння. Шкільна програма 2000/01 року, складена в контексті вимог реформування середньої освіти з врахуванням Рекомендації Ради Європи з мовної освіти, декларує офіційний курс на запровадження 11-річного строку вивчення першої іноземної мови з 2-го по 12 клас [152, с. 5]. Пріоритетом в іншомовній освіті 2000-х рр. стала переорієнтація шкільної освіти на формування в учнів інноваційного типу культури і мислення, здатності ефективно й свідомо співпрацювати у глобальному просторі через вивчення іноземних мов [87], іншомовна освіта майбутніх учителів доповнилась такими завданнями, як розвиток креативності, творчого мислення, культурологічного виховання тощо.

В умовах системи освіти, на думку С. Бондара, Л. Липової, Ю. Татура, компетентність як якість майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей, базуючись на інформованості та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності, доповнюється у змістовій інтерпретації умінням використовувати її для прийняття власних рішень [176, с. 21].

Відповідно до словника Merriam–Webster, перші згадки терміну «компетенція» відносяться до 1605 р. І. Зимня зауважує, що поняття компетентності пов'язане з ім'ям Аристотеля, який вивчав «можливості стану людини, що позначається грецьким «*atere*» – сила, яка так розвивалася і вдосконалювалася, що ставала характерною рисою особистості [66, с. 23]. Уже в 1884 р. у роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», що вийшла у цей час вперше у Лондоні, подається розгорнуте визначення поняття «компетентності» як такого явища, що складається з великої кількості компонентів: одна частина з них належить до когнітивної сфери,

інша – до емоційної; вони можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки [154, с 321].

У вітчизняній педагогіці традиційно навчальні досягнення тих, хто навчається, визначалися поняттями «знання», «вміння» і «навички» як такі. У якості терміну на вітчизняному ґрунті поняття *компетентність* починає використовуватися для опису кінцевого результату навчання тільки в останній чверті минулого століття в роботах Н. Кузьміної [95], А. Маркової [106], Л. Петровської [144] та ін.

У 1965 році М. Хомський вводить поняття «компетенції» в теорію мови, а мовну компетенцію (*competence*) семантично протиставляє «вживанню мови» (*performance*) у контексті своєрідного протиставлення «мови» та «слова» [183, с. 134)]. З цього часу в руслі трансформаційної граматики та теорії навчання мовам розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття «комунікативної компетентності» (Д.Хаймс) [205, с. 12], а на підставі ідей М. Хомського, висловлених у праці «Аспекти теорії синтаксису», в 70-і роки ХХ століття здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованої освіти [183; 162]. Більшістю авторів «професійна компетентність» розглядається двоаспектно як мета освіти, професійної підготовки; як проміжний результат, що характеризує професійну підготовку фахівця [162, с. 367].

Проблемою формування іншомовної компетентності та впливу на якість цього процесу компетентнісного підходу, займаються вітчизняні й зарубіжні науковці: І. Бім, М. Бірам, В. Бухбіндер, М. Вятютнев, Н. Гез, Е. Зеєр, Р. Мільруд, Ю. Пасов, В. Сафонова, М. Свейн, О. Тарнопольський, Д. Хаймс. Іншомовна компетентність – це своєрідний вияв комплексного особистісного ресурсу, яким забезпечується можливість оптимальної взаємодії в процесі професійного спілкування з іноземними партнерами, який сприяє самоосвіті й саморозвитку особистості фахівців. Зміст іншомовної компетентності поєднує лінгвістичну, когнітивну, комунікативну, прагматичну, інформативну обізнаність [51; 57; 70; 143].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності [63].

Іншомовну комунікативну компетентність Н. Костенко визначає як [84] здатність установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища. Для ефективної комунікації необхідним є набуття певної сукупності знань і вмінь, котрі забезпечують процес комунікації. З огляду на це, здійснення майбутніми фахівцями спеціальностей професійно-орієнтованої іншомовної діяльності, а також вивчення професійно-спрямованої іноземної мови передбачає виконання дій на основі розвитку загальних компетентностей, а також комунікативних мовленнєвих компетентностей. Загальні компетентності майбутніх фахівців гуманітарних спеціальностей із фахово-спрямованим знанням іноземної мови складаються з їхніх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їхніх умінь навчатися. Знання, необхідні у процесі використання та вивчення мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою. Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах, є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування [63].

У формуванні іншомовної комунікативної компетентності необхідно також ураховувати: мовну (лінгвістичну) компетентність, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів із різним ступенем розуміння їх змісту; соціокультурну компетентність, яка включає фонові знання, прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації; навички і вміння оперування фоновими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом

соціокультурного плану; професійну компетентність, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати й виділяти основне зі спеціалізованих текстів [67, с. 66].

Основою лінгвістичного пласту іншомовної комунікативної компетенції є кореляція комунікативних умінь співрозмовників і прагматичного потенціалу висловлення, знання й уміння використовувати мовні, паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби іншомовного ділового спілкування. Іншомовну комунікативну компетенцію можна визначити як інтегрований компонент комунікативної і професійної компетенцій, який: передбачає володіння мовою і професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування; вирішення завдань щодо формування позитивного іміджу [139, с. 13]. Структурно-змістова модель іншомовної комунікативної компетенції включає: мовні, культурно- і предметно-змістові, соціальні (соціально-психологічні та соціолінгвістичні) знання, а також навички і вміння користуватися ними для вирішення завдань щодо спілкування у простих і комбінованих видах комунікативної діяльності [139, с. 14].

Інтерес для розуміння сутності іншомовної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є обґрунтування О. Павленко комунікативної компетентності, яку автор розуміє як знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації. Комунікативна компетенція складається з багатьох компонентів, головними з них можна визначити такі: лінгвістичні компоненти – говоріння, розуміння на слух, письмо, читання; прагматичні компоненти – уміння кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами, знання і вміння вступити в мовленнєвий контакт у конкретних ситуаціях, тобто знати, як будується діалог, дискусія, як можуть бути використані невербальні засоби, такі як жести,

міміка; соціокультурні компоненти, наприклад, правила ввічливого спілкування, соціальних умовностей, культурні умовності тощо. Для розробки структури іншомовної комунікативної компетенції фахівців варто враховувати: вітчизняний і міжнародний досвід з питань комунікативної підготовки в системі навчання і підвищення кваліфікації, її змісту й організації; функції посади; загальновизнані лінгвістичні теорії мовленнєвої комунікації [139, с. 10].

Для розуміння сутності феномену іншомовної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей важливим є психологічний аспект проблеми. Універсальний підхід до тлумачення компетентності представлений концептуальними ідеями Н. Кузьміної, Г. Сазоненко, які визначають її як стійку, засновану на специфіці розумових процесів ефективного соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини та прогнозувати міжособистісні події [94; 158].

Проблема формування іншомовної компетентності впливає із сутності цього поняття, бо, становлячи продукт навчання як спеціально організованого процесу, ці явища є не безпосереднім його результатом, а передовсім наслідком особистісного становлення майбутнього спеціаліста в процесі його фахової підготовки. До структури іншомовної компетентності належать компоненти, які функціонально взаємопов'язані, безперервно реалізуються та оновлюються, а саме: мотиваційно-ціннісний (свідомий індивідуальний професійний вибір, визначення ціннісних орієнтацій і установок, поєднання особистісного та професійного інтересу, потреба в самореалізації та самовдосконаленні); цільовий (прогнозування і визначення стратегічних цілей і завдань, формування найближчих і кінцевих цілей, обґрунтування і чітко формулювання навчально-професійних дій, усвідомлення іншомовної компетентності як професійної якості); змістовий (сукупність знань, умінь і навичок, якими досягається ефективне іншомовне спілкування, здатність адаптувати навчальну інформацію до умов професійних ситуацій, готовність планувати особистісний та професійний

розвиток); процесуальний (уміння оперувати набутими знаннями за стандартних і нестандартних життєвих і професійних ситуацій, функціональне використання іноземних мов із професійною метою); результативно-оціночний (діагностування рівня сформованості іншомовної компетентності; проведення контролю та оцінки власної діяльності; моніторинг професійних рішень; здатність до самостійного управління, корекції рівня знань, умінь, емоційно-психологічного стану) [143, с. 9].

Метою вивчення іноземної мови у вищих закладах освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у професійній сфері спілкування. Наявність об'єктивних причин не дає можливості ефективно формувати іншомовну компетентність студентів. Скорочення аудиторних годин, збільшення частки самостійної роботи, низька мотивація студентів немовних вузів до вивчення іноземної мови не дозволяють залучити тих, хто навчається в іншомовному спілкуванні [121, с. 24-27]. Інтенсифікація іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей викликає необхідність створення спеціальних педагогічних умов освітнього процесу, спрямованих на залучення студентів до іншомовної діяльності, надання особистого сенсу іншомовної самоосвіти, побудова індивідуальних освітніх траєкторій, що відповідають особистим і професійним інтересам, а також рівню підготовки студентів. Важливо також застосування активних методів, науково обґрунтованих форм освітнього процесу, інтенсифікації процесу навчання, що дозволяють поліпшити іншомовну підготовку [208, с. 32].

У робочому документі Європейської комісії з питань ключових компетенцій (European Commission, 2004) було виокремлено загальні й додаткові компетенції, які визначають базовий рівень оволодіння компетенціями. Важливість компетентнісного підходу в іншомовній освіті визначається тим, що володіння іноземною мовою у поєднанні високим рівнем майстерності в конкретних педагогічних ситуаціях визначає можливість формування іншомовної компетентності в учнів, тим самим підкреслюючи актуальність контекстуальних факторів, а саме: культурних,

соціальних та лінгвістичних (мовних). В контексті європейської стратегії розвитку педагогічної освіти іншомовна компетентність актуалізується в межах концепції «Освіти впродовж життя» (Life Long Learning), яка проголошена у Лісабонській конвенції. Пріоритетами ЄС з поліпшення якості викладання іноземної мови та педагогічної освіти, як це визначено у висновках Ради ЄС з питань освіти, [195, с. 3] визначено необхідність поліпшення професійної компетентності педагогів, а також необхідність формування у них цінностей та поглядів, які сформульовані як загальноєвропейські вимоги до педагога (Council of the European Union, 2007, 2008, 2009): спеціальні знання з предметів; педагогічна майстерність, що включає: навчання гетерогенних класів, використання ІКТ, навчання суміжних (додаткових) компетенції, створення безпечних творчих шкіл; культура рефлексивної практики, досліджень, інновацій, співпраці, автономного навчання та самоосвіти [115, с. 201-206].

Необхідність переосмислення змісту професійної компетенції вчителя іноземної мови пов'язана з урахуванням орієнтації майбутнього фахівця на викладання іноземної мови в умовах багатомовної освіти, В. Щепілова дослідила проблеми навчання другої мови і дійшла висновку, що є специфічний напрям дидактики. Крім того, окрім виділених науковцями педагогічної, методичної, культурної, комунікативної та інших компетенцій у змісті мовної професійно-педагогічної підготовки В. Щепілова виділяє ще декілька іншомовних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов, а саме: лінгвістичну компетенцію (знання про системи та структури мов, правила їх функціонування у процесі комунікації); дискурсивну компетенцію (вміння планувати мовну поведінку відповідно до функціональної мети спілкування); соціолінгвістичну компетенцію (спроможність відбирати лінгвістичні засоби відповідно до соціальних умов спілкування); соціальну компетенцію (використання різних стратегій спілкування); компенсаторну компетенцію (здатність виправити недоліки у мовній, мовленнєвій та соціокультурній складовій) [187, с. 16–22].

В інших документах до названих додаються ще такі компетенції майбутніх вчителів іноземної: лінгвокраїнознавча (знання про особливості культури народу, мова якого вивчається); комунікативна (здатність сприймати іншомовні тексти); навчально-пізнавальна (оволодіння технікою і стратегією вивчення іноземних мов); лінгвометодична (оволодіння мовою на адаптивному рівні, визначеному конкретною педагогічною ситуацією); соціальна (вміння взаємодіяти зі студентами та колегами); стратегічна (вироблення лінгводидактичних стратегій, що допоможуть майбутньому фахівцю здійснювати вибір технологій навчання) [177, с. 24].

У галузі лінгвістики термін «компетентність» був уведений Н. Хомським та означав знання системи мови на відміну від оволодіння нею в реальних ситуаціях спілкування. Поступово в зарубіжній, а пізніше і у вітчизняній методиці з'явився термін комунікативна компетентність, під яким стали розуміти здатність здійснювати спілкування через мову, тобто передавати та обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовних і мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [184, с. 54].

Іншомовна комунікативна компетентність, що зреалізовується в іншій лінгвокультурній спільноті, розглядається як психологічне новоутворення вищого ступеня, функціонування якого робить можливим міжкультурне спілкування професійного, соціокультурного й приватного характеру та визначається як особлива здатність людини здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування, досягати взаєморозуміння між представниками різних культур на основі знання, розуміння, дотримання універсальних правил і норм поведінки [48, с. 43]. Особлива природа іншомовної комунікативної компетентності виявляється в міждисциплінарності; йдеться про «гібридний» вид компетентності, який дозволяє мовній особистості виходити за межі рідної культури та перетворюватись на «медіатора

культур» (міжкультурну особистість), не втративши власної культурної ідентичності [59].

Аналіз джерельної бази [195, с. 4] дозволяє трактувати іншомовну компетенцію як усвідомлення й засвоєння мовних норм, що склалися історично (в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці) та адекватне їх застосування в діяльності. Іншомовна компетентність, як інтегративне явище охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Під мовленнєвою компетентністю розуміються вміння практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення [115, с. 201-202].

Що стосується іншомовної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей, то вона враховує специфіку професійної діяльності вчителя і визначається як багаторівнева інтегральна характеристика особистості, яка опосередковує педагогічну професійну діяльність, спрямовану на встановлення, підтримку і розвиток ефективних контактів з представниками інших культур, з учнями в класі як мовними партнерами та іншими учасниками педагогічного процесу [11, с. 221].

У підсумковому Звіті Європейської комісії, а саме генерального директорату освіти і культури щодо вимог до професійних підготовки педагога зазначено, що іншомовна освіта є обов'язковим і невід'ємним компонентом підготовки, вона передбачає оволодіння мовою на лексичному та граматичному рівнях, а насамперед на комунікативному. Були визначені такі вимоги до іншомовної освіти педагогів: знання й вміння з методики навчання мови та саморозвитку (розвиток критичного і пізнавального підходів до викладання; знання мови; використання інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічному процесі; застосування різних

способів оцінки і способів фіксації освітніх результатів студентів; критична оцінка програм адаптованих до регіональних особливостей [198].

Впровадження компетентнішого підходу в іншомовну освіту майбутніх учителів іноземної мови передбачає обмін підручниками та посібниками. В Україні у навчанні англійській мові використовуються автентичні посібники, видані за кордоном (Великобританія або США); вони зовсім не містять інформації про нашу країну та її культуру. Їх мета – забезпечити студента якомога повнішою інформацією про свою країну, її культуру, спосіб життя, переваги її системи освіти, навіть про поліграфічні можливості видавництв, що випускають ці посібники. У такій ситуації викладач повинен доповнювати інформацією додатковими матеріалами з українських джерел, виступаючи при цьому в ролі популяризатора української системи освіти, культури, її кращих досягнень [128, с. 6].

У найбільшій мірі формуванню іншомовної компетентності, як результату іншомовної освіти, сприяє формування соціокультурного простору студентів П. Сисоєв [174], адже ознайомленню з культурою іншої країни може створити сприятливі умови для культурного самовизначення особистості, якщо воно буде відбуватися за принципом розширення кола типів культур, від близьких до і невідомих [174, с. 122].

Важливим щодо формування іншомовної компетенції майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є визначені на початку ХХІ століття шість аспектів іншомовної компетентності викладача іноземної мови закладу вищої освіти: комунікативний – готовність до комунікації в широкому і вузькому сенсі, включаючи володіння рідною та іноземною мовою (лінгвістична компетентність), готовність до соціальної (міжособистісної) взаємодії (аспект соціально-професійної компетентності); *когнітивний* – обумовлений рівнем інтелектуального розвитку, володіння базовим тезаурусом і загально практичними фреймами; *технічний* – володіння методикою викладання, а також методами роботи з професійно-важливою інформацією; лінгвокраїнознавчий – сформованість культурологічної

картини світу; професійно-дискурсивний – розширення картини світу за рахунок вузькоспеціальної обізнаності; мотиваційний – вмотивованість до педагогічної діяльності і самовдосконалення (розвитку всіх аспектів професійної компетентності) [222, с. 212-216].

Результативність іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей залежить рівня іншомовної компетентності викладачів педагогічних університетів. Для визначення цього рівня пропонуються різні методики, наприклад: викладач має обґрунтувати вибір того чи іншого методу навчання іноземних мов; виявляючи відповідну теоретичну і практичну базу; виявити володіння лінгвістичною стороною професійно-орієнтованого матеріалу; відбирати, поповнювати, адаптувати і створювати новий навчальний матеріал професійно-орієнтованого змісту. Викладач має знати свою професійну спільноту, що означає: здійснювати тісну співпрацю викладачів ESP і викладачів спеціальних дисциплін; вдосконалюватися на курсах підвищення кваліфікації; публікувати свої статті в методичних журналах; відвідувати семінари, круглі столи, конференції та курси з навчання іноземної мови для спеціальних цілей [124, с. 16-23]. Дослідження останніх років в даному контексті отримали новий імпульс при вивченні сучасної методології навчання іноземним мовам для професійних цілей – професійної лінгводидактики. Правомірність вибору професійної лінгводидактики, як методології міждисциплінарної іншомовної освіти, полягає в її двоєдиній місії, спрямованій як на підготовку сучасного фахівця, так і педагога – компетентного викладача іноземної мови [16, с. 11].

До лінгвометодичних вимог віднесено знання спеціальної термінології, основ мовного дискурсу, характерного для даної професійної галузі; знання основ методології компетентностного підходу; знання методологічних положень і педагогічних технологій ESP, EAP (англійська для академічних цілей – необхідний інструмент розвитку навичок академічної письмової та усної комунікацій), професійної лінгводидактики; вміння здійснювати формуюче оцінювання знань мови і профільної дисципліни; знання

технологій лінгвометодичної підтримки, що полегшують інтеграцію і засвоєння мови і предметної дисципліни, а також розвиток комунікативних навичок; вміння планувати результат навчальних дій [53, с. 41-50].

До міждисциплінарних вимог віднесено знання основ профільної дисципліни; вміння здійснювати всі види міжкафедральної взаємодії; знання освітніх комп'ютерних технологій (платформа Moodle, blogs, podcasts, quizlets і т.д.) і дидактичні можливості використання ІКТ для інтегрованого навчання мови та спеціальності; знання когнітивних аспектів навчання іноземних мов і спеціальності і т.д. Формування іншомовної компетенції має будуватися на основі принципів: інтегративності, міждисциплінарного співробітництва, лінгвометодичної підтримки, професіоналізації іншомовного навчання, інформатизації, когнитивності, полікультурності, професійного саморозвитку викладача. При цьому змістовна структура включає лінгвопрофесійну, лінгвометодичну, міждисциплінарну, аксіологічну і полікультурну компетенції. Дамо коротку характеристику кожній. Так, аксіологічна компетентність викладача іноземної мови професійного спрямування розкриває ціннісну сутність між дисциплінарності, роль викладача в здійсненні мовної стратегії університету в контексті інтернаціоналізації; лінгво-професійна компетентність викладача включає володіння системою загально лінгвістичних знань в галузі іноземних мов з урахуванням спрямованості на розвиток навичок іншомовної професійної комунікації, володіння основами ділового спілкування іноземною мовою; лінгво-методична компетентність викладача передбачає знання основних концепцій особистісно орієнтованого, системно-діяльнісного, міжкультурного, соціокультурного і комунікативного підходів в іншомовній освіті, а також зарубіжних (ESP і CLIL) і вітчизняних напрямків (професійна лінгводидактика), які акцентують увагу на міждисциплінарності інтегрованого навчання іноземних мов і спеціальності [22, с.37-38].

Серед ефективних методів професійно-орієнтованого іншомовного навчання є: технології лінгво-когнітивної навчальної підтримки, таксономії навчальних дій для розвитку розумових навичок студентів, шкала дескрипторів Common European Frameworks for Languages (CEFR), форми підсумку (презентація, підсумкове есе, захист проекту, усний іспит тощо), формуюче оцінювання (підготовка проекту, написання аналітичного огляду, портфоліо) для діагностики рівня досягнень студентів в рамках інтегрованого курсу навчання іноземних мов [54, с. 210-218].

У деяких закладах вищої освіти з 2009 року розробляються і реалізуються програми підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов: «Вступ у професійну лінгводидактику» (2009), «Основи професійної лінгводидактики», «Професійна лінгводидактика – сучасна методологія навчання іноземним мовам» (2010), «Методологія навчання іноземним мовам в контексті модернізації вищої професійної освіти» (2010), «Методологія навчання іноземним мовам» (2011), «Методологія модернізації іншомовної освіти» (2013), «Методологія міждисциплінарної іншомовної освіти» (2014), – засновані на теорії і практиці нової галузі лінгводидактики – професійній лінгводидактиці, яка трансформувала наукове дослідження в інноваційну практику [8, с. 230-236]. Сферою застосування отриманих компетентностей є: управління та моделювання міждисциплінарного процесу іншомовної професійної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей; викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» у вищій професійній освіті [34, с. 84-94].

Ще одну вимогу науковці в останній час включають до аналізу проблеми компетентнісного підходу в іншомовній освіті. Кваліфікація має бути гнучкою, щоб фахівець міг легко перелаштовуватись відповідно до нових вимог та мав можливість постійного професійного зростання. Необхідно розрізняти елементи кваліфікації специфічні (для певної сфери діяльності) та загальноосвітні, які дозволяють фахівцеві оцінювати процеси суспільного розвитку і сприяють розширенню його кругозору [63].

Нову спрямованість іншомовної освіти при виробленні методики викладання англійської мови у закладах вищої освіти визначають поняттям «соціалізація», але не в загальноприйнятому значенні (стратегії), а в плані змісту і мети занять англійської мови за новими спеціальностями (тактики), що дозволить забезпечити соціальну адаптацію фахівця до умов праці. Для розвитку студента як активного суб'єкта професійної та повсякденної діяльності, здатного «ефективно працювати в міжнародному діловому контексті», сучасні вітчизняні вчені пропонують використовувати компетентнісний підхід в іншомовній освіті [63].

Тому кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, яка являє собою сукупність окремих компетенцій і дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації на іноземній мові в допустимих видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передумови для професійного і кар'єрного зростання особистості [37, с. 268].

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Розвиток іншомовної освіти у другій половині ХХ ст. визначався змінами в підходах до змісту освіти та прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР» (1958), що передбачав пошук шляхів удосконалення викладання іноземних мов. У 70-ті роки ХХ ст. відповідно до Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого удосконалення вищої освіти в країні» (1972), «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» (1973) виникла потреба в удосконаленні іншомовної освіти та підвищенні якості підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Рекомендувалося через зміст іншомовної освіти вирішувати питання патріотичного виховання, формування громадянського обов'язку, педагогізації фахової підготовки майбутніх учителів тощо. До змістових новацій віднесено: розмежування теорії і практики вивчення іноземної мови, посилення психолого-педагогічної підготовки, введення факультативних дисциплін з іноземної мови, введення професійно-орієнтованих курсів за вибором.

Починаючи з 90-х років ХХ століття розвиток змісту іншомовної освіти обумовлений такими факторами: реформування національної системи освіти, що розпочалося відразу після проголошення державної незалежності, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону «Про освіту»; забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку; зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських і національних цінностей.

Стосовно *технологічного забезпечення іншомовної освіти* реформа 1958 року виявилася неефективною, тому на початку 70-х років ХХ століття було започатковано нову реформу щодо підвищення якісного рівня підготовки майбутніх учителів. У Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого вдосконалення вищої освіти у країні» (1972) було

поставлено завдання вдосконалення форм, методів і засобів навчання майбутніх учителів та підвищення рівня їх методичної підготовки. У 70-80-х роках в іншомовній освіті з'являються методи: *граматико-перекладний* (мета полягала у вивченні граматики та перекладу текстів); *аудіовізуальний метод*, (побудований на використанні відеоапаратури); *аудіолінгвальний* (розвиток усного мовлення на основі аудіювання та усного спілкування у процесі багаторазового механічного повторювання готових навчальних діалогів); *структурно-глобальна методика* (сприймання іноземної мову на слух, а її значення розкривалося на основі використання фільмів, магнітофонних записів); *сугестопедичний метод* (розвиток високого рівня мотивації навчання); *комунікативний* (іноземна мова визнана засобом спілкування); *емоційно-смисловий* (імітація поведінки людини в іншомовному середовищі на основі використання ігрових методів навчання). До *форм іншомовної освіти*, крім традиційних, відносилися спецкурси, спецсемінари, індивідуальні та групові консультації. Технологізація іншомовної освіти в цей період пов'язана із використанням технічних засобів навчання: діапозитивів, діафільмів, кінофільмів тощо. Із упровадженням у 90-х роках в іншомовну освіту комп'ютерних технологій, особливого значення набуває *технологія «освітнього середовища»* та поширюється поняття «інформаційно-освітнє середовище». У кінці 80-х на початку 90-х років у педагогічних університетах України розповсюджуються нові концепції та підходи в іншомовній освіті: концепція *інтенсивного навчання* іноземних мов (Г. Китайгородська), *модульно-рейтинговий підхід* (Г. Селевко, М. Кларін, Н. Максимов), *компетентнісний підхід* (І. Зимня), концепція *контекстного навчання* (А. Вербицький).

Список використаних джерел у другому розділі

1. Автенюк Н. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Автенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2011. 232 с.
2. Акімова О. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Розвиток освітніх систем. Вінниця, 2008. Ч. 1. 124 с.
3. Акімова О. В. Формування мотивації творчого мислення майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету, 2003.
4. Андрієвська О. Французько-український словник: Dictionnaire Francais-Ukrainien. 1994. 792 р.
5. Андрійко І. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському ВНЗ. Іноземні мови. 2001. № 3. 200 с.
6. Анісімова А. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Донецьк: РВВ ДНУ, 2010, 326 с.
7. Антонюк Н. Правнича термінологія у змісті викладання іноземних мов. Вісник Академії адвокатури України. 2005. № 3(4). С. 17–22.
8. Арванітопуло Е. Особливості навчання іноземної мови за проектною методикою. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2002. Вип. 5. С. 230–236.
9. Бадан А. А. Філософські аспекти впровадження закордонних моделей у становленні сучасної української освіти. Мультиверсум. Філософський альманах. Київ: Центр духовної культури, 2004. № 43. С. 73–78.
10. Балабуха К. В. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2007. 21 с.

11. Балл Г. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. Київ: Академія, 1994. 311 с.

12. Барабанова Г. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному ВНЗ. Іноземні мови. 2004. №1. С. 29–31.

13. Беженар І. В. Зміст мовного портфеля для навчання англійського писемного мовлення студентів-філологів. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1085. (дата звернення: 21.03.2019).

14. Безлюдна В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 4. С. 178–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rednauk_2016_4_26. (дата звернення: 26.01.2019).

15. Беляев Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1959. 320 с.

16. Библер В. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. Москва: Владос, 1991. 317 с.

17. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. Москва: Русский язык, 1977. 47 с.

18. Бігич О. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.

19. Білецька І. Полікультурні засади іншомовної освіти в середніх навчальних закладах США. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/3039/1/Polikulturni_zasady_inshomovnoi_osvity_u_serednih_navchalnyh_zakladah_SHA.pdf. (дата звернення: 15.02.2019).

20. Білецька І. Напрями використання позитивного досвіду іншомовної полікультурної освіти США в українській системі загальної освіти. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м.

Умань. Умань, 2014. С. 27–30. URL: <http://fld.udpu.org.ua/wp-content/uploads/mat-konf-do-druku-20141.pdf>. (дата звернення: 11.01.2019).

21. Бім І. Методика навчання іноземних мов як наука і проблеми шкільного підручника. Москва, 1977. С. 180–185.

22. Біркун Л. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови. Oxford University Press. 1998. 48 с.

23. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2016. Вип.14. С. 83–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_14_24. (дата звернення: 21.01.2019).

24. Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. 1974. С. 22.

25. Болонський процес: Документи / уклад.: З. Тимошенко та ін. Європ. ун-т. Київ, 2004. 168 с.

26. Бориско Н. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

27. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 20 с.

28. Брандт А. Методика викладання англійської мови. URL: <https://greenforest.com.ua/journal/read/metodiki-vikladannya-anglijskoi-movi>. (дата звернення: 06.05.2019).

29. Булахова Я. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

30. Бусол О. Перспективи законодавчого закріплення англійської мови як мови міжнародного спілкування в Україні. URL:

http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=516:movi-mizhnarodnogo-spilkuvannya-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 (дата звернення: 22.01.2019).

31. Бухбиндер В. Основы методики преподавания иностранных языков. Київ: Вища школа, 1996. 129 с.

32. Васильев В. А. Фонетика английского языка: нормативный курс: учебник для институтов и факультетов иностранных языков. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1980. 256 с.

33. Верещагин Е., Бахтин М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. Москва: Искусство, 1986, 445 с.

34. Ветохов О. Що і як «записати» в пам'яті: Психологічні умови успішного навчання говоріння іноземною мовою. Іноземні мови в навчальних закладах. 2007. № 1. С. 84–94.

35. Витберг Ф. Стоюнин, как педагог и человек: речь Ф. А. Витберга. 1899. 20 с.

36. Вишневський О. Довідник учителя іноземної мови. Київ: Радянська школа, 1982. 320с.

37. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.

38. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

39. Впровадження Європейського мовного портфоліо у навчання англійської мови. URL: http://orfey.com.ua/index.php?option=com_k2&view=item&id=39:vprovadjennia-%D1%94vropeiskogo-movnogo-portfol%D1%96o-y-navchannia-angl%D1%96isko%D1%97-movi&Itemid=98. (дата звернення: 21.09.2018).

40. Гайдегер М. Філософія освіти ХХІ століття. Москва, 1992. С. 117–130.

41. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы. Электронный журнал «Вестник МГОУ». 2013. № 1. С. 1–13. URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/281>. (дата звернення: 10.10.2016).
42. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: Аркти, 2003. 192 с.
43. Гапонова С. Сучасні методи викладання іноземних мов за кордоном. Іноземні мови. 1997. № 4. С. 43.
44. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ ст. Іноземні мови. 2005. № 2. С. 18–22.
45. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр "Академия", 2008. 256 с.
46. Гез Н., Ляховицкий М., Миролубов А. и др. Иностранные языки: учебник. Москва: Высш. школа. 1982. 373 с.
47. Гершунский Б. Философия образования для ХХІ века. Москва: Пед. общество России, 2002. 512 с.
48. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 322 с.
49. Гордієнко Н. М. Особливості викладання іноземної мови у немовних ВНЗ. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/hordiienko_osoblyvosti.pdf. (дата звернення: 21.12.2017).
50. Гришкова Р. О. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf> (дата звернення: 24.08.2017).
51. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 36 с.

52. Грузинська І. О. Методика викладання англійської мови в середній школі. Київ, Радянська школа, 1948. 345 с.

53. Гурина Н. Підсистема вправ для професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні. 2012. № 4. С. 41–50.

54. Гурина Н. Професійна фонологічна компетенція вчителя іноземної мови як головна складова його іншомовної вимовної культури. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Київ, 2002. Вип. 18. С. 210–218.

55. Гутник В. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови. Вісник КНЛУ. 2009. Вип. 16. С. 60–68.

56. Дем'яненко Н. Професіоналізм викладачів при викладанні практичних занять: матеріали 46-ї науково-методичної конференції «Науковий та педагогічний професіоналізм викладачів ВНЗ як основа надання студентам якісних освітніх послуг» (26- 27 лютого 2015 р.). Полтава: ПДАА, 2015. С. 67–68.

57. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 20 с.

58. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования: На материале преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 Москва, 2004. 442 с.

59. Дружченко Т. П. Особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності в навчальному процесі. URL: http://www.confcontact.com/2012_06_14/pe2_druzhchenko.htm. (дата звернення: 15.11.2017).

60. Европейский Языковой Портфель: предложения по разработке / [И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др. ; пер. с англ. Е. Н. Гром, Н. Г. Соколовой, Е. В. Смирновой]. Москва: Еврошкола, 1998. 155 с.

61. Франсуа Гуэн. URL: <http://knigi.link/inostrannyim-yazykam-obuchenie/fransua-guen-57447.html>. (дата звернення: 15.12.2017).

62. Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html (дата звернення: 13.11.2018).

63. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с. URL: https://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/downloads/zagalnoyeurop_rekom.doc. (дата звернення: 15.06.2018).

64. Задорожна І. Теоретичні передумови формування готовності студентів мовних спеціальностей до самостійної роботи з англійської мови. Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. Київ: КНЛУ, 2006. Вип. 11. С. 119.

65. Зимняя И. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. Москва, 1985. 322 с.

66. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

67. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2010. № 17. С. 66–72.

68. Калинович М. Новий російсько-український словник Академії наук УРСР. Наукові записки Інституту мовознавства Академії наук УРСР. 1946. Т. II-III. С. 18–27.

69. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. 165 с.

70. Каменський О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 20 с.

71. Капранова В. Сравнительная педагогика. Образование за рубежом: учеб. пособие для студ. пед. специальностей учреждений высш. образования. Минск: Новое знание, 2004. 221 с

72. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо. English. 2011. № 15. С.8–9.

73. Кашина Е. Традиции и инновации в методику преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-групп, 2006. 75 с.

74. Київський національний лінгвістичний університет. URL: <http://www.knlu.kyiv.ua> (дата звернення: 15.12.2018).

75. Князян М. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія. Ізмаїл: Сміл, 2006, 242 с.

76. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Іноземні мови у навчальних закладах. Київ, 2003. 429 с.

77. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Електронне наукове фахове видання / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України ; гол. ред.: В. Ю. Биков – д.-р техн. н., проф. член-кор. АПН України. 2011. № 6. Том 26. 291 с.

78. Колкер Я., Устинова Е., Еналиева Т. Практическая методика обучения иностранному языку. Москва: Академия, 2000. С. 30–35.
79. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press». 2001. 224 с.
80. Колкер Я. Практическая методика обучения иностранному языку. Москва: Academia, 2000. 259 с.
81. Концепция коммуникативного иноязычного образования. URL: https://methodological_terms.academic.ru. (дата звернення: 21.07.2017).
82. Концепція мовної освіти в Україні: проект Освіта України. 2011. 11 січ. (№ 1/2). С. 6.
83. Корольова С. Виховний потенціал уроків іноземної мови. 2000. № 2. С. 5–8.
84. Коротун О. О. Сучасні підходи до іншомовної підготовки різних категорій дорослих у процесі формальної освіти. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/356301.pdf> (дата звернення: 11.07.2018).
85. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEqcDG7PzfAhURhqYKHSlwDcQQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fnaub.ua.edu.ua%2F2013%2F> (дата звернення: 17.11.2018).
86. Костомаров В. Язык и культура. Москва, 1974. 423 с.
87. Котовська А. Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов. 2011. № 17. С. 4–7.
88. Кравчук Л. В. Вивчення іноземної мови в загальноосвітніх школах України в умовах державної незалежності (1991–2000 рр.). URL: <http://intkonf.org/kravchuk-l-v-vivchennya-inozemnoyi-movi-v-zagalnoosvitnih->

shkolah-ukrayini-v-umovah-derzhavnoyi-nezalezhnosti-19912000-rr/. (дата звернення: 26.11.2018).

89. Краснова О. Метод проекту як пріоритетний напрям розвитку освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ. Москва, 2001. 483 с.

90. Кремінь В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги. Педагогіка і психологія. 2006. № 4. С. 5–10.

91. Круглій О. Іншомовна освіта у ВНЗ України та Польщі: досвід і перспективи. URL: <https://ukrpolnauka.wordpress.com>. (дата звернення 12.05.2019).

92. Крючков Г. Перспективи приєднання України до Болонського процесу. Міжнародний форум Мовна освіта: шлях до євро інтеграції. Київ: Ленвіт, 2005. С. 8.

93. Крючков Г. В. Стратегія навчання іноземних мов в Україні. Іноземні мови в навчальних закладах. Київ: Педагогічна преса. 2002. № 1-2. 192 с.

94. Кузнецова О. Ю. Акценти реалізації іншомовної освіти у Великій Британії і в Україні. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11186/1/Kuznesova_109-118.pdf. (дата звернення: 22.03.2019).

95. Кузьмина Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: [монография]. Санкт-Петербург: Изд-во НУ "Центр стратегических исследований", 2012. 200 с.

96. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. С. 87–90.

97. Кукліна А. Оволодіння основними інтонаційними моделями англійського мовлення в мовному ВНЗ. Методика викладання іноземних мов. 1983. Вип.12. С. 62–65.

98. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 22 с.

99. Кухта І. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php>. (дата звернення: 03.11.2018).

100. Лагодзінська В. Сучасні підходи до навчання іноземних мов. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань, 2014. 287 с.

101. Лещинський В. Німецько-український словник: Близько 50000 слів / уклад.: О. Мазний, К. Сільвестрова. Київ: Рад. Школа, 1959. 1053 с.

102. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – поч. XXI ст.): монографія. Москва, 2009. 404 с.

103. Лук'янченко І. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх учителів іноземних мов. Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів: ЧДПУ, 2007. Вип. 48. С. 157–160.

104. Мазайкіна І. Формування готовності майбутніх учителів до застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання іноземних мов у професійній діяльності. Київ, 2018. С. 32–33.

105. Мазайкіна І. О. Особистісно орієнтовані технології викладання іноземних мов. Київ, 2016. С. 12–22.

106. Майєр Н. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. 2013. №3. С. 19–24

107. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

108. Марсель Г. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. С. 364.

109. Мартан Ж-П. Використання методу «Учіння через навчання» на уроках іноземних мов. 2007. № 6. С. 2–3.

110. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: автореф. дис ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 44 с.
111. Маслова В. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.
112. Матвієнко О. В. Структура обов'язкової освіти в Євросоюзі: стратегії реформування в Об'єднаному Королівстві. Київ, 2003. С. 32–35.
113. Матвій І. В. Інноваційні методи викладання іноземних мов. URL: <http://www.inter-nauka.com/>. (дата звернення: 12.04.2018).
114. Махмутов М. Проблемное обучение. Москва: Педагогика, 1975. 54 с.
115. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / отв. ред. Е. Г. Тарева Москва: Логос, 2014. 232 с.
116. Мельник Н. І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 05.11.2015, м. Київ. С.201–206. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691550.pdf>. (дата звернення: 13.09.2018).
117. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
118. Мильруд Р. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур. 1997. № 4. С. 17–22.
119. Миролубов А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам. Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С.17–18
120. Мисечко О. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до здійснення компетентнісного підходу в навчальному процесі. Проблеми

сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2006. Вип. 11. Ч. 2. С. 158–165.

121. Мисечко О. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (поч. XX ст. – поч. 1960-х рр.): монографія. Житомир: Полісся, 2008. 528 с.

122. Міщенко Т. Специфіка розвитку та функціонування інституту адміністративних послуг. Віче. 2013. № 14. С. 24–27.

123. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво-Могилянській академії (кін. XVI – поч. XIX ст.) / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2004. 55 с.

124. Несвірська Т. В. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.

125. Ніжегородцева Н. История, методология и перспективы исследования индивидуальности человека в современной психологии. Ярославский психологический вестник. Вып. 10. 2003, С.16–23.

126. Ніколаєва С. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста). Київ: Ленвіт, 1999. 96 с.

127. Ніколаєва С. Методика викладання іноземних мов середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-е. випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

128. Ніколаєва С. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): навч. посіб. Київ: ІЗМН, 1996. 280 с.

129. Ніколаєва С. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні: Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євро інтеграції». Київ: Ленвіт, 2005. С. 6.

130. Ніколаєва С. Ю. Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”. 2016. April, №4 (8), Vol. 4. P.60–61.

131. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (66), Issue: 162, Maj. URL: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpdoi.org10.31174send-pp2018-162vi66-06.pdf>. (дата звернення: 22.11.2018).

132. Ніколаєва С., Петрашук О. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англ. мова). Київ: Ленвіт, 1997. Вип. 3 (5). Бібліотечка журналу «Іноземні мови».

133. Ніколаєва С., Петрашук О., Бражник Н. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 1996, Вип. 1. Бібліотечка журналу «Іноземні мови».

134. Обдалова О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 180 с. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=40&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjslKGp9IvgAhVC_2ywkHcmKCVA4NhAWMAI6BAgBEAI&url. (дата звернення: 12.06.2018).

135. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова освітнього процесу у закладах вищої освіти України. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. 2018. № 24(ч.1). С. 198–204.

136. Оніщук І. І. Особливості іншомовної освіти студентів у закладах вищої освіти України. Актуальні питання сьогодення: Міжнародна науково-практична конференція: зб. наук. пр. Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2018. № 4. С. 72–75.

137. Оніщук І. І. Підготовка викладачів до професійної діяльності в університетах України. Интеллектуальный потенциал XXI века: сборник тезисов. Одеса: Куприенко СВ, 2017. С. 5–9.

138. Оніщук І. Роль тьютора в системі педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови. Актуальні проблеми лінгвістики та методики викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі та школі. 2018. С. 160–163.

