

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 8 (82), 2018

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2018

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 29.10.2018)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Стативка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

*Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Cite Factor,
Google Scholar та CEJSH.*

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем
порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи,
соціальної педагогіки та спеціальної освіти.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 378.091(477)"18-19":811

Тетяна Кокнова

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

ORCID ID 0000-0003-0232-0756

DOI 10.24139/2312-5993/2018.08/095-106

СТАНОВЛЕННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ІЗ ХІХ – ХХ ст.

Мета статті – проаналізувати передумови становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України в період із ХІХ – ХХ ст. У дослідженні використані теоретичні методи й історико-генетичний метод для опрацювання наукових фактів. З'ясовано, що становлення лінгвометодичної підготовки відбувалося під впливом низки соціально-економічних факторів, які впливали на педагогічні чинники і розвиток освіти. Зроблено висновок, що для майбутнього викладача іноземних мов було необхідно не тільки досконало знати мову, але й володіти лінгвометодичною компетентністю. Подальші наукові розвідки передбачають вивчення сучасних особливостей лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Ключові слова: лінгвометодична підготовка, лінгвометодична компетентність, майбутні викладачі іноземних мов, ХІХ – ХХ ст., освітній процес, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Євроінтеграція та орієнтація на нові педагогічні парадигми вимагають модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Такий підхід неможливий без урахування історичного досвіду становлення та розвитку особливостей лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України, особливо в період формування національної системи і педагогічної науки (ХІХ – ХХ ст.).

Аналіз актуальних досліджень свідчить, про усвідомлення необхідності в лінгвометодичній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов упродовж цього періоду, розвиток вищої та професійної освіти як явища викликав науковий інтерес сучасних дослідників, що значно полегшило науковий пошук. Ученими з'ясовано історико-педагогічні засади викладання іноземних мов (Л. Нікшикова, А. Долапчі), досліджено професійну підготовку вчителів іноземних мов у ЗВО України (В. Безлюдна), розглянуто систему професійної підготовки викладачів іноземних мов (О. Мисечко), проаналізовано проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України (О. Шендрок). У більшості зазначених

розвідок простежуються і особливості викладання іноземних мов, і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності. Але, на жаль, у роботах не виявлено особливості та динаміку становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Тому **мета статті** полягає у виокремленні й аналізі передумов становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України в період із ХІХ – ХХ ст.

Для досягнення поставленої мети було використано низку **методів дослідження**: аналіз, синтез, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація – для теоретичного опрацювання наукових фактів з проблеми дослідження; історико-генетичний метод був використаний для простеження передумов виокремлення тенденцій, закономірностей та створення науково обґрунтованої основи для інтерпретації історичних фактів, що впливали на особливості лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у визначений період.

Виклад основного матеріалу. У межах дослідження особливостей становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов виникла необхідність розглядати цей феномен через призму соціокультурних умов розвитку країни, притаманних тому періоду педагогічних, лінгвістичних та наукових поглядів провідних фахівців цієї галузі.

Покращення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов упродовж цього періоду, розвиток вищої та професійної освіти як явища викликав науковий інтерес сучасних дослідників, що значно полегшило наш науковий пошук. Ученими з'ясовано історико-педагогічні засади викладання іноземних мов (Л. Нікшикова, А. Долапчі), проаналізовано особливості іноземного наставництва (О. Солодянкіна), досліджено професійну підготовку вчителів іноземних мов у ЗВО України (В. Безлюдна), розглянуто систему професійної підготовки викладачів іноземних мов (О. Мисечко), проаналізовано проблему розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти України (О. Шендрук). У більшості зазначених розвідок простежуються і особливості викладання іноземних мов, і особливості підготовки викладачів до професійної діяльності. Роблячи стислі характеристики праць, у яких відображено особливості становлення лінгвометодичної підготовки, виникла необхідність розглядати цей період відповідно до певних історичних подій, які наклали відбиток на педагогічну спадщину, тобто за хронологічним підходом: першої половини – ХІХ ст. (дореволюційна Україна); та другої половини – ХХ ст. (Радянська Україна) (Мисечко, 2013; Безлюдна, 2017; Ткаченко, 2015).

