Короткова Ю.М.

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР
(історико-педагогічний аспект)

Монографія

Харків
ХНАДУ
2016

УДК 378.881.1(495+594.3)“195/200”
ББК 74.484(4/8)
5888 24

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 3 від 8.04.2016)

Рецензенти: ***Бутенко В.Г.,*** д-р пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, професор кафедри
правових та соціально-гуманітарних дисциплін Одеського
державного унівесритету внутрішніх справ, МВС Україин;
Терещук Г.В., д-р пед. наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, перший проректор
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка;
Друганова О.М., д-р пед. наук, професор,
професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Автор
Короткова Ю.М., канд. пед. наук, доцент

Короткова Ю. М.

24Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагоічний аспект): монографія; за ред. А. В. Троцко / Ю.М. Короткова. – Х.: ХНАДУ, 2016. – 348 с.

ISBN 978-966-303-629-8

Монографію присвячено розвитку мовної освіти студентів філологічних спеціальностей в університетах Греції та Республіки Кіпр. Досліджено ґенезумовної освіти в Греції та на Кіпрі, проаналізовано теорію і практику мовної освіти студентів-філологів в університетах Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ – початку ХХІ ст., вивчено особливості базової і післядипломної педагогічної освіти майбутніх учителів-філологів у досліджуваний період,визначено спільні й відмінні тенденції розвитку мовної освіти у вищих навчальних закладах Греції, Республіки Кіпр та України, узагальнено педагогічно цінний грецький і кіпрський досвід мовної освіти з метою його впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ України.

Видання розраховане на наукових працівників, викладачів, учителів, аспірантів, студентів, майбутніх учителів-філологів.

УДК 378.881.1(495+594.3)“195/200”
ББК 74.484(4/8)

ISBN 978-966-303-629-8

© Ю.М. Короткова, 2016

ПЕРЕДМОВА

Головна мета вітчизняної освіти на сьогодні полягає у формуванні високоосвіченої, духовно багатої, творчої особистості громадянина України і європейської спільноти, особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Усе це потребує оновлення методології та змісту освіти загалом і мовної зокрема.

0 огляду на це мовна політика посідає чільне місце в системі державних пріоритетів України. Її стратегічним завданням є забезпечення неухильного дотримання конституційних гарантій щодо розвитку й функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя, використання й захисту мов національних меншин України, забезпечення навчання іноземних мов.

Задля успішного виконання цього завдання необхідною є перебудова навчання мови як спеціальності, а саме вдосконалення системи підготовки майбутніх викладачів мовних дисциплін. Саме ці фахівці мають підняти на якісно новий рівень мовну освіту у всіх типах навчальних закладів. Для цього вони самі мають оволодівати мовами на основі сучасних лінгводидактичних підходів із урахуванням нових вимог, що пред'являються до вчителя-філолога.

Удосконаленню мовної освіти сприяє вивчення позитивного досвіду окремих європейських країн. Вітчизняні науковці дослідили тенденції організації зарубіжних освітніх систем, шляхи їх реформування, розвиток університетської і професійної освіти, підготовку вчительських кадрів у системі неперервної педагогічної освіти тощо (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Я. Болюбаш, А. Василюк, Н. Воєвутко, Б. Вульфсон, О. Глузман, О. Джуринський, О. Дубасенюк, М. Євтух, Т. Ільїна, М. Кларін, К. Корсак, Т. Кошманова, П. Кряжев, М. Левківський, М. Лещенко, З. Малькова, О. Микитюк, М. Никандров, Н. Ничкало, О. Озерська, В. Пилипівський, Л. Пуховська, К. Рибачук, О. Романовський, А. Сбруєва, В. Семілетко, С. Сисоєва, А. Яновсь-кий, Н. Яцишин та інші).

Відповідаючи на виклики сучасності щодо створення єдиної багатомовної Європи, учені з кінця XX століття активно досліджува-

ли питання оновлення теорії і практики вивчення рідної та іноземних мов на всіх рівнях освіти, розглядали сучасні підходи до їхнього викладання в школах країн Європи (О. Авксентьєва, В. Гаманюк, А. Гривко, М. Гулей, В. Деркач, Г. Єлізарова, І. Задорожна, Н. Іва-щук, Н. Скрипчук, Є. Спіцин, І. Тараненко, С. Толмачева, О. Шерс-тюк та інші).

Зрідка проблема розвитку мовної освіти за кордоном у руслі навчання іноземних мов у шкільній та вищій освіті ставала предметом окремого наукового дослідження (наприклад, О. Кузнецова (Велика Британія).

На сьогодні все частіше привертають увагу дослідників різних наукових галузей, у тому числі й педагогічної, такі країни-члени Європейського Союзу, як Греція та Республіка Кіпр. Зокрема, вітчизняні науковці досліджували проблеми організації дошкільної, середньої та вищої освіти в Греції (О. Матвієнко, Н. Кисельова, Ю. Короткова), розвиток системи вищої освіти в Греції в умовах її приєднання до Болонського процесу (Н. Постригач), професійну підготовку вчителя початкових класів у сучасній Греції (Ю. Короткова), питання післядипломної педагогічної освіти в країні (О. Проценко), особливості підготовки вчителів-філологів у Республіці Кіпр (І. Соколова), історичний розвиток та сучасний стан системи педагогічної освіти Республіки Кіпр (Н. Воєвутко).