139. Осовицька Л. Фразеологічний словник німецької мови. Київ: Радянська школа, 1964. 715 с.
140. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2005. 40 с.
141. Панова Л. С., Андрійко І. Ф. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ: Академія, 2010. 328 с.
142. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 220 с.
143. Першукова О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі. Іноземні мови. 1999. № 4. С.16–19.
144. Першукова О., Кошкіна Ж. Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальних закладах України. URL: <https://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/217.pdf>. (дата звернення: 15.08.2018).
145. Петрова А. І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 20 с.
146. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: Издательство Московского университета, 1989. 216 с.
147. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 23 с.
148. Покорна Л. Концептуальні зміни у навчанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Використання інтерактивних технологій навчання в мовній освіті молодших школярів: матеріали II регіонального науково-практичного семінару. Херсон: Вид-во ПАТ «Херсонська міська друкарня», 2013. С. 212–216.

149. Полікарпова Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870. (дата звернення: 22.03.2017).
150. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А. П. Н., 2002. 136 с.
151. Пономарьова О. Модернізація процесу викладання іноземної мови професійного спрямування. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. 2011. Вип. 19. С. 97–105.
152. Преснер Р. Б. Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти (кінець XX – поч. XXI ст.): 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Дрогобич, 2017. 23 с.
153. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
154. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови 5-11 класи. Київ: Освіта, 1991. 38с.
155. Прокопенко І. Педагогічні технології: навч. посібник / за ред. І. Прокопенко. Харків: Колегіум, 2006. 224 с.
156. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 400 с.
157. Раушенбах В. Э. Краткий обзор методов преподавания иностранных языков с I по XX век. Москва: Высш. шк., 1971. 112 с.
158. Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання упродовж життя (2006/962/ЕС), Brussels, 18.12.2006.
159. Робочі навчальні плани факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету для планування педагогічного навантаження на 2016/2017 н. р. Рівні вищої освіти «бакалавр», «магістр» (денна і заочна форми навчання). Київ, 2016.

160. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). Київ: Гнозис, 2004. 684 с.
161. Сафонова В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 1992., 528 с.
162. Сафонова Н. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. XX – поч. XXI ст.): історичний аспект: дис. канд. іст. наук: 07.00.0 / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2005. 214 с.
163. Семенчук Ю. Іноземна мова – для реального життя. Іноземна мова в навчальних закладах. 2004. № 3. С. 143–151.
164. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університету у контексті єдиного європейського світнього простору: історико-педагогічний аспект: [монографія] / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. 608 с.
165. Сидорчук Н. Г. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як засіб формування акмекомпетентності у контексті єдиного європейського освітнього простору. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 260–298.
166. Склярєнко Н. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. №3. С. 3–7.
167. Склярєнко Н., Ніщецька О. Особливості навчання граматичного матеріалу на середньому ступені у підручнику «English Through Communication». Іноземні мови. 1997. №1. С. 31–34.
168. Скубашевська О. Мовний потенціал викладача іноземної мови: проблема зрощення. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad>. (дата звернення: 13.04.2019).
169. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у вищій школі України URL: <http://intkonf.org/skurativska-mo->

suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/. (дата звернення: 17.11.2018).

170. Соловова Е. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.

171. Соловова Е. Методична підготовка і перепідготовка вчителя іноземної мови. Москва: Глоса-Пресс, 2004. С. 197–198.

172. Соловова Є. Розробка авторських програм і курсів. Іноземна мова в школі. 2004. №5. С. 13–15.

173. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Київ: Ленвіт, 2005. 49 с.

174. Сунцова И. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченности учебного времени. Молодой ученый. 2011. №1. С. 232–234.

175. Сура Н. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 8 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.

176. Сысоев П. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2004. 546 с.

177. Тадеєва М. І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1052/1/56.pdf>. (дата звернення: 22.12.2018).

178. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 21–26.

179. Тен Э. Контроль понимания иноязычного текста. Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 23–26.

180. Тумак О. М. Реалізація прямого методу навчання в підручниках з англійської мови для жіночих шкіл Буковини (поч. XX ст.). Вісник

Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 131. С. 154–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_131_38. (дата звернення: 22.05.2019).

181. Україна speaking URL: <http://globaloffice.org.ua/uk/natsionalna-programa-vivchennya-ta-populyarizatsiyi-inozemnih-mov-ukrayina-speaking/>. (дата звернення: 26.04.2019).

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

183. Харламов І. Педагогіка: навч. посібник. Москва: Вища школа, 1990. 128 с.

184. Ходаковська О. О. «Мовний портфель» як інноваційна технологія навчання. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/14114/1/Hodakovska_147-150.pdf. (дата звернення: 21.03.2019).

185. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1972 (англ. 1965). 259 с. (Серия переводов; вып.1).

186. Хомский Н. Язык и мышление Москва: Рус. яз., 1972. 123 с.

187. Хоружко Н. З досвіду використання проектної методики у викладанні англійської мови. 2002. №1. С. 16–17.

188. Шумейко Н. Професійна іншомовна підготовки фахівців гуманітарного профілю в університетах Словаччини: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 290 с.

189. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров. Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 16–22.

190. Щербакова О. Л. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови «Педагогіка в системі гуманітарного знання» (г. Одеса, 13–14 марта 2015 г.). Херсон: Издательский дом «Гельветика», 2015. 100 с.

191. Щукин А. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.
192. Энциклопедия профессионального образования. Т. 1. Москва, 1998. С. 454–455.
193. A Common European Framework of Reference. Council for Cultural Cooperation, Education Committee. Strasbourg, 2001. 854с.
194. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1965. 300 p.
195. Bálintová H Implementácia inovačných trendov a metód v edukačnom procese. URL: http://old.pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Balintova.pdf. (дата звернення: 11.03.2019).
196. Bálintová H. Cudzie jazyky áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie. Banská Bystrica: FHV UMB, 2003. 88 s.
197. Caena Francesca Literature Review Teachers' Core Competences: Requirements and Development. Education and Training 2020. Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture. Lifelong Learning: Policies and Programme. School Education. Comenius. April 2011. 28 p.
198. Celce-Murcia M. Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford Univ. Press. 1988. 190 p.
199. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessing. Council of Europe: Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge: CUP, 2003. 476 p.
200. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report. Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>. (дата звернення: 13.12.2018).

201. European Language Portfolio: Principles and Guidelines. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf. (дата звернення: 21.02.2019).
202. European Union. Presidency Conclusions. 23-24 March 2000. Lisbon: Eu-371. Evuropean Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. 2000. 35 p.
203. Finocchiaro M. Meta-Argumentation: An Approach to Logic and Argumentation Theory. London: College Publications, 2013. 42 p.
204. Finocchiaro M. Two Empirical Approaches to the Study or Reasoning. Informal Logic. 1994. Vol. 16. №1. P. 1–21.
205. Franke F. Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt. Leipzig, 1984. 143 s.
206. Hutchinson N., Waters A. English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge: CUP, 1987. 183 p.
207. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. 253 p.
208. Karnevskaya E. English Phonetics (including audio course). Минск: СИМОН, 2004. 356 с.
209. Kelly L. 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass: Newbury House, 1969. 492 p.
210. Krechel R. Landeskunde Und Literaturdidaktik (German Edition). German, 1993.
211. Krechel R. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Prentice Hall International, 1988. 92 p.
212. Krumm H.-J. Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? URL: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ide/Krumm.pdf>. (дата звернення: 21.11.2018).
213. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 2000, 189 с.
214. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Lanquage Teaching. Oxford Univ. Press. 1986. 142 p.

215. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference. Text. Strasbourg, 1996. 175 p.
216. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen. Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat. 2003. S. 13–34.
217. Parzecki R. Nauczyciel – doradca w transformacji edukacyjnej / R. Parzecki. Transformacja w edukacji konieczność, możliwości, realia i nadzieje. Materiały z II Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Bydgoszczy – w dniach 29.IX–1.X.1994 r. / pod red. E. Podolskiej-Filipowicz, H. Blazejewskiego, R. Gerlacha. Bydgoszcz, 1995. S. 447–448.
218. Passy P. Etude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux. P.: Firmin-Didot, 1890. 270 p.
219. Prendergast Thomas The Mastery of Languages, or the Art of speaking Foreign Tongues idiomatically. 1864. 259 p.
220. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2001. 171 p.
221. Šoucová J. Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka na Katedre východoázijských štúdií Filozofickej fakulty UK. Studia Orientalia Slovaca. 2009. Vol.VIII.
222. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford Univ. Press. 1996, 582 p., Tarone E., Yule G. Focus on the Learner. Oxford Univ. Press. 1996. 106 p.
223. Strumpen-Darrie The Berlitz Self-teacher: Spanish. By the staff of the Berlitz schools of languages under the direction of Robert Strumpen-Darrie and Charles F. Berlitz. New York: Grosset & Dunlap Publishers, 1949, p. 584
224. Sweet H. The Oldest English Texts. 1885. 43p.
225. Tarone E., Yule G. Focus on the Learner. Oxford Univ. Press. 1996. 106 p.

226. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: [www. coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf). (дата звернення: 03.12.2018).
227. Thornbury S. How to teach grammar. London: Longman. 1999. 192 p.
228. Torone E., Yule G. Focus on the Language Learner. Oxford Univ. Press. 1996. 206 p.
229. Ur P. A Course in Language Teaching. Oxford Univ. Press. 1996. 376 p.
230. Vietor W. Deutsches Aussprachewörterbuch. Leipzig: O. R. Reisland. 1921. 21p.
231. Widodo H. Approaches and procedures for teaching grammar. 2001 / Французько-український словник. Dictionnaire Francais-Ukrainien / уклад.: О. О. Андрієвська, Л. А. Яворовська. Paris: Ed. P.I.U.F., 1994. 792 p.

Нормативно-правові документи

1. Спр.223, р-5050, опис 1. Матеріали студентської наукової конференції. 7-9 квітня 1952 р. Вінниця.
2. Спр. 227, р-5050, опис 1. Наукова частина. Протоколи засідання кафедри англійської та французької мови. – Від 26 серпня 1952 р. – до 25 лютого 1953 р. 47 с.
3. Спр.205, р-5050, опис 1. Наукова частина. Навчальні плани педагогічних та вчительських інститутів. 1952 р. 16 с.
4. Спр.189, р-5050, опис 1. Наукова частина. Звіти кафедр та кабінетів за 1951-1952 р. 1951–1952 р. 271 с.
5. Спр. 3, р-5050, опис 4. Кафедра педагогіки та психології. Протоколи засідань кафедри. Від 2 березня 1960 - до 8 грудня 1961р. 55с.
6. Спр.7, р-5050, опис 6. Філологічний факультет. Протокол засідань ради факультету. Від 1 вересня 1980 – до 13 червня 1981 р. 121с.
7. Спр.5, р-5050, опис 6. Факультет англійської мови. Звіт про роботу факультету за 1979-1980 навчальний рік. 32 с.

Архівні джерела

1. Ізмаїльського державного гуманітарного університету;
2. Житомирського державного університету імені Івана Франка;
3. Херсонського державного педагогічного університету.

РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (СЕРЕДИНА ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) Й ЗА КОРДОНОМ ТА ЕСТРАПОЛЯЦІЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Використання прогресивних ідей іншомовної освіти (середина ХХ - початок ХХІ століття) у педагогічних університетах України

Процеси глобалізації, котрі відбуваються у світі, інтеграція України в європейський та світовий простір потребують суттєвих трансформацій у сфері освіти. В останні роки відбуваються позитивні зрушення у галузі іншомовної освіти, а саме: запровадження Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти, раннє вивчення іноземної мови тощо. Зміни, що відбуваються, зумовлюють затребуваність у компетентних учителях гуманітарних спеціальностей, в першу чергу учителях іноземної мови. Тому суспільство висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти України, акцентуючи увагу на реформуванні змісту, форм, методів та технологій іншомовної підготовки як важливого аспекту перетворень.

1. До новітніх тенденцій розвитку іншомовної освіти у педагогічних університетах слід віднести міжнародні проекти, пов'язані саме із іншомовною освітою майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Так, МОН України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013). До основних завдань проекту було віднесено: моніторинг стану підготовки вчителя в Україні; узагальнення та впровадження кращого досвіду університетів України та Великої Британії, розроблення інноваційного методичного супроводу з метою удосконалення підготовки майбутніх вчителів, у першу чергу іншомовної (ДОДАТОК К).

До участі у проекті прийняті робочі групи, до складу яких увійшли фахівці з восьми університетів України, у яких здійснюється підготовка майбутніх учителів іноземних мов. Серед них: *Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*; Житомирський державний університет імені Івана Франка; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини [106, с. 115-124].

Ідея щодо створення міжнародних *програм та проектів* бере свій початок саме у досліджуваній у роботі період. Так, тенденція сприяння вивченню іноземних мов з 80-х років XX століття стала важливим напрямом діяльності Єврокомісії *Language Learning Policies* (Політика в галузі вивчення мови). З початку 90-х років XX століття було започатковано велику кількість програм та проектів у сфері освіти, всі вони певним чином торкаються іншомовної освіти. Серед програм слід назвати програму *Lingua*, *Leonardo da Vinci* та *Comenius*. На сучасному етапі більшість програм включені до програми Навчання впродовж життя («*Lifelong learning program*»). У період з 2004 по 2006 рр. у межах шкільного вивчення іноземних мов програми *Leonardo da Vinci* та *Socrates* було підтримано 2591 проект, що певним чином пов'язаний з іншомовною освітою молоді.

На початку XXI століття у всіх країнах членах Ради Європи шириться тенденція щодо підвищення рівня екологічної, соціальної та культурної інтеграції, що вимагає належного рівня іншомовної компетентності. Сучасні тенденції у сфері навчання іноземних мов можна вирізняти як окремий напрям мовної та освітньої політики, розроблений інституціями Ради Європи та Європейського Союзу [107].

Важливим кроком вирішення цього питання було проголошення Європейською Радою (Лісабон, 2000) ідеї започаткування *проекту* щодо набуття ключових умінь і навичок для суспільства знань, а саме, доручила розробити Європейську рамкову структуру новітніх базових умінь і навичок для реалізації ідеї навчання упродовж життя. Важливим для розвитку іншомовної освіти було те, що система включала навички володіння ІКТ, іншомовні та соціальні навички [139, с. 3-8].

2. Оскільки результатом іншомовної освіти визнано іншомовну компетенцію, другою важливою тенденцією, що має розвивати далі на основі використання прогресивних ідей розвитку іншомовної освіти у кінці XX – на початку XXI століття є *ідея компетентнісного підходу в іншомовній освіті*, яка визнана у всьому світі. Інтенсивного розвитку ідея базових умінь і навичок набула у рішеннях Європейської Ради (Барселона, 2002). У 2010 році ідея набуває нового значення; в інноваційному документі «Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.» (Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010) було визнано вузькість понять «уміння» і «навичка» у порівнянні з поняттям «компетентність», оскільки останнє включає такі характеристики, як знання, ставлення, вміння та цінності. Було запропоновано перелік базових компетентностей, який у Барселонській редакції включав: грамотність (навички читання, письма та лічби), базові компетентності з математики, *іноземних мов*, природознавства, ІКТ, а також загальну культуру [138, с. 16].

Рекомендації щодо ключових компетентностей для неперервного навчання були ухвалені Європейським Парламентом та Європейською Радою (Брюссель, 2006), було запропоновано Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання упродовж життя (A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning) для впровадження в державах-членах [93]. Ключовими компетентностями у Європейській довідковій рамковій структурі названо: спілкування рідною мовою; *спілкування іноземними мовами*; математична компетентність;

цифрова компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність компетентність; культурна освіченість. Таким чином, було визначено кардинальну перебудову національних систем освіти на компетентнісних засадах, а іншомовну компетентність визнано ключовою [57, с.51].

3. Реалізація компетентнісного підходу вимагає певного алгоритму дій. Тому наступною ідеєю для впровадження в іншомовну освіту сучасних університетів України вважаємо впровадження типової *моделі освітнього стандарту з іноземної мови*. З урахуванням «компетентнісних» тенденцій у розвитку стандартів німецькі науковці у проекті «Розвиток національних освітніх стандартів» (The Development of National Educational Standards, 2004) виокремили ключові характеристики сучасної моделі стандартів: *предмето-базованістю* – освітні стандарти мають відображати предметні галузі з описом принципів побудови навчальної дисципліни; *сфокусованістю* – стандарти концентруються на суттєвих моментах змісту дисципліни; *диференціацією* – вимагають досягнення не просто компетентностей, а різних їх рівнів; *доступністю* – повинні бути сформульовані в чітких і зрозумілих термінах; *можливістю* бути реалізованими – лише за таких умов вони стануть реальним викликом для учнів та вчителів і мотивуватимуть їх до роботи [146, с. 20]. Узагальнюючи, можна визначити елементи типової *моделі освітнього стандарту*: загальна освітня мета й цілі окремих дисциплін; базовий навчальний план (розподіл навчального часу за предметними галузями); стандартів базових предметних галузей, котрі визначають мінімум змісту навчальних програм та послідовність навчального матеріалу; вимог до рівня успішності учнів з навчальних дисциплін [57, с. 121].

4. Наступна ідея іншомовної освіти досліджуваного в дисертації періоду, котра має бути зреалізована у сучасних університетах, – це забезпечення *інноваційного характеру освіти на основі знання та використання іноземної мови*. Іншомовна освіта відіграє важливу роль не тільки в реалізації цілей вищої педагогічної школи, але має також

трансформуватися для того, щоб своєчасно реагувати на нагальні проблеми сучасного суспільства і відповідати інноваційному характеру змін в суспільстві [1, с. 93-99]. Інноваційна освіта у наукових джерелах визначається як цілеспрямований процес навчання людини, в результаті якого розвиваються творчі здібності, формуються навички самовдосконалення на основі досвіду життєдіяльності в суспільстві, до якого відносяться педагогічні інновації, що стимулюють інноваційні зміни в навчальній діяльності, активізують особистісний потенціал [26, с. 29-39].

Таблиця 3.1.

Методологічні основи технологій при традиційній та інноваційній освіті

<i>Традиційна освіта</i>	<i>Інноваційна освіта</i>
На споглядальній основі	На діяльнісній основі
На емпіричній основі	На концептуальній основі
На послідовній основі	На модульній основі
На базовій основі	На випереджальній основі
На основі знань	На особистісно-змістовній основі
На монологічній основі	На діалоговій основі
На академічній основі	На ситуативній основі

Інноваційне навчання має відбуватися на основі використання педагогічних технологій, спрямованих на розкриття і розвиток потенціалу студентів. Кривошапкіна [49, с. 61-63] зауважує, що цьому має сприяти спрямованість навчання на розвиток у студента бажання самостійно засвоювати досвід, знаходити знання, опановувати способи діяльності. У педагогічній літературі використовуються близькі поняття: освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання; або: освіта, педагогіка і навчання. Найширшим з них є поняття «педагогічна технологія» [10, с. 43-54]. Воно охоплює процеси освіти, навчання і виховання. Освітня технологія пов'язана з організацією освітніх систем і освітніх установ. Ми

дотримуємося думки, що педагогічні технології і освітні технології можуть розглядатися як синоніми, так як сучасне трактування терміна «освіта» включає в себе також і виховання особистості. Технологія навчання описує діяльність суб'єктів в навчальному процесі і виступає частиною педагогічної технології навчання [101, с. 33].

5. На початку ХХІ століття іншомовна освіта відрізняється посиленням тенденції особистісно спрямованого і активізуючого характеру навчальної діяльності [8, с. 212]. У нових умовах освітньої системи вищої професійної школи, коли кількість аудиторних годин різко скорочується (до однієї зустрічі в тиждень, а в деяких освітніх закладах і до однієї зустрічі в 2-3 тижні), а вимоги до рівня володіння іноземною мовою зростають до рівня практичного використання іноземної мови як засобу спілкування в сфері професійної комунікації і науково-дослідницької діяльності, для методики викладання актуальною стає проблема пошуку способів індивідуалізації навчання та активізації особистості того, хто приймає безпосередню участь у навчальному процесі.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є *ідея опори на релевантні стратегії і педагогічні технології* [16, с. 118]. У сучасній літературі стратегії навчання визначаються як навчальні моделі, котрі визначають чіткі результати навчання і спрямовані на їх досягнення засобами, спеціальним чином складених, навчальних програм. Визначення стратегії передбачає : чітко і детально розробити мету, процес засвоєння змісту навчання, способи надання допомоги студентам і організації зворотного зв'язку. Дії викладача мають наступний алгоритм: аналіз освітнього середовища; планування та розробка власної педагогічної діяльності; впровадження стратегії; рекурсивна стадія, що повторюється після кожної виділеної стадії, що виражається в оцінці ефективності стратегії в плані досягнення цілей і запланованих результатів навчання [7, с. 32-57].

Для полегшення роботи викладача щодо використання алгоритму кожен етап циклу слід співвіднести з блоком питань, відповіді на які коригують дії викладача [46, с. 211-214].

6. Важливою ідеєю іншомовної освіти середини ХХ – початку ХХІ століття, що може бути використана у підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в сучасній Україні – це *використання нових стратегій навчання*. Оцінювання ефективності та якості навчальних стратегій носить комплексний характер, вимагає різноманітності інструментів, цілий спектр процедур моніторингу, спрямованих на виявлення та обговорення результатів навчання, активності студентів: анкети для студентів з формулюванням релевантних питань; оцінки та звіти; щоденники студентів із записами спостережень, порт фоліо [74, с. 8–10].

Реалізація *комунікативних стратегій* навчання передбачає все різноманіття моделей мовної поведінки, воно охоплює динаміку бесід, взаємодію в групах, в публічній і професійно-орієнтованій комунікації. Мета навчання – навчити розуміти, прогнозувати і контролювати успіх чи невдачі в особистих, професійних або громадських контактах [25, с. 19-42].

На *комунікативних освітніх стратегіях* ґрунтуються програми навчання іноземним мовам, курси міжособистісного розвитку, педагогічне спілкування тощо. Залежно від сфери комунікації в навчальних програмах використовуються різні моделі навчання [19, с. 149-156]. Стратегії активного навчання є сукупністю педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу, який спеціальними засобами створює такі умови, які б мотивували студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

Стратегії навчання в мережевих спільнотах побудовано на концепції навчання епохи цифрових технологій і теорії конективізму, де мережі розглядаються як дещо самоорганізоване [124, с. 234-274]. Навчання визначається як процес, що відбувається в невизначеному і мінливому середовищі, де постійно відбувається зміна основних елементів.

Стратегії проектного навчання розвивають творчий потенціал та здібності людини, створюючи накопичувальний ефект у формуванні компетенції. Різні компоненти іншомовної комунікативної компетенції (різні види знання, що формують мовні навички та вміння іншомовної діяльності) в умовах проектного навчання поступово накопичуються особистістю і проектуються на рівні компетенції як інтегративної здатності до іншомовного спілкування [36]. Проектне навчання в іншомовній освіті вперше з'явилося у 1950-х роках, після появи технології проектного управління, слово «project» (проект) стало об'єднувати і план дій, і саму дію. Проектне навчання дозволяє переносити правила з однієї ситуації в різні ситуації, стимулює здатність генерувати гіпотези, відкривати факти, породжувати і реалізовувати ідеї [35, с. 374].

Крім стратегій навчання виділяють навчальні стратегії, котрі є *індивідуальними стратегіями*, котрими користуються ті, хто навчається задля досягнення результатів. Вони надають можливості обирати способи, форми і методи вивчення іноземної мови і культури, визначаючи процес оволодіння, темп і обсяг, який зручний індивіду; враховувати рівень володіння мовою і надавати вибір операціям, діям на рівні мовних навичок, мовних умінь і видів мовленнєвої діяльності для вдосконалення комунікативної компетенції в сукупності всіх її складових [42, с. 64]. Все навчання має будуватися навколо стратегій, котрі поділяються на комунікативні та когнітивні. *Комунікативні стратегії* необхідні для успішної взаємодії з партнером при спілкуванні іноземною мовою, а *когнітивні стратегії* є наслідком когнітивних стилів.

7. Іншомовна освіта виконує ще одну важливу для сьогодення функцію – *культуротворюючу*, ідея визначення її належить до досліджуваного в роботі періоду. На думку науковців, криза освіти безпосередньо співвідноситься з кризою «освіти людини», антропологічною проблемою, яка пов'язана з проблемою існування людини у постійно мінливому світі, з пошуком сенсу і гармонії в ньому. Інший аспект кризи

освіти пов'язаний з «дефіцитом культури в освіті» (В. Зінченко [38, с. 73-78]), технократичним перевантаженням освіти, його «гуманітарним голодуванням» (О. Дніпрова [27, с. 86-91]). Кризу освіти науковці розглядають як один із законів розвитку системи, що веде до розвитку. В умовах кризи, що характеризується зміною педагогічної парадигми, система освіти набуває нових рис. Стаючи інтегрованою, багаторівневою нова модель освіти набула додаткових перспектив для особистісного та професійного розвитку [48, с. 22-28].

8. Саме у досліджуваній у дисертації період розвитку іншомовної освіти в Україні важливого значення набуває *концепція контекстного підходу до іншомовної освіти*, яка підтверджується переходом від традиційної до гуманістичної, особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, яка найвищою цінністю вважає розвиток і самоактуалізацію особистості [83, с. 28-35]. Контекстний підхід розглядається науковцями як сукупність зовнішніх (організація педагогічного процесу; сукупність форм, методів і засобів навчання; зовнішнє оточення студента: культурне, історичне, соціальне і внутрішні чинники (система особистісних характеристик: емоційних, діяльнісних, поведінкових) чинників, що зумовлюють позитивну динаміку навчання іноземним мовам [52, с. 371-382].

9. Не менш важливою та цікавою ідеєю досліджуваного періоду, що продовжує реалізовуватися в системі підготовки майбутнього вчителя – це *модульний підхід до реалізації іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей*. Модульне навчання інтерпретується в методичній літературі як підхід, технологія і методичний прийом. Модульність розглядається як спосіб структурування змісту навчальної дисципліни і його презентації в навчальних програмах, підручниках. Модульна структура курсу іноземної мови передбачає його загальну організацію, де кожен блок змісту має свою цільову програму, характеризується логічною завершеністю, інтеграцією різних форм навчання і дидактичного процесу [133, с. 5-6]. Типова програма з іноземної мови для

вищих навчальних закладів будується за модульним принципом і виділяє в курсі навчання іноземної мови три великих модуля: модуль соціального спілкування, модуль професійного спілкування і інтегральний за своєю суттю модуль контролю.

Модуль має розгалужену ієрархічну структуру і складається з мікромодулів, окремих елементів і т. д. Так, наприклад, модуль соціального спілкування складається з трьох мікромодулів: соціально-побутового, соціокультурного та соціально-політичного спілкування [86, с. 17-19]. Модульна технологія не обмежується способом структурування змісту навчального матеріалу. Вона характеризується наступними ознаками: організація змісту навчального курсу характеризується логічною завершеністю, інтеграцією різних форм навчання, що забезпечує алгоритмізацію пізнавальної діяльності, чітке усвідомлення студентами її структури; орієнтація переважно на самостійну пізнавальну діяльність студентів, що передбачає повну методичну забезпеченість цього виду навчальної діяльності; можливість індивідуалізації самостійної роботи з урахуванням вихідного рівня підготовки, поставлених цілей і вимог до результатів навчання [765, с. 232-234]; паритетність взаємовідносин між педагогом і студентами за умови налагодженого зворотного зв'язку; високий ступінь пристосованості до конкретних соціально-економічних, технологічних і організаційних умов, можливість оперативної маніпуляції навчальними блоками і їх змістом [45, с. 29-42].

До переваг технології модульного навчання слід віднести можливості самоосвіти та індивідуалізації навчання; високий ступінь гнучкості і можливість оперативної маніпуляції блоками та їх змістом; паритетний характер відносин учасників освітнього процесу; виключає пасивну роль студента і авторитарний характер процесу навчання. Завдяки працям Дж. Дьюї [28], А. Матюшкіна [63], М. Махмутова [64], І. Прокопенко [90], П.І. Третьякова [110], Т. Шамової [117], а також їх послідовникам, технологія отримала обґрунтування на основі системної методології. Модульний підхід

надає можливості розробки модульно-рейтингової системи оцінки знань (Г. Селевко [98], М. Кларін [43], Н. Максимов [61], Г. Савельєв [96]). Суність його полягає в заміні традиційного дискретно-сесійного контролю на безперервний, що набирає по ходу проходження окремих модулів сумарну накопичувальну оцінку. Рейтингова система обліку навчальних досягнень студентів дозволяє відслідковувати результати самостійної роботи, ставлення до навчальної діяльності, індивідуальні досягнення; вносити корективи в процес навчання, мотивувати пізнавальну діяльність студента, стимулювати активність на протязі навчання [76, с. 444–445].

10. Найбільш дослідженою складовою сучасної технологічної системи є *проблемне навчання в іншомовній освіті*, основи якого також закладені у досліджуваний період. Проблемне навчання включає в себе засвоєння результатів наукового пізнання, а також способів діяльності з метою подальшого формування пізнавальної самостійності студентів [39, с. 174].

Сутнісні характеристики проблемного навчання дозволяють розглядати його як продукт епохи: маючи давні історичні корені проблемне навчання у його сучасній інтерпретації відображає соціальне замовлення суспільства ХХІ століття – потреба в такій системі навчання, яка розвивала не пам'ять, а мислення, формувала б творчу особистість і креативного фахівця. Використання проблемного навчання іноземних мов закономірно і з точки зору специфіки цього навчального предмета [70, с. 11-17]. Як відомо, проблемність є основоположним принципом системи комунікативної іншомовної освіти, де створення спеціальних ситуацій інтелектуальних труднощів є важливим мотиваційним засобом, котрий сприяє формуванню критичного мислення.

У вітчизняній методичній літературі неодноразово висловлюється думка інтеграції модульного і проблемного навчання (М. Чошанов [116, с. 58-61]), оскільки обидві дидактичні теорії реалізують різні плани одного і того ж явища, і їх сукупність створює такий методичний симбіоз, який найбільшою мірою реалізує свій освітній потенціал. Проблемно-

модульне навчання, також як і модульно-рейтингова система оцінки якості іншомовної освіти, знаходить своє ефективне застосування при проектуванні змісту і методичних засобів навчання [58, с. 53-59].

Проблемно-модульний підхід методологічно співвідноситься з особистісно-орієнтованим, діяльнісним, компетентнісним. Особистісно-орієнтований підхід має такі прояви цільової, змістовної, організаційної та методичної взаємодії з модульним: особистісне прийняття цілей освіти; індивідуальна робота з освоєння модульної програми; використання колективних та індивідуальних форм діяльності; аналіз рефлексивних матеріалів, що дозволяє виявити індивідуальні проблеми [104]. Діяльнісний підхід пов'язаний з модульним: в основу побудови програми навчання іноземних мов покладено аналіз діяльності фахівця в професійній і соціальній сферах; освоєння основ професії, як і основ мови, відбувається в пізнавальній діяльності засвоєння видів мовної діяльності [67, с. 35-38].

11. *Освітнє середовище у вивченні іноземної мови*, як освітній феномен, також продукт XX століття, нині розглядається як: сукупність оптимальних можливостей для розвитку здатностей і особистісного потенціалу студентів (бібліотечний й інформаційний ресурс); засіб самонавчання та саморозвитку, що надає студенту право вибудовувати для себе освітнє середовище [134].

На початку XXI століття термін «освітнє середовище» розширилося за рахунок впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій і мережі інтернет. Термін «інформаційно-освітнє середовище» означає програмно-телекомунікаційний і педагогічний простір з єдиними технологічними засобами ведення навчального процесу, його інформаційної підтримкою і документуванням в середовищі Інтернет [68].

12. *Концептуальну модель постановки та вирішення проблем у сфері іншомовної освіти* слід визначити як ідею, яка є актуальною нині. Оскільки, методика викладання іноземної мови розуміється як своєрідна теоретична модель або концепція процесу навчання іноземної мови (або ж їх сукупність), компоненти якої на основі різноманітних взаємозв'язків складають певну

єдність і цілісність. Під парадигмою в методиці навчання іноземних мов науковці розуміють концептуальну модель постановки та вирішення проблем у сфері іншомовної освіти, засновану на сукупності досягнень відповідної науки. Відомі американські науковці Дж. Річардс та Т. Роджерс [161, с. 139-147] вказують на трирівневу структуру такої моделі: макрорівень (загальнонаукове підґрунтя: психологічні, педагогічні, лінгвістичні засади); мезорівень (дидактико-методичні засади: змістово-цільові основи, принципи, методичні аспекти, засоби навчання); макрорівень (організаційно-технологічні основи: технології та організаційні форми іншомовної освіти).

Слід вважати на те, що теоретичні моделі й концепції іншомовної освіти мають тимчасовий характер, набувають впровадження і зберігаються протягом декількох десятиліть, пропонуючи рішення проблем іншомовної освіти конкретного часового відрізка. Це уможливило виникнення в історії розвитку методики викладання іноземних мов парадигм, що відображають певну модифікацію чи удосконалене продовження попередніх [62, с. 32-48].

13. *Неокомунікативний підхід в іншомовній освіті.* Комунікативний підхід до навчання іноземної мови, що виник в 70-х роках XX століття в англо-американському науковому просторі внаслідок поширення функціоналістських лінгвістичних підходів, котрі передбачали визнання першочерговості інструментальної функції мови: мова – це передовсім інструмент комунікативної взаємодії людей. Відповідно до положень лінгвістичного функціоналізму, мова має вивчатися в процесі людської комунікації і розглядатися як система такої комунікації. Нині спостерігається певна спадкоємність чи наступність комунікативного підходу та тенденцій останніх років, що все більше утверджуються як відносно нова наукова парадигма іншомовної освіти. [103].

Розуміння сутності процесу іншомовної освіти та, відповідно, комунікативної парадигми як її науково-методологічної основи зазнало суттєвих змін на початку XXI століття. Завдяки працям відомих науковців вона була доповнена новими ідеями й підходами, і насамперед соціально-

психологічними та педагогічними: діяльнісним, інтерактивним, міжкультурним, особистісно-орієнтованим тощо. З метою поняттєвого відображення цих змін комунікативної моделі іншомовної освіти в сучасній зарубіжній лінгводидактиці прийнято вживання терміну «неокомунікативний», уперше запропонованого в 1991 році німецьким ученим Ф. Кьонігсом. Це поняття визначає наступність стосовно «класичної» комунікативної моделі іншомовної освіти 70-х років минулого століття, та водночас утверджує нове, ширше розуміння комунікації в освітньому контексті. Ф. Кьонігсом [148, с. 21-42] визначив такі характерні ознаки неокомунікативної моделі іншомовної освіти: зміцнення міжособистісної комунікації між суб'єктами іншомовної освіти; розширення сфер реалізації іншомовної комунікації; гнучкі концепції навчання іноземної мови; інтегрований розвиток всіх видів іншомовної комунікативної діяльності; оптимізація самостійності та творчості в процесі іншомовної освіти та комунікації [103].

Неокомунікативна модель в зарубіжній науковій літературі дедалі частіше проголошується *сучасною науковою парадигмою іншомовної освіти*. Її єдність і цілісність спостерігаються не на макрорівні (рівні організаційних форм і технологій навчання іноземної мови), а на більш загальному рівні ідей і принципів, тобто на макро- та мезорівні. Дж. Річардсом визначено: особистісну спрямованість навчання і виховання, що дозволяє враховувати індивідуальні запити й інтереси студента та реалізувати фундаментальний виховний і розвивальний потенціал іншомовної освіти; орієнтацію на процес, що передбачає зосередження уваги на вивченні іноземної мови як засобу комунікації та підсвідомих ментальних процесах, різноманітних інтелектуальних операціях; цілісність та комплексність іншомовної освіти; інтерактивність процесу навчання іноземної мови; міжкультурний характер іншомовної освіти; полілінгвальну спрямованість, що передбачає збільшення та урізноманітнення можливостей іншомовної освіти [103].

14. *Педагогізація іншомовної освіти* – ідея, що продовжує бути актуальною. Удосконалення підготовки педагогічних кадрів у педагогічних університетах залежить від орієнтації студентів на професію вчителя та від *розробки ефективних моделей підготовки майбутніх учителів*. Схарактеризуємо, для прикладу, модель формування готовності майбутнього вчителя до індивідуалізації навчання учнів (В. Єрємєєва), яка будується як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на індивідуальному та технологічному підходах. Ця модель розглядається як спеціально створений процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у межах певної педагогічної технології, передбачає організаційне вибудовування етапів, виділення умов реалізації відповідно до поставленої мети та орієнтує на запланований результат. Модель передбачає задля підвищення якості підготовки професійних кадрів включення до процесу моделювання елементів кредитно-модульної системи підготовки майбутнього вчителя (наприклад, у вигляді спільного європейського освітнього проекту (О. Спирін)). Цікавим для характеристики цієї тенденції є приклад, наведений у монографії щодо проектування програми ТЕМПУС ТАСІС, ініційованої Європейською Комісією (1990), котра передбачає взаємодію з освітніми установами країн Європейського Співтовариства та спрямована на вдосконалення систем вищої освіти в країнах - партнерах, зокрема в Україні [5, с. 346-374]. В основі програми – усвідомлення того, що заклади вищої освіти відіграють важливу роль у процесі соціального та економічного реформування, а також культурного розвитку; вони є резервом спеціалізованих знань і людських ресурсів, забезпечують виховання нових лідерів у країн-партнерах [91, с. 211-233].

15. *Стратегія модернізації вищої освіти*, що визначається процесами європейської інтеграції, впливає на всі сфери життя; особливе місце в реалізації названих процесів займає культурно-освітній. Європейська освітня традиція визначає послідовні інтеграційні кроки починаючи ще з 1953 року, далі, коли була прийнята Європейська конвенція про еквівалентність

дипломів (Болонья, 1999), і у результаті щорічних зустрічей міністрів вищої освіти країн Європи (остання відбулася у вересні 2003 року у Берліні), де приймають до єдиного європейського освітнього простору нові країни, які забезпечують виконання основних положень Болонської декларації. Європейський освітній простір висуває такі вимоги: запровадження єдиного додатка до диплома; підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр; введення європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК – ECTS); подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, науковців та адміністраторів; досягнення відповідної якості вищої освіти з урахуванням взаємовизнаних критеріїв та методології; запровадження європейських критеріїв вищої освіти (узгоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практичної підготовки до наукових досліджень тощо) [99, с. 51-68]. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання мови та перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо. Особлива увага приділяється *самоосвіті та саморозвиткові студента, який розглядається як суб'єкт навчальної діяльності*. [23, с. 21].

3.2. Характеристика іншомовної освіти в зарубіжних країнах та застосування іноземного досвіду іншомовної освіти у педагогічних університетах України

Підвищення якості іншомовної освіти в Україні передбачає вивчення теорії та практики організації систем підготовки майбутніх вчителів в зарубіжних країнах, у яких упродовж тривалого часу накопичувався позитивний досвід. Осмислення та впровадження такого досвіду допоможе покращити стан іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних

спеціальностей у нашій країні та сприятиме успішній інтеграції української національної освіти до світового освітнього простору. Україна активізує євроінтеграційні процеси і незнання іноземної мови є не лише незручним, а й унеможлиблює успіх молоді на ринку праці. Б. Жебровський зауважив, що роль іноземної мови у забезпеченні якісної значна та проголошена у багатьох міжнародних документах, зафіксована в освітніх стандартах [2, с. 13].

Використання позитивного досвіду в освітній сфері в умовах глобалізації та інтеграції має значення, але вітчизняні та закордонні науковці застерігають, що важливішим залишається збереження власного педагогічного досвіду. Перед українськими науковцями постає питання щодо поєднання багатовікових вітчизняних напрацювань у галузі фундаментальної освіти з успішними здобутками провідних країн світу [44, с. 243].

У 70-х і 80-х рр. ХХ ст. в Європейських країнах відбулися кардинальні зміни в методиці навчання іноземної мови. Так, на початку 1970 р. *комунікативний підхід* до вивчення іноземної мови набув значущості, до цього основними методами навчання були *метод граматичних знань* і *метод перекладу* та *аудіомовний метод* навчання іноземних мов [162].

Аналіз джерельної бази дозволяє зробити висновок, що на початку ХХІ ст. вивчення іноземної мови зазнає істотних змін; багатомовність, на європейському рівні, є однією з вимог часу. Англійська мова набуває значущості, німецька та інші іноземні мови посідають абсолютно нові позиції, займаючи друге місце після англійської. Протягом багатьох років Інститут Гете організовує заходи для підтримки та поширення німецької мови, наприклад: «Німецька відкриє двері в Європу». Знання іноземної мови сприяє кращому розумінню історії та культури країн Центральної Європи та значно збільшує можливість отримання роботи на ринку праці [108, с. 125].

Системні порівняльно-педагогічні дослідження проблем іншомовної освіти у зарубіжному досвіді належать Т. Боднарчук (розвиток білінгвальної освіти в Австрії) [12], В. Гаманюк (іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів) [17], Л. Гульпі (тенденції

розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки) [24], О. Кузнецовій (розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії) [51], О. Лазаренко (тенденції становлення і розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії) [54], О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи) [60], М. Тадеєвій (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах ЄС) [109].

Для розвитку іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей важливим є досвід різних країн. Нині професійна іншомовна підготовка фахівців гуманітарного профілю можлива на засадах компетентнісного підходу у поєднанні з принципом міжкультурної освіти. У вищій гуманітарній освіті Словаччини діалог культур слугує важливим принципом реалізації міжкультурного підходу в іншомовній освіті. Вищу гуманітарну освіту фахівців гуманітарного профілю (спеціальності: іноземні мови та культури, письмовий та усний переклад та ін.) у Словаччині вважають міжкультурною, адже вона поєднує лінгвістичні та соціокультурні чинники на рівні організації навчання та структурування змісту навчальних планів. Останнім часом роль іноземної мови у світовій системі вищої освіти змінилася, вона стала засобом досягнення професійного зростання і розвитку особистості.