Аналізуючи результати публікацій, зауважимо, що в першій половині ХІХ століття все ще відчутний брак кваліфікованих викладачів іноземних мов, тому запрошення іноземних наставників було вкрай поширеною практикою. Детальний погляд на іноземне наставництво став предметом аналізу О. Солодянкіної (Солодянкіна, 2008). Хоча дослідження вченої й торкнулося

домашнього наставництва гувернерами та гувернантками, але вбачаємо за необхідне представити результати праці з погляду на тривалість наставництва як суспільного явища та як соціально-культурного феномену, що неодмінно впливало на педагогічні та методичні традиції; на вимоги до іноземних наставників як на викладачів іноземної мови та на ті методи, форми й засоби, що ними користувалися під час професійної діяльності.

Аналіз архівних даних свідчить, що найчастіше наставниками ставали особи, які не були взірцями педагогічної галузі у своїй країні, тому й змушені були шукати заробітки закордоном (Солодянкіна, 2008, с. 43). Така педагогічна діяльність давала їм низку привілеїв: престижність, високу заробітну платню, рівноправність із членами дворянської родини, можливість догляду за ними до смерті (Солодянкіна, 2008).

Незважаючи на популярність наставництва як явища (і з позиції замовника, і з позиції виконавця), державою це питання жодним чином не регулювалося й залежало тільки від вимог сім'ї, що їх наймала (Солодянкіна, 2008, с. 31–33). Так, чоловіки у своїй більшості були молодого віку; більш затребуваними були жінки похилого віку та непривабливої зовнішності (Нікшикова, 2007, с. 32). Затребуваними особистісними якостями наставників, з одного боку, були спокійність і доброта, а з іншого, – вимогливість та строгість (але частіше це проявлялося в жорстокості) (Нікшикова, 2007).

Викладання іноземної мови мало кілька цілей: навчання дворянської молоді іноземної мови (частіше це французька, німецька, англійська, голландська); як наслідок – ознайомлення в повному обсязі з літературою та історією країни, з якої вони походили, зневажаючи вітчизняні традиції, а також у межах загального виховання переймалися специфічні манери поведінки в суспільстві, притаманні рідній країні наставника (Солодянкіна, 2008, с. 41–42).

Вимоги до гувернерів та гувернанток прописувалися в попередній переписці з батьками, хоча їх було важко передбачити наперед. Вони були досить різними та залежали і від талантів самого вихованця, і від частини обов'язків, які потрібно було виконувати в навчанні й вихованні (Солодянкіна). Дещо згодом (XVIII – у містах і XIX – у провінціях) почали з'являтися загальні вимоги до професійної діяльності гувернерів та гувернанток, з'являється детальний перелік професійних вимог і обов'язків роботи в аристократичній родині. З погляду лінгвометодичної підготовки наставники мали: навчати мови, літератури, історії, культури країни наставника; супроводжувати свого учня повсюди; навчати хороших манер, уміння поводитися за столом, приймати гостей, підтримувати цікаву бесіду; розвивали художній та естетичний хист, слідкували за фізичним та психологічним здоров'ям підопічного (Солодянкіна, 2008, с. 34).

Наслідки іноземного наставництва були неоднозначними. Ставши соціокультурними представниками іншої нації, іноземці знайомили з європейськими практиками повсякденного існування підопічних, намагаючись підготувати їх у кращому випадку до рівня повної європеїзації з утратою національної ідентичності або до гібридних форм із різним ступенем архаїки/європеїзму (Солодянкіна, 2008, с. 38).

Вивчення іноземних мов у різних установах не здійснювалося в межах вимог, які регулюються на законодавчому рівні. Тому на дореволюційному просторі панувала низка методів викладання іноземних мов. В основному методика навчання іноземних мов у кінці XIX – на початку XX ст. була під впливом західних педагогів. У методичному посібнику О. Мусиновича (1913 р.) із сорока рекомендованих статей з методики тільки вісім написані вітчизняними дослідниками (Нікшикова, 2007, с. 16). Рекомендації західних методистів використовувалися в дореволюційний період, незважаючи на специфіку та умови роботи.