Утім вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало грецький 23 кіпрський досвід розвитку мовної освіти в університетах з огляду на його практичну цінність та доцільність використання окремих ідей і практичних наробок, не проводилось.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена світовими процесами глобалізації та інформатизації суспільства і прагненням України інтегруватися в європейський та світовий економічний, політичний, культурний простір, що вимагає удосконалення мовної освіти шляхом творчого використання досвіду розвинених зарубіжних країн; зростаючим попитом суспільства на мислячу, діяльну, творчу, самодостатню особистість і визначальною роллю мови в її формуванні; необхідністю перегляду мети, змісту і структури мовної освіти задля якісного підвищення її рівня, а відповідно і рівня комунікативної компетенції випускників ВНЗ України.

Мета дослідження полягає у вивченні та аналізі розвитку теорії ѵĀѵĀѵĀѵĀѵĀѵĀѵĀѵĀĀÀ˽Āѵ Āѵ Āѵ Āѵ Āѵ Āѵ Āѵ Āѵ0 практики мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ – початку ХХІ ст., виявленні тенденцій розвитку мовної освіти студентів-філологів, визначенні прогресив-них ідей та педагогічно цінного досвіду, доцільного для вико-ристання в навчанні мов студентів вітчизняних ВНЗ у сучасних умовах.

Теоретичною основою роботи слугують погляди вітчизняних, грецьких і кіпрських учених на сутність мовної освіти, мовної політики, мовного планування (В. Брицин, Н. Гальскова, Н. Гез, Ю. Дзябко, В. Заблоцький, А. Загнітко, М. Кочерган, О. Куць, Г. Мацюк, Г. Панченко, Б. Тернопільський, К. Варела, Є. Іоанніду, М. Каріолему, А. Кіліарі, Г. Ксеніс, М. Малута, А. Міхаліс, О. Про-філі, Х. Хатжигеоргіу та інші); лінгводидактичні і психологічні аспекти навчання рідної та іноземних мов (О. Бєляєв, О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, М. Бородуліна, С. Ніколаєва, Р. Мартинова, В. Мельничайко, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Г. Передерій, Л. Рожило, О. Тарнопольський, А. Щукін, Г. Басліс, Г. Бамбініотіс, В. Дендріну, Н. Мітсіс, В. Токатліду, Х. Тсолакіс, А. Тсопаноглу, А. Харалам-бопулос, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисаввідіс та інші), дослідження з історії й теорії вищої освіти загалом та мовної зокрема (С. Вітвицька, О. Глузман, С. Золотухіна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Лозова, В. Луговий, В. Майборода, В. Нагаєв, В. Ортинський, І. Прокопенко, А. Троцко, Л. Штефан, С. Бузакіс, С. Евангелопулос, Г. Кехайоглу, В. Кіріазопулос, П. Персіаніс, Д. Тсаусіс, К. Харіс, Ф. Хатжистефанідіс та інші); розвідки з питань професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей (В. Базуріна, В. Баркасі, О. Волченко, О. Дуплійчук, І. Закір'янова, О. Зуброва, В. Калінін, Ю. Картавая, І. Клак, В. Коваль, О. Копусь, А. Маслюк, І. Пасинкова, О. Пахомова, О. Семеног, П. Сердюкова, Т. Симоненко, І. Соколова, Д. Алексопулос, М. Біліоні, Р. Делверуді, П. Калліамбетсу-Корака, Е. Карава, Е. Кароліду, С. Папаевтиміу-Літра, А. Сапіріду, Н. Сіфакіс, І. Тулумаку, Г. Хатжидіму та інші).

Хронологічні межі дослідження охоплюють період другої половини ХХ – початку ХХІ ст., перші роки якого характеризувалися розширенням мережі вищих навчальних закладів, створенням університетських іншомовних відділень, поступовою відмовою від традиційного методу навчання мов. Позитивні зміни відбувались і на

Кіпрі, який, отримавши незалежність у 1960 р., почав серйозну увагу приділяти розвитку освіти взагалі та навчанню іноземних мов зокрема. Особливо масштабні зміни відбулися в системі вищої освіти Греції та Республіки Кіпр починаючи з середини 70-х рр. XX ст., цей період ознаменувався важливими освітніми реформами, що сприяли демократизації та децентралізації університетської освіти, перегляду теоретичних освітніх настанов, вирішенню мовного питання (остаточному визначенню новогрецької мови державною мовою обох країн), посиленню уваги до вивчення іноземних мов та новогрецької як іноземної. Греція, яка стала членом Європейського Союзу в 1981 р., та Республіка Кіпр, що увійшла до Європейської Співдруж-ності в 2004 р., в останні десятиріччя XX – на початку XXI ст. серйозну увагу приділяли підвищенню якості мовної освіти за рахунок поширення інноваційних технологій, зростанню освітньої та професійної мобільності суб'єктів навчального процесу, вирішенню завдань полікультурної та багатомовної освіти.