Узагальнення досягнень мовної політики та міграції ілюструють функціонування багатомовності в Республіці Австрія. «Багатомовність виступає не лише ключовим компонентом європейської ідентичності, а й освітніми цілями в європейських школах, наприклад, метою є L1 плюс L2, плюс L3» [137, с. 23] та однією з програм «Барселона Ціль» (Barcelona Ziel): «Спілкування рідною мовою плюс дві іноземні мови» [136].

У німецькомовних країнах «міжмовна багатомовність» відіграє значну роль у шкільному контексті. На думку Г. Райха [160, с. 61–70] найпоширенішою у країнах Європи є англійська мова. Також існують мовні варіанти в межах стандарту сучасної літературної німецької мови, а саме:

варіант німецької літературної мови в Швейцарії, варіант німецької літературної мови в Республіці Австрія та варіант німецької літературної мови у Федеративній Республіці Німеччини. Щодо єдиного варіанту мови, німецька мова відіграє роль «лояльної мови» [154, с. 11–20].

Сучасна реформа системи освіти в Польщі спрямована на досягнення загальноосвітніх цілей. В сучасних умовах мультилінгвізму в загальноосвітніх цілях передбачено також вивчення другої іноземної мови (ІМ2) та виокремлено такі завдання: розвиток почуття власної гідності та впевненості; формування індивідуальної мовної компетенції; забезпечення доступу до автентичних навчальних матеріалів; практика усного і писемного мовлення першої (ІМ1) та другої іноземної мови (ІМ2); авчання основ самостійного вивчення іноземних мов [108, с. 134].

У Польщі функціонують заклади, де вивчається друга іноземна мова (німецька, французька, іспанська, італійська та ін.). Першою іноземною мовою є англійська. Домінування англійської мови в навчальних програмах як першої іноземної мови можна пояснити фактом універсальності та міжнародним рівнем використання англійської мови. Застосування досвіду вивчення першої іноземної мови є корисним і необхідним у досягненні цілей в процесі навчання другої іноземної мови [108, с. 136].

Інший підхід до іншомовної освіти розроблений і впроваджений у Словаччині. Освітня навчальна програма з іноземних мов Словаччини складається з двох частин відповідно до статті 245 Закону про освіту від 2008 р. [175]: загальнонаціональної Програми освіти, що визначає обов'язковий зміст освіти, тобто, програма національної освіти встановлює міжнародні стандарти освіти, визначає сферу освіти та структуру навчального плану; шкільної навчальної програми [175] відповідно до державних освітніх програм. Загальнонаціональну Програму освіти у Словацькій Республіці розглядають як договір між освітнім закладом і користувачем послуг. Реалізація освітньої навчальної програми фінансово забезпечується кожною окремою освітньою установою. Вибір змісту освіти

навчальної програми здійснюється в три етапи: розробка навчального плану; забезпечення та проведення навчального процесу; розробка навчального плану освітньої програми [108, с. 125].

Розглянемо сучасні тенденції та напрямки професійно-орієнтованої іншомовної підготовки в закладах вищої освіти США і Великої Британії: зменшення попиту до вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти США (крім обов'язкових дисциплін) [15]. Тому вивчення іноземних мов визнано «стратегічною метою» США. Розробляються державні програми (залучаються Державний департамент і Міністерство освіти США), спрямовані на залучення студентів до вивчення таких мов як арабська, китайська, російська. Розширюються програми допомоги молодим американцям в оволодінні іноземними мовами [127]. Американські Стандарти щодо вивчення іноземних мов у XXI столітті передбачають: формування комунікативної компетенції через розвиток міжособистісних, інтерактивних мовних умінь; формування соціокультурної іншомовної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни; порівняльний аналіз іноземної мови та культури з рідною [113, с. 23].

У XXI столітті стандарти щодо вивчення іноземних мов містять перелік компетенцій, якими мають володіти студенти. Найбільш поширеним у США є *комунікативний підхід* до вивчення іноземних мов, спрямований на спілкування у професійній сфері. Університети (Massachusetts Institute of Technology, Iona College) включають в освітні програми спецкурси, спрямовані на формування і розвиток мистецтва і техніки мови (Public Speaking, Communication Theory, Speech Communication). У найбільш найпрестижніших вузах штатів Колумбія, Мічиган (University of the District of Columbia, Michigan State University) деякі курси викладаються іноземною мовою [125, с. 60-65]. На думку американських науковців, відсутність іншомовної компетенції у майбутніх фахівців обмежує професійні можливості. Комунікативний підхід спрямованість на розвиток кожного компоненту комунікативної компетентності – лінгвістичну і соціокультурну.

Організація мовного матеріалу переважно орієнтована не на функцію, а на форму. Головним критерієм досягнення мети вважається передача або сприйняття потрібного повідомлення. Важливою складовою навчального процесу слугує самостійна навчальна діяльність студентів, у тому числі проектна діяльність, що надає можливості для формування іншомовних компетенцій, розвитку творчих здібностей [144].

У 50-і рр. XX-го століття в Америці з'являється поняття *професійної іншомовної підготовки*. Пріоритетним напрямком в зарубіжній методиці викладання іноземних мов вважалось викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP – English for Specific Purpose), що було обумовлено необхідністю мовної підготовки великої кількості іноземних студентів і емігрантів. Навчання професійній іноземній мові здійснювали курси ESP, організовані на базі мовних шкіл [75, с. 232–234]. Перевагами такої форми іншомовної освіти була розробка спеціальної програми навчання на основі комунікативних інтересів студентів, однорідності контингенту, короткостроковості й інтенсивності навчання. Курси були спрямовані на підготовку студентів до професійної діяльності з певної спеціальності. Важливу частину занять займала комунікативна діяльність (підготовка доповідей за фахом, участь в обговореннях і т. ін.). Мовні школи США готували ESP для широкого переліку професій [167]. Американські програми ESP були спрямовані на підвищення професійної кваліфікації. Наприклад, в мовному центрі IEP (Intensive English Programme) при Національному університеті Каліфорнії в Ріверсайді, однією з форм навчання була інтернатура (internship).

Аналіз джерельної бази доводить, що до законодавчих рекомендацій віднесено такі: удосконалення системи іншомовної підготовки студентів університетів України згідно з документами Ради Європи; виокремлення в законодавчих документах України принципу полікультурності; забезпечення Міністерством освіти і науки України інформаційної підтримки всіх учасників навчального процесу через мережу інтернет; тісна співпраця

Міністерства освіти і науки України з освітніми організаціями державного, регіонального та міжнародного рівня, що опікуються питаннями іншомовної освіти; співпраця Міністерства освіти і науки України з науковцями, вчителями, різними громадськими та міжнародними організаціями; чітке виділення полікультурного напрямку іншомовного навчання, наголошення на необхідності інтеграції культури в процес викладання іноземної мови; організація спеціалізованих центрів, методичних кабінетів і об'єднань з метою підвищення рівня поінформованості про здійснювані дослідження в галузі іншомовної освіти [50, с. 298] (ДОДАТОК М).

На організаційно-методичному рівні рекомендації полягають у таких положеннях: розроблення спеціальних полікультурних програм і навчальних планів; застосування іноземної мови як засобу навчання, тобто здійснення білінгвального навчання на всіх етапах, розширення практики двомовного навчання, посилення спрямованості у викладанні іноземних мов на формування загальних комунікативних умінь і навичок; розвиток та використання новітніх педагогічних технологій у навчанні іноземної мови з використанням досягнень інформаційної комунікаційної технології. На професійно-педагогічному рівні необхідно: здійснити модернізацію підготовки вчителів іноземних мов на засадах полікультурності; активізувати професійний розвиток учителів іноземної мови, стимулювати рівень їхньої кваліфікації за допомогою реалізації он-лайн та дистанційної освіти; залучати вчителів до розробки навчально-методичного забезпечення уроків іноземної мови, роботи конференцій, семінарів, вебінарів [11, с. 27].

В кінці 60-х – на початку 70-х рр. в британській системі навчання іноземного професійного спілкування в навчальних закладах країни відбулися реформи, котрі визначили пріоритетні напрямки розвитку професійної іншомовної освіти. У цей період бере початок тенденція до вирівнювання якості університетської підготовки [131, с. 38].

Сучасні підходи до організації системи вищої освіти в Великій Британії сприяють тому, що навчальними програмами враховуються новітні наукові

досягнення. Система освіти Великої Британії опирається на напрямки розвитку економіки країни, тому впроваджує обов'язкові та факультативні навчальні курси за вибором. До таких предметів відносяться як технічні (креслення, інформатика), так і гуманітарні (іноземні мови) [131, с. 38-40]. Для вступу до вищих навчальних закладів, наприклад, Oxford Cambridge, The Open University, вимагається високий рівень професійної іншомовної підготовки [164, с. 321-322]. Зокрема, навчальна програма «Англійська мова» в Бірмінгемському університеті (University of Birmingham) забезпечує студентів не лише теоретичними знаннями, а й розумінням ролі англійської мови в сучасному світі. З цією метою в рамках програми реалізуються такі напрямки як «Мова як засіб масової інформації», «Мова в професійній діяльності», «Мова закону», «Мова комп'ютерних комунікацій», «Розмовна англійська», «Мова в аргументації», «Міжкультурна комунікація в бізнесі», «Психологія мови в комунікації» тощо. Для іноземних студентів у Великобританії реалізується програма Foundation Year – академічна програма для іноземних студентів. Foundation Year передбачає вивчення англійської мови та профільних предметів. Програма Foundation Year певного університету розрахована на програму даного університету. Foundation Year пропонують Оксфорд, Кембридж, а також деякі коледжі [157, с. 378].

Викладання іноземних мов для спеціальних цілей є пріоритетним напрямком в зарубіжній методиці. Заклади вищої освіти США і Великобританії своїм завданням бачать підготовку дипломованого фахівця, готового до професійного іншомовного спілкування; перевага віддається комунікативному підходу [132].

Аналіз наукових досліджень щодо організації іншомовної освіти в Австрії (Sarah Phillips [159], G.Girard [129], H.Komorowska [147], R. Wenzel [14], Lars Holmstrand [141] засвідчує, що на сучасному етапі в Австрії відбувається інтенсивне реформування іншомовної освіти. Так, на сьогодні фахівці-педагоги розробляють нові концепції побудови іншомовної освіти, нові навчальні плани і програми з іноземних мов, модернізують систему

підготовки викладачів для навчання мовам в різних вікових групах. В Австрії над проблемами іншомовної освіти працюють Ізабель Лендседлер (Isabel Landsiedler) і Елізабет Яндшер [149] (Elisabeth Janstcher), професора університету в м. Граці. Науковці Європейського центру сучасних мов беруть участь в розробці програм для навчання іноземних мов в різних типах навчальних закладів. Над проблемами оцінки мовної компетенції студентів, а також ефективності використання різних підходів у навчанні іноземних мов працювали I. Landsiedler і E. Janstcher «Foreign Language Education in Austrian Primary Schools: An Overview (2008)» – «Іноземна освіта в початкових школах Австрії: загальний огляд (2008)», «Foreign Language Education in Austria: Facts, Trends, Policies (1998)» – «Іноземна освіта в Австрії: факти, тенденції, політика (1998)». Організація навчання іноземним мовам в Австрії обумовлена успіхами в реалізації цілей мовної політики Європейського Союзу. Саме в Австрії знаходиться Європейський Центр сучасних іноземних мов (місто Грац), представники якого з 1994 року займаються розробкою і адаптацією програм з іноземних мов для різних типів шкіл [152, с. 71].

В Австрії функціонує офіційно три визнані мови: німецька, хорватська, словенська. Австрійський варіант німецької мови домінує і є рідною для 93% населення [155, с. 4]. Хорватська та словенська мови використовують для адміністративних, законодавчих і професійних цілей в регіонах, де живуть відповідні етнічні групи. Оскільки словенська і хорватська мови є регіональними варіантами в Австрії, ними переважно користуються для усної комунікації. Мови інших етнічних груп, які визнає держава (угорська, чеська, словацька, циганська) не мають офіційного статусу. Іншими мовами, наприклад, боснійською, польською, румунською, сербською чи турецькою спілкуються лише емігранти [114, с. 112].

Згідно з результатами національного перепису населення (1991 рік) виділяють десять найбільш часто використовуваних мов: німецька (7300000 спікерів), сербо-хорватська (158000), турецька (120000), хорватська (60000), англійська (41 000), угорська (33000), словенська (28000), польська (25000),

чеська (19000), румунська (17000). В системі мовної освіти німецька мова – обов’язковий предмет, у всіх закладах освіти і на всіх рівнях вона є основним засобом навчання в Австрії, діти починають вивчати іноземну мову в початкових класах і одна іноземна мова є обов’язковою. На етапі середньої школи кількість іноземних мов, які вивчають, збільшується (як мінімум дві мови) [156, с. 95]. Англійську мову вивчають на всіх рівнях: 97% знайомляться з англійською в школі, більше 50% продовжують вивчати англійську мову, інші мови (французька, італійська, іспанська) менш популярні [105, с. 162].

В Австрії нині сприяють вивченню менш поширених мов (наприклад, хорватської, словенської). Іншою важливою тенденцією іншомовної освіти є зростаючий інтерес до двомовної або білінгвальної освіти (вивчення переважно німецької та англійської мов). Сучасна концепція іншомовної освіти в країні базується на комунікативному підході в мовній підготовці. Навчальні плани і програми в Австрії координує Федеральне Міністерство освіти і мистецтва на базі закону про освіту, який передбачає різні напрямки: навчальні програми з різних предметів (німецької мови, математики, сучасної іноземної мови та ін.) [166, с. 15]. Програми з іноземних мов містять цілі навчання, зміст мовленнєвої діяльності [168, с. 74]. Основними завданнями навчання іноземної мови є: формування мотивації до вивчення мов упродовж усього життя; підготовка основи для спілкування іноземною мовою; виховання позитивного ставлення до інших народів, повагу до інших мов і культур [143]. У більшості австрійських навчальних закладів навчаються за програмами, що відповідають національній програмі з іноземних мов, по якій необхідно вивчення однієї іноземної мови (переважно англійської) і якій відводять в середньому один-два рази на тиждень [163, с. 40]. Розглянемо різні програми вивчення мов і основні підходи до організації процесу навчання [151]. Іншомовна освіта Австрії будується на основі інтегрованого підходу, котрий заснований в 90-х роках минулого століття та отримав позитивну оцінку серед студентів та фахівців з мови. Цей підхід науковці

описують як «вбудований» у програму. Спочатку мову вивчають на елементарному рівні повсякденного спілкування, а пізніше інтегрують в вивчення таких предметів, як математика, соціальні дисципліни, фізичне виховання [158, с. 326]. Результативність вивчення іноземної мови залежить від мовних і методичних здібностей викладача. Важливою умовою успішності цього підходу до вивчення іноземної мови є професіоналізм викладача. Тому основним завданням організації навчального процесу стає підготовка такого фахівця, який вміє використовувати технології навчання. Для забезпечення поступового переходу від традиційної моделі навчання іноземної мови до інтегрованого навчання Міністерство освіти Австрії затвердило перехідний період (1998-2003), протягом якого регіональне керівництво освітою повинно було організовувати програми перепідготовки викладачів для вдосконалення їх мовної, мовленнєвої та методичної компетенцій у іноземних мовах [170, с. 53]. В Австрії також є спеціальні програми з іноземних мов, за якими передбачено вивчення іноземних мов поза університетською програмою. Такі програми повинні бути затверджені Міністерством освіти і відповідати умовам; реалізацію програм мають здійснювати професійні викладачі; забезпечувати зв'язок між ланками навчання [120, с. 198].

Інший освітній тип програми з іншомовної освіти – *програма інтенсивного вивчення іноземної мови*, за яким відбувається поступовий перехід до білінгвального навчання, де більше 50 % предметів викладають іноземною мовою. Спільними принципами організації інтенсивного навчання є: залучення досвідчених викладачів та викладачів-носіїв мови; групи студентів складаються з німецькомовних студентів; іноземною мовою ведеться кілька предметів основної програми; командне навчання або тісна співпраця між викладачами [145, с. 239]. Існує ще один тип програм з іноземних мов в Австрії, за яким передбачено *елементарне вивчення двох іноземних мов*. Як правило, в таких програмах передбачено ознайомлення одночасно з англійською та французькою мовами, англійською та

італійською мовами і т. ін. [171, с. 33]. Розглянуті програми поєднують традиційну й інтегровану моделі навчання. У таких програмах зроблений акцент на первинних позитивних контактах студентів з іноземними мовами.

Аналіз різних типів програм вивчення іноземних мов дозволив виділити загальні вимоги до здійснення іншомовної освіти в Австрії. Так, навчання іноземним мовам має бути побудованим на принципах загальної освіти і на базових принципах навчання іноземним мовам [153, с. 28-34]. Навчання в Австрії є педоцентричним, цілісним, заснованим на ігровій діяльності (рольові ігри, казки, загадки, вірші). Для забезпечення навчання іноземним мовам необхідними матеріалами Міністерство координує появу рекомендованих матеріалів, підручників, посібників, пов'язаних із національною програмою загальної освіти [174, с. 111].

Ефективність іншомовної освіти в Австрії передбачає такі умови і фактори організації освітнього процесу, як: наявність викладацьких кадрів з належною мовною і методичною компетенціями; доцільно організована структура навчання іноземним мовам; належно структурований навчальний план й ефективний розклад занять; взаємозв'язок мовної освіти на всіх етапах вивчення іноземної мови [112, с. 32]. Однією з найважливіших проблем і завдань сучасної іншомовної освіти є підготовка викладача в аспектах розширення методичних стратегій, а також вдосконалення якості володіння іноземною мовою для її інтеграції в класичний процес навчальної програми [82, с. 106]. Програми інтегрованого навчання іноземної мови розробляють регіональні освітні структури, але існує потреба в утвердженні кваліфікаційних критеріїв для викладачів [172, с. 285].

Використання досвіду організації навчання іноземним мовам в Австрії буде корисним у процесі реформування іншомовної освіти в Україні. Зокрема, уваги заслуговують положення: у процесі навчання іноземних мов застосовують такі підходи: традиційне навчання, інтегрований підхід, інтенсивне навчання однієї іноземної мови, елементарне вивчення двох і більше іноземних мов, білінгвальне навчання [18, с. 193].

Іншомовна освіта в Польщі має такі особливості: враховується досвіченість; позиція щодо професійної практики; програми навчання; зміст підручників; форми підсумкових і поточних іспитів тощо [118].

Питанням навчання іноземних мов у Німеччині в умовах багатомовності приділяє В. Гаманюк. Ключовими проблемами дослідження стало обґрунтування теоретичних засад іншомовної освіти в Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів, аналіз розвитку системи іншомовної освіти, питання державного регулювання у системі іншомовної освіти Німеччини, курикулярні засади навчання іноземних мов. Відстежується динаміка змін у визначенні змісту іншомовної освіти в Німеччині за умов інтеграції, системного аналізу практики навчання іноземних мов на різних ланках освітньої системи. Цінними видаються положення дослідження В. Гаманюк щодо проблеми багатомовності як педагогічної категорії, класифікації типів багатомовності, в основу яких покладено педагогічний аспект, а також стосовно концептуальних засад дидактики багатомовності, тобто концепції формування плюрилінгвальної особистості шляхом паралельного вивчення декількох споріднених мов, запропонованої німецькими науковцями Г.-Ю. Круммом, Г. Нойнером і Б. Хуфайзен. Крім того, вагомим науковим здобутком дослідниці вважаємо висвітлення особливостей практичної реалізації концептуальних положень дидактики багатомовності в проектах *EuroComSlav*, *EuroComGerm*, *EuroComRom*, та результатів їх апробації у системі іншомовної освіти Німеччини [18, с. 273].

Іншомовну освіту в Королівстві Швеція в умовах мультилінгвізму досліджувала Л. Мовчан. Дослідниця виявила, що політика мультилінгвізму є визначальною особливістю іншомовної освіти Швеції. Започаткована урядом країни ще у 1950 р. внаслідок усвідомлення багатонаціонального складу її населення, покликана забезпечити врахування національних інтересів, в тому числі мовних. Характерними ознаками шведської системи іншомовної освіти дослідниця вважає: пріоритизацію іноземних мов у змісті

освіти, урізноманітнення їх переліку; модернізацію навчальних планів і програм, комунікативне і культурологічне спрямування іншомовної освіти; вивчення немовних предметів засобами іноземної мови; орієнтацію на європейські стандарти; дивергенцію між навчальними програмами і навчальними матеріалами; підвищення професіоналізму [66, с. 173].

Аналіз джерельної бази (Постанова Кабінету Міністрів Угорщини «Національний стандарт освіти», Державна освітня програма, Програма розвитку іншомовної освіти та ін.) з питань іншомовної освіти Угорщини в умовах мультилінгвізму засвідчив існуючі тенденції до модернізації організації та змісту навчання іноземних мов. Впроваджено з 2005 р. обов'язкову дворівневу державну підсумкову атестацію з іноземної мови та одержання випускниками відповідного сертифікату [108, с. 95].

В Угорщині іншомовна освіта включає вивчення таких мов: англійської мови, німецької, французької, іспанської мов. Переважна більшість угорської молоді першою іноземною мовою вибирають англійську, а другою іноземною мовою німецьку [165].

Головні цілі іншомовної освіти в Польщі: підготовка до контакту з людьми, вихованими в умовах іншої культури; уможливлення безстресового пристосування до життя в іншій країні або у власному суспільстві; володіння іноземними мовами на достатньому рівні; краще розуміння власної культури і самоідентифікація.

Мета освітньої мовної політики країн-членів ЄС полягає у володінні рідною мовою та двома іноземними мовами. Кожен громадянин має змогу обрати дві іноземні мови для міжнародного спілкування і крім того, повинен мати можливість вивчати рідну мову. Отже, одним з найважливіших завдань концепції багатомовності в країнах-членах ЄС є найбільш ефективний взаємозв'язок усіх навчальних цілей, а також досягнення синергетичного ефекту в процесі навчання іноземних мов у школах. Ключовий фактор успіху полягає у взаємозв'язку навчальних цілей [142, с. 25].

На початку ХХІ століття іншомовна освіта збагачується включенням у навчальний процес *інформаційних і телекомунікаційних технологій*, котрі забезпечують новий рівень оволодіння іноземними мовами. При навчанні іноземній мові більш доцільно використовувати змішану форму навчання. Під змішаним навчанням (blended learning) розуміють об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання. Для змішаної форми навчання характерні наступні риси: постійне двостороннє спілкування; текст навчального посібника повинен мати мотиваційний характер; студент застосовує набуті знання й навички (наявність практичних, творчих завдань) [95, с. 87].

Створення електронного підручника з іноземної мови відбувається на основі таких принципів: принцип квантування – розбивка матеріалу на навчальні модулі; принцип повноти – кожний розділ повинен мати наступні компоненти: теоретична частина; контрольні питання; завдання для самостійного виконання; принцип наочності – кожний розділ повинен супроводжуватися презентацією з мінімумом тексту й візуалізацією. Практичне заняття дистанційного курсу може проводитися у вигляді ділової або дидактичної гри, аналізу виробничих ситуацій, роботи з документами, колоквиуму, дискусії, контрольної роботи [95, с. 87].

Цікавою ідеєю іншомовної освіти, що здійснена в зарубіжних країнах, є актуалізація уваги на системі професійної підготовки вчителя, яка має бути професійно спрямованою, тобто *готувати вчителя іноземних мов, а не фахівця з іноземних мов*. Системоутворюючим фактором професійної підготовки вчителя є його професійна майстерність, заснована на педагогічних та психологічних знаннях і вміннях. Система професійної підготовки є функціональною, що включає такі види умінь: проєктувальні; адаптаційні; організаційні; мотиваційні; комунікативні; вміння контролю і

самоконтролю; пізнавальні; допоміжні, котрі складають основу професійної культури. Процес навчання моделює педагогічну діяльності в навчальних завданнях [119, с. 87].

Актуальними у сучасній іншомовній освіті майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей вважаємо методики, що успішно використовуються у зарубіжних країнах. Так, особливо цінними є видання Oxford, Cambridge, Longman, MacMillan, доречним є використання *інтерактивного методу моделювання ситуацій*, коли використовуються ситуації соціально-статусних відносин, рольових відносин (прогривання ролей), ситуації відносин спільної діяльності (групова робота, обмін досвідом), ситуації моральних відносин [115, с. 242-245].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі *шляхи інтенсифікації викладання іноземної мови* як: оптимальний добір навчального матеріалу; особистісно-орієнтований підхід до навчання; конкретизація вимог для кожного етапу навчання; поєднання традиційних та інноваційних методів навчання; раціональна організація комунікативної та пізнавальної діяльності студентів; підвищення мотивації до вивчення дисципліни; вдосконалення планування навчальної діяльності студентів; використання комп'ютерних технологій у навчанні [59; 69; 78].

Важливим щодо екстраполяції актуальних ідей зарубіжної іншомовної освіти є методи навчання іноземних мов. Залежно від мети та завдання превалює той або інший підхід у викладанні; найчастіше використовуються лексичний або граматичний метод; синтетичний та аналітичний методи. Відповідно до того, розвиток якого вміння є метою навчання, розрізняють усний метод і метод читання. За способом семантизації матеріалу – перекладний і прямий методи. За принципом організації матеріалу традиційному методу протиставляють метод програмованого навчання. Відомі також методи, що одержали назву за ім'ям авторів – методи Берліца, Гуена, Палмера, Уеста, Фриза, Ладос, Лозанова й т. ін. Серед найбільш відомих методів, найчастіше використовуються два основних напрями у

навчанні іноземним мовам – свідомий і інтуїтивний, найменування яких відбиває їхній зв'язок із психічними процесами оволодіння мовою [47, с. 33].

Кожен метод за певних умов має об'єктивну цінність. Зарубіжні педагоги [77] вважають, що прямі методи доцільніше використовувати в невеликих групах, у різномовній або в одномовній аудиторії, якщо викладач не володіє мовою учнів і перед ним стоїть завдання навчити усному володінню мовою в межах обмеженої тематики. Порівняльними методами можна користуватися тільки в одномовній аудиторії, коли той, хто навчає, володіє рідною мовою студентів. Змішані методи застосовуються залежно від цілей і конкретних умов навчання іноземній мові. Найбільш розповсюдженими методами є такі: лексико-перекладний, або аналітичний метод; природний метод – метод Гуена; прямий метод; метод Палмера; метод Уеста; метод Блумфілда; метод Ч. Фриза, Р. Ладо; структурно-глобальний; метод Георгія Лозанова; граматико-перекладний; аудіо-лінгвальний; свідомо-практичний; пізнавальний метод.

Лексико-перекладний, або аналітичний метод. Метод застосовувався в різних країнах Європи (Англія, Франція, Швейцарія). Акцент робився на словниковий запас, котрий створювався шляхом заучування напам'ять оригінальних текстів. Граматика була вважалася другорядною і вивчалася безсистемно як коментар до тексту. Лексико-перекладний метод мав на меті переважно загальноосвітні цілі й забезпечував розвиток навичок читання й перекладу. Представники лексико-перекладного методу – Шованн (Швейцарія), Жакото (Франція) і Гамільтон (Англія) [77].

Природний метод. Сутність методу у створенні умов, подібних до тих, що є характерними для природного засвоєння. Звідси й назва методу: природний, або натуральний. Найбільш видними представниками цього методу були М. Берліц, Ф. Гуен, М. Вальтер і ін. Найвідоміший з них М. Берліц, курси й підручники якого були поширені в Європі й США. Головна мета навчання при натуральному методі – навчання говорінню іноземною мовою. Особливістю цього методу є те, що навчившись говорити,

студенти можуть читати й писати іноземною мовою, навіть не будучи навчені техніці читання й листування [20, с. 211].

Метод Гуена. Франсуа Гуен так само, як і М. Берліц, був представником природного методу; пропонував у методиці навчання іноземним мовам застосувати внутрішню наочність, що дозволяла на підставі почуттєвого досвіду зв'язувати окремі явища й дії в безперервний ланцюг. В основі навчання мові лежить потреба супроводжувати свою діяльність висловленнями в логіко-хронологічній послідовності. Основні положення цього методу: природне навчання мові засновано на потребі людини виражати свої відчуття; в основу навчання повинне бути покладене не слово, а речення; найбільш надійним і дієвим є слухове сприйняття, внаслідок чого первинним і основним засобом навчання мові має бути усне мовлення, а не читання й листування. Берліц і Гуен позитивно вплинули на реформу викладання іноземних мов: були прихильниками вузькопрактичного вивчення іноземної мови [111, с. 68].

Прямий метод. Прямий метод виник на базі природного. У розробці прямого методу брали участь психологи й лінгвісти – В. Фістор, П. Пассі, Г. Суїт, О. Есперсен, Б. Еггерт і інші, а також методисти Ш. Швейцер, М. Вендт, Е. Симоно й ін. [42, с. 83]. Основними положеннями прямого методу є такі: в основі навчання іноземним мовам ті ж фізіологічні й психологічні закономірності, що й при навчанні рідній мові; головну роль у мовній діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення. Мета методу – створення атмосфери іноземної мови. Заняття перетворюється в театральне видовище, де кожен студент – актор, а педагог – режисер і драматург. Представниками прямого методу є Гарольд Палмер і Майкл Уест. Прямий метод став основою для розвитку таких суто специфічних методів навчання, як аудіолінгвальний і аудіовізуальний.

Метод Палмера. Англійський педагог і методист Гарольд Палмер вважав найціннішими методичними положеннями раціоналізацію педагогічного процесу й систематизацію навчального матеріалу. Основна

мета навчання іноземній мові – оволодіння усним мовленням. Цей метод називається також усним методом. Інтерес представляє система вправ для створення правильних навичок усного мовлення, що містить на такі види: рецептивна робота (свідома усна асиміляція, тренування, односкладові відповіді на загальні питання); рецептивно-імітативна робота (повторення звуків, слів, речень); умовний діалог (питання й відповіді, накази й відповіді, закінчення речень) [41].

Метод Уеста. Англійський педагог і методист Майкл Уест, автор методу «навчання читанню, усному мовленню, а також складанню навчальних словників». Читання за методом Уеста є не тільки метою, але й засобом навчання, особливо на початковому етапі: воно дозволяє нагромадити словник і створити, таким чином, базу для розвитку навичок читання й усного мовлення. Навчальні посібники, створені М. Уестом, являють собою тексти, складені на раніше відібраних лексичних одиницях з урахуванням поступовості введення нових слів і їх повторюваності (одне незнайоме слово, уведене на 50 відомих, фігурує не менш трьох разів в абзаці, можливо частіше в іншій частині уроку). Метод давав позитивні результати завдяки раціоналізації навчального матеріалу, інтенсивному навчальному процесу, застосуванню наочності [41, с. 57].

Метод Блумфілда є одним із варіантів прямого методу. Концепція Блумфілда розкривається такими положеннями: навчання іноземній мові спрямоване на практичні цілі – уміння говорити і розуміти мовлення; навчання відбувається на усній основі та з усним випередженням, шляхом створення асоціацій; великого значення надається імітації й завчанню напам'ять; проводиться цілеспрямована робота з розвитку слухового сприйняття й слухової пам'яті [55].

Метод Ч. Фриза, Р. Ладо – в центрі уваги поставлено питання навчання іноземним мовам дорослих, їхня концепція вплинула й на шкільну методику. Основні принципи методу Фриза-Ладо зводяться до наступного: вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з вивченням культури

народу, що має не тільки освітнє, але практичне значення. Основу навчання становить усне мовлення, яке забезпечує надалі навчання читанню й листуванню, що розглядаються як процес розпізнавання й передачі в графічному зображенні вже засвоєного усно матеріалу. Тому навчання читанню й написанню відрізняється від навчання усного мовлення. Але метод Ч. Фриза, Р. Ладо обмежується лише одним аспектом – усним мовленням; читання й написання у ньому не розроблені [55, с. 16].

Структурно-глобальний (аудіовізуальний метод) розроблений науково-методичним центром при педагогічному інституті в Сен-Клу й інститутом фонетики в Загребі. Група вчених під керівництвом відомих лінгвістів П. Ривана (Франція) і П. Губериної (Югославія), творчо застосували положення американського структуралізму й роботи Ж. Гугенейма з синтаксису французької мови, створила усний метод навчання іноземців французькій мові. Метод розрахований на дорослих, котрим необхідно знання французької мови для слухань лекцій у навчальних закладах Франції й для ділового спілкування з французами. Цей метод знайшов поширення також і в Англії, Канаді, Туреччині, Мексиці, Польщі. Він застосовується головним чином на курсах іноземних мов. Мова за цим методом вивчається протягом 3 – 3,5 місяців при 20 годинах занять у тиждень (весь курс навчання 250-300 годин). Кінцевою метою є використання іноземної мови як засобу спілкування в повсякденному житті. Найбільш раціональними в аудіовізуальному методі представляються прийоми розвитку слухового сприйняття й слухової пам'яті, активне відпрацьовування суворо відібраних моделей, тренування інтонаційних зразків мовлення. Недоліками аудіовізуального методу є: відсутність в учнів точного подання про досліджувані мовні факти й впливаючи з цього утруднення в оперуванні ними; слабкість механічних асоціацій і руйнування стереотипів при недостатній практиці і перервах у роботі; недооцінка читання й листування; вузькопрактична спрямованість роботи і відсутність загальноосвітніх елементів [64, с. 254].

Метод Георгія Лозанова – метод навіювання (сугестивний метод) є модифікацією прямого методу, в основі якого прискореного навчання іноземній мові, розраховане на три місяці. Метод був створений у Софійському інституті сугестології (Болгарія). Автор дійшов висновку, що звичайна навчальна система не дає можливості мобілізувати резерви особистості. В основі методу – розробка проблем навіювання в педагогіці, так звана сугестопедія, у цій формі експериментального навчання велика увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами й мотивами студентів. Заняття за методом Г. Лозанова на перший погляд нагадують спектакль. Атмосфера сприяє спілкуванню, спочатку за допомогою педагога, а потім і самостійно. Співрозмовники встановлюють контакт між собою, спочатку з деякими труднощами, а потім починають спілкуватися іноземною мовою. За даними Г. Лозанова, йому вдавалося завдяки використанню резервів мимовільної пам'яті ввести за один місяць на розмовному рівні біля двох тисяч слів [92, с. 9].

Нині за рубежом найбільш розповсюджені *методи*: Grammar-Translation Method – граматико-перекладний метод, що сфокусований на вивченні граматичних правил через переклад оригінальних текстів; Audio-Lingual Method – аудіо-лінгвальний метод передбачає швидку підготовку викладачів англійської мови з орієнтацією на комунікацію, в його основу покладено принципи: вивчення мови є формуванням звички (language learning is habit-formation); помилок треба уникати, бо вони формують погані звички (Mistakes are bad and should be avoided, as they make bad habits); спочатку потрібно засвоїти усну форму мови, а потім письмову (language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form); вивчення мови аналогії краще, ніж аналіз (analogy is a better foundation for language learning than analysis); значення слів можна засвоїти тільки в лінгво-культурному контексті (the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context) [див. другий розділ].

Окремим методом є – Cognitive-Code Methodologies (теорія свідомого оволодіння кодом; свідомо-практичний метод), принципами якого є: усна основа навчання іноземної мови; формування мислення; оволодіння лексикою в реченні; оволодіння граматичною будовою мови, що вивчається [див. другий розділ]. Відмінністю цього методу є спрямованість на мовні вміння: говоріння, аудіювання, читання та письмо.

Наступний метод – Comprehension Approaches – пізнавальний підхід відображає процес засвоєння першої мови, особливо великий вплив і застосування він знайшов у практиці викладання та вивчення іноземної мови у дорослих. С. Orwig у своїй роботі *Language Learning Strategies* [див. другий розділ] вказує, що в основі пізнавального процесу лежать такі принципи: наявність підготовчого періоду для формування навичок аудіювання і здатності розуміти усне мовлення; рівень розуміння мови має перевершувати здатність нею спілкуватись; спілкування іноземною мовою має відбуватися на основі навичок розуміння.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі – «Компаративний аналіз розвитку іншомовної освіти в Україні (середина XX – початок XXI століття) й за кордоном та екстраполяція прогресивного досвіду іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей» – на підставі узагальнення результатів дослідження здійснено компаративний аналіз розвитку іншомовної освіти в англomовних країнах та визначені можливості застосування іноземного досвіду іншомовної освіти у педагогічних університетах України; окреслено напрями використання прогресивних ідей іншомовної освіти досліджуваного періоду у педагогічних університетах України на сучасному етапі підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Доведено, що сучасна іншомовна освіта майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей зорієнтована на формування творчої особистості, здатної до творчого мислення на основі високого рівня володіння іноземною мовою як засобу спілкування в сфері професійної комунікації. До ефективних напрямів використання прогресивного досвіду іншомовної освіти досліджуваного періоду відносимо використання таких педагогічних стратегій як: *інтеграція репродуктивних методів навчання й творчої діяльності* (поповнення словарного запасу й ділові ігри; робота з довідковою літературою й пошукова самостійна робота; мовні вправи й аналіз конкретних ситуацій тощо); *поєднання модульного і проблемного навчання* за рахунок реалізації принципу розвивального навчання; застосування *неокомунікативної моделі іншомовної освіти* (зміцнення міжособистісної комунікації, розширення сфер реалізації іншомовної комунікації; гнучкі концепції іншомовної освіти); використання *когнітивних стратегій іншомовної освіти* та міжкультурної спрямованості процесу спілкування (залучення студентів до осмислення особливостей світогляду, ціннісних орієнтирів носіїв мови з метою пошуку оптимальної стратегії спілкування); запровадження моделі іншомовної освіти, що дає можливість *конкретизувати соціальну, професійну та наукову активність особистості*

студента; посилення *позааудиторної роботи* з іноземною освіти (професійно орієнтовані заходи англійською мовою, робота гуртків та клубів іноземною мовою). А також використання *інтенсивних методів* (сугестопедичного, активізації, емоційно-змістового, ритмопедії, релаксопедії); *перцептивних методів* (відеометоду, зустрічей з викладачами різних країн); *моделювання систем відносин*, що характерні для педагогічної діяльності (імітація професійних проблем й протиріч); застосування *методів трансляції* соціокультурного компонента змісту іноземної освіти (запрошення носіїв мови, участь у міжнародних проектах).

Аналіз оригінальної літератури досліджуваного періоду дозволив виокремити найбільш ефективні методи іноземної освіти у зарубіжних країнах: *Grammar-Translation Method* (граматико-перекладний метод), котрий передбачає письмову роботу і фокусується на вивченні граматичних правил через переклад оригінальних текстів; *Audio-Lingual Method* (аудіо-лінгвальний метод), що дозволяє швидко підготовку фахівців у сфері іноземних мов на основі таких положень (S.Merriam та P.Cunningham): вивчення мови як формування звички (language learning is habit-formation); уникнення помилок, бо вони формують погані звички (Mistakes are bad and should be avoided, as they make bad habits); засвоєння усної форми мови, а потім письмової (language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form); під час вивчення мови аналогії краще, ніж аналіз (analogy is a better foundation for language learning than analysis); значення слів можна засвоїти тільки в лінгво-культурному контексті (the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context); *Cognitive-Code Methodologies* (свідомо-практичний метод, або теорія свідомого оволодіння кодом); його основними положеннями є: усна основа навчання іноземної мови; формування мислення на основі мови.

Список використаних джерел у третьому розділі

1. Автенюк Н. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. Автенюк, В. Кудін, О. Огієнко та ін. Київ: Педагогічна думка, 2011. 232 с.
2. Авчіннікова Г. Особливості розвитку іншомовної освіти в Україні та США Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р.м. Умань. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 13.
3. Аззоліні Л. С. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / колект. авт.: С. М. Амеліна, В. А. Гаманюк та ін. Київ: Ленвіт, 2014. 136 с.
4. Акімова О. В. Провідні технологічні підходи до формування творчої особистості майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. Вінниця, 2011. Том 35. С.100–109.
5. Акімова О. В., Шахов В. І., Галузяк В. М. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. Концепція базової педагогічної освіти майбутніх учителів: монографія. 2014 393 с.
6. Аркусова И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (Структурно-логические таблицы): учебно-наглядное пособие. Москва, 2009. 6 с.
7. Астахова О. Трансформація соціальних функцій вищої освіти в сучасних умовах: навч. посібник з соціології освіти для магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи. Харків: Знання. 1999. 75 с.
8. Байденко В. Стандарты в непрерывном образовании: Концептуальные, теоретические и методологические проблемы. Москва, 1999. С. 212.
9. Башмакова И. С. К вопросу о формировании умений профессионального общения у студентов неязыковых вузов. Вестник МГЛУ. Москва, 2003. Вып. 477. С.44–46.

10. Белкін Є. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ: навч. посібник. Одеса: Знання, 1989. 165 с
11. Білецька І. Напрями використання позитивного досвіду іншомовної полікультурної освіти США в українській системі загальної освіти. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. С. 27–30.
12. Боднарчук Т. Білінгвальна освіта: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2011. 128 с.
13. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтовне навчання іноземної мови у немовному вузі. Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Іноземні мови. 2005. № 2 –С.28–30.
14. Вентцель К. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. Москва, 1993. С. 99–137.
15. Вишневський О. Коріння проблем у вивченні іноземних мов. Сучасна освіта. URL: <http://osvita.ua/school/reform/53026/> (Дата звернення: 20.03.2017).
16. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посібн. 3-є вид. доопрац. і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.
17. Гальскова Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие [для студ. лингв., ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений]. Москва: ИЦ «Академия», 2005. 336 с.
18. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів): дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013. 498 с.
19. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: монографія / за ред. д-ра пед. наук, проф., М. Б. Євтуха ; ДВНЗ "Криворіз. нац. ун-т", Криворіз. пед. ін-т. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. 375 с.