Система методів базувалася на цілісному сприйнятті, так би мовити поєднуючи педагогічну науку з ціннісними формами пізнання культури країни, чия мова вивчалася (релігія, мораль, мистецтво, філософія) (Нікшикова, 2007, с. 21). Було досить достатньо прихильників дедуктивних методів навчання, наприклад, вивчення граматики відбувається в порівнянні з рідною мовою, виконання механічних вправ, але в основному без урахування загальнодидактичних принципів організації навчання (Нікшикова, 2007, с. 21). Зазвичай викладачі іноземної мови вчили читати й розуміти аутентичні книги, а за необхідності користуватися словником (Безлюдна, 2017, с. 106). Інколи відмічалось поєднання методів, наприклад, викладання німецької мови здійснювалось із залученням рідної мови: пояснення граматики, лексики та орфографії, практикували переклади, прагнули здійснювати взаємозв'язок з іншими іноземними мовами, що вивчалися (Мисечко, 2008, с. 23–29).

Відкриття великої кількості гімназій породжує розуміння, що іноземна мова як дисципліна є не лише знаряддям гімнастики розуму, а й могутньою загальноосвітньою силою, здатною розвивати інтелект, розширювати світогляд, моральність, наповнювати душі й серця високими ідеалами істини та краси (Долапчі, 2008, с. 15).

Реформи, проведені в 1857 році, відкриття великої кількості гімназій все одно відмічають дуже слабкий рівень володіння іноземними мовами, наприклад, випускник гімназії мав сформовані навички читання та розуміння іншомовних текстів, а також міг на елементарному рівні розмовляти. Причини неуспішності крилися в невідповідності педагогічних кадрів; відсутності єдиних критеріїв для оцінки знань та перенасиченості освітнього процесу, який організовувався без урахування загальнодидактичних принципів, що робило процес оволодіння мовою

дуже складним (Долапчі, 2008, с. 15–16). Рекомендації, яким необхідно бути вчителю-філологу, представлені в роздумах Ф. Буслаєва, який вважав, що вчитель повинен не тільки знати свою дисципліну, але й уміти передавати те, що знає; розвивати та тренувати здібності учнів, оскільки саме тоді наука вчителя має свою ціну (Буслаєв, 1992, с. 27).

Хоча зародження теоретичних засад викладання іноземних мов починається в середині XIX ст. (1820–1840), які і стануть передумовою для подальшого становлення лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у межах системи, зароджені в той період базові принципи викладання іноземних мов дали можливість для становлення сучасної методики й передували розвитку ґрунтовних галузей знання (загальної дидактики та психології навчання).

Саме тому наприкінці XIX ст. недоліки були переосмислені і викладання іноземних мов почало ґрунтуватися та плануватися відповідно до принципів навчального навантаження і з урахуванням вікових та розумових можливостей; уведено важливі для того часу принципи добору навчального мовного матеріалу відповідно до класів, було враховано принцип частотності використання мовних одиниць, розроблено програми вивчення іноземних мов, визначено складники змісту дисципліни (Мисечко, 2008, с. 543). Окрім цього, активно впроваджувався індуктивний метод навчання, який потребував створення мовного середовища (Мисечко, 2008, с. 543).

На думку О. Мисечко, період з 1990 р. XIX ст. та початок XX століття до 1917 р. починається становленням загальних основ вітчизняної історико-педагогічної науки, відбувається також переосмислення ролі методики як ключової дисципліни, що повинна бути врахована під час підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (Мисечко, 2008, с. 452). Оскільки з 1901 р. значно збільшується роль нових мов, то на території України відкривається низка романо-германських відділень при історико-філологічних факультетах, де випускник мав володіти двома мовами на рівні читання та тлумачення, вивчалася історія мов, які штудіювалися на практично спрямованих семінарах (Мисечко, 2007). Вагомим елементом підготовки викладачів іноземних мов стало включення до університетських курсів методики, де вперше почали орієнтуватися на гуманістичні принципи педагогічного процесу та зв'язок навчального матеріалу із життям (Мисечко, 2007). Так, великий лінгвіст О. Пешковський зазначав, що цінність тих або тих знань можна розглядати з двох боків: загальноосвітнього (важливі самі по собі) та практичного (набуття життєво необхідних навичок) (Карцевський, 2000, с. 42).