23 цій монографії вперше в історико-педагогічній науці України проаналізовано ґенезу мовної освіти в Греції та на Кіпрі від давнини до початку XXI ст.; здійснено порівняльний аналіз теоретичних положень вітчизняних, грецьких і кіпрських науковців щодо сутності понять «мовна освіта», «мовна політика», «мовне планування», «методика навчання мови», «підхід» і «метод навчання»; досліджено мету, зміст, форми, методи і засоби навчання як рідної, так й іноземних мов студентів-філологів в університетах Греції і Кіпру; вивчено особливості базової та післядипломної педагогічної освіти філологів; виявлено тенденції розвитку мовної освіти у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр; накреслено шляхи використання грецького та кіпрського позитивного науково-педагогічного досвіду мовної освіти в навчанні іноземних мов студентів ВНЗ України.

Структура монографії зумовлена змістом досліджуваної проблеми, предметом і методами розвідки. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

Автор висловлює глибоку вдячність науковому консультантові *Анні Володимирівні Троцко* за цінні поради, рекомендації і підтримку
24 написанні монографії.

РОЗДІЛ 1.
ҐЕНЕЗА МОВНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР

1.1. Витоки мовної освіти в Греції та на острові Кіпр

Мова завжди мала особливе значення для грецького народу. Античні філософи, які обов'язково займались і викладацькою практикою, надавали величезного значення мові як засобу й водночас меті навчання.

Відомо, що давньогрецька виховна практика була представлена двома моделями – спартанською та афінською. І навіть у Спарті, де ідеалом виховання була підготовка мужнього, фізично розвиненого, загартованого воїна, значна увага приділялась мовному розвитку молодого покоління під час спеціальних бесід державних керівників, де розповідалось про стійкість і мужність пращурів у боротьбі з ворогами Вітчизни. Дітей привчали до чіткості та стислості відповідей. Уміння висловлювати свої думки аргументовано, стисло, в яскравій формі призвело до створення так званого «лаконічного стилю» (від Лаконія – друга назва Спарти) [105, с. 15].

Ще більша увага мовному розвитку молоді приділялася в Афінах. Першими афінськими школами, в яких діти навчались приблизно з 7-ми до 14-ти років, були школи граматистів та школи кіфаристів. У школі граматиста діти навчались читати, писати й рахувати. Багато уваги приділялось вивченню літератури, насамперед творів Гомера, поеми якого потужно впливали на еллінську привілейовану молодь, розвиваючи в неї відповідне ставлення до життя. У школі кіфариста хлопці навчались музиці, співу та декламації віршів.

5888 віці 13–14 років юнаки переходили до палестри (школи боротьби), де протягом двох-трьох років займалися гімнастикою під керівництвом особливого вчителя – педотриба. Проте відвідування гімнастичної школи не означало відмови від інтелектуального розвитку, від духовного життя. Так, у палестрі велись з учнями бесіди на політичні та моральні теми. Школу часто відвідували посадові особи держави, які брали участь у керівництві бесідами та фізичними вправами [105, с. 34-35].

Не ігнорувався мовний розвиток і під час навчання в гімнасіях, основною метою діяльності яких було подальше фізичне та розумове вдосконалення юнаків шляхом щоденних гімнастичних вправ та вивчення основ філософії, політики, літератури. Розумове тренування молоді в гімнасії відбувалось в атмосфері живого невимушеного спілкування, і саме це, на думку багатьох учених (О. Джуринський, Г. Жураковський, Е. Папандопуло, С. Бузакіс, С. Евангелопулос, А. Іліаді, І. Ксенідіс, Л. Пападакі, П. Псора, А. Янікопулос та ін.), вважається своєрідним явищем грецької культури [42, с. 68].

Як зазначає С. Сисоєва та І. Соколова, афінська демократія була системою політичного виховання, що базувалася не на пригніченні індивідуальності людини, а на постійному стимулюванні розвитку індивідуальних здібностей і їхньому використанні на благо держави за допомогою демократичних закладів освіти, які мали на меті відкрите й систематичне обговорення політичних питань, «боротьбу» думок і культуру усної мови [128, с. 14].

Саме в Давній Греції зародились перші теорії сутності мови та її значення в інтелектуальному, духовному й творчому розвитку особистості. У V столітті розвиток демократичних установ Давньої Греції зумовив необхідність підготовки освічених людей, які володіють технікою політичного й судового красномовства, обізнані в питаннях політичного життя. Так з'явилися софісти, які популяризували філософію, просунули вперед риторику (Горгій), граматику і стилістику (Продік) [13]. Софісти перші спробували вирішити педагогічні проблеми методом дискусії.

Великого значення силі живого слова надавав Сократ, який принципово не записував свої думки, вважаючи дійсною сферою існування справжнього знання, мудрості живу бесіду з опонентами, живий діалог, полеміку. Сократ був переконаний, що за допомогою сократичного методу та евристичної бесіди вчитель розвиває мислення учнів, сприяє їхньому розумовому розвитку.

Учень Сократа, Платон, наполягав на тому, що юнаки мають пізнати твори Гомера, а також грецьку усну народну творчість. Він вважав за необхідне вчити «живим словом, слуханням, цитуванням і оповіданням». Мова і поезія мають впливати на розвиток розуму особистості [128, с. 18-20].