20. Гаманюк В. Мовна освіта в умовах євроінтеграційних процесів. Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. 2010, Вип. 27. С. 149–156.
21. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. Москва: Изд-во Академия, 2008. 256 с.
22. Гивенталь И. А. Как это сказать по-английски? Москва: Флинта ; Наука, 2003. 218 с.
23. Гриненко Д. В. Особливості розвитку шкільної іншомовної освіти Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії у 50-80-х роках ХХ століття. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. 220 с. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 13.02.2018).
24. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 36 с.
25. Гульпа Л. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 231с.
26. Данильчук Л. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб модернізації освітніх систем на засадах євроінтеграційних процесів. Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі: зб. матеріалів Всеукр. науково-методичного семінару з міжнар. участю, (Кременець, 1–2 грудня 2011 р.). Кременець: Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка. 2011. 128 с.
27. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ, 2015. С. 29–39.

28. Дніпрова О. Місце внутрішньої мотивації в профілактиці емоційного вигорання. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2017. № 1. С. 86–91.

29. Дьюї Д. Досвід і освіта. Львів: Кальварія, 2003. С. 84.

30. Урядовий портал. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>. (дата звернення: 12.06.2018).

31. Асоціація тестувань іноземної мови в Європі Електроний ресурс http://www.alte.org/setting_standards

32. Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0728-14>. (дата звернення: 04.11.2018).

33. Електроний пошук літератури. URL: <http://www.agapebiblia.org/books/Book05/index.htm>. (дата звернення: 04.11.2018).

34. Енциклопедичний словник / за ред. О. Сліпушко. Київ, 2008. 768 с.

35. Заборовський В. В, Мерзлікіна І. Г. Історія методики викладання іноземних мов. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. З історії методики викладання іноземних мов. 2010. Вип. № 4. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_11/. (дата звернення: 16.08.2018).

36. Завгородня Т. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи : зб. наук. пр. Прикарпат. нац. ун-т. ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ. 2008. 428 с.

37. Зайцева Л. Білінгвізм як мовне та соціальне явище. URL: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59619.doc.htm. (дата звернення: 21.09.2018).

38. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 13.03.2019).

39. Зінченко В. Розв'язання проблем якості підготовки фахівців у США та інших країнах світу. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2011. Вип. 60. С. 73–78.

40. Ирисханова К. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург: МГЛУ, 2005. 248 с.

41. Кисельова І. І. Формування соціальної компетенції особистості майбутнього вчителя на заняттях іноземної мови в умовах Болонського процесу. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. С. 64. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 15.04.2019).

42. Китайгородская Г. А., Леонтьев А. А. Содержание и границы понятия интенсивное обучение. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сб. статей / сост. О. П. Рассудова. Москва: Рус.яз., 1983. С. 57–64.

43. Китайгородская Г. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва, 1986. 103 с.

44. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

45. Коваленко О. Ю. Еволюція педагогічної освіти в США: зб. наук. пр. Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2010. № 6. С. 240–244.

46. Коваленко О. Ю. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. Педагогічна преса. Київ, 2003. С. 29–42.

47. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України. Ун-т менеджменту освіти АПН України ; гол. ред.: В. Ю. Биков. д.-р техн. наук, проф. член-кор. АПН України. 2011. № 6. Том 26. 291 с.

48. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / под ред. А. С. Лурье. Москва: Высшая школа, 1986. 151 с.

49. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи. Київ: Грамота. 2003. Т. 216. 215 с.

50. Кривошапкина А. Новые педагогические технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2010. №3 (09). Ч. 4. С. 61–63.

51. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Харків, 2002. 494 с.

52. Кузнецова Н. Ю. Соціально-репродукційна педагогічна технологія в навчанні іноземній мові. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. 220 с. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення 07.11.2018).

53. Курлянд З. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид. перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.

54. Курпата Н. Я., Ногай В. В. Інтернет технології у дистанційному навчанні мови. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: міжпр. зв'язки: зб. наук. пр. Харків: Вид-во ХНУ імені В. Каразіна, 2010. Вип. 16. С. 130–137.

55. Лазаренко О. В. Тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії. URL: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73987.doc.htm. (дата звернення: 12.04.2019).

56. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Москва, 1977. Вып. 3. С. 7–16.

57. Локтюшина Е. Из истории становления отечественной теории и практики языкового образования в профессиональных целях. Бизнес.

Образование. Право. Вестник Волгоград. ин-та бизнеса. 2012. № 4 (21). С. 221–225.

58. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга пол. XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: Богданова А.М., 2009. 404 с.

59. Мазайкіна І. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання особистісно зорієнтованих технологій навчання. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2016. № 3(110). С. 53–59.

60. Максак І. В. “Blended Learning” як інноваційний підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1334. (дата звернення: 22.11.2018).

61. Максименко О. Підходи до втілення професійного компоненту змісту навчання іноземних мов у старшій школі країн Європейського Союзу. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: Пед. думка, 2013. С. 72–73

62. Максимов В. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 272 с.

63. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Київ: Ленвіт, 2005.

64. Матюшкин А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Издательство: Директмедиа Паблшинг, 2008. 392 с.

65. Махмутов М. Проблемное обучение. Москва: Педагогика, 1975. 293с.

66. Михайлова О. Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов. Москва, 1975. 312 с.

67. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Відкритий міжнар. ун-т розв. людини «Україна». Київ, 2012. 200 с.

68. Мусницкая Е. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза. Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Москва, 2000. С. 35–38.

69. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. (дата звернення: 11.03.2019).

70. Ниязова А. Е. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе в условиях кредитной системы обучения. URL: <http://repository.enu.kz/handle/123456789/4774>. (дата звернення: 23.03.2019).

71. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. 2010. № 2. С. 11–17.

72. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. Молодий вчений. 2015. № 8 (23) Ч. 1. С. 125–131.

73. Ніколаєнко І. Міжкультурна комунікація і мова. URL: rusnauka/13.DNI_2007/Philologia/21224.doc.htm. (дата звернення: 11.03.2019).

74. Омельченко Е. В. Вестник Челябинского государственного университета, Филология. Искусствоведение. 2011. 33(248). Вып. 60. С. 253–255.

75. Оніщук І. І. Використання інтернет-ресурсів в процесі іншомовної освіти у закладах вищої освіти України: зб. наук. пр. «ЛОГОС» Міжнародної науково-правктичної конференції «Перспективні напрямки наукової думки». Тернопіль: Друкарня ФОП Гуляева В.М. Обухів, 2018. С. 8–10.

76. Оніщук І. І. Використання проектної методики в зарубіжній та вітчизняній системі освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція «Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти» 2013. С. 232–234.

77. Оніщук І. І. Іншомовна освіта як невід'ємна складова гуманізації освіти в Україні. Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. Маріуполь: МДУ, 2018. С. 444–445.

78. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Фоломкина С. К., Гез Н. И., Зимняя И. А., Шайкевич А. Я., И. В. Рахманов ; под ред. М. В. Рахманова. Москва: Педагогика, 1972. 320 с.

79. Паніч Г. А. Методологічні можливості використання комп'ютерних технологій при формуванні писемної компетенції у студентів: матеріали V Міжнар. наук.-пр. конф «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі (22 листопада 2012). –Харків: ХНУ ім. В Н. Каразіна, 2012. С. 144–145.

80. Пасічник О. О. Елективні курси як варіативний компонент професійної іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. С 87. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 14.02.2019).

81. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 220 с.

82. Першукова О. Інтеграція сучасних підходів до навчання іноземних мов у країнах Європи. Іноземні мови в навчальних закладах. 2009. № 1. С. 37–46.

83. Першукова О. Імерсійна освіта, або опанування загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання, в країнах Європи. 2007. № 4. С. 106–113.

84. Першукова О. Імерсійна освіта, або опанування загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання, в країнах Європи. 2007. № 4. С. 106–113.

85. Петров О. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. Рідна школа. 2011, № 8–9. С. 28–35.

86. Петрошук О. П. Навчальний посібник з курсу методики навчання іноземних мов. Київ, 2002. 413 с.

87. Петрук В. Проблеми соціалізації та індивідуалізації навчання в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища. Освіта і управління. 2011. Т. 14. № 2–3. С. 86–94.

88. Полякова А. Методологія викладення іноземних мов у світі Рекомендацій Ради Європи. Міжнародний форум Мовна освіта: шлях до євро інтеграції. Київ: Ленвіт, 2005. С. 19.

89. Пономарьова О. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови на практичних заняттях у вищих навчальних закладах. Пробл. інж.-пед. освіти: зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2009. Вип. 22–23. С. 182–187.

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

91. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. Київ: The British Council, 2001. 246 с.

92. Прокопенко А. Концептуальні засади реалізації взаємозв'язку стратегічного і перспективного управління процесом навчання у вищому закладі освіти. 2003. № 24. С. 78–86.

93. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред.

проф. О. А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 380 с.

94. Рабинович Ф. М., Сахарова Т. В. Интенсивные методы обучения и средняя школа. Иностранные языки в школе. 1991. №1. С. 9.

95. Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання упродовж життя (2006/962/ЕС), Brussels, 18.12.2006.

96. Романова О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя. Педагогика. 2012. № 2. С. 63–70.

97. Сав'юк А. М. Теоретичні засади використання змішаної форми навчання під час викладання англійської мови у вищих навчальних закладах / Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. 220 с. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 11.09.2018).

98. Савельев А. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. Момква, 2005. 72 с.

99. Савченко О. Педагогічні видання. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2008. Вип. № 1: Еволюція розвитку підходів до організації процесу навчання іноземним мовам. URL: http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_33/. (дата звернення: 12.04.2019).

100. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 585 с.

101. Сидорчук Н. Г. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті вимог єдиного освітнього простору. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. С. 51–68.

102. Сисоєва С. О., Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця: теорія та практика формування: навчально-методичний посібник. Чернівці: Технодрук, 2006. 208с.

103. Скляренко Н., Голованчук Л. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами «English through communication». Іноземні мови. 2003. № 1. 54 с

104. Современные языки: изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Проект 2. Совет по культурному сотрудничеству. Комитет по образованию. Страсбург, 1996. 145 с.

105. Сторонська О. С. Неокомунікативний підхід як методологічна парадигма навчання іноземної мови. Вісник Черкаського університету. 2015. № 20 (353).URL: <https://pedejournal.cdu.edu.ua/article/download/654/668>. (дата звернення: 08.12.2018).

106. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. (дата звернення: 20.03.2017).

107. Стрельнікова Л. Концептуальні питання імплементації сучасних методів навчання іноземних мов. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Київ: НМЦВО, 2005. Вип. 40. С. 162–173.

108. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014 287 с.

109. Тадеєва М. І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради Європи URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1052/1/56.pdf>. (дата звернення: 15.04.2019).

110. Талалай Ю. О. Модернізація навчання іноземних мов у старшій школі країн Центральної Європи в умовах мультилінгвізму: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Дрогобич, 2017. 139 с.

111. Товканець Г. Історико-педагогічні передумови формування економічної освіти у вищій школі Словаччини. Порівняльна професійна педагогіка. 2012. Вип. 2. С. 144–153.

112. Третьяков П., Сенновский И. Технология модульного обучения в школе: практикоориентированная монография / под ред. П. Третьякова. Москва, 2001. 352 с.

113. Утробина А. Методика преподавания и изучения иностранного языка. Москва: Изд-во «Приор», 2006. 112 с.

114. Хоменко Л. Нові методи навчання на Заході. Іноземні мови. 1998. № 1. С. 32–33.

115. Хуторской А. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.

116. Цукерман Г. Інновації у світовій педагогіці. Рига: Експеримент, 1998. 180 с.

117. Чепурна О. В. Методологічна проблема комплексного підходу у викладанні англійської мови студентам немовних спеціальностей. Молодий вчений. 2016. № 9. С. 242–245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_9_55 (дата звернення: 13.12.2018).

118. Чошанов М. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

119. Шамова Т. Повышать эффективность обучения по новым программам. Народное образование. 1971. № 3. С. 115–125.

120. Шеверун Н. До проблем змісту іншомовної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі. Рідна школа. 2010. № 11 (листопад). URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2... (дата звернення: 22.04.2019).

121. Щербакова О. Л. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13–14 березня 2015 року). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. 220 с. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 11.02.2019).

122. Щуркова Н. Нові технології виховного процесу. Москва, 2004. 235 с.

123. Яловенко Г. Д. Застосування проектної комунікативної стратегії у медіасередовищі ВНЗ для вивчення іноземної мови. Педагогіка в системі гуманітарного знання: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 13-14 березня 2015 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2015. 220 с. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/08march2015/08march2015.pdf>. (дата звернення: 11.02.2019).

124. Яременко Н. В. Деякі шляхи інтенсифікації викладання англійської мови студентам немовних спеціальностей. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/61824> (дата звернення: 03.11.2017).

125. Aleksandrowicz-Pędich L., Kjartansson R. The case for culture: teacher's views on intercultural competence in the language classroom. Białystok, 2002. S. 9–22.

126. Asher J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1965 300 p.

127. Barcelona Z. URL: www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_cs.pdf, (дата звернення: 09.11.2018).

128. Полікарпова Ю. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. Електронне наукове фахове видання «Народна освіта». 2017. Вип. № 2(32). С. 60–65.

129. Barnard H. C. A History of English Education: From 1760. London: University of London Press Ltd., 1963. 351 p.
130. Benson P. Teaching und Researching Autonomy in Language Learning Harlow: Pearson Education. 2001, URL: http://www.academia.edu/1144280/Teaching_and_researching_autonomy_in_language_learning. (дата звернення: 13.06.2018).
131. Blair R. Innovative approaches to language teaching. New York: Newbury House, 2003. 34 p.
132. Brewster Girard D, Ellis, G. J. The Primary English Teacher's Guide. New Edition. England: Penguin English. 2012. P. 93–120.
133. Brumfit Ch. Individual Freedom in Language Teaching. Oxford University Press. 2001. 207 p.
134. Bynom Anthony. Team Teaching. Plus or Minus ESP. 2000. Vol. 38. №1. P. 38–40.
135. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. URL: <http://www.cambridge.org/core/books/teaching-language-to-young-learners/24C0A04FF42B159B8A9650D4CEB83409>. (дата звернення: 22.01.2018).
136. Canning J. Five years on: the language landscape in 2007. Southampton: Subject Centre for Languages. Linguistics and Area Studies. 2008. 16 p.
137. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessmen. Language Policy Unit. Strasbourg. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 11.03.2017).
138. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / уклад. Н. Ф. Бориско, В. М. Гутник, М. В. Кліментьєва та ін. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2004. 256 с.

139. Europäische Kommission Mehrsprachigkeit. Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Mitteilung der Kommission vom 18.9.2008 URL: www.ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_cs.pdf. (дата звернення: 05.11.2018).

140. Europäische Kommission. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg, 1996. 45 s.

141. European Union. Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared 359. Goals for 2010. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems. Luxembourg: European Commission, Office for Official Publications of the European Communities, 2002. 42 p.

142. European Union. Presidency Conclusions. 23–24 March 2000. — Lisbon: Eu-371. European Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. 2000. 35 p.

143. Foreign Languages Teaching in Schools in Europe. Directorate-General for Education and Culture. 2001. 373 p.

144. Holmstrand Lars English in the Elementary School. Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language. Uppsala. 1982. 88 p

145. Huber T. A Cross-Case Study to Compare Significant Relationships between Official and Actual Curriculum and Teaching Approaches for the Study of Literature in British Schools: a dissertation ... a Doctor of Philosophical Sciences. Stanford, 1988. 291 p.

146. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge University Press. 2007. Available at: URL: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>. (дата звернення: 07.11.2017).

147. International Relations Unit. Department for Education and Skills. ICT Toolkit V 2.3. URL: www.dfes.gov.uk/ICT_Toolkit_v2_4_3. М. (дата звернення: 07.11.2017).

148. Ivanchenko T. Foreign Language as Means of Person's Adaptation in Professional Field. VII International Scientific Practical Conference «Strategic Questions of World Science – 2011». Poland, 2011. 359 p.
149. Klieme E., Avenarius H., Blum W. The Development of National Educational Standards. An Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004. P. 20.
150. Komorowska H. Curriculum Development for In-service Teacher Education in Poland. *Studia Anglica*. 1994. XXVIII. P. 113–122
151. Königs F. Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur postkommunikativen Phase in der Fremdsprachendidaktik. *Taller de Letras*. 1991. № 19. S. 21–42.
152. Landsiedler I., Janstcher E. Foreign Language Education in Austrian Primary Schools: An Overview. 2008. P. 221–234
153. Landsiedler I., Janstcher E. Foreign Language Education in Austria: Facts, Trends, Policies. 1998. 332 p.
154. Languages for AU: Languages for Life. 2002, 25 p. URL: www.dfes.gov.uk/eydcp. (дата звернення: 07.11.2017).
155. Laurence Anthony English for Specific Purposes: What Does it Mean? Why is it Different? Available at URL: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>. (дата звернення: 07.11.2017).
156. Machin S., Vignoles, A. Education Policy in the UK. Centre for the Economics of Education London School of Economics. 2006, P. 71-88
157. Mayer R. Multimedia learning. Cambridge University Press. 2006. 179 p.
158. Muhr R. Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World.* – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. S.11–20.

159. Nodari C. Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. 1996. P.4–10.
160. O'Malley J. Language learning strategies in second language acquisition. Cambridge etc: CUP, 1990. 260 p.
161. Oura G. Authentic Task-Based Materials: Bringing The Real World Into the Classroom. 2001. 483 p.
162. Pedagogical Sciences. Professional Language Portfolio as Means of Realization of Professional Component in a non-native Language Education Process at non - language Educational Establishment. Tutor of a High School in the 21st Century P. 1. V.6: Works of an International Scientific Practical Internet. 2008. P. 326–331.
163. Phillips Sarah. Drama with Children. OUP. 2000. 173 p.
164. Reich H. Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. In: ÖSZ / BMUKK (Hrsg.): Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich. Konferenzbericht. ÖSZ Fokus 8. Graz: ÖSZ, 2009. S. 61–70.
165. Richards J., Rodgers T. Approaches and methods in language teaching. A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 171 p.
166. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. URL: <http://ebookbrowse.com/the-oral-approach-and-situational-language-teaching-pdf-d13679281>. (дата звернення: 07.11.2017).
167. Ringbom H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Multilingual Matters. 2007. 143 p.
168. Second Language Teacher Education / Jack C. Richards, David Nunan. Cambridge: CUP, 1994. 340 p.

169. Stratégiailag kiemelt cél: az idegen nyelvek tanításáról a Natban. – URL: <https://www.nyest.hu/hirek/strategiailag-kiemelt-cel-az-idegen-nyelvek-tanitasarol-a-natban> (дата звернення: 07.11.2017).

170. The Bologna Process. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve. 28-29 April. 2009. P. 15–18.

171. The training of teachers of a foreign Language: developments in Europe: Revised Report. 2002, 85 p. URL: [www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/executive_summary_full_en](http://www.ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/executive_summary_full_en.pdf). Pdf. (дата звернення: 11.12.2018).

172. Turner M. The Origin of Ideas: Blending, Creativity and the Human Spark. Oxford University Press. 2014. 300 p.

173. Herdan G. Language as Choice and Chance. Amsterdam, 1956. 155 p.

174. Vaughan D. Ethnic German Minorities in the Czech Republic, Poland and Slovakia. Radio Prague, 2002. URL: <http://www.radio.cz/en/section/cetoday/ethnic-german-minorities-in-the-czech-republic-poland-and-slovakia>. (дата звернення: 11.12.2018).

175. Weinreich U. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton, 1953. 134 p.

176. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Brussels. 29.11.1995. Com (95) 590 final. 1995. 70 p.

177. Wilde H. Verlust der Sprache. Zur Überfremdung des Deutschen. Hohenzell: Ahlhorn, 1999. 11 p.

178. Fauconnier G. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. N.Y.: Basic Books, 2002. 440 p.

179. Winther P. Lesser-used languages in states applying for EU Membership. European Parliament. Directorate-General for Research. Education and Culture Series. Working Paper. Abridged edition. 2001.

URL: http://www.europarl.europa.eu/workingpapers/educ/pdf/106a_en.pdf. (дата звернення: 11.12.2018).

180. Wright A. Pictures of Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 215 p.

181. Zbierka Zakonov. URL: http://www.vedatechnika.sk./SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf/. (дата звернення: 08.02.2019).

Джерельна база дослідження.

1. Закони про освіту Ст. 1 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII;
2. Ст. 2 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII;
3. Ст. 3 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII;
4. Ст. 5 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII;
5. Ст. 9 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII;
6. Спр.1119, р-5050, опис 1. Кафедра педагогіки. Звіт про роботу за 1973-1974 навчальний рік. 198 с.;
7. Спр.1076, р-5050, опис 1. Кафедра педагогіки та психології. План роботи кафедри на 1966-1967 навчальний рік. 24 с.;
8. Спр.195, р-5050, опис 1. Наукова частина. Протоколи засідань кафедри педагогіки та психології. Від 7 лютого-до 2 червня 1951 р. 20 с.;
9. Спр.221, р-5050, опис 1. Наукова частина. Матеріали науково-студентської спільноти за 1952 р. (звіт по науково-дослідній роботі студентів, план роботи конференції, тематика роботи наукових гуртків та інше). 1952-1953 р. 77 с.;
10. Спр.223, р-5050, опис 1. Матеріали студентської наукової конференції. 7-9 квітня 1952 р. Вінниця;
11. Спр. 227, р-5050, опис 1. Наукова частина. Протоколи засідання кафедри англійської та французької мови. Від 26 серпня 1952 р.- до 25 лютого 1953 р. 47 с.

Матеріали фондів:

1. Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського;
2. Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського;
3. Вінницької обласної універсальної наукової бібліотеки ім. К. А. Тімірязєва;
4. Бібліотеки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі вивчення наукової літератури та дослідження архівних матеріалів доведено, що іншомовна освіта є соціально-педагогічною системою, її функціонування визначається історично-обумовленими цілями професійної освіти. Вони відображені в нормативних документах різного рівня з питань вищої педагогічної освіти і послідовно реалізуються через систему професійної підготовки майбутніх вчителів. Під впливом соціального замовлення суспільства та педагогіки як науки, мета іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей конкретизується в завданнях, що визначають зміст іншомовної освіти, форми, методи, та засоби навчання.

Розроблено та обґрунтовано авторську періодизацію розвитку іншомовної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття) та виявлено основні тенденції відповідно до кожного етапу. Перший етап (1950-1960) – формування загальнонаукового інтересу до феномену іншомовної освіти. До основних тенденцій цього періоду віднесено такі: виховна спрямованість освітнього процесу; інтеграція споріднених спеціальностей; інтенсифікація іншомовної освіти за рахунок дидактичних засобів; педагогізація вищої освіти; індивідуалізація та інтенсифікації на рівні методики здійснення іншомовної освіти. Другий етап (1970-1980) – навчання іноземної мови в умовах реформи школи. Основні тенденції такі: зміна мовної моделі підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей; поява нових методичних підходів. Третій етап (1990 – 2018) – етап сталого розвитку іншомовної освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір. Основні тенденції: диверсифікація та розширення переліку гуманітарних спеціальностей; інтернаціоналізація іншомовної освіти; полікультурна спрямованість вивчення іноземних мов; розширення мовного плюралізму; формування єдиного освітнього простору мовного поля.

Іншомовну освіту майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей розуміємо як процес і результат підготовки фахівців у галузі іноземних мов, які володіють сукупністю компетенцій, систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють розв'язувати теоретичні й практичні завдання за профілем іншомовної підготовки.

2. Визначено особливості формування змісту іншомовної освіти в педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття). Виявлено, що зміст навчання іноземних мов має відображати три взаємопов'язані складові – мовні і мовленнєві знання, практичні вміння й навички та цінності. Відповідно до цього у змісті відображені: актуальні проблеми функціонування мови в суспільстві; теоретичний мінімум відомостей про мову та її систему, необхідний для формування лінгвістичного світогляду; функціональна система мовлення, представлена мовленнєвою діяльністю в єдності чотирьох складових; аспект культури мовлення, що охоплює його нормативність (дотримання правил усного й писемного мовлення), адекватність (точність висловлення думок, почуттів, волевиявлень), естетичність (оптимальний темп і гучність мовлення, тембр і інтонація, тональність, лексичне багатство, різноманітність синтаксичних конструкцій, образність), поліфункціональність (застосування мови в усіх її аспектах у будь-якій сфері суспільного життя); відомості, що розкривають феномен людини, людства. України й інших країн в їхній самобутності і всепланетарності водночас (основні світоглядні ідеї, ідеали, етичні уявлення, естетичні уподобання, особливості менталітету різних етносів, народів, матеріали, пов'язані з історією, географією, матеріальною і духовною культурою тощо).

3. Виокремлено технологічну та методичну складові іншомовної освіти цього періоду, котрі були представлені ідеями алгоритмізації та активізації навчального процесу; появою таких методів як: граматико-перекладний, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, структурно-глобальний, сугестопедичний, комунікативний, емоційно-смисловий. До форм

іншомовної освіти, крім традиційних, відносилися спецкурси, спецсемінари, індивідуальні та групові консультації. Технологізація іншомовної освіти в цей період пов'язана із використанням технічних засобів навчання: діапозитивів, діафільмів, кінофільмів тощо. У 90-х роках з появою комп'ютерних технологій й мережі інтернет, особливого значення набуває технологія «освітнього середовища» та поширюється поняття «інформаційно-освітнє середовище», під яким розуміється програмно-телекомунікаційний педагогічний простір з єдиними технічними засобами здійснення освітнього процесу.

4. Визначено шляхи імплементації досвіду іншомовної освіти в педагогічних університетах України середини XX – початку XXI століття та зарубіжного досвіду. До ефективних напрямів використання прогресивного досвіду іншомовної освіти досліджуваного періоду відносимо використання таких педагогічних стратегій: інтеграція репродуктивних методів навчання й творчої діяльності; поєднання модульного і проблемного навчання; застосування неокommунікативної моделі іншомовної освіти; використання когнітивних стратегій іншомовної освіти; запровадження моделі іншомовної освіти, що дає можливість конкретизувати соціальну, професійну та наукову активність особистості студента; посилення позааудиторної роботи з іншомовної освіти. Виокремлено найбільш ефективні методи іншомовної освіти у зарубіжних країнах: Grammar-Translation Method (граматико-перекладний метод); Audio- Lingual Method (аудіо-лінгвальний метод); Cognitive-Code Methodologies (свідомо-практичний метод, або теорія свідомого оволодіння кодом); Comprehension Approaches (пізнавальний метод); Communicative Approaches (комунікативний підхід), котрі доцільно імплементувати в практику педагогічних університетів України.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Зразки творів для вивчення іноземної мови (мова оригіналу)

Нові мови вивчалися з метою розвитку загальної культури і кругозору, досягнення академічної мобільності (продовження освіти в Європі), реалізації закордонних поїздок, спілкування з інофонами, отримання професії. Методична схема навчання іноземним мовам мала певну одноманітність: ґрунтовно проходила грамати́ка в суворій послідовності, грамати́чні навички удосконалювалися шляхом теоретичного узагальнення матеріалу і регулярними перекладами, тренуючи тим самим в учнів умі́ння аналізувати і синтезувати, узагальнювати, мі́цно запам'ятовувати матеріал, зіставляти і т. д. Грамати́ка виступала основою для вдосконалень умі́нь перекладу з однієї мови на іншу і глибокого проникнення в сенс читаного [4, с. 321-334]. обов'язково видом роботи виступали викладу і на іноземних мовах, одним з популярних видів перевірко́ної роботи стали «extemporale» (письмовий класний переклад з однієї мови на іншу за обмежену кількість часу (Зазвичай 3 години), що здійснюється під диктовку вчителя). Так зване «читання авторів» займало важливе місце у змісті освіти давало можливості реалізації діалогу культур в процесі читання. Знайомство з оригіналами починалося з 5 класу, коли протягом року читали в оригіналі Цезаря («De bello Gallico»), в 6 класі проходили мови Цицерона («De imperio Gnei Pompei», «Pro Milone», «in Verreim V»), «Metamorphoses» Овідія, в 7 класі читалися твори Лівія, Овідія («Metamorphoses» або «Tristia»), Горація («Сатири»), 8 класі припадали вибірка з філософських творів Цицерона, твори Горація («Оди» і особливо його «De arte poetica», що містить кодекс давньої естетики), Лівія або Тацита і т. ін. Читання оригінальних творів грецькою мовою починалося також з 5 класу з Ксенофонта («Anabasis» або «Cyropaedia»), до 7 класу передбачалося читання Геродота (переважно епізодів, що стосуються звісток про Скіфії), і Гомера. У 8 класі протягом всього року читали Гомера, Платона (Апології, Критона, Федона і ін.). Вінцем читання на грецькій мові в програмах кінця

XIX в. називалися драми Софокла, як повні художнього інтересу і представляють велике явище в історії світової літератури. Включення в програми Платона мало на меті розвиток в гімназистів наукового ідеалізму. В цілому, програми підкреслювали «неоціненно високу» освітню, виховну та культурологічну цінність давньої літератури [5, с. 111-163].

Вивчення автентичної літератури починалося з нескладних творів, деяких належали: з французької мови «*Livre de l'enfance*» Куртнера, з німецької мови казки Гауфа, братів Грімм, Андерсена, деякі твори Шиллера («*Der Geisterseher*», «*Der Nefe als Onkel*», «*Turanbot*») і Кернера («*Der Nachwächter*», «*Die Gouvernante*»). З 5 класу гімназій і реальних училищ рекомендувалися: «*Мізантроп*» Мольєра або «*Cicéron et ses amis*» Буассе з французької мови, трагедія «*Дон Карлос*» і «*Тридцятирічна війна*» Шиллера, «*Егмонт*» Гете з німецької. У 6-7 класах включається читання більш складних творів класиків в оригіналі: Лессінга («*Minna von Barnhelm*»), Шиллера («*Maria Stuart*», «*Wilhelm Tell*», «*Die Jungfrau von Orleans*», «*Don Carlos*»), Гете («*Iphigenie*», «*Egmont*», «*Götz von Berlichingen*»), Гауфа («*Lichtenstein*»), Immermann («*Der Oberhof*»), Уланда («*Herzog Ernst von Schwaben*»), Кернера («*Zrini*»), Клейста («*Friedrich von Homburg*», «*Michael Kohlhaas*», «*Das Erdbeben von Chile*», «*Die Verlobung auf St. Domingo*»), Лайбе («*Der Karlsschüler*»); з французької мови твори Мішо («*Histoire de la première croisade*»), Тьєррі («*Récits des temps Mérovingiens*», «*Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands*»), Де Барантом («*Histoire des Ducs de Bourgogne*»), Ламартина («*Mort du Duc d'Enghien*»), Монтеск'є («*Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*»), Вольтєра («*Histoire de Charles VII*»), Дюма («*Voyage en Orient*», «*Quinze jours au Sinai*» (Collection Zoller)) і деяких інших класиків [2, с. 35]. Перераховані твори, дозволяють говорити про серйозну літературної та культурологічну підготовку гімназистів [1, с. 6-10].

У річних звітах про навчальну діяльність реальної школи наявний перелік підручників, якими користувалися в той час: Гаспі Т. «Англійська

розмовна граматика” (Gaspey T. “Englische Conversations Grammatik”), Баудіш Ю., Кельнер Л. “Англійська граматика Зонненбурга. 2-ге видання” (Baudisch J., Kellner L. “Sonnenburg Englische Grammatik. 2. Aufl.”), Свобода В. “Основний підручник з англійської мови для реальних шкіл” (Swoboda Wilhelm, “Elementarbuch der englische Sprache für Realschulen”), Свобода В. “Англійська хрестоматія” (Swoboda Wilhelm, “English Reader”), Еллінгер Дж., Батлер А. “Підручник з англійської мови” (Ellinger J., Butler A. J. “Lehrbuch der englische Sprache”). Всі підручники друкувалися німецькою мовою, оскільки це була державна мова Австро-Угорщини. Відсутність підручників для україномовного населення, написаних рідною мовою, є, безперечно, недоліком. Однак цей факт дає підґрунтя припускати, що рівень володіння населення німецькою мовою був на високому, що дозволяло вивчати інші сучасні іноземні мови за допомогою німецькомовних підручників.

У річних звітах про навчальну діяльність жіночих ліцеїв наявний перелік підручників, якими користувалися в той час: 3–6 кл. – Зоннербург, Баудіш, Кельнер «Англійська граматика. 2-ге видання» (Sonnenburg, Baudisch, Kellner Englische Grammatik. 2. Aufl.), Кельнер «Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв» (1-ше та 2-ге видання) (Kellner, Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen), Еллінгер, Батлер «Підручник з англійської мови» (Ellinger, Buttler, Lehrbuch der englische Sprache, Ausgabe B, II Teil) [3, с. 50], Свобода В. «Підручник з англійської мови для жіночих ліцеїв» (Swoboda Wilhelm, Lehrbuch der englische Sprache für Mädchen-Lyzeen), Свобода В. «Англійська хрестоматія» (Swoboda Wilhelm, English Reader), Свобода В. «Шкільна граматика англійської мови» (Swoboda Wilhelm, Schulgrammatik der englische Sprache), Файєрабенд «Історія англійської літератури» (Feyerabend, A History of English Literature) [6, с. 19]. Використовувалася книга для читання для 6-го класу авторів Надер, Вюрцнер «Англійська хрестоматія для вищих учбових закладів. 4-те видання» (Nader, Würzner, Englisch Lesebuch für höhere Anstalten, 4. Aufl.) Цікавий факт наявності в підручниках посилань на прослуховування записів

на платівках, що свідчить про високий рівень навчання фонетики та тренування сприйняття на слух текстів [3, с. 112]. Підручники друкувалися німецькою мовою, оскільки це була державна мова Австро-Угорщини.

Учениці могли користуватися аутентичними творами англійської літератури, які зберігалися в бібліотеці: Т. Гарді, В. Голсуорсі, Дж. Гріна, Ч. Діккенса, Р. Кіплінга, Ф. Купера, Дж. Мередіта, В. Скотта, В. Шекспіра, Б. Шоу та багатьох інших. Натомість вчителі мали змогу ознайомлюватися з надбаннями методичної науки, які описувалися в тогочасних періодичних виданнях з педагогіки і методики. Серед авторів: Калуца, Кошвіц, Турау «*Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*» («Журнал для уроків з англійської та французької мов»), Фістор «*Die neueren Sprachen. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht*» («Нові мови. Журнал для уроків сучасних мов»), Фіш «*Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogischen Literatur*» («Журнал навчальних матеріалів і педагогічної літератури»).

Література:

1. Булыгина М. В. Опыт формирования вторичной языковой личности: исторический обзор // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S3. – С. 6–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14524.htm>.
2. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / сост. М. В. Богуславский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – С. 35
3. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія / Б.І. Лабінська. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 384 с., с. 112
4. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИНА; ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
5. Христофорова Н. В. Российские гимназии XVIII–XX вв. – М.: ГЛК, 2001. – 183 с.
6. Jahresbericht des öffentlichen Städtischen Mädchen-Lyzeums in Czernowitz. Erstattet am Schlusse des vierten Schuljahres 1903/1904 vom Direktor

Dr. Josef Frank. Im Selbstvertrage der Anstalt. – Czernowitz : Czernowitzer –
Buchdruckerei-Gsellschaft, 1904. – 45 S., S. 19

ДОДАТОК Б

Розподіл годин з дисципліни «Іноземна мова (англійська, німецька, французька)» за кредитно-модульною системою організації навчального процесу

Модуль 1			
Види роботи	Заг. к-сть годин	Аудит. робота	Самост. робота
Змістові модулі, кредити		години	години
ЗМ 1	4	2	2
1.1. Резюме. Основні правила написання резюме. Робота зі зразками резюме. Вивчення нової лексики, її закріплення. Практичне написання з високим ступенем граматичної коректності тексту, пов'язаного з особистою та професійною сферами. Структура англійських речень. Типи речень.			
1.2. Заява. Основні правила написання заяви. Робота зі зразками текстів заяв. Практика написання заяв різного спрямування. Система англійських граматичних часів активного стану. Утворення та вживання.	4	2	2
1.3. Автобіографія. Анкета. Основні правила написання. Робота зі зразками текстів автобіографії та анкети. Практика написання даних документів. Система англійських граматичних часів активного стану. Утворення та вживання.	4	2	2
Всього годин за ЗМ 1	12	6	6
ЗМ 2	4	2	2
2.1. Структура та види ділових листів. Вимоги до структури написання ділової кореспонденції. Зразки листів. Кліше та зразки до написання ділових листів. Ділові папери. Службові папери. Опрацювання зразків текстів по темі. Узгодження часів. Граматичні тренувальні вправи.			
2.2. Модульна контрольна робота з граматики та лексики № 1.	2	2	
2.3. Фахові тексти (10 сторінок). Переклад. Реферування та анотування текстів. Виконання завдань до текстів.	2		2

Всього годин за ЗМ 2	8	4	4
ЗМ 3	3	2	1
3.1. Інтернет. Комп'ютер. Анотування текстів, виконання лексичних завдань. Утворення та вживання пасивного стану.			
3.2. Телефон, факс. Опрацювання зразків текстів по темі. Особливості мови Telex. Основні аббревіатури. Переваги і недоліки факс-зв'язку. Точно фіксувати повідомлення по телефону. Писати та відсилати факс. Способи дієслова. Форми умовного способу. Утворення та вживання .	3	2	1
3.3. Електронна пошта. Основні аббревіатури. Вправи на вироблення навичок написання повідомлення для E-mail. Форми умовного способу. Граматичні тренувальні вправи на закріплення структур.	3	2	1
3.4. Новітні технології. Електронна пошта. Вправи на вироблення навичок анотування та написання есе.	3	2	1
3.5. Фахові тексти (5 сторінок). Реферування, анотування, написання есе. Виконання завдань до текстів.	4	2	2
Всього годин за ЗМ 3	16	10	6
Всього годин за кредит 1	36	20	16

Модуль 2			
Види роботи	Заг. к-сть годин	Аудит. робота	Самост. робота
Змістові модулі, кредити		години	години
ЗМ 4	4	2	2
4.1. Мої наукові дослідження на здобуття ступеня «Магістр». Написання тез доповіді. Модальні дієслова. Особливості, значення та вживання модальних дієслів.			
4.2. Мій науковий керівник. Мої наукові пошуки та надбання. Структура та вимоги щодо наукових досліджень. Модальні дієслова. Особливості, значення та вживання модальних дієслів.	3	2	1
4.3. На науковій конференції. Організаційні моменти наукової конференції. Структура проведення конференції. Модальні дієслова та	3	2	1

їх еквіваленти. Виконання вправ.			
4.4. Фахові тексти (5 сторінок). Переклад, реферування.	2		2
Всього годин за ЗМ 4	12	6	6
ЗМ 5	3	2	1
5.1. Видатні українські вчені. Досягнення українських вчених у різних галузях науки. Складнопідрядне речення. Типи підрядних речень.			
5.2. Видатні вчені країни, мова якої вивчається. Передові досягнення в різних галузях науки. Інфінітив. Значення форм інфінітива.	3	2	1
Всього годин за ЗМ 5	6	4	2
ЗМ 6	4	2	2
6.1. Система вищої освіти в Україні. Монологічне мовлення. Прирівняння організації навчального процесу в Україні до Європейської кредитно-трансферної системи (ЕКТС). Інфінітивні комплекси.			
6.2. Система вищої освіти у країні, мова якої вивчається. Особливості національної системи, види ВНЗ. Герундій. Властивості герундія.	4	2	2
Всього годин за ЗМ 6	8	4	4
ЗМ 7	3	2	1
7.1. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Історія університету, особливості навчання в закладі. Дієприкметник. Форми, функції та переклад дієприкметника.			
7.2. Академія педагогічних наук України. Дієприкметникові комплекси. Переклад дієприкметникових комплексів.	3	2	1
7.3. Модульна контрольна робота з граматики та лексики № 3.	2	2	
7.4. Фахові тексти (10 сторінок). Переклад, реферування, анотування. Виконання варіантів завдань до текстів.	2		2
Всього годин за ЗМ 7	10	6	4
Всього годин за кредит 2	36	20	16
Всього годин за навчальний рік	72	40	32

Розподіл годин з дисципліни «Іноземна мова» на І курсі 2007-2008 н.р. за кредитно-модульною системою організації навчального процесу													
Змістові модулі	Аудиторна робота							Самостійна робота					Загальна кількість годин
	години	Присутність	Читання	Усне	Граммати	Тести	Всього балів	години	Теоретичний	Вправи	Творче завдання	Всього балів	
Семестр 1							МОДУЛЬ 1						
3М.1 1.1. Über meine Familie und über sich selbst.	4	2	2	4			8	2		1	3	4	12
1.2. Äussere und Character.	2	1	2	4	1		8	2		1	2	3	11
1.3. Artikel. Deklination des Artikels.	4	2			6		8	2	1	2		3	11
Всього балів за 3М 1	10	5	4	8	7		24	6	1	4	5	10	34
3М.2 2.1. Unsere Universität. Mein Fakultät.	4	2	3	3			8	2	1		3	4	12
2.2. Mein Studium an der Universität..	2	1	2	4	1		8	2			3	3	11
2.3. Substantiv. Geschlecht und Deklination der Substantive..	4	3	3	3	4	3	16	4	2	5		7	23

Всього балів за ЗМ 4	12	6	2	6	9	6	29	8	6	7	4	17	66
Заліковий кредит 2	22	11	6	12	14	7	50	14	10	12	8	30	100

ДОДАТОК В

**Програма навчальної дисципліни
«Іноземна мова (французька мова)»**

Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Кваліфікація: (за вимогами кредитно-модульної системи)

Пояснювальна записка

Іноземна мова – розділ лінгвістики, який вивчає структуру мови (фонетику, лексику, граматику) і є важливим засобом міжкультурного спілкування.

Програма з іноземної мови (французької) призначена для немовних спеціальностей ВНЗ і ґрунтується на загально-дидактичних принципах і враховує особливості методичної організації процесу навчання мови.