Аналізуючи особливість лінгвометодичної підготовки викладачів іноземних мов у дореволюційний період, помітною стає тенденція до визнання методики як ключової дисципліни професійної підготовки, яка спроможна пояснити шляхи ефективного вивчення іноземних мов. Як наслідок – використання, наслідування та поєднання різноманітних

методів вивчення іноземних мов дають наприкінці періоду позитивні зрушення. Хоча викладач іноземних мов ще не є взірцем лінгвометодичної підготовки, але його любов до професії; бажання самовдосконалюватися, прояв педагогічного таланту сприяють накопиченню плідного ґрунту для розвитку окресленого вектора.

Після революції 1917 року підготовка викладачів стала розглядатися як цілісна система професійної підготовки, що складалася з виробничого, спеціального, загальнопедагогічного, загальноосвітнього та ідеологічного компонентів (Мисечко, 2013, с. 476). Психолого-педагогічний складник був значно розширений завдяки введенню педагогічної практики та загального курсу з методики викладання іноземних мов (Мисечко, 2013, с. 476). Пріоритетною частиною професійної підготовки викладачів іноземних мов став просвітницько-пропагандистський складник, який дуже часто був найголовнішим у підготовці майбутніх викладачів (Мисечко, 2013, с. 476).

У 1930–1940-ті роки на території України відкриваються Український інститут лінгвістичної освіти (УІЛО) (м. Київ), лінгвістичні мовні технікуми в Харкові, Одесі, Миколаєві, Дніпропетровську, Кам'янці-Подільському та в м. Рикові (зараз м. Єнакієво), де зміст освіти розподіляється на соціально-економічний, історико-політичний, загальноосвітній компоненти (Мисечко, 2011, с. 22). У цей часовий простір з'являються праці, що масово орієнтують майбутніх викладачів іноземних мов на радянські історико-педагогічні наукові тенденції, які спираються на засади марксистської методології (Мисечко, 2011, с. 22).

Важливим моментом є спроба поєднати підготовку викладачів іноземних мов у систему. Ознакою такої системи стають такі її компоненти: розробка планів, запровадження заочної та вечірньої форми навчання, створення профорієнтаційних підручників, застосування змішаної методики (навчання мовлення та читання, навчання читання та граматики тощо), упровадження мовознавчої підготовки (курс «Загального мовознавства» М. Мор) (Мисечко, 2011, с. 23).

Але особливу увагу починають приділяти методиці викладання іноземних мов, де її частка в кількості навчальних годин значно збільшується. Проілюстровано таке ставлення в деталізації теоретичних знань із дисципліни, ознайомленні із загальними уявленнями про методи й цілі вивчення мови для різних вікових категорій (виш, школа); зміцненні педагогічної підготовки завдяки систематизації різних видів неперервної виробничо-педагогічної практики (політичної та професійної) (Мисечко, 2011 с. 25).

З метою ліквідації нестачі вчителів іноземних мов у 1940–1950-х роках розширюється перелік ЗВО, де здійснюється підготовка майбутніх викладачів іноземних мов (Мисечко, 2011, с. 25–28). Для підготовки викладачів іноземних мов встановлено чотирирічний термін навчання. Оскільки цей період припав на роки евакуації вишів, то у процесі навчання

активно використовуються радіо, клуби, пересувні бібліотеки. Важливим моментом лінгвометодичної підготовки стало уточнення в 1947 році змісту професійної освіти, де обов'язковим було вивчення двох іноземних мов і теоретичних курсів із фонетики та граматики (Мисечко, 2009, с. 104).