Учень Платона, Аристотель, у своєму Лікеї заснував два типи викладання: для юнаків, які мали намір отримати загальну освіту, але

не прагнули займатися науковою діяльністю, та для молодих людей, які бажали присвятити себе науці. Для перших Аристотель читав лекції з етики та естетики, прогулюючись алеями прекрасного саду, що межував з Лікеєм, приділяючи тим самим неабияку увагу силі живого слова в процесі навчання і виховання [105, с. 40-41].

Отже, в класичну епоху мова вивчалася за допомогою читання та обговорення творів видатних філософів та літераторів, у процесі живого спілкування та вправляння в красномовстві. Давньогрецькі філософи також цікавилися проблемами мовного феномену, присвячували питанням мови цілі трактати.

Уявлення про викладання мови суттєво змінилось в *еллініс-тичну епоху* (олександрійський період). Загальні культурні, соціальні та духовні чинники, які склалися на той час, сприяли тому, що навчання мови стало ототожнюватись із вивченням граматики давньо-грецької мови, зокрема її аттичного діалекту. Головною причиною цього стали мовні зміни, які відбулися саме в цей історичний період. Мова еллініcтичної (олександрійської) епохи, відома під назвою олександрійське койне, вже значно відрізнялася від мови класичної епохи, що надто ускладнювало вивчення давньогрецьких текстів. Ще однією вагомою причиною необхідності вивчення граматики давньогрецької мови стало поширення думки про те, що культурний зане-пад олександрійської епохи пов'язували насамперед із занепадом мови. Тому постала необхідність детального опису аттичного діалек-ту, що мало на меті: 1) допомогу в читанні, розумінні та інтерпретації творів давньогрецьких мислителів та літераторів; 2) сприяння в поширенні правил граматики давньогрецької мови, які б мали бути прийнятими всіма громадянами і тим самим мала б відродитися давня мова, покращитися культурний рівень держави й збільшитися кількість, а головне, якість літературних творів [240, с. 51-52].

Наполегливе намагання вирішити мовну проблему призвело до таких наслідків:

23 до появи певних упереджень стосовно предмета, методу та мети мовознавчої науки, а саме:

– мовною формою, гідною вивчення, вважалася лише писемна мова;

– аттичний діалект, яким були написані класичні твори, вважався найбільш «правильним» та «чистим» серед інших мовних діалектів. Будь-яке відхилення від аттичної норми вважалося помилкою і

виправлялось. Звідси головним завданням граматистів було збереження чистоти цієї мови та її захист від «мови» безграмотних;

– будь-яка мовна зміна вважалася шкідливою для мови [250, с. 56]; 2) до появи нової окремої науки – граматики, яка мала на меті

детальний опис мови. Першою спробою опису давньогрецької мови стала граматика Діонісія Фракійського (100 р. до н.е.), яка включала головні елементи фонетики і морфології давньогрецької мови.

Граматика Діонісія Фракійського стала взірцем для філологів багатьох наступних поколінь. Традиції олександрійських граматик продовжили й римляни. Так, відома граматика латинської мови Прискіаруса (300 н. е.) під назвою «Institutiones Grammaticae» була укладена на зразок граматики Діонісія Фракійського. Вона отримала неабияке поширення у всьому західному світі та вважалась зразком для створення інших граматик не лише в епоху Середньовіччя, але й 5888 епоху Відродження та навіть пізніше [240, с. 52-53].

0 Греції в еллініcтичну епоху з'явилися школи, які почали називатися граматичними. До них вступали діти у віці 13 років після завершення мусичної школи. Навчання в граматичній школі тривало три роки, і саме тут було започатковано викладання нової дисципліни – граматики, під якою розуміли не лише науку про мову, а й вивчення літератури. Граматика поряд з іншими дисциплінами вивчалася також у гімназіях та ефебіях [16, с. 48-49].

Проте намагання греків відродити давньогрецьку мову призвело не лише до позитивних результатів – розвитку граматики як науки, але й до зміни в співвідношенні між писемною та усною мовою, що породило в країні проблему диглосії. Так, в усному мовленні греки користувалися «загальною (спільною) мовою» – койне, а в писемній мові відбулася свідома консервація її класичної аттичної норми V – VI ст. до н.е.

Після завоювання Римом одного за одним грецьких полісів склалася двояка ситуація: військова та економічна міць були на боці римлян, але греки мали беззаперечну культурну перевагу над ними. Унаслідок цього римська культура розвивалася під потужним грецьким впливом. У школах спочатку викладались дві мови – грецька і латинська, однак поступово грецька мова зазнавала потужного впливу латини, що стала тоді державною, і наприкінці римського періоду латина майже зовсім витіснила грецьку мову. Реакцією на

латинізацію грецьких полісів стало Відродження II ст., яке вплинуло на подальший розвиток грецької мови. Мовною нормою було офіційно оголошено мову аттичної прози V – IV ст. до н.е., вже досить архаїчну на той час. Ця течія дістала назву аттикізм. Його характерними ознаками було неприйняття нової лексики та неклассичних граматичних форм, відродження архаїчних, давно не вживаних форм, що ще більше сприяло розбіжності усної та писемної мови.