Предметом іноземної мови (французької мови) є розвиток умінь правильного читання, говоріння та письма. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. Розвиток умінь говоріння здійснюється шляхом монологічного та діалогічного мовлення з урахуванням фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлено на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу.

Структура програми навчальної дисципліни

„Іноземна мова (французька мова)”

1 Опис предмета навчальної дисципліни

Предмет. Предметом іноземної мови (французької) є розвиток вмінь правильного читання, говоріння, письма та аудіювання. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. До розвитку вмінь говоріння входять діалогічне та монологічне мовлення з урахуванням фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлений на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу; розвиток умінь аудіювання здійснюється на основі цікавих за змістом автентичних аудіотекстів.

Курс: Підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS – 9		Обов'язковий Семестр: 1,2,3,4

Модулів – 2 (аудиторна робота; самостійна робота) Змістових модулів – 26 Загальна кількість годин – 324 Тижневих годин – (2,3;2,5,3)		Практичні заняття – 192 год. Самостійна робота – 132 год. Вид контролю – залік (1 сем., 2 сем., 3 сем.) екзамен (4 сем.)

2 Мета курсу

Засвоїти головні аспекти іноземної мови (французької) (фонетику, лексику, граматику); сформувати загальну та предметну компетентність, набути вміння та навички у читанні та розумінні різних текстів, включаючи тексти за фахом; володіти лексичним матеріалом у межах тематики; читати, розуміти та передавати зміст англійською мовою адаптовану літературу; ознайомлення з історією, географією, традиціями, культурою Франції в межах визначеної тематики та використання цієї інформації для реалізації комунікативних завдань; вміти застосовувати отримані завдання в практичній діяльності.

3 Програма

Згідно з галузевими стандартами вищої освіти (Напрямок підготовки) програмою підготовки бакалавра визначено такий зміст курсу іноземної мови французької).

Іноземна мова (французька мова)

Я і моя сім'я. Зовнішність та характер. Артикль. Означений і неозначений артикль. Вживання означеного і

неозначеного артикля. Частковий артикль. Іменник. Жіночий рід іменників. Множина іменників.

Університет. Університет, в якому я навчаюсь. Мій факультет. Моє навчання в університеті. Прикметник. Жіночий рід прикметників. Множина прикметників. Ступені порівняння прикметників. Числівник. Кількісні та порядкові числівники.

Підсумкова робота по темі.

Моє рідне місто/село. Вінниця. Займенник. Особові займенники. Вказівні займенники. Присвійні прикметники. Вказівні прикметники. Питальні займенники.

Мої робочі дні. Мій робочий день студента. Мої вихідні дні. Займенникові дієслова. Теперішній час дійсного способу. Утворення та вживання. Заперечна форма. Питальна форма. Наказовий спосіб.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Географічне положення України. Минулий складний час: утворення та вживання.

Україна. Державні символи України. Політична система України. Найближчий майбутній час: утворення та вживання. Найближчий минулий час: утворення та вживання.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Міста і великі міста України. Майбутній простий час: утворення і вживання. Прийменник. Прості прийменники. Складні прийменники.

Україна. Столиця України. Визначні місця столиці України. Минулий простий час недоконаного виду: утворення та вживання.

Україна. Найцікавіші місця України. Екскурсія по визначних місцях України. Минулий перфектний час: утворення та вживання.

Україна. Відомі люди України. Відомі люди твого міста/села. Узгодження часів дійсного способу.

Франція. Географічне положення. Гори, ріки, клімат. Пасивна форма дієслова.

Франція. Політичний устрій. Державні символи. Промисловість та сільське господарство. Вказівні займенники. Прості і складні.

Підсумкова робота по темі.

Франція. Столиця Франції. Присвійні займенники. Минулий простий час.

Франція. Історичні місця Парижу. Відносні займенники.

Підсумкова робота по темі.

Франція. Великі міста Франції. Прислівник. Прислівники на - ment.

Франція. Традиції Франції. Ступені порівняння прислівників.

Франція. Визначні люди Франції. Пряма і непряма мова.

Подорожі. Різні види подорожей. Умовний спосіб. Теперішній час.

Професія вчителя. Умовний спосіб. Минулий час.

Підсумкова робота по темі.

Професія вчителя. Моя майбутня професія. Неособові форми дієслова. Загальна інформація.

4 Вимоги до рівня та якості засвоєння навчального матеріалу студентами

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра, вивчення іноземної мови (французької) має бути направленим на формування у студентів уміння використовувати такі типові завдання професійної діяльності:

Розуміти суть текстів за фахом, розрізняти головні й допоміжні моменти, розуміти деякі деталі тексту;

Вміти вести бесіду в межах передбаченої тематики;

Вміти висловлювати особисті погляди й підтримувати розмову;

Вміти продемонструвати передбачені програмою навички читання, які можна поділити на такі основні категорії: розуміння тексту, пошукове читання, аналітичне бачення, вивчаюче читання;

Вміти продемонструвати навички реферування тексту;

Вміти продемонструвати знання системи мови, виконувати завдання з використанням граматики й лексики, правильно оформляти думки іноземною мовою з точки зору фонетики, граматики, лексики.

5 Змістові модулі та тематичне планування

Модуль 1. *Ma Famille*

Ma famille et moi.

Apparence de l'homme. Traits du caractère de l'homme.

Nom. Féminin des noms. Pluriel des noms. Article. Article défini et article indéfini.

Модуль 2. *Notre Université.*

2.1. Notre Université. Notre faculté.

2.2. Je fais mes études à l'Université.

2.3. Adjectif. Féminin des adjectifs. Pluriel des adjectifs. Degrès de comparaison des adjectifs. Adjectifs numéral.

Модуль 3. *Bilan*

3.1. Bilan

Модуль 4. *Ma ville natale./Mon village natale.*

4.1. Vinnytsia.

4.2. Ma ville natale Vinnytsia /Mon village natale.

4.3. Adjectifs démonstratifs. Adjectifs possessifs. Pronom personnels.

Модуль 5. *Ma journée.*

5.1. Ma journée de travail.

5.2. Ma journée de repos.

5.3. Verbes pronominaux. Présents de l'Indicatif. Imperatif.

Модуль 6. *Bilan*

6.1. Bilan

Модуль 7. *L'Ukraine.*

7.1. Situation géographique de l'Ukraine.

7.2. Passé composé.

Модуль 8. *L'Ukraine.*

8.1. Système politique de l'Ukraine.

8.2. Futur immédiat. Passé immédiat.

Модуль 9. *Bilan*

9.1. Bilan

Модуль 10. *L'Ukraine.*

10.1. Les villes de l'Ukraine.

10.2. Futur simple. Préposition.

Модуль 11. *L'Ukraine.*

11.1. Kyiv – capitale de l'Ukraine.

11.2. Imperatif de l'indicatif.

Модуль 12. *L'Ukraine*

12.1. Les curiosités de l'Ukraine.

12.2. Plus-que-parfait.

Модуль 13. *L'Ukraine.*

13.1. Grands hommes de l'Ukraine.

13.2. Concordance des temps de l'Indicatif.

Модуль 14. *La France.*

14.1. Situation géographique de la France.

14.2. Forme passive du verbe.

14.3. Future dans le passé.

Модуль 15. *La France.*

15.1. Système politique de la France.

15.2. Pronom démonstratifs (simples).

15.3. Pronom démonstratifs (composés).

Модуль 16. *Bilan*

16.1. Bilan

Модуль 17. *La France.*

17.1. Paris – capitale de la France.

17.2. Pronom possessifs.

17.3. Passé simple.

Модуль 18. *La France.*

18.1. Monuments historiques de Paris.

- 18.2. Pronom indéfinis.
Модуль 19. Bilan
 19.1. Bilan
Модуль 20. La France.
 20.1. Grandes villes de la France.
 20.2. Adverbe.
Модуль 21. La France.
 21.1. Traditions françaises.
 21.2. Degrès de comparaison des adverbess.
Модуль 22. La France.
 22.1. Grandes hommes de la France.
 22.2. Discours indirect.
Модуль 23. Voyages.
 23.1. Voyages en train.
 23.2. Conditionnel Présents.
Модуль 24. Profession du professeur.
 24.1. Profession du professeur.
 24.2. Conditionnel Passé.
Модуль 25. Bilan.
 25.1. Bilan
Модуль 26. Profession du professeur.
 26.1. Ma profession future.
 26.2. Formes non personnelles du verbe.

8 Методи навчання

Практичні заняття, самостійна робота, проекти, написання творчих завдань та рефератів.

9 Методи оцінювання

Оцінка навчальних досягнень виконується за допомогою процедур об'єктивного контролю – критеріально-орієнтованого тестування та комплексних контрольних завдань.

Оцінювання виконується з використанням таких професійних засобів діяльності: практичні заняття; тести; різні види контрольних робіт.

10 Шкала оцінювання

Література.

Основна література:

[1] Michele Verdelhan-Bourgade. Michel Verdelhan, Phillipe Dominique “Sans Frontieres”. – Paris, 1983.

[2] Г.Г.Крючков, М.Т. Малютенко. Cours accéléré de la langue française. – Київ, 1994.

Додаткова література:

[1] И.Б. Воронцова. Устные темы по французскому языку. – Москва, 1996.

[2] М.М. Лисенко, Й. І. Донець “Українсько-французький розмовник”. – К.: “Радянська школа”, 1988.

[3] Н.Г. Мокреева «Французский язык. Разговорные темы». – К.: «Методика», 1996.

[4] С.К. Алнева. Практикум по грамматике французского языка. – М., 1996.

[5] Е.П. Гречаная. La douce France. – М., 1997.

[6] Е.Я. Григорьева. Histoire de la France. – Санкт-Петербург, 1996.

[7] А. Tomasio, С. Zorrin. Chimie. – Paris: Nathan, 1993.

ДОДАТОК Г

**Програма навчальної дисципліни
„Іноземна мова (німецька мова)”**

Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Кваліфікація: (за вимогами кредитно-модульної системи)

Пояснювальна записка

Іноземна мова – розділ лінгвістики, який вивчає структуру мови (фонетику, лексику, граматику) і є важливим засобом міжкультурного спілкування. Програма з іноземної мови (німецької) призначена для немовних спеціальностей ВНЗ і ґрунтується на загально-дидактичних принципах і враховує особливості методичної організації процесу навчання мови.

Предметом іноземної мови (німецької мови) є розвиток умінь правильного читання, говоріння та письма. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. Розвиток умінь говоріння здійснюється шляхом монологічного та діалогічного мовлення з урахуванням фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлено на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу. Головною метою іноземної мови (німецької) є засвоєння усіх основних аспектів мови, формування загальної та предметної компетентності. Іноземна мова (німецька), як навчальна дисципліна в ВНЗ, сприяє формуванню професійної спрямованості, ознайомленню з історією, географією, традиціями, культурою країни, мова якої вивчається, в межах визначеної тематики та використання цієї інформації для реалізації комунікативних завдань. Програма передбачає комплексну реалізацію практичної, комунікативної, емоційно-розвиваючої, виховної та освітньої цілей, які досягаються в процесі оволодіння іноземною мовою.

Оволодіння іноземною мовою дає додаткову можливість для самореалізації особистості в сучасних умовах.

Структура програми навчальної дисципліни

«Іноземна мова (німецька)»

1 Опис предмета навчальної дисципліни

Предмет. Предметом іноземної мови (німецької) є розвиток вмінь правильного читання, говоріння, письма та аудіювання. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. До розвитку вмінь говоріння входять діалогічне та монологічне мовлення з урахуванням фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлений на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу; розвиток умінь аудіювання здійснюється на основі цікавих за змістом автентичних аудіотекстів.

Курс: Підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS – 9 Модулів – 2 (аудиторна робота; с. робота) Змістових модулів – 26 Загальна к-сть годин – 324 Тижневих годин – (2,3; 2,5,3)		Обов'язковий Семестр: 1,2,3,4 Практичні заняття – 192 год. Самостійна робота – 136 год. Вид контролю – залік (1 сем., 2 сем., 3 сем.), екзамен (4 сем.)

2 Мета курсу

Засвоїти головні аспекти іноземної мови (німецької) (фонетику, лексику, граматику); сформувати загальну та предметну компетентність, набути вміння та навички у читанні та розумінні різних текстів, включаючи тексти за фахом; володіти лексичним матеріалом у межах тематики; читати, розуміти та передавати зміст німецькою мовою адаптовану літературу; ознайомлення з історією, географією, традиціями, культурою країни, мова якої вивчається в межах визначеної тематики та використання цієї інформації для реалізації комунікативних завдань; вміти застосовувати отримані завдання в практичній діяльності.

3 Програма

Згідно з галузевими стандартами вищої освіти (Напрямок підготовки) програмою підготовки бакалавра визначено такий зміст курсу іноземної мови (німецької).

Іноземна мова (німецька мова)

Я і моя сім'я. Зовнішність та характер. Артикль. Види і функції артикля. Вживання означеного і неозначеного артикля. Відмінювання та вживання означеного і неозначеного артикля. Відсутність артикля.

Університет. Університет, в якому я навчаюсь. Мій факультет. Моє навчання в університеті. Іменник. Рід та відмінювання іменників. Сильна, слабка, жіноча відміна. Перехідна група. Відмінювання власних назв. Утворення множини іменників.

Підсумкова робота по темі.

Моє рідне місто/село. Вінниця. Займенник. Поділ займенників. Особові займенники. Вказівні займенники. Присвійні займенники. Зворотній займенник. Безособовий займенник „es“. Неозначений займенник „man“.

Мої робочі дні. Робочий день студента. Мої вихідні дні. Прикметник. Відмінювання прикметників у однині. Слабка і сильна відміна. Відмінювання прикметників з неозначеним артиклем. Відмінювання прикметників в множині.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Географічне положення України. Прислівник. Ступені порівняння прислівників. Займенникові прислівники.

Україна. Державні символи України. Політична система України. Числівник. Кількісні числівники. Порядкові числівники. Дробові числівники.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Міста і великі міста України. Прийменник. Керування прийменників (чотири групи прийменників).

Україна. Столиця України. Визначні місця столиці України. Типи речень. Порядок слів. Складне речення.

Україна. Найцікавіші місця України. Екскурсія по визначних місцях України. Дієслово. Форми теперішнього, минулого, майбутнього часів. Дієслова з відокремлюваними та невідокремлюваними префіксами.

Україна. Відомі люди України. Відомі люди твого міста/села. Презенс (теперішній час). Утворення і вживання. Презенс дієслів *haben*, *sein*, *werden*; зворотніх дієслів; дієслів з відокремлюваними префіксами.

Німеччина. Географічне положення. Імперфект (простий минулий розповідний час). Утворення та вживання. Відмінювання слабких і сильних дієслів в імперфекті.

Німеччина. Політична система. Державні символи. Перфект (минулий розмовний час). Утворення і вживання. Відмінювання дієслів у перфекті.

Підсумкова робота по темі.

Німеччина. Столиця Німеччини. Плюсквамперфект (минулий відносний час). Утворення та вживання. Відмінювання дієслів *haben* і *sein* у плюсквамперфекті.

Німеччина. Історичні та цікаві місця Берліну. Футурум (майбутній час). Утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Підсумкова робота по темі.

Німеччина. Міста і великі міста Німеччини. Пасивний стан. Пасив дії; пасив стану; безособовий пасив. Утворення, вживання, питальна та заперечувальна форма.

Німеччина. Найцікавіші місця Німеччини. Пряма і непряма мова. Наказовий спосіб. Форми утворення наказового способу.

Німеччина. Відомі люди Німеччини. Модальні дієслова та їх еквіваленти.

Подорож. Різні види подорожей. Модальні дієслова в перфекті та плюсквамперфекті.

Професія вчителя. Кон'юнктив. Дієвідмінювання і утворення кон'юнктива. Вживання кон'юнктива.

Підсумкова робота по темі.

Професія вчителя. Моя майбутня професія. Інфінітив. Інфінітивні конструкції та інфінітивні групи.

4 Вимоги до рівня та якості засвоєння навчального матеріалу студентами

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра, вивчення іноземної мови (німецької) має бути направленим на формування у студентів уміння використовувати такі типові завдання професійної діяльності:

Розуміти суть текстів за фахом, розрізняти головні й допоміжні моменти, розуміти деякі деталі тексту;

Вміти вести бесіду в межах передбаченої тематики;

Вміти висловлювати особисті погляди й підтримувати розмову;

Вміти продемонструвати передбачені програмою навички читання, які можна поділити на такі основні категорії: розуміння тексту, пошукове читання, аналітичне бачення, вивчаюче читання;

Вміти продемонструвати навички реферування тексту;

Вміти продемонструвати знання системи мови, виконувати завдання з використанням граматики й лексики, правильно оформляти думки іноземною мовою з точки зору фонетики, граматики, лексики.

5 Змістові модулі та тематичне планування

Модуль 1. Meine Familie.

Über meine Familie und über sich selbst.

Äußere und Character.

Artikel. Deklination des Artikels.

Модуль 2. Unsere Universität.

2.1. Unsere Universität. Mein Fakultät.

2.2. Mein Studium an der Universität.

2.3. Substantiv. Geschlecht und Deklination der Substantive. Pluralbildung der Substantive

Модуль 3. Gesamtarbeit.

3.1. Gesamtarbeit.

Модуль 4. Heimatstadt und mein Dorf.

4.1. Winnyzja.

4.2. Heimatstadt/Mein Dorf.

4.3. Pronomen. Unpersönliches pronomen.

Модуль 5. Mein Arbeitstag.

5.1. Mein Arbeitstag.

5.2. Mein Ruhetag.

5.3. Adjectiv. Deklination der Adjektive im Singular und im Plural.

Модуль 6. Gesamtarbeit.

6.1. Gesamtarbeit.

Модуль 7. Die Ukraine.

7.1. Geographische Lage der Ukraine.

7.2. Adverb. Steigerungsstufen der Adverbien. Pronominaladverbien.

Модуль 8. Die Ukraine.

8.1. Politisches System der Ukraine.

8.2. Zahlwort. Grundzahlwörter. Ordnungszahlwörter.

Модуль 9. Gesamtarbeit.

9.1. Gesamtarbeit.

Модуль 10. Die Ukraine.

10.1. Die Städte der Ukraine.

10.2. Präpositionen. Kasusforderungen die Präpositionen.

Модуль 11. Die Ukraine.

11.1. Kyjiw – die Hauptstadt der Ukraine.

11.2. Satzarten. Wortfolge. Der zusammengesetzte Satz.

Модуль 12. Die Ukraine.

12.1. Die Sehenswürdigkeiten der Ukraine.

12.2. Verb. Zeitsystem. Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen.

Модуль 13. Die Ukraine.

13.1. Berühmte Menschen der Ukraine.

13.2. Gebrauch des Präsens.

Модуль 14. Deutschland.

14.1. Geographische Lage Deutschlands.

14.2. Imperfekt. Gebrauch der Präteritums.

Модуль 15. Deutschland.

15.1. Politisches System Deutschlands.

15.2. Perfekt. Perfekt mit “sein” und “haben”.

Модуль 16. Gesamtarbeit.

16.1. Gesamtarbeit.

Модуль 17. Deutschland.

17.1. Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands.

17.2. Plusquamperfekt.

Модуль 18. Deutschland.

18.1. Die Sehenswürdigkeiten der Stadt Berlin.

18.2. Futur. Gebrauch des Futurs.

Модуль 19. Gesamtarbeit.

19.1. Gesamtarbeit.

Модуль 20. Deutschland.

20.1. Die Städte Deutschlands.

20.2. Passiv. Bildung und Gebrauch des Passivs

Модуль 21. Deutschland.

21.1. Die Sehenswürdigkeiten der BRD.

21.2. Direkte und indirekte Rede. Imperativ.

Модуль 22. Deutschland.

22.1. Berühmte Menschen Deutschlands.

22.2. Modalverben.

Модуль 23. Die Reise.

23.1. Verschiedene Arten der Reise.

23.2. Modalverben im Perfekt und Plusquamperfekt.

Модуль 24. Der Berufslehrer.

24.1. Der Berufslehrer.

24.2. Konjunktiv. Bedeutung und Gebrauch des Konjunktivs.

Модуль 25. Gesamtarbeit.

25.1. Gesamtarbeit.

Модуль 26. Der Berufslehrer

26.1. Mein Zukünftiger Beruf.

26.2. Infinitive Konstruktionen und Infinitivgruppen.

6. *Планування аудиторних занять та самостійної роботи*

7. *Розподіл балів, що присвоюється студентам*

8. *Методи навчання:*

Практичні заняття, самостійна робота, проекти, написання творчих завдань та рефератів.

9. *Методи оцінювання:*

Оцінка навчальних досягнень виконується за допомогою процедур об'єктивного контролю – критеріально-орієнтованого тестування та комплексних контрольних завдань.

Оцінювання виконується з використанням таких професійних засобів діяльності: практичні заняття; тести; різні види контрольних робіт.

10. *Шкала оцінювання:*

90-1000 балів – відмінно (A);

75-89 балів – добре (B, C);

60-74 бали – задовільно (D,E);

35-59 балів – незадовільно з можливістю повторного складання (F,X);

1-34 бали – незадовільно з обов'язковим повторним вивченням курсу (F).

IV перелік нормативно-довідкової літератури з німецької мови

Основна література.

1. Бориско Н.Ф., Бессмертная Н.В. Deutsch intensiv. – К.: А.С.К., 2001.

2. Драйер, Шмидт. Совершенствуем знание немецкого языка. – Киев: «Методика», 1996.

3. Завьялова В.М., Ильина Л.В. «Практический курс немецкого языка» – М., 2000.

4. Паремская Д.А. Практическая грамматика немецкого языка. – Минск: «Высшая школа», 2001.

5. Сімонюк В.П. Німецька мова. – Харків: «Право», 2004.

6. Тагиль И.П. Thematisches Nachschagerwerk Deutsch. – СПб.: «Каро», 2003.

7. Щербань Н.П., Лабовкіна Г.А. Німецька мова. – Чернівці, 2003.

8. D. Freyhoff, O.V. Beketova. Wirtschaftssprachedeutsch. Навчальний посібник. – К.: Nowa Knyha Verlag. – 2001.

ДОДАТОК Д

Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська мова)»

Напрямок підготовки:

Спеціальність: Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр

Кваліфікація: (за вимогами кредитно-модульної системи)

Пояснювальна записка

Іноземна мова – розділ лінгвістики, який вивчає структуру мови (фонетику, лексику, граматику) і є важливим засобом міжкультурного спілкування.

Програма з іноземної мови (англійської) призначена для немовних спеціальностей ВНЗ і ґрунтується на загально-дидактичних принципах і враховує особливості методичної організації процесу навчання мови.

Предметом іноземної мови (англійської мови) є розвиток умінь правильного читання, говоріння та письма. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. Розвиток умінь говоріння здійснюється шляхом монологічного та діалогічного мовлення з урахуванням фонетичного, граматичного та лексичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлено на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу.

Головною метою іноземної мови (англійської) є засвоєння усіх основних аспектів мови, формування загальної та предметної компетентності.

Іноземна мова (англійська), як навчальна дисципліна в ВНЗ, сприяє формуванню професійної спрямованості, ознайомленню з історією, географією, традиціями, культурою країни, мова якої вивчається, в межах визначеної тематики та використання цієї інформації для реалізації комунікативних завдань.

Програма передбачає комплексну реалізацію практичної, комунікативної, емоційно-розвиваючої, виховної та освітньої цілей, які досягаються в процесі оволодіння іноземною мовою.

Оволодіння іноземною мовою дає додаткову можливість для самореалізації особистості в сучасних умовах.

На денній формі навчання вивчаються такі розмовні теми:

1 семестр – „Я і моя сім'я”, „Зовнішність та характер”, „Університет”, „Моє рідне місто/село”, „Вінниця”, „Мій робочий день”, „Мій вихідний день”.

2 семестр – „Україна”.

3 семестр – „Велика Британія”.

4 семестр – „Travelling”, „Teacher's profession”.

Структура програми навчальної дисципліни

„Іноземна мова (англійська мова)”

1 Опис предмета навчальної дисципліни

Предмет. Предметом іноземної мови (англійської) є розвиток вмінь правильного читання, говоріння, письма та аудіювання. До вмінь читання входять ознайомлююче, пошукове, вивчаюче та аналітичне читання, переклад та реферування текстів. До розвитку вмінь говоріння входять діалогічне та монологічне мовлення з урахуванням фонетичного, лексичного

та граматичного матеріалу. Розвиток умінь письма направлений на виконання письмових перекладів текстів, виконання письмових тренувальних вправ з урахуванням граматичного матеріалу; розвиток умінь аудіювання здійснюється на основі цікавих за змістом автентичних аудіотекстів.

Курс: підготовка бакалаврів	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS – 9. Модулів – 2 (аудиторна робота; самостійна робота). Змістових модулів – 26. Загальна кількість годин – 324. Тижневих годин (2,3;2,5,3).		Обов'язковий Семестр: 1,2,3,4. Практичні заняття – 192 год. Самостійна робота – 132 год. Вид контролю – залік (1 сем., 2 сем., 3 сем.), екзамен (4 сем.).

2. Мета курсу

Засвоїти головні аспекти іноземної мови (англійської) (фонетику, лексику, граматику); сформулювати загальну та предметну компетентність, набути вміння та навички у читанні та розумінні різних текстів, включаючи тексти за фахом; володіти лексичним матеріалом у межах тематики; читати, розуміти та передавати зміст англійською мовою адаптовану літературу; ознайомлення з історією, географією, традиціями, культурою країни, мова якої вивчається в межах визначеної тематики та використання цієї інформації для реалізації комунікативних завдань; вміти застосовувати отримані завдання в практичній діяльності.

3. Програма

Згідно з галузевими стандартами вищої освіти (Напрямок підготовки) програмою підготовки бакалавра визначено такий зміст курсу іноземної мови (англійської).

Іноземна мова (англійська мова)

Я і моя сім'я. Зовнішність та характер. Артикль. Означений і неозначений артикль. Вживання означеного і неозначеного артикля. Вживання означеного і неозначеного артикля з абстрактними та власними іменниками. Іменник. Утворення множини іменників. Відмінки іменників.

Університет. Університет, в якому я навчаюсь. Мій факультет. Моє навчання в університеті. Прикметник. Ступені порівняння прикметників. Числівник. Кількісні та порядкові числівники.

Підсумкова робота по темі.

Моє рідне місто/село. Вінниця. Займенник. Особові займенники. Присвійні займенники. Зворотні займенники. Кількісні займенники. Неозначені займенники.

Мої робочі дні. Мій робочий день студента. Мої вихідні. Теперішній неозначений час: утворення та вживання. Теперішній тривалий час: утворення, вживання.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Географічне положення України. Минулий неозначений час: утворення та вживання. Неправильні дієслова. Минулий тривалий час: утворення та вживання.

Україна. Державні символи України. Майбутній неозначений час: утворення та вживання. Вживання майбутнього часу у складнопідрядних реченнях часу та умови. Майбутній неозначений час в минулому: утворення та вживання. Майбутній тривалий час: утворення та вживання.

Підсумкова робота по темі.

Україна. Міста і великі міста України. Теперішній перфектний час: утворення та вживання. Теперішній перфектно-тривалий час: утворення та вживання.

Україна. Столиця України. Визначні місця столиці України. Минулий перфектний час: утворення та вживання. Минулий перфектно-тривалий час: утворення та вживання.

Україна. Найцікавіші місця України. Екскурсія по визначних місцях України. Майбутній перфектний час: утворення та вживання. Майбутній перфектно-тривалий час: утворення та вживання.

Україна. Відомі люди України. Відомі люди твого міста/села. Пряма і непряма мова. Узгодження часових форм.

Об'єднане королівство Великої Британії та Північної Ірландії. Географічне положення. Пасивний стан. Теперішній неозначений час у пасивному стані. Теперішній тривалий час у пасивному стані: утворення та вживання. Питальна та заперечна форма.

Велика Британія. Політична система. Державні символи. Минулий неозначений час у пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма. Минулий тривалий час у пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Підсумкова робота по темі.

Велика Британія. Столиця Великої Британії. Майбутній неозначений час в пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма. Майбутній неозначений час в минулому в пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Велика Британія. Історичні та цікаві місця Лондону. Теперішній перфектний час у пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Підсумкова робота по темі.

Велика Британія. Міста і великі міста Великої Британії. Минулий перфектний час у пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Велика Британія. Найцікавіші місця Великобританії. Майбутній перфектний час у пасивному стані: утворення, вживання, питальна та заперечна форма.

Велика Британія. Відомі люди Великобританії. Модальні дієслова та їх еквіваленти.

Подорож. Різні види подорожей. Модальні дієслова. Засоби вираження модальності. Модальні дієслова з подовженими та перфектними аспектами.

Професія вчителя. Умовний спосіб. Утворення та використання реальних умовних речень, що мають відношення до теперішнього часу і нереальних умовних речень, що мають відношення до минулого часу, для вираження нереальної дії в підрядних реченнях нереальної умови, підрядних реченнях додатку після wish.

Підсумкова робота по темі.

Професія вчителя. Моя майбутня професія. Неособові форми дієслова. Загальна інформація.

4 Вимоги до рівня та якості засвоєння навчального матеріалу студентами

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою бакалавра, вивчення іноземної мови (англійської) має бути направленим на формування у студентів уміння використовувати такі типові завдання професійної діяльності:

Розуміти суть текстів за фахом, розрізняти головні й допоміжні моменти, розуміти деякі деталі тексту;

Вміти вести бесіду в межах передбаченої тематики;

Вміти висловлювати особисті погляди й підтримувати розмову;

Вміти продемонструвати передбачені програмою навички читання, які можна поділити на такі основні категорії: розуміння тексту, пошукове читання, аналітичне бачення, вивчаюче читання;

Вміти продемонструвати навички реферування тексту;

Вміти продемонструвати знання системи мови, виконувати завдання з використанням граматики й лексики, правильно оформляти думки іноземною мовою з точки зору фонетики, граматики, лексики.

5 Змістові модулі та тематичне планування

Модуль 1. My Family.

1.1. About my Family and Myself.

1.2. Appearance and Character.

1.3. The Article. The Noun.

Модуль 2. Our University.

2.1. Our University. My Department.

2.2. My Study at the University.

2.3. The Adjective. The Numeral.

Модуль 3. Current Preparation and Activity.

3.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 4. My Native Town/Village.

4.1. Vinnytsia.

4.2. My Native Town/Village.

4.3. The Adverb. The Pronoun.

Модуль 5. My Day.

5.1. My Working Day.

5.2. My Day off.

5.3. The Present Simple Tense. The Present Continuous Tense. Active Voice.

Модуль 6. Current Preparation and Activity.

6.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 7. Ukraine.

7.1. Geographical Position of Ukraine.

7.2. Active Voice. The Past simple Tense. The Past Continuous Tense.

Модуль 8. Ukraine.

8.1. Political System of Ukraine.

8.2. Active Voice. The Future Simple Tense. The Future Continuous Tense.

The Future Indefinite-in-the-Past Tense.

Модуль 9. Current Preparation and Activity.

9.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 10. Ukraine.

10.1. Town and Cities of Ukraine.

10.2. Active Voice. The Present Perfect Tense. The Present Perfect Continuous Tense.

Модуль 11. Ukraine.

11.1. Kyiv – the Capital of Ukraine.

11.2. Active Voice. The Past Perfect Tense. The Present Perfect Continuous Tense.

Модуль 12. Ukraine

12.1. The most interesting places of Ukraine.

12.2. Active Voice. The Future Perfect Tense. The Future Perfect-in-the-Past Tense.

Модуль 13. Ukraine.

13.1. Famous People of Ukraine.

13.2. Sequence of Tenses.

Модуль 14. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

14.1. Geographical Position of the United Kingdom and Northern Ireland.

14.2. Passive Voice. The Present Indefinite Passive Voice.

14.3. The Present Continuous Passive Voice.

Модуль 15. Great Britain.

15.1. Political System of Great Britain.

15.2. The Past Indefinite Passive Voice.

15.3. The Past Continuous Passive Voice.

Модуль 16. Current Preparation and Activity.

16.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 17. Great Britain.

17.1. London – the Capital of Great Britain.

17.2. The Future Indefinite Passive Voice.

17.3. The Future Indefinite-in-the-Past Passive Voice.

Модуль 18. Great Britain.

18.1. London's places of interest.

18.2. The Present Perfect Passive Voice.

Модуль 19. Current Preparation and Activity.

19.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 20. Great Britain.

20.1. Towns and Cities of Great Britain.

20.2. The Past Perfect Passive Voice.

Модуль 21. Great Britain.

21.1. The Most Interesting Places of Great Britain.

21.2. The Future Perfect Passive Voice.

Модуль 22. Great Britain.

22.1. Famous People of Great Britain.

22.2. Modal Verbs.

Модуль 23. Travelling.

23.1. Different Kinds of Travelling.

23.2. Modal Verbs + Indefinite Infinitive.

Модуль 24. Teacher's Profession.

24.1. Teaching as an Art.

24.2. Conditional Mood.

Модуль 25. Current Preparation and Activity.

25.1. Current Preparation and Activity.

Модуль 26. Teacher's Profession

26.1. My Future Profession.

26.2. Non-Finite Forms of the Verb.

6 Планування аудиторних занять та самостійної роботи

7 Розподіл балів, що присвоюється студентам

8 Методи навчання:

Практичні заняття, самостійна робота, проекти, написання творчих завдань та рефератів.

9 Методи оцінювання:

Оцінка навчальних досягнень виконується за допомогою процедур об'єктивного контролю – критеріально-орієнтованого тестування та комплексних контрольних завдань.

Оцінювання виконується з використанням таких професійних засобів діяльності: практичні заняття; тести; різні види контрольних робіт.

10 Шкала оцінювання

Література

[1] Англійська мова: За ред. В.К. Шпака. Підручник. – К.: Вища школа, 1995.

[2] Англійська мова для повсякденного спілкування за ред. Шпака: Підручник для студентів вузів. – К.: Вища школа, 1999.

[3] Английский язык для математиков. /Под ред. М.М. Глушко. – М., 1971.

[4] Бонк Н.А., Лукьянова Н.А. Учебник английского языка в 2х ч. – М.: «Эксмо», 2003.

[5] Верба Л.Г., Верба Г.В. Граматика сучасної англійської мови: Довідник. – К.: Лотос, 2002.

[6] Голіцинський Ю.Б. Граматика англійської мови. Збірник вправ. – К.: «Фірма «ІНКООС», 2002.

[7] Гречина О.В., Миронова Е.П. Пособие по английскому языку. Для математических факультетов педвузов. (Уч. пособие для студентов математических факультетов). – М.: Высшая школа, 1974.

[8] Гужва Т. Англійські розмовні теми. – К.: ТанDEM, 2001.

[9] Куліш Л.Ю. Прискорений курс англійської мови: Підручник. – К.: Вища школа, 1995.

ДОДАТОК Е

**РОБОЧА ПРОГРАМА
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
ПП15 ТЕОРЕТИЧНИЙ КУРС АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
СТИЛІСТИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
спеціальність 7.02030301 Українська мова і література
спеціалізація англійська мова
Інститут філології і журналістики
*Опис навчальної дисципліни***

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 2		за вибором	
Модулів – 2	Спеціальність: 7.02030301 Українська мова і література.	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 5		1-й	1-й
Загальна кількість годин – 72		Семестр	
		2-й	2-й
		Лекції	

Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи студента – 3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	18 год.	2 год.
		Практичні, семінарські	
		20 год.	8 год.
		Самостійна робота	
		34 год.	62 год.
		Вид контролю: екзамен	

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 53% / 47%

для заочної форми навчання – 14% / 86%

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета:

Метою викладання навчальної дисципліни «*Теоретичний курс англійської мови: стилістика англійської мови*» є закласти студентам теоретичні основи стилістики англійської мови як комплексної лінгвістичної дисципліни, ознайомити їх зі стилістичним розподілом словникового складу англійської мови, з системою стилістичних засобів, їх природою та функціями в різних функціональних мовних стилях.

Завдання:

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

Створити у студентів широку теоретичну базу, що розкидає основні стилістичні засоби мови, правила їх вживання та функціонування в різних мовних стилях.

Ознайомити студентів з категоріальним апаратом та ввести в курс основних понять дисципліни.

Розширити знання студентів про основні напрями досліджень в галузі стилістики.

4. Сприяти розвитку у студентів навичок лінгвостилістичного аналізу та інтерпретації англійськомовного художнього тексту.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- теоретичні положення та понятійний апарат стилістики;
- проблеми та концепції, що панують у сучасній стилістиці англійської мови;

- основні характеристики та принципи функціонування засобів експресії англійської мови на різних мовних рівнях;

особливості функціонування стилістичних прийомів та засобів експресії у різних функціональних стилях англійської мови;

основні способи лінгвостилістичного аналізу художнього тексту та особливості авторського стилю окремих представників англійськомовної художньої прози та поезії.

вміти:

застосовувати загальнонаукові положення та поняття стилістики на мовному та мовленнєвому матеріалах;

аналізувати, коментувати, пояснювати та ілюструвати стилістичні явища в різних сферах функціонування мови, визначати їх стилістичні функції;

виконувати та презентувати лінгвостилістичний аналіз та інтерпретувати англomовний художній текст.

Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Стилiстика як галузь загального мовознавства. Функціональні стилі англійської мови.

Тема 1. Поняття стилістики як лінгвістичної науки. Основні тенденції у вивченні стилю.

Об'єкт, предмет і завдання вивчення стилістики. Ключові поняття стилістики: стиль, норма, форма, текст, образ. Основні тенденції та напрямки у вивченні стилю. Поняття індивідуального авторського стилю. Форми і типи мови. Стилiстика художнього мовлення. Практична стилістика. Цілі та рівні лінгвостилістичного аналізу тексту.

Тема 2. Функціональні стилі англійської мови.

Функціональна стилістика. Поняття функціонального стилю. Класифікація функціональних стилів англійської мови. Стилi художньої прози. Публіцистичний стилi. Газетний стилi. Стилi наукової прози. Офіційно-діловий стилi.

Змістовий модуль 2. Фонографічний та морфологічний рівні стилістичного аналізу тексту. Лексична стилістика.

Тема 3. Фонетичні, фонографічні та морфологічні стилістичні виразні засоби.

Поняття стилістичного прийому на фонетико-графічному рівні. Поняття висунення. Засоби виділення слова, словосполучення, речення. Алітерація, асонанс та евфонія як стилістичні прийоми. Графон як фонографічне поняття та його стилістичні функції. Особливі випадки графічної організації тексту. Моделі графічної сегментації тексту.

Поняття виразного засобу та стилістичного прийому на морфологічному рівні. Засоби морфемного висунення. Морфемне повторення. Розширення морфемної валентності.

Тема 4. Основні поняття стилістичної лексикології. Стилiстична класифікація словникового складу англійської мови.

Поняття лексико-стилiстичної парадигми слова. Слова, що мають / не мають лексико-стилiстичної парадигми. Види значень. Денотативне та конотативне значення слова.

Поняття виразного засобу та стилістичного прийому. Лексична та стилістична стратифікації словникового складу англійської мови. Нейтральна, загальнолітературна та розмовна лексика. Спеціальна літературна лексика (терміни, поетизми, історизми, архаїзми, варваризми та іншомовні слова, екзотизми, запозичення, літературні неологізми).

Спеціальна розмовна лексика (колоквіалізми, спеціальний сленгові, жаргонізми, професіоналізми, діалектизми, вульгаризми, просторіччя, розмовні неологізми).

Змістовий модуль 3. Стилiстична семасiологiя.

Тема 5. Лексико-семантичні стилістичні прийоми. Фігури заміщення.

Загальна характеристика семасіології як галузі лінгвістики. Лексична семасіологія та стилістична семасіологія. Загальна характеристика та класифікація лексико-семантичних стилістичних прийомів. Фігури заміщення як виразні засоби семасіології. Фігури кількості (гіпербола, мейозіс, літота). Фігури якості (метонімія, синекдоха, перифраза, евфемізм, персоніфікація, антономазія, алегорія, епітет, іронія). Основні розбіжності між метонімічною та метафоричною групою стилістичних прийомів.

Тема 6. Лексико-семантичні стилістичні прийоми. Фігури протиставлення. Фігури комбінування.

Фігури комбінування як стилістичні прийоми семасіології: загальна характеристика та класифікація. Фігури тотожності (образне порівняння, синоніми-замісники, синоніми-уточнювачі). Фігури нерівності (наростання, розрядка, каламбур, зевгма). Фігури протиставлення. Антитеза, оксюморон.

Змістовий модуль 4. Стилiстичний синтаксис. Лiнгвiстичнi аспекти iнтерпpетацiї тексту.

Тема 7. Поняття виразного засобу та стилістичного прийому на синтаксичному рівні.

Композиційні принципи синтаксичної організації висловлювання. Синтаксичне ціле. Параграф. Виразні засоби, що базуються на редукції вихідної моделі (еліпсис, апозіопезіс, номінативні речення, асиндетон). Виразні засоби, що базуються на експансії вихідної моделі (повтор, перерахування, синтаксична тавтологія, полісиндетон, емпатична конструкція, парантеза). Виразні засоби, що базуються на зміні порядку компонентів вихідної моделі (інверсія, дистантне розшарування синтаксично зв'язаних одиниць речення, відокремлення).

Поняття стилістичного прийому на синтаксичному рівні. Стилiстичнi прийоми, що базуються на взаємодії конструкцій в контексті (паралелізм, хіазм, анафора, епіфора). Стилiстичнi прийоми, що базуються на транспозиції значення синтаксичної структури в контексті (риторичне запитання, літота).

Тема 8. Композиційний склад літературного тексту. Типи інформації, що міститься у тексті.