Як система професійна підготовка в педагогічних інститутах та на факультетах іноземних мов почала закінчуватися, на думку науковців, у 1956–1963 рр. (Безлюдна, 2017; Мисечко, 2009). Неодмінним маркером такої системи стала якість самої підготовки, яка враховувала і різноманітність використання методів навчання іноземних мов, і використання новітніх технологій, як-от: магнітофони, кіно, телебачення, програмоване навчання, але найголовніше, це завершальні зміни, що стосувалися лінгвометодичної підготовки. Такі зміни торкнулися деталізації курсу психології, яка розмежувала його на загальну, дитячу та педагогічну психологію; стабілізації структури педагогічної практики, яка складалася з виховної практики в школі і закладах позашкільної освіти з дітьми молодшого і середнього шкільного віку, практики в піонерських таборах та педагогічної практики в 5–6, 9–10(11) класах (Безлюдна, 2016, с. 242–243).

Дослідження В. Безлюдної довели, що зміни, які відбулися в цей період в Україні, стали поштовхом для створення в педагогічних інститутах спеціалізованих кафедр методики викладання іноземних мов (уперше таку кафедру створено в Київському педагогічному інституті іноземних мов) (Безлюдна, 2017, с. 177). Важливість цього факту сприяла подальшому пошуку ефективних методів, найефективніших шляхів, уведенню нових навчальних моделей для вдосконалення вишівської та шкільної методики викладання іноземних мов.

Зрозуміло, що такі зміни вимагали балансування структури навчальних планів, про що можна судити із розширення змісту лінгвістичних і методичних дисциплін, збільшення кількості годин і практичного застосування теоретичного та практичного знання під час підготовки студентів, підсилюється професійно-педагогічна спрямованість позааудиторної роботи, спостерігається істотне збільшення годин на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, на проходження педагогічної практики, з'являється велика кількість факультативних дисциплін, зорієнтованих на школу, уведення в програми педагогічних і спеціальних дисциплін професійно-педагогічної тематики з орієнтуванням на реальні потреби шкільної освіти (Мисечко, 2011).

За ініціативою низки науковців (Є. Березняк (Березняк, 1970), С. Шатилов (Шатилов, 1974), та ін.) у 70-х роках спостерігається тенденція до визначення компонентного складу особистісних якостей учителя іноземних мов. У наукову практику все більше вводиться професіографічний підхід, де вперше були визначені кваліфікаційні характеристики для майбутніх учителів іноземних мов. Зважаючи на цей факт, вірогідно, що з цими новаціями і

починається зародження компетентнісного підходу у процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

У результаті з'явилася перша професіограма (Є. Березняк, М. Черпінський), яка включала компоненти, необхідні майбутньому викладачеві для здійснення професійної діяльності (Безлюдна, 2016, с. 50–53). У межах професіограми важливими для лінгвометодичної підготовки стали вміння узагальнювати власний і чужий досвід роботи, проводити педагогічний експеримент. Окрім цього, вчителю важливо було оволодіти організаторськими вміннями, мати відповідний зовнішній вигляд, особливу увагу відведено педмайстерності педагогів.

Наслідком цієї професіограми є затвердження Проекту кваліфікаційної характеристики вчителя іноземних мов (1974 р.) (Шатилов, 1974) та нової, дещо оновленої професіограми вчителя іноземних мов (В. Багрецов, Е. Рабунський, К. Саломатова, С. Шатилов, 1977 р.) (Шатилов, 1977). Новітня професіограма вже була деталізована паспортом спеціальності та її кваліфікаційними характеристиками, урахувалася мета й завдання виховання та навчання іноземної мови в середній школі, окреслено основні шляхи реалізації та викладені вимоги до навчально-виховного процесу навчального закладу, визначені вимоги до змісту суспільно-політичної спеціальної/мовної, психолого-педагогічної та методичної підготовки (Безлюдна, 2017, с. 204–206). Ця професіограма стала враховувати, на наш погляд, найголовніше – вимоги до вчителя іноземних мов з урахуванням його педагогічної діяльності, тобто специфіки його навчального предмета. Окрім багатьох пунктів, що були перейняті з попередньої версії професіограми, учені підкреслили важливість не тільки володіти відповідними знаннями, уміннями та навичками, але й професійно необхідними та важливими професійними якостями (Шатилов, 1977).