Такий же процес примусової консервації літературної норми відбувався й у Візантії, історія якої починається з 330 р. після заснування її столиці Константинополя. Специфікою мовної політики Візантії було збереження в писемній мові літературних норм аттичного періоду. З'явилися чіткі правила, орієнтовані на класичний аттичний діалект (далекий від розмовної мови). З VI ст. н. е. вищі прошарки населення з презирством ставилися до народної мови, яку називали «χυδαία», що в перекладі з грецької означає побутовий, буденний та навіть вульгарний. Усі офіційні документи писалися на основі давньої аттичної граматики та синтаксису [12; 162, с. 47].

Таким чином, якщо в класичну епоху навчання велося давньогрецькою мовою, яка була рідною для учнів, тобто такою, якою вони спілкувались і в повсякденному житті, то, починаючи з елліністичної доби, у навчальному процесі використовувалася знов-таки давньогрецька мова, проте далеко не всі учні послуговувалися нею як рідною. Це зазвичай викликало значні труднощі в навчанні та знижувало якість освіти загалом.

Грецький історик педагогіки П. Псора відзначає, що початкова освіта у візантійську епоху не була обов'язковою. Її починали здобувати у віці семи років, термін навчання становив три роки. Діти мали можливість першого знайомства зі священними книгами (Старий і Новий Заповіт, Псалтир та інші) та з їх допомогою навчались алфавіту, читання й письма. Також викладались візантійська музика, релігія та історія [410].

Перехід до середньої освіти відбувався у віці десяти років, навчання тривало чотири роки. Учні вивчали давньогрецьку мову і літературу, історію, фізику, ботаніку, зоологію, географію, музику, геометрію, астрономію. Вони прослуховували лекції відомих викладачів (ораторів, філософів, граматистів) у спеціальних навчальних закладах, які називались «дідаскаліо» (διδασκαλείο). Ці заклади функ-

ціонували під керівництвом церкви в багатьох регіонах Візантійської імперії.

Щодо вищих навчальних закладів, то в період Візантійської імперії вища освіта перебувала під особливим піклуванням держави. П. Псора зазначає, що Феодосій II у 425 році створив університет у Константинополі, де викладалися давньогрецька мова та література, латинська мова, риторика, філософія і право. Вищі школи було відкрито в Александрії, Афінах, Салоніках, Константинополі та інших містах імперії. Розповсюдженню освіти сприяло також створення великої кількості бібліотек, державних, приватних, при монастирях тощо. Значний внесок у розвиток освіти зробили монахи, які переписували твори давньогрецьких авторів і таким чином зберегли їх для нащадків.

Завоювання турками Константинополя в 1453 році поклало край не лише існуванню Візантійської імперії, а й духовному розвитку загарбаних грецьких територій. Як зауважує П. Псора, боротьбу за відродження грецької культури очолила в першу чергу церква, а потім і освічені греки, які мешкали за кордоном і усвідомлювали, що збереження віри, мови та національної самосвідомості є необхідною умовою для поступового відродження грецької нації.

Протягом XV–XVI століть навчання грецьких дітей, яким виповнилося шість-сім років, здійснювалося таємно в церквах та монастирях. Перші такі школи навіть так і називались – «таємні школи» (Κρυφά Σχολεία), і їхня кількість була досить обмеженою. XVIII століття ознаменувалося суттєвим покращенням ситуації завдяки створенню в Константинополі вищого навчального закладу (факультету) університетського рівня, в якому, окрім теологічних дисциплін, викладалися давньогрецька мова, фізика, математика, філософія. Це дало можливість отримати вищу освіту значній частині молоді, яка в свою чергу займалась просвітницькою діяльністю серед поневолених греків. Протягом цього періоду досить повільно, але стабільно збільшувалася кількість початкових шкіл, в яких грецьких дітей навчали грамоти й математики [410].

Середня освіта в Греції в цей період майже зовсім не розвивалась. Лише з кінця XVIII століття почали з’являтися так звані «Грецькі школи» (Ελληνικά Σχολεία), які вважалися середніми навчальними закладами. У цих школах викладалась давньогрецька мова і література, риторика, етика, геометрія, фізика, філософія, теологія.

Так само майже не розвивалась і вища освіта. Як зазначає П. Псора, лише у XVIII столітті в Константинополі була створена вища школа університетського рівня, в якій, окрім теологічних дисциплін, викладались давньогрецька мова, фізика, математика, філософія. Дещо пізніше в цьому місті були засновані Грецька медична академія, Патріарша музична вища школа, вища торговель-на школа та вища теологічна школа [410]. Хоча, за даними дослід-ження грецького філолога та історика А. Іліаді, про покращення освіти можна говорити з XVII століття. Так, у 1621 році була створена вища школа імені Фоми Флангіноса, яка функціонувала до кінця XVIII століття. Приблизно в цей же час було засновано Патріаршу академію в Константинополі. Там викладав відомий Пат-ріарх Кирило Лукаріс (1572-1638), який у 1627 році створив у Конс-тантинополі грецьку типографію та переклав Новий заповіт. У цій же Академії викладав Феофіл Корідалеас (1625-1641), який вважається першим носієм та поширювачем західної наукової думки [190].