Композиція художнього тексту. Композиційні форми. Образ автора як базова категорія художнього тексту. Розмежування понять «автор», «образ автора», категорія художнього тексту. Розмежування понять «автор», «образ автора», «оповідач». Внутрішній та зовнішній аспекти авторської присутності в тексті. Типи оповідачів у художньому тексті. Ступінь відсутності позицій оповідача в художньому тексті.

Змістовий модуль 5. Стилiстичнi аспекти iнтерпpетацiї тексту.

Тема 9. Поняття лінгвостилістичного аналізу. Особливості лінгвостилістичного аналізу текстів різного жанрового спрямування.

Поняття, мета та завдання лінгвостилістичного аналізу тексту. Основні складники та структурні елементи лінгвостилістичного аналізу тексту.

Види лінгвостилістичного аналізу тексту залежно від його комунікативної функції та функціонального стилю.

Модульна контрольна робота.

10. Методичне забезпечення

Навчальна програма вибіркової навчальної дисципліни «Теоретичний курс англійської мови: стилістика англійської мови» за спеціальністю 7.02030301 Українська мова і література.

Бірюкова О.О. Lecture Notes on the Theoretical Course of English Stylistics: методичні рекомендації до теоретичного курсу «Стилiстика англiйської мови» для студентiв за спеціальністю 7.02030301 «Українська мова і література»/ О.О. Бірюкова, В.А. Драбовська. – Вінниця, 2013. – 64 с.

11. Рекомендована література

Основна

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка [Текст]: (Стилистика декодирования): [учеб. пособие для пед. ин.-тов по спец. "Иностранные языки"] / И.В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука. – 2002. – 345 с.

2. Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса / Т.А. Знаменская. – М.: Эдиториал УРСС, 2006. – 208 с.

3. Єфімов Л.П. Стилiстика англiйської мови i дискурсивний аналіз. Учбово-методичний посiбник / Л.П. Єфімов. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 240 с.

4. Кузнец М.Д. Стилистика английского языка / М.Д. Кузнец, Ю.М. Скребнев. – Л., 1960. – 173 с.

5. Методичні вказівки до семінарських та практичних занять зі стилістики англійської мови для студентів курсу стаціонару / Уклад. О.П. Воробйова, Л.Ф. Бойцан, Л.В. Ганецька, О.Ю. Дубенко, І.О Іноземцева, Л.Р. Чеботарьова, Л.Д. Якимчук. – К.:КДЛУ, 1997. – 64 с.

6. Никитина С.Е. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов / С.Е. Никитина, Н.В. Васильева. – М.: Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, 1996. – 172 с.

7. Стилистика английского языка / А.Н. Мороховский, О.П. Воробьева, Н.И. Лихошерст, З.В. Тимошенко. – К. – Вища школа, 1991. – 270 с.

8. Galperin I.K. Stylistics / I.K. Galperin. – Moscow, "Higher school" Publishing House, 1981. – 344 с.

9. Kuharenko V.A. A Book of Practice In Stylistics / V.A. Kuharenko. – Vinnytsia, "Nova Knyga", 2000. – 160 p.

10. Skrebnev Y.M. Fundamentals of English Stylistics / Y.M. Skrebnev. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2003. – 221 с.

11. Wales K. A dictionary of Stylistics / K. Wales. – London: Longman, Pearson Education, 2001. – 429 p.
12. Wright L. Stylistics: A Practical Coursebook [Paperback] / L. Wright, J. Hope. – London and New York: Routledge, 1995. – 256 p.
13. *Додаткова*
14. Арутюнова М.Д. Метафора і дискурс / М.Д. Арутюнова // Теорія метафори. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5 – 32.
15. Белехова Л.И. Кенотипные словесные образы в американской поэзии: лингвокогнитивный аспект / Л.И. Белехова // Функциональная лингвистика: сб. науч. работ / Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования; науч. ред. А.Н. Рудяков. - № 2. Том № 1. – Симферополь, 2011. – С. 41 – 44.
16. Белехова Л.І. Словесний поетичний образ в історико-типологічній перспективі: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі американської поезії): [монографія] / Лариса Іванівна Белехова. – К. : КНЛУ, 2002. – 368 с.
17. Бірюкова О.О. Lecture Notes on the Theoretical Course of English Stylistics (методичні вказівки до лекційного курсу зі стилістики англійської мови: для студентів Інституту філології та журналістики) / О.О. Бірюкова, В.А. Драбовська. – Вінниця, 2013. – 64 с.
18. Васильєва О.Г. Концептуальні засади оксюмору (на матеріалі сучасної англійської публіцистики) / О.Г. Васильєва, І.М. Веретяк // Функциональная лингвистика: сб. науч. работ / Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования; науч. ред. А.Н. Рудяков. – № 1. Том № 1. – Симферополь, 2010. – С. 92 – 95.
19. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М.: Изд-во Академии Наук СССР, ОЛЯ, 1963. – 256 с.
20. Воробьева О.П. Эмотивность художественного текста и читательская рефлексия / О.П. Воробьева // Язык и эмоции. – Язык и эмоции : сб. науч. тр. / ВГПУ - Волгоград : Перемена, 1995. - С. 240 – 246.
21. Воронин С.В. Основы фоносемантики / С.В. Воронин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 244 с.
22. Гладь С. Типологія текстових ситуацій (у контексті концептуалізації світу) / С. Гладь // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство): збірник наукових праць / [гол. ред. Н.Л. Іваницька]. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2013. – Вип. 17. – С. 177 – 181.
23. Добровольська О.Я. Стилiстичний синтаксис трагедії Вільяма Шекспіра «Юлій Цезар» як предмет перекладознавчого аналізу / О.Я. Добровольська // Проблеми романо-германської філології: Збірник наукових праць. Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ комітету інформації, 1998. – С. 104 – 109.
24. Змієвська О. Семантико-когнітивна природа авторської сенсорики в художньому тексті / О. Змієвська // Наукові записки Вінницького

державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство): збірник наукових праць / [гол. ред. Н.Л. Іваницька]. – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2013. – Вип. 17. – С. 204 – 207.

25. Знаменская Т. А. Практикум по стилистическому анализу : учеб. пособие для вузов [Гриф УМО] / Т. А. Знаменская. – Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2004. – 44 с.

ДОДАТОК Ж

Практичний курс англійської мови **Програма** **вибіркової навчальної дисципліни підготовки магістра** **спеціальності 8.01010201 Початкова освіта,** **8.02030301 Українська мова і література** **спеціалізація англійська мова**

Програма навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» складена відповідно до основних положень організації навчального процесу у ВНЗ, вимог державних стандартів освіти України, освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальностей 8.01010201 Початкова освіта, 8.02030301 Українська мова і література. У програмі передбачено реалізацію практичної, виховної, освітньої, розвиваючої і професійно-педагогічної цілей – оволодіння студентами англійською мовою, формування у них системи знань для формування професійно-орієнтованої комунікативної мовленнєвої лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенції.

Програма вивчення дисципліни природничо-наукової та фундаментальної підготовки «Практичний курс англійської мови» складена відповідно до вимог законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальностей 8.01010201 Початкова освіта, 8.02030301 Українська мова і література.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є мовні та мовленнєві засоби спілкування, необхідні для формування професійно-орієнтованої комунікативної мовленнєвої компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної) студентів.

Міжпредметні зв'язки. Курс практики усного та писемного мовлення в поєднанні з іншими практичними та теоретичними курсами, передбаченими навчальним планом (лексикологія, теоретична граматики, стилістика), має забезпечити всебічну підготовку вчителя англійської мови, здатного засобами свого навчального предмету навчати та виховувати підростаюче покоління, а також закласти основу для подальшого професійно орієнтованого удосконалення володіння цією мовою. У зв'язку з цим навчання англійської мови в цьому курсі передбачає комплексну реалізацію практичної, виховної, освітньої, розвиваючої і професійно-педагогічної

цілей. При цьому виховна, освітня, розвиваюча і професійно-педагогічна цілі досягаються в процесі практичного оволодіння англійською мовою.

Програма навчальної дисципліни складається з трьох змістових модулів.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. *Метою* викладання навчальної дисципліни “Практичний курс англійської мови” є формування у студентів лінгвістичної, комунікативної і країнознавчої компетенції. Лінгвістична компетенція охоплює знання системи мови і правил її функціонування в процесі іншомовної комунікації; комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовне мовлення відповідно до умов мовленнєвої комунікації, найбільш важливими з яких є сфери комунікації, ситуації спілкування з урахуванням адресату і характеру взаємодії партнерів; лінгвокраїнознавча компетенція включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, і вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до них. Таким чином, практична мета курсу полягає в тому, щоб забезпечити достатньо вільне, нормативно правильне і функціонально адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на англійській мові.

1.2. Основними *завданнями* вивчення дисципліни «Практичний курс англійської мови» є:

- розвиток навичок і вмінь творчого володіння усним і писемним мовленням в різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування;
- практичне застосування філологічних знань;
- використання англійської мови як засобу підвищення загальноосвітнього і професійного рівня студентів;
- поглиблення та удосконалення кожної з вищезгаданих компетенцій.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати :

- особливості основних мовленнєвих стилів, що має сприяти опануванню вмінням комунікативно і стилістично правильного оформлення іншомовних висловлювань;
- способи слововживання, які залежать від фразеологічної зумовленості і функціонально-стилістичних особливостей мовлення та сфер його вживання;
- творчість відомих англійських американських письменників, їх місце в літературному розвитку певної епохи;
- основні лінгво-стилістичні засоби;
- матеріал теоретичних курсів, що викладались протягом навчання;
- систему видо-часових форм дієслова;
- граматичні категорії іменника, прислівника;
- основні функції артикля;

- семантичні, морфологічні та функціональні характеристики модальних дієслів;
- безособові форми дієслова та предикативні конструкції з ними;
- категорію способу, умовний спосіб, його значення та вживання;
- структури та утворення різних типів речень;
- основні правила орфографії та пунктуації.
- *вміти* :
- спілкуватись вільно та спонтанно на соціальні, академічні та професійні теми;
- творчо володіти усним і писемним мовленням в різних комунікативних сферах і ситуаціях спілкування;
- передавати стислий варіант тексту з викладенням позиції автора та заключною частиною, в якій висловлюється ставлення рецензента до проблеми, що аналізується;
- писати тези, статті чи доповіді, твори-роздуми на літературні та педагогічні теми;
- використовувати усне монологічне мовлення як засіб навчання іноземної мови в різних типах середніх навчальних закладів;
- керувати процесом оволодіння учнями вміннями монологічного та діалогічного мовлення на уроці, передбачати та виправляти змістові та мовні помилки;
- використовувати аудіювання як засіб навчання іноземної мови у різних типах середніх навчальних закладів;
- користуватися ознайомлювальним читанням із швидкістю 250 слів за хвилину;
- розкривати провідну ідею та художній задум автора;
- правильно писати з точки зору орфографії і пунктуації в межах засвоєного лексичного мінімуму та висловлювати свої думки письмово.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин / 3 кредити ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Модуль 1.

Змістовий модуль 1. Розмовні теми.

Тема 1. Професія вчителя іноземної мови у сучасному житті. Як стати гарним вчителем?

Тема 2. Досвід педагогічної практики. Проблеми виховання дітей.

Тема 3. Книги та читання. Літературні жанри.

Тема 4. Сучасна англійська література.

Змістовий модуль 2. Домашнє читання: книга «Театр» С. Моема

Тема 1. Глава 1-2, с. 9-49.

Тема 2. Глава 3, с. 50-71.

Тема 3. Глава 4, с. 72-93.

Змістовий модуль 3. Лексико-стилістичний аналіз тексту: книга Аракін В.Д. «Практичний курс англійської мови», 5 курс.

Тема 1. Розділ 1, текст «The Passionate Year». Вправи та активний вокабуляр. С. 13-25.

Тема 2. Розділ 2, текст «The escape». Вправи та активний вокабуляр. С. 41-54.

Змістовий модуль 4. Граматика.

Тема 1. Граматичні характеристики іменника. Форми числа іменника. Вживання артикля з власними назвами. Стилiстичні функції артикля.

Тема 2. Складні прикметники. Субстантивовані прикметники. Граматичні категорії займенників.

Тема 3. Часові форми дієслова. Узгодження часових форм.

Змістовий модуль 5. Письмо.

Тема 1. Есе.

Тема 2. Переказ.

Модуль 2.

Змістовий модуль 1. Розмовні теми.

Тема 1. Роль кіно та телебачення у сучасному житті.

Тема 2. Театр.

Тема 3. Сучасні тенденції в системі освіти. Використання інноваційних технологій в процесі навчання іноземної мови.

Тема 4. Сучасна система освіти Великобританії.

Змістовий модуль 2. Домашнє читання: книга «Театр» С. Моема.

Тема 1. Глава 5, с. 94-125.

Тема 2. Глава 6, с. 126-161.

Тема 3. Глава 7, с. 162-195.

Змістовий модуль 3. Лексико-стилістичний аналіз тексту.

Тема 1. Текст «One stair up» by Campbell Naire. Вправи та активний вокабуляр. С. 71-86.

Тема 2. Текст «Dangerous corner». Вправи та активний вокабуляр. С. 101-115.

Тема 3. Текст «Up the Down Staircase». Вправи та активний вокабуляр. С. 131-143.

Змістовий модуль 4. Граматика.

Тема 1. Синтаксичні конструкції з неособовими формами дієслова.

Тема 2. Модальні дієслова та їх еквіваленти. Складні модальні присудки.

Тема 3. Синтаксис. Порядок слів у реченні. Непрямий порядок слів.

Змістовий модуль 5. Письмо.

Тема 1. Есе.

Тема 2. Переказ.

Модуль 3.

Змістовий модуль 1. Розмовні теми.

Тема 1. Подорож. Переваги та недоліки різних видів подорожування.

Тема 2. Власний досвід подорожування.

Тема 3. Захист навколишнього середовища. Сучасний екологічний рух.

Тема 4. Проблеми молоді в сучасному світі. Відносини батьків та дітей.
Змістовий модуль 2. Домашнє читання: книга «Театр» С. Моема.

Тема 1. Глава 8, с. 196-231.

Тема 2. Глава 9, с. 232-264.

Тема 3. Глава 10-11, с. 265-300.

Змістовий модуль 3. Лексико-стилістичний аналіз тексту.

Тема 1. Текст “Anthony in blue Alsatia”. Вправи та активний вокабуляр.
С. 158-173.

Тема 2. Текст “Angel pavement”. Вправи та активний вокабуляр.
С. 192-204.

Змістовий модуль 4. Граматика.

Тема 1. Непряма мова. Узгодження часових форм в різних типах
підрядних речень.

Тема 2. Пунктуація в простих та складних реченнях.

Змістовий модуль 5. Письмо.

Тема 1. Есе.

3. Рекомендована література

Основна

1. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. 5 курс. Учебник для студентов вузов / В. Д. Аракин. – М. : Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС» - 2006. – 228 с.

2. Куценко А.В. Пособие по домашнему чтению к «Практическому курсу английского языка» под ред. В.Д. Аракина, 4-5 курс / А.В. Куценко. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 95 с.

3. Collie J., Slater S. Listening 3 / J. Collie, S. Slater. – Cambridge : CUP, 1993. – 112 p.

4. Curry D. Close-up. A Photomotivational Text / D. Curry. – Washington, 1996. – 70 p.

5. Doff A. Listening 4 / A. Doff – Cambridge : CUP, 1994. – 64 p.

Додаткова

6. Андропова Р.Е. Хафизова С.И. Reference English Grammar. Учебное пособие/ Р.Е. Андропова. - М.: МГПУ, 2002. – 90 с.

7. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В.В. Ощепкова. - М./Спб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. – 336 с.

8. Alexander L.G. Longman Advanced Grammar. Reference and Practice / L.G. Alexander. – Oxford : Longman, 1997. – 304 p.

9. Bell J. Matters. Advanced / J. Bell, R. Gover. – Oxford : Longman, 2000. – 168 p.

10. King C. Building Skills for the TOEFL Test / C.King, N. Stanley. – Oxford : Longman, 1998. – 224 p.

11. Інформаційні ресурси

12. <http://englishwell.org/336-arakin-v-d-prakticheskij-kurs-anglijskogo-yazyka-5-kurs.html>

13. http://gendocs.ru/v22532/аракин_в.д._практический_курс_английского_языка_5_курс_ключи

Форма підсумкового контролю успішності навчання: екзамен

Засоби діагностики успішності навчання: усне опитування, письмове тестування, модульні контрольні роботи.

ДОДАТОК 3

ПРАКТИЧНИЙ КУРС АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОГРАМА

вибіркової навчальної дисципліни

підготовки бакалавра галузі знань 0101 Педагогічна освіта

0203 Гуманітарні науки

напрями підготовки 6.010102 Початкова освіта

6.020303 Філологія. Українська мова і література

Програма навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» укладена відповідно до основних положень організації навчального процесу у ВНЗ, вимог державних стандартів освіти України, освітньо-професійної програми підготовки фахівців галузі 0101 Педагогічна освіта, 0203 Гуманітарні науки. У програмі передбачено реалізацію практичної, виховної, освітньої, розвиваючої і професійно-педагогічної цілей – оволодіння студентами англійською мовою, формування у них системи знань для формування професійно-орієнтованої комунікативної мовленнєвої лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенції.

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напрямів підготовки 6.020303 «Філологія. Українська мова і література», 6.010102 «Початкова освіта».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є англійська мова і правила її функціонування в процесі іншомовної професійної комунікації.

Міждисциплінарні зв'язки: курс практики усного та писемного мовлення в поєднанні з іншими практичними та теоретичними курсами («Практичний курс граматики англійської мови», «Методика навчання англійської мови», «Література англomовних країн») передбаченими навчальним планом, має забезпечити всебічну підготовку вчителя англійської мови, здатного засобами свого навчального предмету навчати та виховувати підростаюче покоління, а також закласти основу для подальшого професійно орієнтованого удосконалення володіння цією мовою.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Вища освіта.

Тема 1. Система вищої освіти в англomовних країнах і в Україні.

Тема 2. Студентське життя в британських та американських університетах.

Тема 3. Дієприкметникові комплекси.

Література у сучасному світі.

Тема 1. Книги та читання. Українська, англійська та американська література.

Тема 2. Засоби масової інформації. Преса в Україні та англomовних країнах. Нові інформаційні технології та сучасні засоби комунікації.

Тема 3. Комплекси з герундієм.

Педагогічна практика.

Тема 1. Педагогічний досвід. Що потрібно для того, щоб стати хорошим вчителем.

Тема 2. Проблеми виховання дітей.

Тема 3. Синтаксис. Прямий додаток, непрямий додаток, прийменниковий додаток.

Звичаї, традиції та свята.

Тема 1. Національні українські, англійські та американські свята. Фестивалі, знаменні дати.

Тема 2. Синтаксис. Складнопідрядні речення. Підрядні підметові, присудкові, додаткові, означальні речення. Підрядні обставинні речення.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови» є формування у студентів лінгвістичної, комунікативної і країнознавчої компетенції. Лінгвістична компетенція охоплює знання системи мови і правил її функціонування в процесі іншомовної комунікації; комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовне мовлення відповідно до умов мовленнєвої комунікації, найбільш важливими з яких є сфери комунікації, ситуації спілкування з урахуванням адресату і характеру взаємодії партнерів; лінгвокраїнознавча компетенція включає в себе знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, і вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до них. Таким чином, практична мета курсу полягає в тому, щоб забезпечити достатньо вільне, нормативно правильне і функціонально адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на англійській мові.

Навчання англійської мови в курсі практики мовлення має також і *професійно-педагогічну мету*, яка полягає у формуванні комунікативно-методичної компетенції. Вона передбачає володіння мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, та оволодіння вміннями педагогічного спілкування (керування інтелектуальною діяльністю учнів, організація і стимулювання мовленнєвої діяльності, її контроль тощо), які в процесі розвитку і збагачення в ході загальнопедагогічної та спеціальної методичної підготовки (курс лекцій, семінари, практичні заняття, колоквиуми, педпрактика) дозволяють студентам після закінчення вузу ефективно здійснювати професійні функції вчителя іноземної мови, а саме: комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу,

організаторську. Для формування вмінь, що забезпечують володіння зазначеними функціями, під час навчання іноземної мови в педагогічному вузі вимагається врахування комунікативних сфер майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови, а саме: професійно-трудової (спілкування на уроці, позакласна робота з англійської мови і в системі самоосвіти та підвищення кваліфікації) і соціально-культурної (спілкування з носіями мови).

Реалізація *практичної* та *професійно-педагогічної* цілей поєднується з реалізацією *виховної, загальноосвітньої та розвиваючої* цілей. *Освітня мета* полягає у розвитку здатності студентів до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс вищої освіти і стане передумовою їх наступного професійного росту, а *виховна мета* - у виховуванні і розвитку почуття самосвідомості, формуванні вмінь міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами.

Курс практики усного та писемного мовлення має сприяти формуванню у студентів позитивного ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англomовного світу, формуванню інтегральних світоглядних рис, гуманітарної, природничо-наукової та політичної культури; естетичному вихованню; розширенню їх загальноосвітнього і філологічного світогляду, формуванню в них активної життєвої позиції.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Практичний курс англійської мови» є процес мовної та мовленнєвої підготовки вчителя англійської мови передбачає реалізацію наступних завдань:

- вільно користуватися англійською мовою у професійних, наукових та інших цілях;
- володіти чотирма видами мовленнєвої діяльності на відповідному рівні;
- знати синтаксичні, семантичні та фонетичні правила і закономірності англійської мови;
- використовувати соціокультурні знання і вміння в іншомовній комунікації;
- застосовувати культурологічну інформацію у професійній діяльності;
- реалізовувати наукові дослідження, оцінювати й аналізувати власний навчальний досвід та удосконалювати свої навчальні стратегії;
- використовувати власний досвід оволодіння іншомовним мовленням у майбутній професійній діяльності;
- удосконалювати мовленнєву підготовку шляхом використання автентичних англomовних матеріалів;
- демонструвати впевненість і позитивну мотивацію у користуванні англійською мовою;
- усвідомлювати роль учителя як у шкільному, так і в позашкільному оточенні.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати :

- широкий діапазон словникового запасу, що є необхідним в академічній та професійній сферах;
- мовні форми, властиві розмовним регістрам академічного і професійного мовлення;
- граматичні структури, що є необхідними для гнучкого вираження відповідних функцій та понять, а також для розуміння і продукування широкого кола текстів в академічній і професійній сферах;
- правила англійського синтаксису, які уможливають розпізнання і продукування широкого кола текстів в академічній і професійній сферах.
- Мовна компетенція

Фонетика:

- характерні риси англійської артикуляції та роль органів мови у відтворенні англійських звуків;
- характеристику англійських голосних та приголосних звуків в порівнянні з системою українських фонем;
- типи модифікацій голосних та приголосних (кількісна та якісна редукція, асиміляція);
- фонетичну транскрипцію, утворення та типи складів, типи наголосу, наголос у простих та складних реченнях;
- поділ речення на синтагми, інтонацію та її складові та функції;
- правила графічного зображення інтонаційних малюнків.

Граматика: граматичний матеріал, вивчений на попередніх курсах (вдосконалення та узагальнення знань), а саме таких граматичних явищ як іменник, артикль, займенник, прислівник, прикметник, дієслово (модальні дієслова, видо-часові форми, не особові форми дієслова), просте речення, складне речення, синтаксичні члени речення, порядок слів у реченні.

Лексика: обсяг словникового запасу для усного та писемного спілкування який включає нову лексику, лексику попередніх років навчання та складає 2500 – 3000 слів та словосполучень.

вміти:

гностичні лінгвометодичні вміння:

- здійснювати лінгвометодичний аналіз одиниць мови різного рівня /звуки, слова, словосполучення, граматичні структури, речення/, порівнювати їх, класифікувати, аналізувати та виявляти схожість та розбіжність з аналогічними одиницями рідної мови;
- аналізувати діалогічні тексти і виділяти в них діалогічні єдності з метою ілюстрації різних функцій мови в діалогічному мовленні і засобів їх висловлювання (інформативної, емоційно-експресивної, спонукальної та інших функцій);

- аналізувати тексти, добирати з них приклади для демонстрації контекстуального значення лексичних одиниць, граматичних структур та особливостей їх вживання в мовленні;
- здійснювати логіко-смисловий аналіз прослуханого чи прочитаного тексту, членувати його на основні змістові одиниці, встановлювати їх логічну послідовність;
- виражати засобами іноземної мови країнознавчі та вітчизняні реалії що відбивають особливості історії, культури, побуту, географічного положення і суспільно-політичного устрою країни, мова якої вивчається, та України;
- аналізувати граматичні, лексичні і фонетичні правила в шкільних підручниках і визначати рівень узагальнення зафіксованих в них знань про мову (правила-визначення, правила-інструкції і правила-узагальнення);
- диференціювати мовний матеріал з точки зору стилістики (розмовний стиль, літературно-художній стиль, публіцистичний чи науковий стиль);
- здійснювати аналіз вправ з метою визначення їх методичних цілей, шляхів виконання і комунікативної спрямованості;
- помічати помилки свої та своїх товаришів в усному та писемному мовленні, коментувати та оцінювати відповіді інших студентів за певними критеріями (відповідно до вимог програми для даного курсу по кожному з видів мовленнєвої діяльності);
- орієнтуватися у змісті та структурі альтернативних шкільних підручників (V-XI класи);
- здійснювати спостереження за педагогічною діяльністю викладача за певним планом з наступним аналізом та оцінкою її ефективності.

конструктивні лінгвометодичні вміння:

- перетворювати свій іншомовний досвід і знання про мову в предметні форми мовлення та різні засоби наочності для використання їх в навально-виховному процесі;
- формулювати граматичні правила, підбирати мовленнєві зразки для введення нових лексичних одиниць, проектувати і створювати навчально-мовленнєві ситуації для введення нової лексичної одиниці і граматичної структури;
- адаптувати навчальний матеріал, складати вправи і тестові завдання відповідно до рівня знань, інтересів учнів і заданої тематики для формування різних мовленнєвих вмінь і навичок та контролю рівня їх сформованості;
- прогнозувати лінгвістичні та смислові труднощі завдань і вибирати шляхи їх подолання;

організаторські лінгвометодичні вміння:

- пояснювати завдання і послідовність виконання навчальних дій;

- демонструвати мовну одиницю у складі зразків усного та писемного мовлення з урахуванням виду мовленнєвої діяльності;
- доступно і просто пояснювати артикуляцію звуків, правила утворення та вживання граматичної структури чи лексичних одиниць;
- організувати і провести окремі види навчальної та виховної роботи в групі;
- адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання, спонтанно реагувати іноземною мовою на умови навчальної ситуації, що постійно змінюються, і коректувати поведінку учнів;
- *комунікативно-навчальні лінгвометодичні вміння:*
- встановлювати і підтримувати психологічні контакти з учнями;
- спонукати учнів за допомогою реплік чи наочності до мотивованої мовленнєвої діяльності і керувати нею в навчально-мовленнєвих ситуаціях;
- виступати в ролі ініціативного партнера і залучати учнів до різних форм спілкування;
- давати англійською мовою оцінку діяльності учнів, коментувати помилки, показувати учням шляхи усунення недоліків;
- пояснювати учням певну думку чи мовне явище, використовуючи для цього різноманітні прийоми аргументації для доказу певних положень.

виховні лінгвометодичні уміння:

- здійснювати естетичне виховання учнів засобами англійської мови;
- розвивати і поглиблювати інтерес учнів до оволодіння іноземними мовами;
- використовувати різноманітні форми художньої самодіяльності на іноземній мові, добираючи для цього пізнавально-оцінний та високохудожній матеріал;
- виховувати в учнів волю, дисциплінованість, повагу до праці, працездатність, потребу до самонавчання та самовдосконалення в іноземній мові.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 144 (40/32, 32/40) години 4 кредити ECTS за денною формою навчання та 334 (20/130, 28/156) за заочною формою навчання.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Вища освіта.

Тема 1. Система вищої освіти в англomовних країнах і в Україні.

Тема 2. Студентське життя в британських та американських університетах.

Тема 3. Дієприкметникові комплекси.

Змістовий модуль 2. Література у сучасному світі.

Тема 1. Книги та читання. Українська, англійська та американська література.

Тема 2. Засоби масової інформації. Преса в Україні та англомовних країнах. Нові інформаційні технології та сучасні засоби комунікації.

Тема 3. Комплекси з герундієм.

Змістовий модуль 3. Педагогічна практика.

Тема 1. Педагогічний досвід. Що потрібно для того, щоб стати хорошим вчителем.

Тема 2. Проблеми виховання дітей.

Тема 3. Синтаксис. Прямий додаток, непрямий додаток, прийменниковий додаток.

Змістовий модуль 4. Звичаї, традиції та свята.

Тема 1. Національні українські, англійські та американські свята. Фестивалі, знаменні дати.

Тема 2. Синтаксис. Складнопідрядні речення. Підрядні підметові, присудкові, додаткові, означальні речення. Підрядні обставинні речення.

3. Рекомендована література

Основна

1. Аракин В.Д. Практический курс английского языка (4 курс)/ В.Д. Аракин. – М.: Владос, 1999. – 432 с.

2. Каушанская В. Л. Сборник упражнений по грамматике английского языка / В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова и др. – Винница : Нова книга, 2001. – 214 с.

3. Старікова Е.Н., Нестеренко Н.Н. British Press: Advanced Reading / Е.Н. Старікова. – Київ: Логос, 2000. – 352 с.

4. Черноватий Л.М. Практична граматики англійської мови з вправами / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, І.Ю. Набокова, В.О. Дмитренко, О.В. Ребрій, С.Г. Мащенко. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 284с.

5. Morokhovska E. J. Fundamentals of English Grammar Theory and Practice / E. J. Morokhovska. – Kyiv: Vyšča Škola, 1993. – 472 p.

6. McCarthy M. English Vocabulary in Use /Michael McCarthy, Felicity O'Dell, Upper-intermediate and Advanced. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. -168 p.

7. Murphy R. English Grammar in Use: a self-study reference and practice book for intermediate students / Murphy R. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992.-267 p.

8. Susan K. B. Intermediate Grammar. From Form to Meaning and Use / K. B. Susan. – N. Y. : Oxford University Press, 1996. – 531 p.

9. Gude K. (CAE) Advanced Listening and Speaking/ K. Gude. – Oxford: Oxford University Press, 2006. -234 p.

10. Додаткова

11. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие / В. Д. Аракин. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

12. Аракин В. Д. Типология языков и проблема методического прогнозирования / В. Д. Аракин. - М. : Высшая школа, 1989. – 201 с.

13. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 1975. – 156 с.
14. Вейхман Г. А. Новое в английской грамматике: учеб. пособие / Г. А. Вейхман. – М. : Высшая школа, 1990. – 128 с.
15. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков / В. В. Гуревич. – М. : Флинта, 2005. – 168 с.
16. Резвцова М. Д. Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков / М. Д. Резвцова, О. В. Афанасьева, Т. С. Самохина. – М. : Просвещение, 1989. – 158 с.
17. Селиванова Е. Л. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. Л. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
18. Левицкий А. Э. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков / А. Э. Левицкий, Н. Д. Борисенко, А. А. Борисов и др. – К. : Освіта України, 2009. – 360 с.
19. Ярцева В. Н. Контрастивная грамматика / В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
20. Blokh M. Y. A Course in Theoretical English Grammar / M. Y. Blokh. – М.: Высшая школа, 1983. – 383 p.
21. Khlebnikova I. V. Essentials of English Morphology / I. V. Khlebnikova. – Moscow: Vysšaya škola, 1994. – 126 p.
22. Ozar B. S. Understanding and Using English Grammar / B. S. Ozar. – N.Y.: Reason Education, 1999. – 476 p.
23. Stanforth A.W. European Languages in Contact: Divergence, Convergence and Conciliation / A. W. Stanforth // The Linguist. – 1994. – Vol. 33. – №3. – P.74–82.

Інформаційні джерела

<http://englishwell.org/336-arakin-v-d-prakticheskij-kurs-anglijskogo-yazyka-4-kurs.html>

http://gendocs.ru/v22532/аракин_в.д._практический_курс_английского_языка_4_курс_ключи

<http://www.morganarbat.com/index.html>

<http://lingualeo.ru/partnership/languageSchools>

<http://english.ua/study-foreign-languages/>

<http://crazylink.ru/languages/english-online.html>

Форма підсумкового контролю успішності навчання екзамен / залік

5. Засоби діагностики успішності навчання

5.1. Зміст і структура екзамену / заліку

Контроль процесу навчання студентів та оцінювання виконаної роботи проводиться у формі поточного та підсумкового контролю (усний екзамен/залік).

Завдання для проведення *поточного* контролю розробляються викладачами кафедри іноземних мов. Поточний контроль реалізується під час виконання студентами поточних тестів, письмових контрольних робіт,

заповнення опитувальників щодо власної оцінки успішності, виконання проєктів, написання творчих робіт, есе тощо.

Метою *підсумкового* контролю є визначення рівня володіння студентами англійською мовою наприкінці навчального семестру. Підсумковий контроль проводиться у формі традиційного іспиту (усний екзамен) / заліку з метою перевірки сформованості конкретних навичок та вмінь мовлення. Екзаменаційні/залікові завдання складаються відповідно до визначеного Програмою рівня володіння англійською мовою студентами четвертого року навчання. Цей рівень співвідноситься з рівнями B2-B2.1 за шкалою, розробленою Радою Європи.

Усний екзамен (залік) з практики англійської мови передбачає контроль рівня сформованості вмінь читання та розуміння оригінального художнього тексту, вміння говоріння у монологічній та діалогічній формах у межах тем, що вивчалися за даний період навчання.

Усний екзамен (залік) складається із завдань, які охоплюють різні види мовленнєвої діяльності.

Контроль проводиться з **метою:**

- оцінки навчальних досягнень студентів в оволодінні англійською мовою за семестр згідно з визначеним рівнем досягнень;
- забезпечення якості процесу навчання;
- заохочення та мотивації студентів;
- ознайомлення студентів з прийомами і методами контролю та оцінки, які вони застосовуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності.

5.2. Критерії та форми оцінювання знань та вмінь студентів четвертого року навчання

Система контролю включає *поточний* і *підсумковий* контроль. Цілі та зміст цих видів контролю повинні відповідати цілям та змісту навчання.

Підсумковий контроль проводиться у формі традиційного іспиту (усний екзамен) / заліку з метою перевірки сформованості конкретних навичок та вмінь мовлення. Завдання екзаменаційного / залікового білету складаються відповідно до визначеного Програмою рівня володіння студентами англійською мовою четвертого року навчання.

Під час виставлення оцінки за усний екзамен / залік (20 балів) враховується змістовність та ґрунтовність відповідей студента на питання екзаменаційного / залікового білету, мовна, комунікативна та лінгвокраїнознавча компетенція.

Оцінювання усних відповідей здійснюється відповідно до вимог з конкретних питань екзаменаційного/залікового білету.

Відповідь оцінюється за такими *критеріями*:

- зміст та організація тексту;
- лексико-граматична правильність та різноманітність;
- орфографічна та пунктуаційна правильність;
- реалізація комунікативного наміру;

- готовність спілкуватися;
- використання лексико-граматичного матеріалу;
- вимова та інтонація.

Академічні успіхи студента оцінюються за шкалою Вінницького педагогічного університету в балах, за шкалою ECTS та за традиційною національною шкалою. У наступній таблиці вміщено шкалу оцінювання успішності та якості знань студента:

За шкалою Вінницького пед.ун-ту	90-100	82-89	75-81	67-74	60-66	35-59	1-34
За шкалою ETCS	A	B	C	D	E	F	X
За національною шкалою (оцінка)	відмінно	добре	добре	Задовільно	задовільно	незадовільно	незадовільно

Оцінювання здійснюється відповідно до наступних стандартів:

"Відмінно": 100% - 95% правильно виконаних завдань.

"Добре": 94% - 76%> правильно виконаних завдань.

"Задовільно": 75% - 50% правильно виконаних завдань.

"Незадовільно": менше 50 %> правильно виконаних завдань.

При складанні екзамену або заліку студент може отримати до 20 балів, які додаються до суми балів за результатами поточного контролю.

Порядок оцінювання на екзамені/заліку може бути таким:

18-20 балів - «відмінно»

16-17 балів - «добре +»

14-15 балів - «добре»

12-13 балів - «задовільно +»

10-11 балів - «задовільно»

7-9 балів - «незадовільно», з можливістю повторного складання 0-6 балів - «незадовільно», без можливості повторного складання Студент отримує оцінку "відмінно" (18-20 балів), якщо:

1. *Перше питання:* Читання (10-12 рядків), літературний переклад українською мовою, який адекватно передає зміст уривку; повне розуміння тексту, змістовна інтерпретація уривку адаптованого тексту англійською мовою. Допускається 2-3 лексико-граматичні помилки.

Форма відповіді:

- коректна фонетична та інформаційна презентація тексту;
- зв'язність та швидкість мовлення;
- вільне володіння лексичним матеріалом;
- логічне, послідовне викладення матеріалу з дотриманням семантичних та формальних зв'язків між реченнями.

2. *Друге питання:* Розповідь з актуальних проблем сучасного життя України та країн, мова яких вивчається, на основі запропонованої розмовної теми.

Форма відповіді:

- вільне володіння монологічним та діалогічним мовленням;
- вміння вести бесіду на основі запропонованої тематики вивченої протягом першого року навчання;
- володіння в повному обсязі базовим лексичним словником, передбаченим програмою. Допускається 2-3 граматичні та лексичні помилки.

3. *Третє питання:* Досконалий переклад англійською мовою речень з різними лексико-граматичними явищами, що вивчались протягом першого курсу. Уміння визначити та охарактеризувати відповідні мовні явища. Допускається 2-3 лексико-граматичні помилки.

4. *Четверте питання:* Відповідь на питання з домашнього читання. Повний аналіз літературного образу. Вміння навести приклади, аргументувати свою точку зору. Допускаються 2-3 мовні помилки.

Студент отримує оцінку "добре" (14-17 балів), якщо:

1. *Перше питання:* Добре розуміння тексту (10-12 рядків), фонетично коректне читання, точний, близький до літературного переклад, який адекватно передає зміст уривку; повне розуміння тексту, змістовна інтерпретація уривку тексту англійською мовою але недостатньо повна оцінка прочитаного. Допускається 3-4 лексичних і граматичних помилки.

2. *Друге питання:* Розповідь з актуальних проблем сучасного життя України та країн, мова яких вивчається, на основі запропонованої розмовної теми.

Форма відповіді:

- добре володіння монологічним та діалогічним мовленням;
- вміння вести бесіду на основі запропонованої тематики, що вивчалася протягом першого року навчання;
- володіння в достатньому обсязі базовим лексичним словником, передбаченим програмою.

Невиконання двох-трьох вимог до змісту та двох до форми. Допускається 3-4 помилки граматичного або лексичного характеру.

3. *Третє питання:* Точний переклад англійською мовою речень з різними лексико-граматичними явищами, що вивчались протягом першого курсу. Уміння визначити та охарактеризувати відповідні мовні явища. Допускається 3-4 лексико-граматичні помилки.

4. *Четверте питання:* Недостатньо повна відповідь на питання з домашнього читання. Неповний аналіз літературного образу. Вміння навести приклади, аргументувати свою точку зору. Допускаються 4-5 мовні помилки.

Студент отримує оцінку "задовільно" (10-13 балів), якщо:

1. *Перше питання:* Невпевнене читання (10-12 рядків), розуміння загального змісту тексту, недостатньо адекватний переклад уривку тексту українською мовою. Недостатньо змістовна інтерпретація фрагменту тексту

англійською мовою. Невміння дати оцінку прочитаному. Допускається 5-7 лексико-граматичних помилок.

2. *Друге питання:* Розповідь з актуальних проблем сучасного життя України та країн, мова яких вивчається, на основі запропонованої розмовної теми.

Форма відповіді:

- недостатньо вільне володіння монологічним та діалогічним мовленням;

- уміння висловити та сформулювати основну ідею тематики. Невміння вести бесіду та аргументувати свою точку зору через недостатній запас слів. Низький темп мовлення. Допускається 5-7 граматичних і лексичних помилок.

3. *Третє питання:* Неточний переклад англійською мовою речень з лексико-граматичними явищами, що вивчались протягом першого курсу. Уміння визначити та невідміння охарактеризувати відповідні мовні явища. Допускається 5-7 лексико-граматичних помилок.

4. *Четверте питання:* Неповна відповідь на питання з домашнього читання. Неповний аналіз літературного образу. Вміння навести приклади, аргументувати свою точку зору. Допускаються 5-7 мовних помилок.

Студент отримує оцінку "незадовільно" (0-9 балів), якщо:

1. *Перше питання:* Повільне з багатьма помилками читання тексту (10-12 рядків), неправильний переклад українською мовою, який неадекватно передає зміст уривку; фрагментарність або повна відсутність інформації про текст. Більше 7-ми лексико-граматичних помилок.

2. *Друге питання:* Розповідь з актуальних проблем сучасного життя України та країн, мова яких вивчається, на основі запропонованої розмовної теми.

Невідміння вести бесіду із запропонованої тематики, що вивчалась протягом року. Більше 7-ми мовних помилок.

3. *Третє питання:* Неправильний переклад англійською мовою речень з різними лексико-граматичними явищами, що вивчались протягом першого курсу. Невміння визначити та невідміння охарактеризувати відповідні мовні явища. У відповіді студента більше 7-ми лексико-граматичних помилок.

4. *Четверте питання:* Неповна відповідь на питання з домашнього читання. Поверховий аналіз літературного образу, не розкриття суті твору. Невміння навести приклади, аргументувати свою точку зору. Більше, ніж 8 мовних помилок.