Починаючи з 70-х і з кожним роком усе більш популярними стають діяльнісний та комунікативно-діяльнісний підходи. Як твердить В. Безлюдна, у тенденції тогочасної системи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з'являється теза, що оскільки мова слугує важливим засобом спілкування, то метою навчання мови має стати комунікативна компетенція, яка складається з мовної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та соціальної компетенції (Безлюдна, 2017, с. 210–211). Отже, сутність комунікативного підходу почала вбачатися в такому оволодінні майбутніми викладачами іноземних мов мовленнєвими вміннями й навичками, які вони згодом мали можливість практично використовувати під час своєї майбутньої професійної діяльності.

У 80-х роках у пошуках більш творчої та зорієнтованої на співпрацю модель навчання з'являються нові тенденції, які критикують наявну систему вищої освіти й висувають нові вимоги, зорієнтовані на демократизацію та гуманізацію ЗВО, урахування індивідуального підходу

до студента як повноцінної особистості й співробітництва у процесі взаємодії викладачів і студентів, «педагогіку співробітництва» (Безлюдна, 2017, с. 194). Такі новації дали можливість розглядати процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов творчо, використовуючи інтегровані методи навчання (граматико-перекладний, аудіовізуальний та аудіолінгвальний, комунікативний і свідомо-порівняльний, сугестопедичний та емоційно-смысловий). Не менш різноманітними пропонуються й тогочасні форми навчання: спецсемінари, спецкурси, індивідуальні та групові консультації, робота КІДів. Технологічний прогрес значно розширює й засоби навчання, де все частіше використовуються діапозитиви, діафільми та кінофільми.

Отже, за часів Радянської України викладач іноземної мови – це учитель-трудівник, який уміщує найкращі риси характеру та намагається не тільки вчити, але й виховувати, навчаючи мови та літератури, використовуючи різні засоби педагогічної комунікації. Він – пролетарій-наставник, що має піклуватися про різнобічний розвиток учня, проявляє себе як досвідчений філолог та методист.

Таким чином, аналіз історико-педагогічного становлення проблеми лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє дійти висновку про етапність і різне ставлення до цього процесу в рамках окресленого періоду. Спроби урахування особливостей оволодіння іноземними мовами, розуміння їх необхідності для соціального розвитку країни постійно стимулювали вдосконалювати лінгвометодичну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов. Саме через це окреслена проблема набуває рис важливого соціального значення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для сучасної лінгвометодики ХІХ – початку ХХ ст. став періодом, який сьогодні для нас є натхненням для реалізації задумів щодо лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Цей період характеризується ідеями про необхідність не тільки досконало володіти мовою, але й уміти її викладати, що є основою професійної майстерності вчителя іноземної мови, яка сьогодні розуміється як лінгвометодична компетенція. У період радянської України створюється прогресивна система вищої лінгвістично-педагогічної освіти. Упродовж кількох десятиліть оформлюється нова професійно зорієнтована література, яка дозволила формувати та вдосконалювати лінгвометодичні вміння студентів (майбутніх викладачів іноземних мов).

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок є дослідження сучасного стану лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мисечко, О. Є. (2013). Ідеографічний аспект дослідження проблеми підготовки вітчизняного вчителя іноземних мови. *Педагогічний дискурс*, 15, 474–481 (Mysechko, O. Ye. (2013). The ideographic aspect of studying the problem of preparing native foreign language teacher. *Pedagogical discourse*, 15, 474–481).

2. Безлюдна, В. В. (2017). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948 – 2016)* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.04). Рівне (Bezliudna, V. V. (2017). *Theory and practice of training future teachers of foreign languages in higher education institutions of Ukraine (1948 – 2016)* (DSc theses abstract). Rivne).