всіх вищих школах викладалися класичні мови, давньо-грецька та латина, які для греків на той час уже були мертвими. Їхнє навчання здійснювалося традиційним способом – шляхом заучування граматики та читання й перекладу давніх текстів (церковних, філо-софських, художніх). Жива розмовна мова в цих школах не викладалась.

На увагу дослідників історії грецької освіти заслуговує місто Янніна, де навіть за часів турецького поневолення активно розвива-лась освіта молоді. Так, у місті протягом XVIII-XIX століть діяло дев’ять шкіл, у яких, окрім давньогрецької та латини, викладались і такі сучасні іноземні мови, як французька та італійська. Однак прик-лад Янніни є швидше винятком у мовній освіті Греції [168, с. 847].

Варто зауважити, що після падіння Константинополя писемна традиція не мала таких фанатичних прихильників, як у попередні часи, і всі, хто не знав давньої, писали живою розмовною мовою. Ця мова навіть лунала в названих вище навчальних закладах. Більше того, грецький поет, учений Нікос Соф’янос не лише сам писав вірші народною мовою, але й у 1554 році переклав нею твір Плутарха «Про виховання дітей» та уклав граматику народної мови. Отримавши освіту в Римі та перебуваючи під впливом ідей Відродження, Н. Соф’янос уважав, що буде легко повернути до життя поневолену націю за допомогою перекладів народною мовою давньогрецьких

класиків. Проте ця ідея так і не була реалізована [12]. Слід зазначити, що Н. Соф'янос вважається першим, хто усвідомив наявність мовної проблеми в Греції та необхідність розвитку народної мови ще в першій половині XVI століття [167, с. 722].

Так чи так, але в класичну, еллініcтичну та візантійську епохи греки приділяли досить серйозну увагу освіті молодого покоління та великого значення надавали вивченню рідної мови. Натомість спостерігаємо зовсім протилежне ставлення давніх еллінів до іноземних мов, які ніколи не вивчались і не викладались навіть у гімнасіях. У збережених писемних пам'ятках жоден грек не пишався тим, що він володіє іноземною мовою. Ніхто з давніх письменників не написав жодного вірша іноземною мовою, як це робив, наприклад, Овідій. Греки, які одними з перших пояснили світобудову, не залишили у своїх трактатах жодної фрази, яка б стосувалася проблеми багатомовності людини. Вивчення давньогрецької літератури показало, що 0 поетичних та прозових творах також ніколи не звучала іноземна мова. Коли авторові треба було передати мову чужоземця, він її передавав грецькою.

0 класичну епоху ситуація майже не змінилась. Історико-літературні джерела відбивають лише один факт, який свідчив про володіння греком іноземною мовою. Ідеться про відомого полководця Фемістокла (537 до н. е. – 459 до н. е.), переможця у битві з персами під Саламіною, який через декілька років змушений був тікати до Персії після жорстоких переслідувань афінян і спартанців. Давньогрецький історик Фукідід писав, що Фемістокл перед тим, як з'явитись перед правителем Персії, цілий рік вивчав перську мову. Той факт, що полководець вивчив іноземну мову, справив велике враження на греків і був увічнений у літературних пам'ятках.

Давні греки докласичної епохи ніколи не роздумували над тим, як іноземна мова може впливати на розвиток особистості, не розглядали мову як загальнолюдський феномен. І коли в середині V століття до н. е. софісти почали вивчати мовний феномен, вони жодного разу не згадували іноземну мову.

На користь думки про те, що інтерес греків до іноземних мов був дуже обмеженим, свідчить і той факт (твори Аристофана, V століття до н.е.), що на той час існували словники, які тлумачили забуті гомерівські слова, проте про греко-перські, греко-єгипетські чи греко-латинські словники згадок немає. І хоча греки багато

емігрували, проте ніде не згадується того, щоб вони перед переїздом вивчали мову своєї нової батьківщини. Відсутні відомості й про те, що існували вчителі, які могли цих мов навчити. Також греки залишались байдужими і до прагрецької мови. Так, не залишилось згадок про прагрецькі народні пісні, яких не могло не існувати.

Варто підкреслити, що давні елліни не перекладали іноземні твори. Маємо лише один приклад перекладу хроніки подорожі карфагенян під керівництвом Ганнона до узбережжя західної Африки (V століття до н. е.). Цей переклад здійснив невідомий грек в IV столітті до н. е. для тих, хто часто мандрував [199].

Слід наголосити, що будь-яку іноземну мову елліни характеризували як варварську і вона втрачала для них усякий інтерес.

0 наступні епохи як іноземні вивчалися давньогрецька мова і латина.

Таким чином, у Греції починаючи з давніх часів досить значна увага приділялася мовній освіті молодого покоління. Щодо рідної мови, то протягом класичної епохи вона була і засобом, і метою навчання, яке здійснювалося на основі живого невимушеного спілкування педагогів-філософів зі своїми учнями. З елліністичної та візантійської доби давньогрецька не була мовою спілкування для більшості греків, проте була мовою навчання і викладання в різних типах навчальних закладів. Щодо іноземних мов, то в архаїчний та класичний періоди їхнє вивчення взагалі ігнорувалось, а в наступні періоди як іноземна вивчалася латина та давньогрецька. Остання на той час фактично стала мертвою мовою.