5.3. *Рекомендовані прийоми перевірки рівня знань студентів наприкінці четвертого року навчання*

1. Короткий виклад змісту оригінального друкованого тексту (оповідання, нарис, завершений уривок з незнайомої книги) обсягом 7000 - 7500 знаків після 20 хвилин підготовки (студент повинен зробити вступ до переказу та висловити своє ставлення до прочитаного); бесіда з проблем, порушених у тексті та вибіркового переклад (текст має містити речення, що потребують формально-змістового аналізу, не більше 5% нових слів, про

значення яких можна здогадатися, і до 3% незнайомих слів, якими можна знехтувати; решта нових слів семантизуються.

2. Висловлювання на проблемну тему без попередньої підготовки; бесіда з викладачем для розвитку цього висловлювання.

3. Реферування та коментування газетної статті англійською мовою. Студент повинен зробити вступ до викладеного та дати оцінку фактам і подіям. Обсяг статті - 3000 - 3500 знаків; час на підготовку - 10 хвилин.

4. Читання вголос мікротексту та уривку з тексту пункту 1 обсягом до 700 знаків.

5. Вибірковий переклад (після перегляду тексту) з англійської на рідну мову оригінальної газетної статті (обсяг тексту - 800 - 900 знаків; текст може містити не більше 6% нових слів, про значення яких можна здогадатися, решта слів семантизується).

6. Усне резюме прослуханого тексту та відповіді на питання до нього.

7. Формулювання основної думки та виклад плану одноразово прочитаного тексту згідно з нормативами читання з достатньо повним розумінням основного змісту.

8. Виправлення лексичних, граматичних, орфографічних та пунктуаційних помилок.

9. Виконаний вдома письмовий твір - реферат на країнознавчу тему, обсягом не менше 4500 знаків.

10. Аудиторний письмовий твір на запропоновану тему (обсяг тексту 3500 знаків, текст читається темпом 200 складів за хвилину і прослуховується двічі. Час написання, не враховуючи часу прослуховування, - 45 хвилин).

КРИТЕРІЇ ТА ФОРМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НАПРИКІНЦІ ДРУГОГО РОКУ НАВЧАННЯ

Підсумковий контроль проводиться у формі іспиту з метою перевірки сформованості конкретних мовленнєвих навичок, навичок читання та реферування.

Екзаменаційні завдання складаються відповідно до визначеного програмою рівня оволодіння студентами іноземною мовою за весь курс вивчення іноземної мови.

Під час виставлення оцінки за усний екзамен враховуються змістовність та ґрунтовність відповідей студента на питання екзаменаційного білету, мовна та комунікативна компетенція.

Оцінювання усних відповідей здійснюється відповідно до вимог з конкретних питань екзаменаційного білету.

Контроль проводиться з метою:

оцінки навчальних досягнень студентів в оволодінні іноземною мовою за весь курс навчання;

забезпечення якості процесу навчання;

заохочення та мотивації студентів.

Відповідь оцінюється за такими критеріями:

правильність читання та розуміння прочитаного;
 вимова та інтонація;
 лексико-граматична правильність;
 реалізація комунікативного наміру;
 готовність спілкуватися.

Параметри оцінки сформованості умінь у різних видах мовленнєвої діяльності.

ГОВОРІННЯ

Монологічне мовлення:

відповідність темі, комунікативній сфері, ситуації та комунікативному наміру;

змістовність (інформативність) висловлювання: повнота розкриття теми, обсяг висловлювання;

виразність мовлення;

мовна правильність: ступінь комунікативно-функціональної адекватності вибору мовних засобів;

граматична відповідність.

ЧИТАННЯ

повнота, точність, глибина розуміння тексту;

швидкість та правильність читання;

самостійність та обґрунтованість реферування основного змісту тексту.

Критерії оцінок за відповідь

При виставленні оцінки за іспит враховується змістовність та ґрунтовність всіх відповідей на питання екзаменаційного білету:

відповідність змісту;

повнота і ґрунтовність викладу;

доказовість викладу;

ґрамотність викладу;

термінологічна коректність.

Схема оцінювання:

Перше питання (5 балів):

Читання, переклад та реферування тексту за фахом (10-12 рядків)

1 б. – швидкість та правильність читання;

2 б. – повнота, точність, глибина розуміння тексту студентом;

3 б. – логічний та послідовний переклад;

4 б. – самостійність та обґрунтованість реферування основного змісту тексту;

5 б. – високий рівень доказовості викладу матеріалу з питання, здатність викладу власної точки зору з проблем, що обговорюються.

Друге питання (5 балів):

Читання адаптованого тексту, літературний переклад українською мовою, який точно передає зміст тексту; повне розуміння тексту, інтерпретація тексту іноземною мовою.

1 б. – швидкість та правильність читання;

- 2 б. – переклад з дотриманням усіх граматичних особливостей тексту;
- 3 б. – коректна фонетична презентація тексту;
- 4 б. – логічна та послідовна інтерпретація тексту в непрякій мові;
- 5 б. – відповідь повністю відповідає змісту питання, здатність викладу власної точки зору з проблем, що обговорюються.

Третє питання (10 балів):

Монологічне мовлення з актуальних проблем сучасного життя України та країн, мова яких вивчається, на основі запропонованої розмовної теми; володіння базовим лексичним та граматичним матеріалом, передбаченим програмою; вміння вести бесіду на основі запропонованої тематики, що вивчалася протягом двох років навчання.

- 1 б. – відповідь частково відповідає змісту питання. Не всі основні проблеми чітко визначенні;
- 2 б. – основні проблеми розкриті не досить повно і без належної глибини;
- 3 б. – студент викладає матеріал, в основному аргументуючи свої відповіді. Він відчуває труднощі у викладанні своєї точки зору щодо ряду проблем;
- 4 б. – студент допускає значну кількість термінологічних помилок, що ускладнює розуміння змісту викладеного. Він володіє обмеженим запасом термінів;
- 5 б. – студент в основному правильно використовує лексичну термінологію. Невелика кількість термінологічних помилок не перешкоджає розумінню змісту викладеного матеріалу.
- 6 б. – студент демонструє високий рівень знань граматики;
- 7 б. – основні тематичні проблеми повністю і ґрунтовно розкриті;
- 8 б. – студент досить вільно і коректно користується лексичною термінологією;
- 9 б. – студент демонструє високий рівень доказовості викладу матеріалу з питання. Він може викласти свою точку зору з проблеми, що обговорюється;
- 10 б. – відповідь студента повністю відповідає вимогам монологічного мовлення.

ДОДАТОК К

Зразки тестових завдань

Test № 1 (3 бали)

Змістовий модуль 2.3.

I. Supply the articles if they are necessary.

- A) a B) the C) ---
1. Please clean _____ blackboard.
 2. _____ good books have _____ good examples.
 3. I must go to _____ bank and _____ post office.
 4. It's as cold as _____ ice.

5. Which is longer: _____ Volga or _____ Danube?
6. Would you like to go to _____ theatre with me tonight?
7. Is _____ Everest _____ highest mountain in _____ world?
8. _____ news that you brought was _____ great shock.
9. It's _____ pity that you can't come.
10. _____ weather was fine, and we decided to take _____ walk.
11. They say _____ sugar is bad for you.

II. a) Complete these sentences using the correct form of the adjectives given in the brackets.

1. What is the _____ building in your city? (large)
2. He was the _____ singer of this year. (popular)
3. Today your answer is _____ than usually. (bad)
4. Who is the _____ pupil in your class? (good)
5. What are the _____ days of your life? (happy)
6. He says that his car is _____ than mine. (good)

b) Give the plural of the following:

nose, bed, cow, cap, house, piano, knife, woman, tooth, box, sheep, lady, mouse, foot, furniture, weather.

III. Describe your family-tree.

Test № 2 (1 бал)

Змістовий модуль 4.3.

Some/ any. Fill in the blanks. More than one variant is possible.

A1) some	B1) any	C1) no	D1) every
A2)	B2)	C2)	D2)
something	anything	nothing	everything
A3)	B3)	C3)	D3)
somebody	anybody	nobody	everybody
A4)	B4)	C4)	D4)
somewhere	anywhere	nowhere	everywhere

1. I have _____ to tell you.
2. He never puts _____ sugar in his tea.
3. _____ children don't like reading.
4. She doesn't want _____ to talk to.
5. We have _____ to help us.
6. There is _____ to be done about it.
7. I must find _____ for you to play badminton with.
8. There's _____ in my soup. It's a mosquito.
9. – Let's have _____ to drink. How about juice?
- No, thanks. I'm not thirsty. I don't want _____.
10. There's _____ at the door. I heard the door-bell ring.
11. Remember, don't tell _____ about him. It's a secret.
12. Don't you have _____ to do?
13. Isn't there _____ more interesting to look at?

14. Do they live _____ near Fleet Street?
15. I'm thirsty. Can I have _____ cold water?
16. Let me know if you have _____ trouble.
17. I opened the door, but I could see _____.
18. Don't worry about your mistake. _____ is all right.
19. Susan seldom says _____.
20. I can't find my shoes. I've looked _____.
21. Stop sitting there doing _____ and help me.
22. _____ can speak all the languages in the world.
23. We didn't have _____ milk for our kitten so I went out to buy _____.
24. I wonder if they found _____.
25. Can you get me _____ to eat, please?
26. I can do the job alone. I don't need _____ to help me.
27. I've hardly been _____ since last holiday.
28. Would you like _____ more coffee?
29. I have _____ to read this night.
30. Why are you looking under the table? Have you lost _____ ?
31. I've got _____ postcards _____. Perhaps they are in the drawer.
32. Where can I find a good job with plenty of money and no work? - _____.
33. He's _____ more a genius than I am.
34. People cannot close their eyes to the facts _____ longer.

Test № 3 (5 балів)

Змістовий модуль 7.2.

I. Was/ were. Put in was or were.

A) was B) were

Last night I had a strange dream. I _____1_____ in the world where all the colours _____2_____ different. The grass _____3_____ orange, the trees _____4_____ white; in the green sky there _____5_____ a purple sun and a moon the colour of blood. I _____6_____ a child again, eight years old, and I _____7_____ lost. But I _____8_____ not frightened. In front of me there _____9_____ a long street, stretching away as far as I could see.

There _____10_____ no people, but all around me I heard the noise of big insects. It _____11_____ neither cold nor hot. I walked until I came to a church. In the church there _____12_____ hundreds of people, all looking at me. They started to come towards me, slowly at first, then faster and faster. Then I woke up.

II. Supply the Past Simple of the verbs in the brackets.

1. When William Evans _____ 18 years old he _____ his village in Wales and _____ to London. (be, leave, go)

2. He _____ work at 9 o'clock yesterday. (begin)

3. He _____ the car into a car park, which _____ him £1 for the day. (put, cost)

4. The next day he _____ up early and _____ in by tube he _____ that it was Sunday. (get, go, forget)

5. When he _____ to the bank, he _____ that it was closed. (get, find)

6. William _____ his car, _____ his things and _____ back home to Wales. (sell, take, go)

III. Supply the Past Continuous or Past Simple of the verbs in the brackets.

1. She _____ (cry) in her bedroom all evening yesterday.

2. It _____ (begin) to rain when we _____ (watch TV).

3. We _____ (see) this movie last month.

4. Jane _____ (have) dinner when her friend _____ (call).

5. My friend John _____ (go) to France last year, when I _____ (stay) in the Crimea.

6. When the teacher _____ (enter) the room, the pupils _____ (talk).

IV. Supply the Past Continuous in the following sentences.

1. _____ tennis yesterday all day long? (They play)

2. I _____, so I missed what he said. (not listen)

3. _____ television all evening? (You watch)

4. It _____ hard all day long. (rain)

5. _____ when I left? (You still work)

6. I lived in France at the time _____ in Spain. (they live)

V. Imagine that you are writing an article about Ukraine. Give the facts about territory, population, climate, geographical position.

Test № 4 (5 балів)

Змістовий модуль 8.2.

I. Fill in the blanks

A) will

B) won't

C) shall

1. How old _____ you be next birthday?

2. Our teacher is ill so she _____ be at school next week.

3. We haven't got any money so we _____ go on holiday this year.

4. _____ you be at home tomorrow? - No, we _____.

5. It's cold. Put on your coat, or you _____ catch a cold.

6. It's already 5 o'clock. I'm afraid they _____ catch their train.

7. _____ I send the letter immediately?

8. Take some sandwiches. You _____ have time to go to a restaurant there.

9. Who _____ meet you at the station?

10. Your English is good. I'm sure you _____ pass the test.

11. What time _____ I come this evening?

12. If you don't work hard, you _____ pass your test.

II. Supply the Simple Future or Future Continuous tense of the verbs in the brackets.

1. Do you think you _____ here in five year's time? (still work)
2. I _____ my memories. (write)
3. Sit down and fasten your seat belt. We _____ in a few minutes.
(take off)
4. I don't think I _____ him tonight. (see)
5. In five years' time a permanent space station _____ the moon. (circle)
6. Don't leave the house at about 6 a.m. You _____ at the airport terribly
early! (arrive)

III. Turn the following sentences into the Simple Future Tense.

1. We come to your class.
2. I speak English to my friends.
3. She plays the piano well.
4. I bring a cup of tea in the morning.
5. I thought about my work.
6. I visited my friend at his house.

IV. Make the following sentences interrogative and negative.

1. We shall visit our friend again next week.
2. My father will buy me a bicycle for my birthday.
3. Our house will be painted next week.
4. I shall have a lesson tomorrow.
5. That book will be useful to him.
6. Jack will be late again today.

IV. Write a short article about the state system of your country.

Test № 5 (4 бали)

Змістовий модуль 10.2.

I. A) Supply the Simple Present Perfect or Present Perfect Continuous of the verbs in the brackets.

1. I _____ all your letters. The job's done. (type)
2. I _____ this report since yesterday and I'm only half way
through. (type)
3. Your mother is still in the kitchen. She _____ all morning. (cook)
4. I _____ a lovely meal which I'll be preparing in a few minutes. (cook)
5. We _____ this garage ourselves and have just begun to use it. (build)
6. We _____ this garage ourselves and hope to finish it within the next 2
months. (build)

B) Supply the Simple Present Perfect of the verbs in the brackets

1. They _____ to me. (already speak)
2. She _____ my letter yet. (not answer)
3. I _____ her several times. (meet)
4. I saw her in May, but _____ her since. (not see)
5. She _____ in from Rome. (just fly)
6. She _____ a director. (recently become)

II. Supply the Simple Present Perfect or Present Perfect Continuous of the verbs in the brackets.

1. I'm tired. I _____ all day long. (dig)
2. How long _____ here? (you wait)
3. She _____ English for five years. (study)
4. Your eyes are red. _____ (you cry)
5. What _____ all afternoon? (you do)
6. You've out of breath. _____? (you run)
7. John _____ his name already. (write)
8. The train _____ already. (leave)
9. I _____ Nick since Monday. (see)
10. The pupils _____ the lesson. (understand)
11. We _____ our dinner already. (have)
12. You _____ already three mistakes. (make)

III. Imagine that you have been invited to an English school and you have been asked to tell the students about towns and cities of Ukraine.

Test № 6 (3 бали)

Змістовий модуль 11.2.

I. Supply the Simple Past or Simple Past Perfect of the verbs in the brackets.

1. After we ___ it on the phone, I ___ him a letter about it/ (discuss/ write)
2. I _____ the carpet when the dog _____ in and _____ himself. (just clean/ come/ shake)
3. Before we _____ Jack to the theatre, he _____ a stage play before. (take/ never see)
4. When she _____ the office this morning, Jim _____ .(ring/ already go out)
5. After George _____ cooking dinner he _____ down to rest. (finish/ sit)
6. My aunt _____ for half an hour before the bus ____ (wait, come)

II. Supply the Simple Past Perfect or Past Perfect Continuous of the verbs in the brackets.

1. We _____ all day long for the party that evening by 8 o'clock we still weren't ready. (cook)
2. John _____ a beautiful meal for his guests and they all enjoyed it. (prepare)
3. I knew she _____ the washing because when I got in she was ready to go to bed. (do)
4. By 10 o'clock the children _____ their homework and were ready to go to bed. (do)
5. The children _____ their homework and by 10 o'clock they still hadn't finished. (do)

III. Make the following sentences negative and interrogative using the Simple Past Perfect of the verbs in the brackets.

1. Pupils _____ English before they came to England. (learn)
2. You told me you _____ to that evening party. (be)
3. We gave Jane the present we _____ for her. (buy)
4. The youngest Brown took the dishes to the kitchen when the family _____ dinner. (finish)
5. By the time we arrived, the party _____. (finish)
6. We had a good rest when our guests _____. (all leave)

IV. Describe your favourite place in Kyiv.

ДОДАТОК Л

Зразки завдань для аудиторної роботи

АУДИТОРНА РОБОТА

1. Official name		Ukraine
2. Status		Sovereign State, republic
3. Area		603,700 square kilometers
4. Population		47mln – 35mln – in towns & cities 17mln – in villages
5. Capital		Kyiv
6. Official language		Ukrainian
7. Geographical position		the centre of Europe
8. Size		~893 km - N-S, ~ 1316 Km - E-W
9. Neighboring countries		the Russian Federation, Belarus, Moldova, Poland, Slovakia, Romania, Hungary
10. Mountains		the Carpathians, the Crimean Mountains
11. Plains		the centre, the east – 95%
12. Seas		the Black Sea, the Sea of Azov
13. Major rivers		the Dnieper, the Dnister, the Bug the Donets (23.00)
14. Towns and cities		445, townships 911
15. Districts		489
16. Regions		24 regions and the Republic of the Crimea
17. Climate		moderately continental, the Crimea – subtropical

MEMORIZE THE WORDS

The Geographical Position of Ukraine
official

офіційний

status	статус
sovereign	Суверенний
region	область
Europe	Європа
to border on	межувати з...
Poland	Польща
Slovakia	Словакія
Hungary	Угорщина
Romania	Румунія
plain	рівнина
major	головний
the Dnieper	р. Дніпро
the Dniester	р. Дністер
the Bug	р. Буг
the Donets	р. Донець
steppe	степ
climate	клімат
moderately	помірно
continental	континентальний
subtropical	субтропічний
the rest of	решта
flat	плоский, рівний
mountainous	гористий
the Carpathians	Карпати
the Crimea	Крим
district	район
neighbour	сусід
language	мова
size	розмір
to stretch for	простягатись
eastern	східний
western	західний
northern	північний

CONVERSATIONAL TOPIC

The Geographical Position of Ukraine

The official name of our country is Ukraine. It is a sovereign state. It has its own territory, division, higher and local bodies of power, government, national emblem, state flag and anthem.

Ukraine is located in the south-eastern part of Central Europe. The geographical center of Europe is located near the town of Rakhiv in Zakarpatska Region.

Ukraine borders on the Russian Federation in the east and north-east, on Belarus in the north, on Poland, Slovakia, Hungary and Romania in the west and on Moldova in the southwest.

Ukraine is one of the largest countries in Europe. Its area is about 603.7 thousand square kilometers. Ukraine stretches for 893km from the North to the South and for 1316 km from the East to the West. The total length of its borders is about 6500 km.

The population of Ukraine is about 47 million people. The representatives of more than 110 nationalities and ethnic groups live in our country. Ukrainians make up 75 per cent of the population.

The national (official) language of our country is Ukrainian.

The national monetary unit is hryvnia.

The largest part of the country is flat. Plains make up 95 per cent of its territory.

In the center, in the north and west they are covered by forests. Ukrainian steppes are located in the south and south-east. The only Ukrainian mountains are the Carpathians in the west and the Crimean Mountains in the extreme south. They make up only 5 per cent of the territory.

There are over 23000 long and short rivers in our country. Most of them flow southward. The major Ukrainian rivers are the Dnipro, the Dnister, the Pivdenny Bug which fall into the Black Sea and the Donets flows eastward and falls into the Don. There are also a lot of lakes and ponds in Ukraine, but they are not very large.

The fauna of Ukraine is various. Red deer, wild boar, fox, squirrel, elk, wolf, hare, badger, marten, hamster are to be found there. There are about 350 kinds of birds in Ukraine. Characteristic of the birds are dove, sea gull, crane, owl, stork, woodpecker, sparrow, titmouse. Ukraine has 12 national parks. Near Yalta are the Nikitsky Botanical Gardens containing trees, flowers and animals from all parts of the world.

Ukraine is a highly industrialized country whose economic potential is great. The country has rich deposits of iron, coal, natural gas, salt, nickel and other resources.

Answer the following questions:

1. What kind of state is Ukraine?
2. Where is Ukraine located?
3. What countries does Ukraine border on?
4. What is the area of Ukraine?
5. What is the national monetary unit?
6. What are the only Ukrainian mountains?
7. What are the major Ukrainian rivers?

Finish the sentences.

1. Ukraine is a ...
2. Ukraine is located in ...
3. The geographical center of Europe is ...

4. The territory of Ukraine is ...
5. The country borders on ...
6. 95% of its territory are ...
7. The only mountains in Ukraine are ...
8. The southern part is washed by ...
9. The major rivers are ...
10. The climate of Ukraine is ...

Insert the necessary words.

1. Ukraine is a ... state.
2. It is located in the center of ...
3. It ... the Russian Federation in the east.
4. The ... of Ukraine is 603.700 square kilometers.
5. The Ukrainian ... in the west and the ... are only mountains of Ukraine.
6. Ukraine ... by the Black Sea and the Sea of Azov.
7. The ... rivers are the Dnieper, the Dniester, the Bug and the Donets.
8. There are ... in the South and in the south-east of Ukraine.
9. The ... of the country is rich in woods.
10. The Crimea has a ... climate.

Make up a story.

1. ...It has its own...
2. ... is (are) located (situated) ...
3. ... stretches for ...
4. ... borders on ...
5. ... make up ...
6. ... is washed by ...

Fill in the gaps with the superlative forms. Use the adjectives from the box.

high	important	beautiful
long	great (2)	strong
large		tall

1) Within the borders of Ukraine there are the Carpathian Mountains with the _____ peak Hoverla, 2,061 m high.

Ukraine's _____ river is the Dnieper (Dnipro in Ukrainian).

Kyiv (population 2,616,000) is the capital and _____ city of Ukraine.

Boguslav has been known since 1195 as one of the _____ fortifications on the Ros River.

Kaniv is a district town and a port on the Dnieper. The museum-reserve of Taras Shevchenko is on the Taras Hill where the _____ Ukrainian bard is buried.

Kharkiv is a very beautiful city. Today there are over 2,500 streets and 26 squares in the city. Its Maidan Svobody is the second _____ square in Europe. The Assumption Cathedral is the _____ building in Kharkiv. It is 89 metres high.

Donetsk is known as "the city of million roses". It is one of the _____ industrial cities of the world.

8) Since the 1980s L'viv became the _____ leading force in Ukraine's movement towards sovereignty and democracy.

9) Dnipropetrovsk is one of the _____ industrial centres of Ukraine.

10) Kiliia is a district town and a port known since the 7th century B. C. In the 10th century a town Kyivets was founded here. The modern name is connected with Olexander of Macedonia. To commemorate his victory in 334 B. C. on one of the islands in the mouth of the Danube by order of Alexander of Macedonia _____ temple was built in honour of the hero Achilles, the of Greek heroes in the "Iliad".

Put in the article "the" or a cross "x" next to the proper nouns.

WE LIVE IN UKRAINE

_____ (1) Ukraine is the largest country in _____ (2) Europe. Its territory is 603.7 thousand km². It stretches from the west to the east for 1,316 km and from the north to the south for 893 km.

The geographical centre of _____ (3) Europe is located near the small Ukrainian town _____ (4) Rakhiv.

Neighbouring _____ (5) Ukraine are the countries of _____ (6) Bilorus, _____ (7) Russia, _____ (8) Moldova, _____ (9) Poland, _____ (10) Hungary, _____ (11) Slovakia and _____ (12) Romania.

There are 71 thousand rivers and streams in _____ (13) Ukraine. Their total length is 248 thousand km. The most important of them are _____ (14) Dniro, _____ (15) Dniester, _____ (16) Southern Bug, _____ (17) Prypyat, _____ (18) Desna. _____ (19) Dniro river is the major river in the country and the third longest one in _____ (20) Europe. Its total length is 2,285 km

and 1,205 km over the territory of _____ (21) Ukraine. _____ (22) Danube river connects Ukraine with seven _____ (23) European countries.

_____ (24) Kyiv, _____ (25) Cherkasy, _____ (26) Dnipropetrovsk, (27) Zaporizhzhya and _____ (28) Kherson are situated on the banks of this river. The waters of _____ (29) Black and _____ (30) Azov Seas wash _____ (31) Ukraine. Our country is not mountainous, though there are _____ (32) Crimean Mountains in _____ (33) Crimean Peninsula and _____ (34) Carpathian Mountains in the west of the country.

Finish the sentences.

1) Ukraine is the largest country in _____.

The geographical centre of Europe is _____.
 The Dniro river is the major river in _____.
 The Dunay river connects Ukraine with _____.
 Kyiv, Cherkasy, Dnipropetrovsk, Zaporizhzhya and Kherson are
 situated _____.
 The waters of the Black and Azov Seas wash _____.

UKRAINE: POPULATION

The history of the population of Ukraine's territory dates back many centuries. The middle Dniro area (the present Kyiv and Cherkasy provinces) was the centre of the first state of the Eastern Slavs. In the northern part and Polissia Chernihiv, L'viv and Lutsk grew and prospered. These regions belonged to the most densely settled territories from the times of Kievan Rus until the 19th century. An intensive settlement of the south regions began in the second half of the 19th century in connection with the rapid growth in farming and especially the development of the mining industry in Donbas and the Dniro area.

Before World War I poverty and national oppression forced the poor to move to Siberia, Central Asia and the Far East. From the Western Ukraine the landless poor emigrated to Canada, the USA, Brazil and Argentina.

Under Soviet rule great changes in Ukraine's population occurred. Apart from war which claimed millions of lives, there were also the famines of 1921, 1933 and 1947 in which over 10 million Ukrainians died. During World War II a large number of Ukrainians departed from Ukraine for political reasons.

Today the average population density is 80 people per square kilometre. The south-eastern industrialized provinces are the most densely populated.

Most of the Ukraine's population is urban. 67,2 % of people live in cities and towns. Rural populace is spread unevenly. It is the greatest in the forest-steppe provinces of the Right-Bank and the Western parts.

Ukraine has over 454 cities. The largest city is its capital, Kyiv. It has about 2,6 million residents. The second largest city is Kharkiv, with over 1,47 million people. Dnipropetrovsk, Odesa and Donetsk each have over 1 million residents. The most urbanized region is Donetsk and Luhansk provinces.

Villages vary greatly from region to region. In Polissia they are small, the houses mostly wooden. In the forest-steppe region the villages are large and picturesque and the houses are usually built of stone and brick. In the steppe, villages are sparse, large in size, with population of 10—12 thousand. Most of houses are of brick. In the mountainous Carpathian villages are tiny. Houses are wooden.

The face of the Ukrainian village has changed greatly. But the tidy orchards Ukraine is famous for still remain.

МИНУЛИЙ НЕОЗНАЧЕНИЙ ЧАС

THE PAST INDEFINITE TENSE

УТВОРЕННЯ

Стверджувальна форма дієслова в Past Indefinite в усіх особах однини та множини збігається з другою формою дієслова:

I worked я працював
we worked ми працювали
you worked ви працювали

В англійській мові дієслова поділяються на правильні та неправильні. Past Indefinite правильних дієслів утворюється додаванням до інфінітива без частки *to* закінчення **-ed**, яке вимовляється як:

[t] — після глухих приголосних, крім **t**:
to ask — asked
to like — liked
[d] — після дзвінких приголосних, крім **d**, та після голосних:
to clean — cleaned
to live — lived
to answer — answered
[Id] — після **t, d, te, de**:
to want — wanted
to defend — defended
to hate — hated
to decide — decided

Правила правопису правильних дієслів у Past Indefinite:

а) якщо інфінітив закінчується на голосну **e**, то в Past Indefinite перед закінченням **-ed** вона не пишеться:

to love — loved

б) якщо інфінітив закінчується на голосну **y**, перед якою стоїть приголосна, то перед закінченням **-ed** буква **y** змінюється на **i**:

to study — studied

to cry — cried

в) якщо інфінітив закінчується на одну приголосну, якій передую короткий наголошений голосний звук, то кінцева приголосна подвоюється:

to stop — stopped

to permit — permitted

г) кінцева буква **r** подвоюється, якщо останній склад наголошений і не має дифтонга (подвійного голосного звуку):

to prefer — preferred

to occur — occurred

д) кінцева буква **l** подвоюється, якщо їй передую короткий голосний звук (наголошений чи ненаголошений):

to travel — travelled to fulfil - fulfilled

Past Indefinite неправильних дієслів утворюється по-різному.

Таблиця найуживаніших неправильних дієслів

Infinitive	Переклад	Past Indefinite	Past Participle
be	бути	was, were	been

become	ставати	became	become
begin	починати	began	begun
bring	приносити	brought	brought
build	будувати	built	built
buy	купувати	bought	bought
come	приходити	came	come
cost	коштувати	cost	cost
cut	різати	cut	cut
do	робити	did	done
drink	пити	drank	drunk
eat	їсти	ate	eaten
fall	падати	fell	fallen
feel	відчувати	felt	felt
find	знаходити	found	found
get	одержувати	got	got
give	давати	gave	given
go	йти, їхати	went	gone
grow	рости	grew	grown
have	мати	had	had
hear	чути	heard	heard
keep	тримати	kept	kept
know	знати	knew	known
let	дозволяти	let	let
lose	губити	lost	lost
make	робити	made	made
pay	платити	paid	paid
put	класти	put	put
read	читати	read	read
say	говорити	said	said
see	бачити	saw	seen
show	показувати	showed	shown
sit	сідати	sat	sat
stand	стояти	stood	stood
take	брати	took	taken
think,	думати	thought	thought
understand	розуміти	understood	understood
write	писати	wrote	written

*Питальна форма Past Indefinite правильних і неправильних дієслів утворюється за допомогою допоміжного дієслова **did** та інфінітива основного дієслова без частки **to**. Допоміжне дієслово ставиться перед підметом:*

Did you go to the Institute yesterday?

What did he say?

Заперечна форма Past Indefinite утворюється за допомогою допоміжного дієслова **did**, заперечної частки **not** та інфінітива основного дієслова без частки **to**. Допоміжне дієслово ставиться між підметом і присудком:

I did not know this.

They did not work.

У розмовній мові замість **did not** вживається скорочена форма **didn't**:

I didn't understand you.

Дієслово **to be** в Past Indefinite має форми **was** і **were**:

I was we were

you were you were

he was they were

she was

it was

Питальна та заперечна форми дієслова **to be** утворюються без допоміжного дієслова **did**:

Were you at home yesterday?

I was not at home.

У розмовній мові замість **was not**, **were not** вживаються форми **wasn't**, **weren't**:

They weren't afraid of him.

ВЖИВАННЯ

Past Indefinite вживається для вираження:

1) одноразової або повторюваної дії в минулому. Час минулої дії часто уточнюється обставинами **yesterday, last week, the other day, ago** тощо:

I saw you in the street yesterday.

They lived in London before the war.

2) ряду послідовних дій у минулому:

I dressed, went downstairs, had some coffee in the kitchen and went out to the garage.

3) повторюваної дії у минулому:

I saw her every day.

EXERCISES FOR CLASSWORK

Form the Past Indefinite of the following verbs.

jump sing enjoy cook read prepare

take carry hurry clear go make

sit look shout write swim have

wash spend lead repair translate wear

catch lend take give find do

Change the following into the Past Indefinite.

1. My friend lives in Kiev. 2. I like to spend much time in the open air. 3. I don't know her new address. 4. Does your brother speak English? 5. Do you often go to the theatre? 6. I often visit my grandparents. 7. His relatives live in America. 8.

The pupils write dictations twice a week. 9. The librarian gives us interesting books and magazines. 10. Many tourists come to our town in summer. 11. My elder sister is a student. 12. He does his homework after dinner.

Make the following interrogative and negative.

The teacher explained a new rule. 2. Yesterday we wrote a dictation. 3. The children spent the whole day in the park. 4. We reached the village before dark. 5. The student passed the examination successfully. 6. The pupils of our form went to the museum last week. 7. I lived in the Crimea last year. 8. We did the work in time. 9. She told us the truth. 10. I could speak and write English perfectly. 11. My friend learned Shakespeare's poem by heart. 12. We worked in the garden two days ago. 13. He was my best friend. 14. There were flowers in her hand.

TRANSLATE INTO ENGLISH

Вчора я прийшов пізно зі школи. 2. Минулого тижня учні нашого класу їздили на екскурсію у Львів. 3. Цей письменник написав багато цікавих пригодницьких історій. 4. Що ви робили на англійському уроці вчора? Ми писали диктант, перекладали новий текст і описували картину. 5. Наша команда виграла гру на минулому тижні. 6. Що ти робив увечері вчора? Я допомагав мамі по господарству. 7. Ми їздили у Крим під час зимових канікул. 8. Вчора мій друг купив декілька нових марок для своєї колекції. 9. Студенти закінчили експеримент вчасно. 10. Я почав вивчати англійську мову три роки тому. 11. Ми здали екзамен з історії минулого тижня.

Put QUESTIONS TO THE UNDERLINED WORDS.

George Meredith was born in 1828 and died in 1909.

When a boy, Rudyard Kipling lived in India.

Robert Burns' father worked hard to make both ends meet.

Richardson wrote his novels in the form of a series of letters.

Shelly and Byron met in Switzerland in 1816.

Keats devoted his life entirely and passionately to poetry alone.

7. Daniel Defoe published his famous book "Robinson Crusoe" when an elderly man.

МИНУЛИЙ ТРИВАЛИЙ ЧАС

THE PAST CONTINUOUS TENSE

УТВОРЕННЯ

Стверджувальна форма дієслова в Past Continuous утворюється за допомогою допоміжного дієслова to be в Past Indefinite і дієприкметника теперішнього часу основного дієслова:

I was making	we were making
you were making	you were making
he was making	they were making
she was making	
it was making	

У питальній формі допоміжне дієслово ставиться перед підметом:

What were you telling him?

У заперечній формі після допоміжного дієслова вживається заперечна частка **not**:

I was not watching TV in the evening.

У розмовній мові в заперечній і питально-заперечній формах замість **was not** і **were not** вживаються переважно скорочені форми **wasn't** і **weren't**:

He wasn't coming. Wasn't he coming?

They weren't coming. Weren't they coming?

ВЖИВАННЯ

Past Continuous вживається для вираження:

1) дії, що відбувалася, тривала в певний момент у минулому. На час дії звичайно вказують обставинні слова типу **at two o'clock, at midnight, at that moment** або підрядні з дієсловом-присудком у Past Indefinite:

He was working at his English at that time.

She was sitting by the window when he came in.

2) дії, що тривала протягом якогось часу в минулому:

In spring he was visiting his old school-fellow.

Exercises for classwork

The Past Continuous Tense

Make the following interrogative and negative.

It was raining hard. 2. I was playing the violin when she came in. 3. She was writing a report in the library at that time. 4. The doctor was examining the patients at 10 o'clock. 5. Their daughter was going to be a nurse. 6. They were talking about that day's weather. 7. We were preparing for the English examination the whole day. 8. My brother was speaking over the telephone when I came in. 9. The mother was knitting a pullover when her little son broke a new cup.

Make up sentences using the words from the table.

I	was listening to the music	at 3 o'clock.
The children	was reading a book	at that time.
The mother	was cooking dinner	when somebody knocked at the door.
The teacher	was passing the exam	the whole day yesterday.
The students	was watching TV	at 11 o'clock.
My friend	was doing the room	when she came in.
His parents	was explaining a new rule	when I looked through the window.

It was raining at this time on Sunday.

Translate into English.

Був ранок. Мама готувала сніданок, а тато читав газету. 2. Коли я прийшов додому, брат готував доповідь до уроку з історії. 3. Учні здавали екзамен з англійської мови об 11 годині ранку. 4. Вчора цілий день йшов сніг. 5. В той час, як я готував вечерю, моя маленька сестричка грала на піаніно. 6. Що ти робив о 5 годині вечора? Я садив квіти позаду будинку. 7. Коли мати подзвонила додому, Катя поливала квіти. 8. Що робив професор о 12 годині

ранку? Він проводив консультацію для хворих. 9. Коли я вийшов з будинку, йшов сильний дощ.

Respond to the questions according to the model.

Model: What was Mary doing when the phone rang? (to watch TV) Mary was watching TV when the phone rang.

1. What was Ann doing when her parents came from work? (to prepare dinner). 2. What was Pete doing when his friend came to him? (to do homework). 3. What were Kate and Nick doing when the teacher came into the classroom? (to water the flowers). 4. What was the girl doing when you saw her in the street? (to look through a newspaper). 5. What were the children doing when their mother came home? (to play in the yard). 6. What was Mr. White doing at 7 o'clock yesterday? (to have breakfast). 7. What was your teacher doing when you came to school yesterday? (to check up tests).

ДОДАТОК М

Мовний портфель

Мовний портфель має трикомпонентну структуру та включає такі розділи: 1) мовний паспорт; 2) біографія опанування АПМ; 3) досьє – обраний формат – папка-швидкозшивач. Перший розділ – Мовний Паспорт / Language Passport – містить інформацію про рівень володіння АПМ студентом. Відповідно до основних положень щодо розробки мовних портфелів. Цілями розділу є опис досягнень і досвіду власника мовного портфеля у володінні АПМз опорою на документальні підтвердження та самостійне оцінювання рівня володіння вміннями АПМ. Зміст мовного паспорта містить такі блоки: 1) «досвід використання АПМ», 2) «блок самооцінки», 3) «блок оцінки».

Перший блок – досвід використання АПМ / Writing Experience – містить короткий огляд документально підтвердженого досвіду використання АПМ у реальних ситуаціях (напр., участь у конкурсах, проектах, студентських конференціях, офіційному листуванні, програмах обміну, ділових контактах, де застосовувалось АПМ).

Другий блок – блок самооцінки / Self-Assessment Unit – охоплює шкалу самооцінювання вмінь АПМ / GridforSelf-Assessment of Writing Skills та таблицю самооцінки вмінь АПМ / Profiles of Writing Skills.

Шкала самооцінювання складається із загальних характеристик рівнів володіння АПМ [63, с. 26-27]. Вона слугує основою для визначення рівня володіння АПМ власником мовного портфеля. Оскільки мовний портфель, який укладається в межах нашого дослідження, призначений для студентів-філологів 3-го курсу, перші два рівні – А1 (інтродуктивний) та А2 (середній) – не враховуються. Шкали та таблиці самооцінки наводяться відповідно до рівнів: В1 (рубіжний), В2 (просунутий), С1 (автономний), С2 (компетентний).

Третій складник мовного паспорта – блок оцінки / Teacher-Assessment Unit – покликаний сприяти формуванню об'єктивної оцінки прогресу

студента та забезпечувати контроль викладача за навчально-пізнавальною діяльністю. У графі «Оцінка і коментар» мають бути представлені у вигляді кількісного показника оцінка за письмовий текст (ПТ) та виконаний у довільній формі коментар викладача, який демонструє якісну оцінку.

Другий розділ мовного портфеля – Біографія опанування АПМ / Writing Biography – є сукупністю відомостей, що описують неформальний досвід використання АПМ та відображають визначений власником мовного портфеля рівень володіння АПМ. Основним призначенням розділу є залучення студентів до самоаналізу власного процесу навчання, його самооцінювання, фіксації результатів, планування, визначення цілей в оволодінні вміннями АПМ та усвідомлення способів набуття вмінь. Біографія вивчення АПМ включає такі складники:

1. Моя біографія оволодіння АПМ / My Writing Learning Biography;
2. Контрольні листи для самооцінки рівня володіння вміннями АПМ / Self-Assessment Checklist of Writing Skills;
3. Мої цілі / My Goals.

Моя біографія оволодіння АПМ / My Biography of Writing Studies фіксує у хронологічному порядку відомості про досвід використання АПМ, який не обов'язково підтверджується документально, та містить інформацію про: відвідування шкіл чи курсів, де здійснювалось вивчення АПМ; використання АПМ у реальних ситуаціях (навчання, робота, друзі, подорожі, Інтернет комунікація – chatrooms, ICQ, listserve, listboards, forums); участь у проектах, презентаціях, конференціях (на Інтернет-сторінках включно).

Значущість зазначених подій для розвитку вмінь АПМ визначається студентом у графі «Прогрес у оволодінні АПМ», що сприяє самоаналізу й самооцінюванню писемної діяльності.

Контрольні листи для самооцінки рівня володіння вміннями АПМ / Self-Assessment Checklist of Writing Skills складають зміст другого підрозділу у розділі «Біографія опанування АПМ». Вони призначені для детального визначення рівня володіння АПМ власником мовного портфеля та для планування його навчальної діяльності з АПМ. Це чотири докладні форми, кожна з яких містить опис умінь АПМ (набір дескрипторів) відповідно до рівня володіння АПМ (B1, B2, C1, C2).

Третій підрозділ у розділі «Біографія опанування АПМ» – Мої цілі / My Goals – надає студенту можливості планувати власну навчальну діяльність, а також визначати стратегії оволодіння вміннями. У графі «Уміння, яким я хочу оволодіти» фіксуються ті вміння, що визначені у контрольних листах для самооцінки рівня володіння вміннями АПМ як першочергові.

Третій розділ – Досьє / Dossier – є викладенням досвіду в оволодінні АПМ, що представлений зразками виконаної роботи, результатами самооцінки, описом досвіду роботи та будь-якими іншими документами за вибором студента. До складу досьє включаються зміст досьє та папка з матеріалами.

Зміст досьєє переліком назв матеріалів, які містить цей розділ. У змісті знаходить своє відображення порядок / принцип організації матеріалів у досьє.

Першим складником папки з матеріалами є вступ, який виконує функції резюме, обґрунтування змісту та путівника по матеріалах досьє. У ньому наводиться короткий опис матеріалів та розкривається логіка взаємозв'язку між ними. Наступний компонент «Звіт про самооцінку» / «Self-Evaluation Report» пишеться по закінченні курсу і є підсумковим аналізом процесу навчальної діяльності з АПМ [13].