3. Ткаченко, Е. Б. (2015). Оценивание педагогической деятельности преподавателей высшей школы как альтернативная научная проблема в Украине (вторая четверть XX – начало XXI века). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 167–176 (Tkachenko, E. B. (2015). Evaluation of pedagogical activity of higher school teachers as an alternative scientific problem in Ukraine (the second quarter of the XX – the beginning of the XXI century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 167–176).

4. Никшикова, Л. Ю. (2007). *Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX в.* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Нижний Новгород (Nikshikova, L.U. (2007). *Historical-pedagogical bases of foreign languages teaching in Russia of the XX – the beginning of the XXI century* (PhD theses abstract). Nizhnii Novhorod).

5. Мисечко, О. Є. (2008). *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)*. Житомир: Полісся (Mysechko, O. Ye. (2008). *Formation of the system of professional education of a foreign language teacher in pedagogical education institutions of Ukraine (early 1900s – early 1960s)*. Zhytomyr: Polissia).

6. Долапчі, А. Ю. (2008). *Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Dolapchi, A. Yu. *Theory and practice of teaching foreign languages as part of the content of gymnasium education of the second half of the XIX and early XX centuries* (PhD thesis). Kharkiv).

7. Буслаев, Ф. И. (1992). *Преподавание отечественного языка*. Москва: Просвещение (Buslaiev, F. I. (1992). *Teaching of the native language*. Moscow: Enlightenment).

8. Мисечко, О. Є. (2007). Професійна підготовка перекладачів у контексті розвитку лінгвістичної освіти в Україні (20–30-ті рр. XX ст.). *Матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Актуальні проблеми перекладознавства та методика навчання перекладу”*, (сс. 90–91). Харків: НТМТ (Mysechko, O. Ye. Professional training of translators in the context of the development of linguistic education in Ukraine (20–30th years of the XX century). *Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference “Actual problems of translation and methods of teaching translators”*, (pp. 90 – 91). Kharkiv: NTMT).

9. Карцевский, С. И. (2000). *Из лингвистического наследия*. Москва: Языки русской культуры (Kartsevskii, S. I. (2000). *From the Linguistic Heritage*. Moscow: Languages of Russian culture).

10. Мисечко, О. Є. (2011). *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1990 – 1964)*. (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Київ (Mysechko, O. Ye. (2011). *Formation of the system of vocational training of a foreign language teacher in pedagogical education institutions of Ukraine (1990 – 1964)*. (DSc theses). Kyiv).

11. Мисечко, О. Є. (2009). Досвід організації педагогічної практики на етапі становлення системи професійної підготовки вчителя іноземних мов в Україні (30–50-ті рр. XX ст.). *Наукові записки. Серія „Психолого-педагогічні науки”, 5*, 101–105 (Mysechko, O. Ye. (2009). Experience of organization of pedagogical practice at the stage of formation of the system of professional education of a teacher of foreign languages in Ukraine (30–50s of the XX century). *Scientific notes. Series “Psychological and pedagogical sciences”, 5*, 101–105).

12. Безлюдна, В. В. (2016). Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. XX століття). *Наукові записки, 1*, 240–244 (Bezliudna, V. V. (2016). Trends in the development of professional education of foreign language teachers in higher education institutions (60-ies of the 20th century). *Scientific notes. Series “Psychological and pedagogical sciences”, 1*, 240–244).

13. Березняк, Є. С., Черпінський, М. В. (1970). *Керівництво роботою школи*. Київ: Радянська школа (Berezniak, Ye. S., Cherpinskyi, M. V. (1970). *Management of the school*. Kyiv: Soviet school).

14. Шатилов, С. Ф., Саломанов, К. И., Багрецов, В. Н., Рубанский, Е. С. (1974). Проект квалификационной характеристики учителя иностранных языков (материалы к профессиограмме учителя советской школы). Москва: Министерство просвещения РСФСР (Shatilov, S. F., Salomanov, K. I., Bagretsov, V. N., Rubanskii, Ye. S. (1974). *Project of the qualification characteristics of the teacher of foreign languages (materials for the profессиogram of the teacher of the Soviet school)*. Moscow: Ministry of Education of the RSFSR).