Щодо давнього Кіпру, то, на відміну від Греції, він не подарував світу таких вагомих здобутків у науці й освіті через постійні зазіхання на острів з боку різних племен і держав. Про Кіпр класичної епохи маємо дуже мало відомостей, острів лише спорадично з'являвся в давньогрецьких джерелах, де описувався переважно його політичний устрій та життя і діяльність кіпрських королів. Не дослідженим залишається питання про особливості освіти на Кіпрі взагалі та про навчання мов зокрема. Відомо, що в той час на острові були поширені три мови: етеокіпрська, фінікійська та давньогрецька, але питання, яким чином забезпечувалося навчання цих мов, залишається без відповіді.

В елліністичну добу в результаті походів Олександра Македонського Кіпр був приєднаний до Єгипту. У цей період активно

відбувалась «еллінізація» острова. Так, з трьох мов – етеокіпрської, фінікійської та давньогрецької – перевага надавалася саме останній. Вживання етеокіпрської та фінікійської мов дозволялося лише в приватному житті. Освіта на Кіпрі забезпечувалася за тією ж схемою, що і в Греції: мусична школа, гімнасія, ефебія [195, с. 232-235]. Загалом можемо стверджувати, що цей період був досить сприятливим для Кіпру, бо єгиптяни, а саме династія Птоломеїв, не втручалися суттєво у справи острова і не перешкоджали його розвиткові.

Із 58 р. до н. е. і до IX століття н. е. Кіпр був римською провінцією. Під час правління римських імператорів Антонінів Кіпр досяг найбільшого розквіту. Однак уже з середини III століття острів увійшов у фазу занепаду, що було характерним для всіх східних провінцій імперії, проте мирний спокій продовжував зберігатись [195, с. 218-220]. Можна припустити, що в цей час ключові позиції на острові займала латинська мова.

0 395 році Кіпр став частиною Візантії після її відокремлення від Західної Римської імперії, а в 688 році острів захопили араби. Наступні 300 років Кіпр знаходився під владою одночасно арабів і Візантії як кондомініум, незважаючи на постійні материкові війни між обома сторонами. Цей період тривав до 965 року, коли Візантія, відроджуючись, остаточно не завоювала острів.

Щодо освіти Кіпру, то протягом візантійського періоду вона здійснювалася за тією ж схемою, що й по всій імперії.

1 1191 році англійський король Річард I Левине Серце захопив острів, а в 1192 році французький рицар Гі де Лузіньян отримав Кіпр як компенсацію за втрату Єрусалимського королівства. За часів правління Лузіньянів (1191-1489), так само як і у Візантійську епоху, грецьке населення Кіпру у своїй більшості належало до найнижчого соціального прошарку – землеробів. Мовою законодавства на Кіпрі була французька, хоча для етнічних кіпріотів звід законів було перекладено грецькою. У духовному житті Кіпр було відірвано від візантійської традиції та підкорено західним течіям. Грецька освіта владою ігнорувалась, головними її провідниками залишилась усна народна творчість та православна церква. Натомість латино-французька освіта здобула на острові значного розвитку. Серед освічених греків того часу можна назвати літописців Л. Махераса та Г. Вустроніоса. Перший у своїх літописах використовував місцевий діалект, однак із досить потужним впливом середньовічної французької мови.

Натомість стиль і мова Г. Вустроніса наближалися більше до народної усної традиції острова.

0 мовного погляду досить важливим є переклад грецькою мовою (кіпрський діалект) зводу законів для громадян міст. Він був написаний французькою мовою, проте вплив національної кіпрської традиції та практична потреба вимагали обов'язкового перекладу законів і на мову місцевого населення, яке становило переважну більшість.

У цей період розвивалася народна кіпрська поезія, породжена буржуазним класом, якій, однак, не вдалося уникнути франкського впливу. Ці народні пісні були або епічними, або ліричними й обмежувалися сюжетами про життя та подвиги лицарів.

Єдиною, хто зміг уникнути франкського впливу, була православна церква, яка залишилася вірною візантійській традиції [195, с. 358-360]. Кіпрський учений П. Персіаніс зазначав, що потужне протистояння кіпрського народу зміні релігії дозволило зберегти не лише грецьку мову, а й загалом культуру острова [148, с. 5-6].

У 1498 році контроль над Кіпром захопила Венеціанська республіка. Венеціанці поширювали на острові католицизм, тоді як місцеве населення, що складалося переважно з етнічних греків, традиційно дотримувалося православ'я. Залишаючись вірною Візантійській традиції, кіпрська православна церква зовсім не зазнала впливу латинської церкви, хоча й офіційно їй підкорялась.

Історичні джерела свідчать про те, що за венеціанський період на Кіпрі не було здійснено жодного більш-менш значного досягнення. Традиція грецької освіти не продовжувалась, а навпаки перебувала в стані застою. Нижчі соціальні прошарки, до яких належали греки-землероби, потерпали від безграмотності, у міських центрах становище було не кращим. На відміну від грецького острова Крит, який на той час також перебував під владою Венеції, Кіпр не піддавався жодним чином руху Відродження, що розквітав на ту пору.