Додаток 2. О. Карп'юк, національний координатор ЄМП, пропонує напрацьовані шляхи впровадження цього інструмента в іншомовну практику, під умовною назвою стратегія «шести кроків»

СТРАТЕГІЯ «ШЕСТИ КРОКІВ»

Крок 1. Формування навичок рефлексії. Спонукає учнів до роздумів: Яким учнем щодо вивчення мови я є? (Позитивні та негативні риси.); Яким є моє учіння? (Я вивчив, я можу, я не впорався, я не розумію...); Якими є мої уроки? (Найбільше подобаються, найцікавіші, не подобаються, найнуднішим є...); Що я можу проявити іноземною мовою в середовищі носіїв мови? (Думати позитивно, починаючи з твердження «Я можу...».)

Крок 2. Знайомство з ЄМП. Ознайомити учнів із завданнями і функціями ЄМП, використовуючи: презентацію компонентів; підкреслення цінності європейських рівневих шкал; показ зразка ЄМП і способу зазначення прогресу. Спонукає учнів до: роздумів про те, в яких ситуаціях можна продемонструвати ЄМП; співставлення своїх умінь із дескрипторами Загальноєвропейської стандартизованої шкали самооцінки; обміну ідеями про те, як покращити своє навчання з іноземної мови.

Крок 3. Формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів. Навчати учнів: співставляти рівні й дескриптори із навчальними матеріалами; формулювати цілі за допомогою дескрипторів «Я можу»; застосовувати дескриптори до підручника; використовувати дескриптори для визначення навчальних цілей усієї групи; використовувати дескриптори для підсумку досягнень і визначення індивідуальних навчальних цілей.

Крок 4. Формування навичок і розвиток умінь планування учнями власної навчальної діяльності. Заохотити учнів до: роздумів над різними видами навчальної діяльності з іноземної мови; аргументованого вибору ефективних видів навчальної діяльності; створення власних навчальних матеріалів у парах, групах, індивідуально; співвідносити види діяльності з уміньми, описаними в дескрипторах; регулярно поповнювати створений банк видів навчальної діяльності.

Крок 5. Поступове впровадження самооцінювання. Навчати учнів оцінювати: свою роботу в парах із послідувачим коментарем учителя; роботу один одного усно в парах; свою роботу індивідуально у розмові з учителем про свої досягнення; свою роботу у вигляді письмових рефлексивних заміток

про те, чим і як добре вони оволоділи із наступним письмовим коментарем учителя; письмову роботу один одного в парах із виправленнями перед послідовним оцінюванням роботи; у групі скласти список критеріїв оцінювання якості виконання того чи іншого завдання; спостерігати й розмірковувати над попереднім власним учінням і прогресом у досягненні вміння, описаного в дескрипторі; регулярно вдаватися до короткого самооцінювання.

Крок 6. Підтримка учнівської роботи з ЄМП. Заохочувати учнів до: класних та групових дискусій про краще використання ЄМП; інтерв'ю з тими учнями, які успішно використовують ЄМП; виготовлення постерів із найкращими ідеями і пропозиціями; міжнародних контактів і міжкультурних проектів та відображення цього досвіду в ЄМП; створення виставок з матеріалів учнівських ЄМП; підготовки проектів з представлення результатів свого навчання; перетворення ЄМП на об'єкт власної проектної роботи і її презентації перед громадськістю (учнями інших класів, учителями, батьками тощо) [72, с. 8-9].

1.3. Основними новаціями в підходах до викладання англійської мови в Україні, що базуються на європейському досвіді, є відхід від пострадянської методики; дотримання змісту Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, уніфікація рівнів навчання в Україні та світі, відповідність сучасним європейським стандартам мовної освіти відповідно до дескрипторів, за якими визначають рівні володіння англійською мовою (від A1 до C2); компетентісний підхід у навчанні іноземних мов, розвиток компетенцій у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності (читанні, аудіюванні, письмі й говорінні); мінімізація використання рідної мови у процесі комунікації, інтерактивність навчання, динамічність та різноманітність завдань на занятті; максимальне залучення кожного студента у процес опанування мови; вивчення мови за допомогою навчально-методичних комплексів, розроблених групами фахівців-методистів із Великої Британії та США на основі новітніх досліджень; орієнтація на міжнародні екзамени з англійської мови (FCE, CAE, IELTS, TOEFL тощо); чітко визначені критерії, за якими здійснюється оцінювання рівня володіння мовою; діяльнісно-орієнтований підхід, що зумовлює навчання матеріалу, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій та потреб користувачів; завдання з розвитку критичного мислення; зміна ролі викладача та впровадження педагогіки партнерства; активне використання мультимедійних засобів, аудіо- та відеоматеріалів, мережі Інтернет для створення мовленнєвого середовища для студентів, застосування сучасних пристроїв для пошуку та оброблення інформації; організація проектної роботи студентів, застосування нестандартних і творчих завдань; залучення студентів до культурно-освітніх заходів, що проводяться іноземними мовами в позааудиторний час; участь майбутніх фахівців у програмах обмінів; сприяння навчанню й саморозвитку протягом усього життя [147].

Ініціатива GoGlobal за підтримки Адміністрації Президента України та партнерів презентувала національну програму вивчення та популяризації іноземних мов «Україна speaking». Її метою є підвищення попиту на вивчення англійської мови, також переорієнтація інформаційного простору на англійську мову в усіх сферах діяльності.

До 2020 року ініціатива GoGlobal ставить цілі: 100% державних службовців категорії А будуть розмовляти однією з офіційних мов консульства Європи; 75% випускників старшої школи будуть розмовляти двома іноземними мовами; 20% українців вільно володіють англійською мовою. (В 2015 році цей відсоток складає 7% згідно опитування British Council).

Знання іноземних мов є нормою у світі й має стати нормою для України. Аби підняти рівень володіння іноземними мовами в Україні, вивчення, викладання та оцінювання має відбуватися за європейськими стандартами CEFR (The Common European Framework of Reference) [179].

ДОДАТОК Н

Перелік підручників та посібників

1.Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. *Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі Навчально-методичний посібник. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. 165 с.* Метою підручника є ознайомлення студентів з теоретичними основами методики викладання іноземної мови в вищому навчальному закладі з урахуванням надбань вітчизняної та зарубіжної методичної науки; озброєння майбутніх учителів сучасними методичними технологіями; формування творчого методичного мислення, готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Для викладачів методики викладання іноземної мови, науковців та студентів вищих навчальних закладів.

2.Ніколаєва С.Ю. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладахПідручник. 2-ге вид., випр. і перероб. К.: Ленвіт, 2002. 328 с. ISBN 966-7043-45-28.* Колектив авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої: О.Б.Бігич, Н.О.Бражиик, С.В.Гапонова, Г.А. Гринюк, Т.І.Олійник, К.І.Онищенко, О.П.Петрашук, Л.А.Сажко, Н.К.Скляренко, Л.П.Смелякова, Е.Г.Хоменко, Л.П.Щербак. За участю Т.А.Некрасової, О.П.Петренко. У підручнику представлені всі розділи програми курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень. У кожному з розділів підручника дається короткий аналіз понять і визначень методичних категорій, описується сучасний стан вивчення проблеми. Зміст підручника, орієнтований на розкриття методичних основ формування в учнів навичок і вмінь практичного володіння іншомовним мовленням, враховує також загальноосвітні, виховні та розвиваючі цілі вивчення іноземних мов.

Приклади наводяться англійською, німецькою, французькою та іспанською мовами.

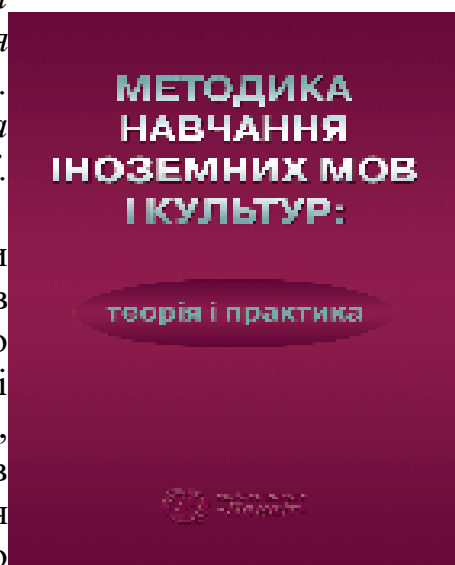
3. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія/ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с. ISBN 978-617-7137-00-8* Монографія знайомить з сучасними технологіями навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, акцентує увагу на їх особистісно орієнтованому характері. Автори дають коротку характеристику освітніх технологій і технологій навчання іноземних мов і культур, висвітлюють методичні перспективи та особливості їх реалізації, розглядають вітчизняний і зарубіжний досвід використання різних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності. Адресується студентам і викладачам вищих навчальних закладів, учителям загальноосвітніх навчальних закладів, фахівцям з методики навчання.

4. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с. ISBN 978-966-8995-81-1*

Підручник, написаний викладачами кафедри методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету, авторами численних підручників і посібників зі шкільної і вузівської методики, призначений сформувати у майбутніх учителів загальне уявлення про теорію навчання іноземних мов і культур як наукову галузь, про методичні засади формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, про закономірності організації і забезпечення процесу навчання іноземних мов і культур, про історію розвитку методики навчання іноземних мов як науки. Підручник знайомить з основами формування мовних і мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей на засадах компетентнісного, комунікативного, культурологічного, рефлексивного і професійно орієнтованого підходів; показує шляхи реалізації інтегрованого навчання іноземних мов і культур.

Для студентів, вчителів іноземних мов різних типів середніх навчальних закладів, докторантів, аспірантів і здобувачів, фахівців у галузі методики навчання іноземних мов і культур, а також усім, хто цікавиться проблемами навчання іноземних мов.

5. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю.Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с. ISBN 978-966-8995-45-3*



Навчальний посібник, написаний відомими фахівцями в галузі методики викладання іноземних мов, авторами численних підручників і посібників зі шкільної і вузівської методики, призначений навчити майбутніх викладачів іноземних мов формувати у студентів мовних спеціальностей міжкультурну іншомовну комунікативну компетенцію. Посібник знайомить з основами формування мовних і мовленнєвих компетенцій на засадах культурологічного і рефлексивного підходів; показує шляхи реалізації інтегрованого навчання іноземних мов і культур. Посібник призначається студентам магістратури, викладачам іноземних мов і культур, аспірантам і здобувачам.

6. Колектив авторів під керівництвом

С.Ю.Ніколаєвої. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид.2-е, випр.і перероб.* - К.:Ленвіт, 2002.- 328с.

У підручнику представлені всі розділи програми курсу методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень. У кожному з розділів підручника дається короткий аналіз понять і визначень методичних категорій, описується сучасний стан вивчення проблеми. Зміст підручника, орієнтований на розкриття методичних основ формування в учнів навичок і вмінь практичного володіння іншомовним мовленням, враховує також загальноосвітні, виховні та розвиваючі цілі вивчення іноземних мов. Приклади наводяться англійською, німецькою, французькою та іспанською мовами.



7. Бігич О.Б. *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Навчальний посібник.* – К.: Ленвіт, 2006.–200 с. У посібнику представлено виклад теоретичних засад розробки концепції методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи та результати наукового дослідження методичної освіти в трьох взаємопов'язаних аспектах: як системи, процесу та результату. Посібник також містить навчально-методичні розробки модулів з формування у майбутніх учителів англійської мови початкової школи методичної компетенції навчання молодших школярів аспектів та видів мовленнєвої діяльності.

8. Квасова О.Г. *Основи тестування іншомовних навичок і вмінь. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* – К.: Ленвіт, 2009. – 120 с. У посібнику викладені теоретичні засади



ОСНОВИ
ТЕСТУВАННЯ
ІНШОМОВНИХ
НАВИЧОК І ВМІНЬ

лінгводидактичного тестування, запропоновані запитання для обговорення, а також завдання для розпізнавання та засвоєння основних типів тестових завдань, які подані з ключем для перевірки. Посібник також містить рекомендації щодо підготовки учнів до складання незалежного зовнішнього тесту з іноземної мови.

Посібник може бути використаний як основа для спецкурсу за вибором „Вступ до тестології”, для поглибленого вивчення розділу „Контроль у навчанні іноземних мов” у межах курсів методики навчання іноземних мов в середніх та вищих закладах освіти, для підготовки курсових і кваліфікаційних робіт, а також самостійної роботи з підвищення професійного рівня. Він може бути корисним студентам мовних спеціальностей, аспірантам, учителям і викладачам іноземних мов.

9.Москалюк Н.В. *Планування аудиторної роботи студентів на заняттях з англійської мови:навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2011.–131 с. ISBN 978-966-8995-57-6*

Цей посібник розроблено з урахуванням сучасних вимог до планування занять з іноземної мови (ІМ) й призначений для магістрів філології, які вивчають курс методики викладання ІМ у вищій школі та проходять педагогічну практику у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Матеріал посібника може бути використаний слухачами курсів підвищення кваліфікації молодих викладачів на факультеті післядипломної освіти, викладачами ВНЗ під час планування

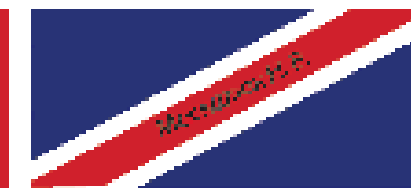
занять з практики усного та писемного мовлення, а також на заняттях з методики викладання ІМ для формування професійно-орієнтованої компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності. Автор сподівається, що ця методична розробка сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу в цілому й допоможе урізноманітнити методи, способи, прийоми навчання ІМ та режими роботи під час практичних занять.

Зазначений посібник допоможе майбутнім викладачам і молодим викладачам, які щойно розпочали професійну кар’єру, методично грамотно спланувати свої перші заняття.

Він може бути корисним студентам мовних спеціальностей, аспірантам, учителям і викладачам іноземних мов.

10.*Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.:Ленвіт, 2003.-273с. ISBN 966-7043-67-3*

ПЛАНУВАННЯ



аудиторної роботи студентів на заняттях з англійської мови



Переклад О.М.Шерстюк, старший викладач Київського національного лінгвістичного університету. Науковий редактор С.Ю.Ніколаєва, професор Київського національного лінгвістичного університету. Редактор К.І.Онищенко, доцент Київського національного лінгвістичного університету. Видання здійснено за підтримки: Австрійського культурного форуму, Британської Ради в Україні, Німецького культурного центру «Гете-Інститут Інтер Націонес» у Києві, Посольства Франції в Україні.

Загальноосвітні Рекомендації з мовної освіти є результатом більш ніж десятирічного дослідження, виконаного групою провідних фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методики та педагогіки із 41 країни, які є членами Ради Європи. Численні проекти, запропоновані ними, були широко розповсюджені і детально обговорювались на етапі консультацій та апробацій. Їх кінцевий продукт є унікальним внеском у методичну науку та різні галузі прикладної лінгвістики, слугуючи їм як абсолютно нова, деталізована і всеохоплююча модель описання та шкалування процесу використання мови та окремих видів знань і вмінь, що підлягають оволодінню. Рекомендації адресовані усім фахівцям у сфері сучасної мовної освіти. Мета документу - стимулювати роздуми над цілями і методами, а також їх формулювання та впровадження.

11.Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов.

Статті цього Вісника висвітлюють актуальні проблеми іноземної філології і зіставних перекладацьких студій, які залучають українську мову. На матеріалі англійської, німецької, української, російської мов розглядаються важливі для науки питання когнітивістики, дискурсології, семантики і прагматики художнього і медіа дискурсу, лексикографії; зокрема, евристичних засад вивчення мовленнєвих універсалій, семіотики мультимодального тексту, інтертекстуальності, дискурсивного іміджу політика тощо.

Для лінгвістів, викладачів, аспірантів та пошукачів, студентів старших курсів.

12.Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика :



підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ під загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с. ISBN 978-966-8995-81-1

Для студентів, вчителів іноземних мов різних типів середніх навчальних закладів, докторантів, аспірантів і здобувачів, фахівцям у галузі методики навчання іноземних мов і культур, а також усім, хто цікавиться проблемами навчання іноземних мов.

ДОДАТОК О

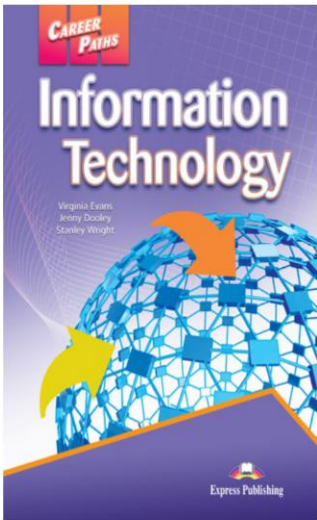
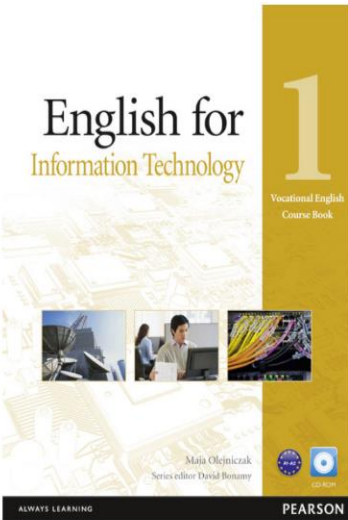
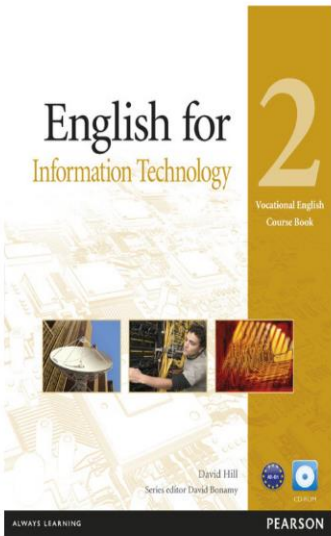
Перелік журналів з іноземних мов для студентів, викладачів, науковців, здобувачів (іноземна мова для академічних цілей)



іноземні мови журнал - Поиск x Кафедра іноземних мов - Дон x +

https://dsum.edu.ua/kafedra-inozemnyh-mov/

IT DIRECTION

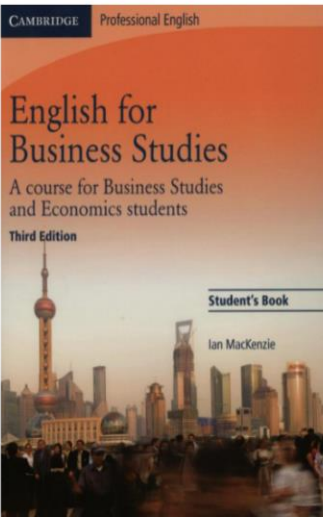
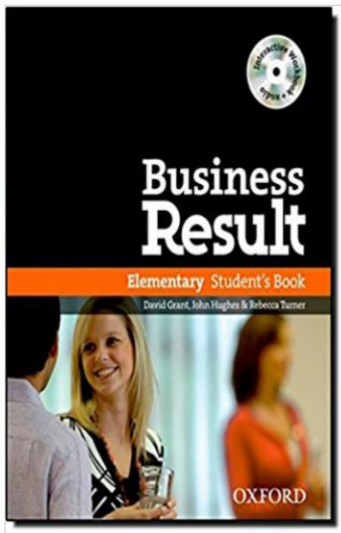
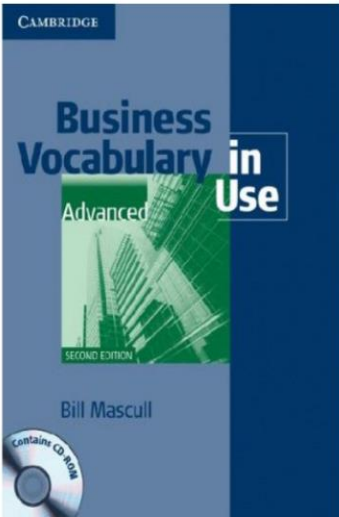
Напишіть нам, ми онлайн! jivosite

20:06 08.05.2019

іноземні мови журнал - Поиск x Кафедра іноземних мов - Дон x +

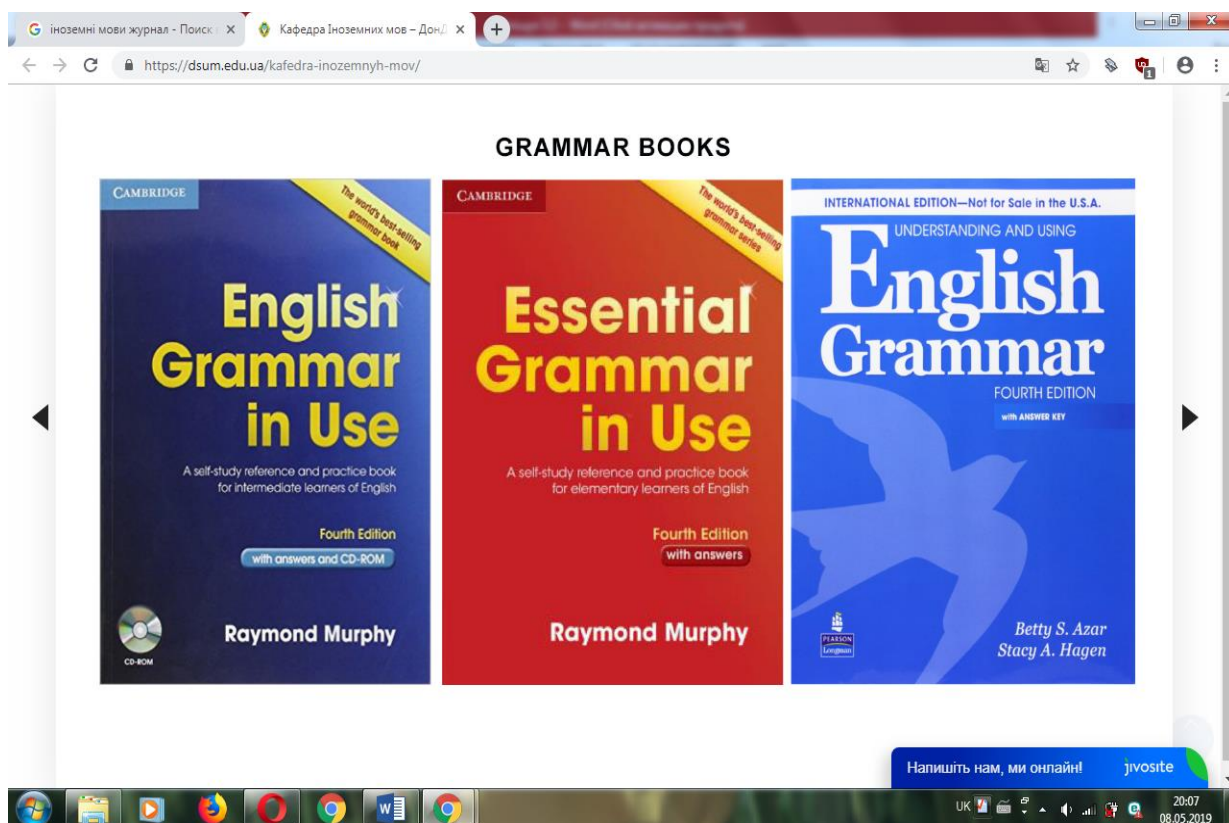
https://dsum.edu.ua/kafedra-inozemnyh-mov/

BUSINESS DIRECTION

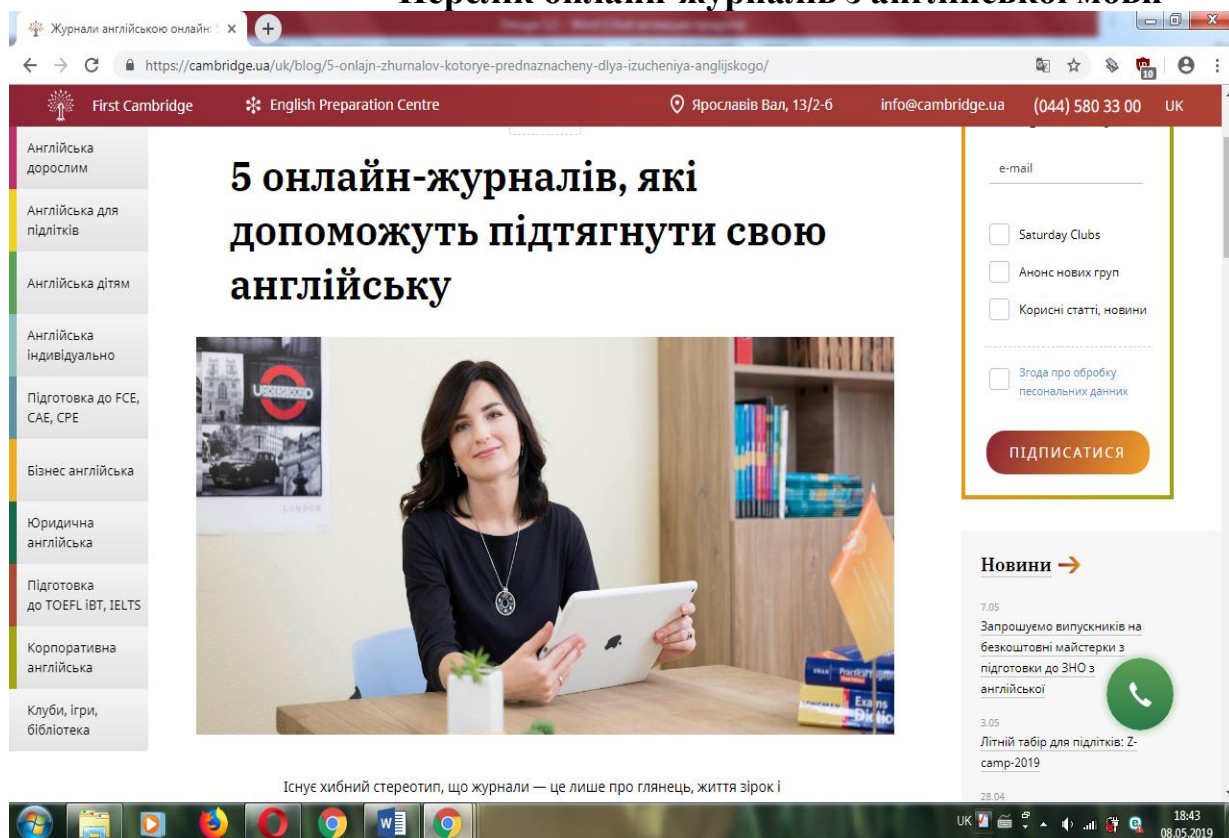
Напишіть нам, ми онлайн! jivosite

20:06 08.05.2019



ДОДАТОК П

Перелік онлайн-журналів з англійської мови



Hot English Magazine

Матеріали цього журналу фокусуються на процесі вивчення англійської — ідіоми, граматика, розмовні формулювання. Саме тому видання ідеально підходить початківцям.

Scholastic Scope

Це досить відоме видання, на яке обов'язково варто звернути увагу студентам рівня Intermediate. Кожен номер журналу містить інформативні статті на різні теми, а також короткі художні оповідання. Кожен матеріал супроводжується ілюстраціями та інфографіками, що значно полегшує розуміння.

English Magazine

Це один із найбільших онлайн-ресурсів для читання англійською мовою, що буде корисним як викладачам, так і студентам. У розділі “Мовні статті” розміщено велику кількість матеріалів, присвячених процесу опанування англійської та порадам, як вчитися більш ефективно і швидко..

Babel

Цей міжнародний журнал — справжня знахідка для тих, хто любить мови, вивчає їх з професійною метою або ж для особистих потреб. Тут можна знайти матеріали про особливості вивчення мов світу, зокрема і такі, що стосуються англійської.

British Council Magazine The British Council (Британська Рада) — це один із найбільш шанованих ресурсів для вивчення англійської. Їхній журнал розроблений спеціально для розвитку навичок читання в студентів.

ДОДАТОК Л

Зразки архівних документів

"З А Т В Е Р Д Ж У Ю"

РЕКТОР ІНСТИТУТУ _____ доц. ШУНДА Н.М.

" _____ " _____ 1983 р.

П Л А Н

РОВОТИ ФАКУЛЬТЕТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ВІННИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ІНСТИТУТУ ім. ОСТРОВСЬКОГО
на 1983/84 н.р.

м. В і н н и ц я

7. Дальше зміцнення зв'язків з школами міста та області, органами народної освіти. Вивчення досвіду роботи кращих вчителів англійської мови. Теоретична і практична допомога вчителям шкіл. Організація роботи по новому набору.

№ п/п	Зміст роботи	Термін виконання	Примітка
1	2	3	4
<u>1. ОРГАНІЗАЦІЙНІ МІРОПРИЄМСТВА</u>			
1.	Затвердження індивідуальних планів роботи викладачів кафедр на 1983/84 навчальний рік	червень	
2.	Затвердження планів роботи кафедр на 1983/84 навчальний рік	- "	
3.	Обговорення і затвердження робочих планів на 1983/84 н.р.	вересень	
4.	Підготовка фонолабораторії та кабінету англійської мови до нового навчального року.	лютий	
5.	Ознайомлення студентів I курсу з учбовим планом і завдання навчання у 1983/84 навчальному році на факультеті	вересень	
6.	Затвердження плану проведення підпрактики студентів IV курсу	- "	
7.	Підведення підсумків підпрактики студентів IV курсу	листопад	
8.	Затвердження плану проведення підпрактики студентів III курсу	лютий	
9.	Підведення підсумків підпрактики студентів III курсу	травень	
10.	Затвердження плану роботи підготовчих курсів для сільської молоді.	червень	
11.	Призначити старост академічних груп I-го курсу	вересень	
12.	Призначити студентам I-го курсу стипендії, розподілити гуртожиток	серпень	
13.	Заслухати інформацію зав. кафедр про виконання навчальних планів викладачами	березень	

Викнигное педагогическое
(ситуационное)

Государственный архив	
Вичинской области	
Ф. д.	Р. 1179
Т. д.	2
Л. д.	6

№ 6

Учебные планы
на 1944-45 учебный год
для
Викнигного педагогического
училища

Названо: 9 октября 1944 г.

Отпущено: 3 августа 1945 г.

На 4-х листах

Архив	
Р. 1179	
Т. д.	2
Л. д.	6

Учебные планы

64 000

УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ на

1944/45 учебный год

Д Л Я

БИННИКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧИЛИЩА

— 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 — 0 —

Тюгатю — 9-х-44р
Закінченко — 3-VIII-815р

Числа

ОКОНЧЕНЫ

Тюгатю — 9-гоктя 1944р.
Закінченко — 3-серня 1945р.
на Числах

Примітка: 1. Географія СРСР вивчається на ти

Викладено на засіданні

Затверджено

Народним комісаріатом освіти УРСР

9/II - 1944 року

Навчальний план

середнього училища на 1944-45 навч. рік /Дошкільний відділ/

Назва навчальних предметів	Всього годин	I курс		II курс		III курс	
		I ^е пів- річчя	II ^е пів- річчя	I ^е пів- річчя	II ^е пів- річчя	I ^е пів- річчя	II ^е пів- річчя
Українська мова	280	4	2	3	3	2	2
Російська мова	246	3	3	2	2	2	2
Українська література	177	2	2	2	2	1	1
Російська література	177	2	2	2	2	1	1
Дитяча література	82	-	-	-	-	2	(3)
Математика: а) арифметика	72	1	1	1	1	-	-
б) алгебра	72	2	2	-	-	-	-
в) геометрія	72	1	1	1	1	-	-
Конституція СРСР і УРСР	32	-	-	-	-	-	2
Історія: а) історія СРСР	190	-	-	2	3	3	3
б) нова історія	108	3	3	-	-	-	-
Рідна мова	108	2	2	1	1	-	-
Російська мова: а) загальне землеробство	89	3	2	-	-	-	-
б) географія СРСР	67	-	1	2	-	-	-
в) географія капіталістич. країн	29	-	-	-	2	-	-
Природознавство: а) рослинна природа	51	3	-	-	-	-	-
б) тваринна природа	64	2	3	-	-	-	-
в) біологія людини	61	-	-	2	-	-	-
г) анат. і фізіол. людини	53	-	-	-	1	2	-
Методика ознайомлення дітей з природою	66	-	-	-	-	2	2
Педагогіка	176	-	2	2	2	2	2
Історія педагогіки	66	-	-	-	-	2	2
Психологія	53	-	-	2	1	-	-
Дошкільна гігієна	34	-	-	2	-	-	-
Малювання, ліпка і інші роботи з фізичним матер. з метод.	282	3	3	3	3	2	2
Спів, музика і ритміка з методикою	279	3	3	2	2	3	3
Методика розвитку мови дітей	105	-	-	2	2	1	1
Фізично-фізична підготовка	315	3	3	3	3	3	3
Гри і фіз. вправи з методикою	89	-	-	1	2	2	-
Педагогічна практика	457	-	2	2	(4)	6	6/111
Головоукладання	49	-	-	-	-	1	2
Всього	3996	37	37	37	37	37	37

Психологія: 1. Географія СРСР вищо

днів на тиждень і 7 тижнів в II півріччі II курсу
2 години на тиждень. Протягом останніх 12 тижнів
II півріччя II курсу відбувається географія керівництва
країн.

2. Біологія рослин відбувається в I півріччі I курсу
2 години на тиждень і 10 тижнів в II півріччі I курсу
3 години на тиждень. Протягом останніх 9 тижнів
II півріччя I курсу по 3 години на тиждень і I півріччя
II курсу по 2 години на тиждень відбувається біо-
логія.

3. В педагогічній з російською мовою викладання
російську мову відводиться стільки годин, скільки
українську педагогічній на українську мову, а в
російську мову стільки годин, скільки в українських
вищує на російську мову.

4. Для занять з музики на кожному курсі педагогі-
чній відводиться 10 академічних годин на тиждень, що с-
дає 45-30 зв. на семестр.

5. На конкурсній та розбір практичних уроків
відводиться 4650 годин на рік на кожному III курсі
педагогічного училища і для оплати вихователям з
тих одних 1280 годин.

З оригіналом вірно 1945.

Маслом користувався 1945-46 навч. року.

Інспектор педагогічного № 495 В. М. М.

Затверджую:
Заст. Наркома освіти УРСР
10/ІІ-1944 року Русько О. М.

Навчальний план
педагогічної школи/для набору з випускників середньої
школи/ на 1944-45 навчальний рік.

назва навчальних предметів	всього годин	I півріччя		II півріччя		всього
		I кв.	II кв.	III кв.	IV кв.	
		9	8	11	2	6
		Тижн.	Тижн.	Тижн.	Тижн.	Тижнів
Педагогіка	170	5	5	5	-	5
Психологія	34	2	2	-	-	-
Українська мова	68	2	2	2	-	2
Російська мова	68	2	2	2	-	2
Література: а) рос. літ.	20	-	-	1	-	{3 ✓
б) укр. літ.	20	-	-	1	-	
(всього)	68	2	2	2	-	2
Арифметика						
Анатомія і фізіологія людини	98	-	-	2	-	1 ✓
з елементами гігієни	74	3	3	1	-	2
Методика української мови	34	-	-	2	-	2
" - " російської мови	68	3	3	1	-	1
" - " арифметики	43	2	1	1	-	1
" - " природознавства	34	2	2	-	-	-
" - " географії	34	-	-	2	-	2
" - " історії	45	2	2	1	-	-
Каліграфія з методикою	51	2	2	1	-	1
Спів з методикою	51	2	2	1	-	1
Малювання з методикою	68	2	2	2	-	2
Військова фіз. підготовка з методикою	51	1	1	2	-	2
Практичні роботи в майстер- ні і по с/г.	34	-	-	2	-	2
Конституція СРСР і УРСР						
20 Педагогіка:						
а) Спостереження і пробні уроки	195	5	6	6	-	6
б) Безперервна педагогічна практика	74	-	-	-	-	74
Всього	1332	37	37	37	-	37

Примітка: 1) З програми „Анатомія і фізіологія людини з елементами гігієни” треба про-
йти саме те, що зв'язано з елементами
гігієни і не проходило в курсі „Ана-
томія і фізіологія людини”.

ЗАТВЕРЖУЮ:

Народний Комісар Освіти УРСР
П.Г.ТИТЧЕНА

27 VII 1944 року.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ / шкільний відділ / на 1944/45 навчальний рік.

Назва предмету	I клас		II клас		III клас		Всього годин
	Тижне- ві го- дини	Всього	Тижне- ві го- дини	Всього	Тижне- ві го- дини	Всього	
Українська мова і мето- дика мови	3	108	4	144	3	108	360
Українська література...	2	72	2	72	2	72	216
Російська мова і методика мови	3	108	3	108	2	72	288
Російська література...	2	72	2	72	2	72	216
Математика і методика	5	180	5	180	3	108	468
Арифметика	3	108	3	108	4	144	360
Геометрія і методика	1	36	1	36	1	36	36
Історія	2	72	2	72	2	72	216
Сторінка СРСР і УРСР	2	72	2	72	2	72	216
Географія і методика гео- графії	2	72	2	72	2	72	216
Природознавство і методи- ка природознавства	3	108	3	108	2	72	288
Різн. предмети	2	72	2	72	2	72	216
Педагогіка	1	36	1	36	2	72	144
Психологія	1	36	1	36	2	72	144
Методика в методикі	1	36	1	36	1	36	72
Малювання з методикою	2	72	1	36	1	36	144
Спів з методикою	2	72	1	36	1	36	144
Військово-фізична підго- товка з методикою	4	144	4	144	4	144	432
Педагогічна практика	2	72	2	72	6	216	288
Практична робота в майстер- нях з сільському госпо- дарстві	1	36	1	36	1	36	108
Всього:	37	1332	37	1332	37	1332	3996

ПІСІТКА: 1. Для заняття в музики в кожному класі підшколи відводиться 10 академічних годин на тиждень, що складає 15-30 хвилин на учня.

На консультації та розбір практичних уроків відводиться 1660 годин на рік в кожному III класі педагогічної школи і 1280 г., що сплачується вчи-
телям початкової школи.

В зв'язку з необхідністю для роботи в майстернях і з сільському госпо-
дарству ділити клас на 2 групи, зверх сітки навчального плану відводити
ся для додаткової роботи викладачем з кожний I, II, III клас по 30 годин на
рік.

100 грн.

В цих книзі промуле-
ровано і промучено
4 (чотири) місяця
Секретаря Книж -

14-VIII-56 р.

Передано 22.02.1957. *ВЛ*

учнів з Англійської мови

назва предмета

Учитель

124

№ по порядку	Місяць і число	СТИСЛИЙ ЗМІСТ МАТЕРІАЛУ:		Підпис
		Що вивчалось на уроці	Що задано додому	
1	1/х	Вводна лекція		АМЗ
2	4/х	Звуки [d, t, n, e] [s]	арт. звуки списати і вивчити	АМЗ
3	8/х	§1 Читання букв "e" в англ. слово [e] і [i]	читати, списати і вивчити 2 раз. фон.	АМЗ
4	11/х	§2 Буква "u" в англ. слово	читати, списати і вивчити 2 раз. фон.	АМЗ
5	15/х	Писем. і усвідом. уроч.	закласти 3 предм. фон.	АМЗ
6	18/х	§3 Буква "a" в англ. слово	списати текст і зак. фонетич.	АМЗ
7	22/х	Звук [r] в англ. слово	списати і вивч. фон.	АМЗ
8	25/х	§4,5 Буква "o" в англ. слово Буква "o" в англ. слово	Скласти предм. со сл. "o" і вивч. текст уроч. 4,5.	
9	16/х	§6,7. Буква "o" в англ. слово слово "o" звуки [u, n]	§6,7. ур. на сл. "o"	
10	20/х	§8. Буква "u" в англ. слово предм. "on" [on] "in" [in]	§8. ур. на сл. "u"	
11	22/х	§9. Слов. "e" звук [i]	§9. читати, вивч. слов. ур. на сл. "e" і вивч. фон.	АМЗ
12	27/х	повторення уроків	ур. і ввідний курс с 1 по 11	АМЗ
13	30/х	повторення уроків писем. і усвідом. уроч.	повторення слов. по ввідному курсу	АМЗ
14	3/х	Писемна робота	повторення слов. по ввідному	АМЗ
15	10/х	§1 Основний курс. звуки [d, t, n, e]	§1 ур. "I" і "II" правильно	АМЗ
16	13/х	§2. Читання. My, you.	§2. ур. "I"	АМЗ
17	17/х	Писем. і усвідом. уроч.	§1,2 повторення ур. к урочу 2. "I, II"	АМЗ
18	20/х	§3 Ми. писем. і усвідом. уроч. и. "e", "a", "o", "u", "i", "y"	§3 ур. "III", "IV"	АМЗ
19	24/х	§4. "Tom and Sam"	§4 ур. "V"	АМЗ
20	27/х	Писем. і усвідом. уроч.	§4 ур. "II", "III"	АМЗ
21	1/х	§7. уроч. англ. а, оборот there is	§7. правильно ур. "I", "II", "III"	АМЗ
22	4/х	Писем. і усвідом. уроч.	ур. "V" списати к потому	АМЗ
23	8/х	Писем. і усвідом. уроч.	предм. 3 предм. на оборот "there is" нов. 6	АМЗ
24	11/х	§10 Склад. і усвідом. уроч.	ур. "I" і "II" фонетич.	АМЗ
25	15/х	Писем. і усвідом. уроч.	§10 ур. "I"	АМЗ

Вінницький Український
Педагогічний Інститут

Навчальні плани та
звіти
за 1935/1936 – 1936/1937 навчальний
рік.

Наказою 101 де 2-го 1937 року
Завданням 101-го, 1937 року

Аркуші 211.

„КНИГОКУЛЬТОРГ“

при Р.Н.К. У.С.Р.Р.