15. Шатилов, С. Ф., Саломанов, К. И., Багрецов, В. Н., Рубанский, Е. С. (1977). Профессиограмма учителя иностранного языка (Методические материалы к составлению учебного плана учителя иностранного языка). Москва (Shatilov, S. F., Salomanov, K. I., Bagretsov, V. N., Rubanskii, Ye. S. (1977). *Profession of the teacher of a foreign language (Methodological materials for the curriculum of a foreign language teacher)*. Moscow).

16. Солодянкина, О. Ю. (2008). *Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России: вторая половина XVIII – первая половина XIX в.* (автореф. дис. ... докт. ист. наук: 07.00.02). Москва (Solodiankina, O. Yu. (2008). *Foreign mentors in aristocratic home education in Russia: the second half of the XVIII – the first half of the XIX century*. (DSc theses). Moscow).

РЕЗЮМЕ

Кокнова Татьяна. Становление лингвометодической подготовки будущих учителей иностранных языков на территории Украины в период с XIX – XX вв.

Цель статьи – проанализировать предпосылки становления лингвометодической подготовки будущих преподавателей иностранных языков на территории Украины в период с XIX – XX вв. В исследовании использованы теоретические методы и историко-генетический метод для обработки научных фактов. Выяснено, что становление лингвометодической подготовки происходило под влиянием ряда социально-экономических факторов, которые влияли на развитие образования. Сделан вывод, что для будущего преподавателя иностранных языков необходимо в совершенстве знать язык и владеть лингвометодической компетентностью. Дальнейшие научные исследования предполагают изучение современной лингвометодической подготовки.

Ключевые слова: лингвометодическая подготовка, лингвометодическая компетентность, будущие преподаватели иностранных языков, XIX – XX вв., образовательный процесс, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Koknova Tetiana. Preconditions to the formation of linguistic-methodological training of future foreign languages teachers in the territory of Ukraine from XIX to XX centuries.

The article is aimed at analyzing the preconditions to the formation of linguistic-methodological training of the future teachers of foreign languages in the territory of Ukraine from XIX to XX centuries. The historic- genetic methods as well as methods of theoretical fact processing have been used in the paper.

In the course of our research, the notion linguistic-methodological training is considered as a process of teaching competent and prospective teachers of foreign languages in the field of linguistics and methodology. The process of formation of linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages in the territory of Ukraine has been analyzed within two periods: the first half – pre-revolutionary Ukraine (the nineteenth century); and the second half – the twentieth century (the Soviet Ukraine).

Within the study, it has been ascertained, that the peculiarity of the linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages in the pre-revolutionary period, marked a tendency to recognize the Methodology as a key discipline of a professional education. This discipline was aimed to explain the ways of effective studying foreign languages. As a result, the usage, imitation and combination of different methods of learning foreign languages led to positive changes at the end of the period. At the same time the teachers of foreign languages, within this period, were not yet an ideal examples of linguistic-methodological competence.

Speaking about Soviet times, foreign language teachers were those who employed the best traits of character and tried not only to teach but also to educate using foreign languages and literature as a tool. They were the proletarian-mentors who had to take care of the versatile development of the student. They manifested themselves as experienced philologists and methodologists.

It has been clarified that formation of linguistic-methodological training took place under the influence of a number of historical and socio-economic factors that influenced development of education. It was concluded that for the prospective teachers of foreign languages it was necessary not only to know perfectly foreign languages, but to be the methodologists who could easily use different educational tools in order to make an effective teaching process.

Therefore, our further scientific inquiry will be aimed to study the current pedagogical situation concerning the linguistic-methodological training of future teachers of foreign languages.

Key words: *linguistic-methodological training, linguistic-methodological competence, prospective teachers of foreign languages, XIX – XX centuries, educational process, institution of higher education.*