Розвитку освіти на Кіпрі значною мірою сприяла діяльність ученого грека Я. Діассоріноса, який у 1562 році заснував у Нікосії – столиці Кіпру – грецьку школу. Створенням школи учений переслідував не лише мету духовного відродження кіпріотів, його головною ціллю було звільнення острова від венеціанського панування, що передбачало насамперед просвітництво громадян, саме тому Я. Діас-

соріноса можна вважати основоположником новогрецького просвітництва, яке мало за мету духовне, а потім і політичне пробудження греків.

Окрім школи Я. Діассоріноса, в іншому місті Кіпру – Фамагуста – функціонувала ще одна школа, школа Святого Миколая, яка, однак, просувала переважно італійську освіту. У цей же час грецькою мовою було перекладено сонети Петрарки невідомим кіпрським поетом.

Проте, незважаючи на той факт, що грецька освіта за добу венеціанського правління не підтримувалася владою, вона змогла не лише зберегтись, а й певною мірою розвиватися завдяки діям поодиноких осіб та церковних закладів [195, с. 398-399].

0 1571 році острів був остаточно захоплений Османською імперією. Грецьке та турецьке населення користувалося правом на самоврядування, що значно закріпило позиції Православної церкви. Архієпископ Кіпру став духовним лідером етнічних греків, а церква була хранителем грецької культурної спадщини. Не заборонялось відкриття й функціонування грецьких шкіл. За даними кіпрського науковця Л. Філіппоса, у XVI столітті на Кіпрі функціонували школи, де викладались іноземні мови, що зумовлювалось економічними потребами, а саме торгівлею в країнах Близького Сходу [382, с. 114].

Як зазначає Н. Воєвутко, зародження педагогічної думки на Кіпрі пов'язане з іменами перших освітян: Матфея з Галата (приблизно 1637 р.) та Леонтіоса Ефстратіу з Кілані. Вони були священиками, що знали грамоту та впрявлялись у викладанні. Учителювання не було їхньою професією, а знання наук було емпіричним [8, с. 220].

1 1741 р. в Нікосії архієпископом Філотеосом була заснована школа грецької грамоти і музики. Тут вивчали давні церковні тексти, висловлювання, міфологію, граматику, пізніше філософію.

Таким чином, в архаїчний та класичний періоди населення Кіпру послуговувалося двома мовами: етеокіпрською (місцевий діалект) та давньогрецькою. Навчання цих мов, як і в Греції, відбувалося шляхом бесід, управлянь у красномовстві. Пізніше природній метод навчання мов було замінено на традиційний (навчання граматики). Проте на Кіпрі, на відміну від Греції, з давніх-давен вивчалися й іноземні мови. Це пояснюється тим, що Кіпр завжди перебував під владою іноземних держав, що вимагало елементарних

знань мови країни-загарбника. На острові вивчалися фінікійська, латинська, французька, турецька, англійська мови, проте на сьогодні не збереглося жодних даних щодо методу навчання цих мов.

1.2. Особливості розвитку навчання мов вищих закладах освіти Греції та Кіпру XIX – першій половині XX ст.

Перший вищий навчальний заклад у Греції було засновано в 1837 році. Ним став Грецький Осонський університет в Афінах, який пізніше було перейменовано в Афінський Національний університет імені І Каподістрії.

Університет розпочав свою діяльність з чотирма факультетами: філософським, теологічним, медичним та юридичним. Навчання тривало три роки. Навчальний процес забезпечували як іноземні вчені, переважно з Німеччини, так і грецькі науковці, які отримали освіту за кордоном. Повний контроль за діяльністю університету був покладений на Міністерство церковної та державної освіти.

Інтерес для нашого дослідження становить філософський факультет, який здійснював підготовку філологів. Зазначимо, що всі випускники філософського факультету (окрім фізиків, математиків, теологів) отримували кваліфікацію філолога і, у разі працевлаштування до середньої школи, мали бути готовими до викладання не лише суто філологічних дисциплін (мови і літератури), а й до таких предметів, як історія, археологія, релігія тощо. Такий підхід пояснювався тим, що греки під філологією розуміли не лише вивчення мови та літератури, а й історії, культури, побуту певного народу, що знаходило своє відображення в різноманітних культурних пам'ятках.

Протягом XIX століття студенти філософського факультету готувались за єдиним навчальним планом, який включав такі дисципліни, як: давньогрецька мова, давньогрецька література, латинська філологія, візантійська філологія, сучасна грецька мова та література, мовознавство, археологія, історія, життя давніх греків, педагогіка. За даними грецького вченого В. Караманолакіса, найбільша частка навчального плану відводилась філологічним дисциплінам (49,51%), далі йшли: археологія (16,56%), філософія (14,85%), історія (13,95%), педагогіка (2,63%), життя давніх греків (1,01%) [203, с. 374-375].

Слід зазначити, що такі дисципліни, як мовознавство та педагогіка, були введенні у 70-80-х роках XIX століття.

Давньогрецька мова на філософському факультеті була і засобом і метою навчання. При цьому засвоєнню підлягала лише писемна форма давньогрецької мови, та, якою були написані твори видатних давньогрецьких письменників і мислителів. Як зазначав Я. Басліс, викладання лише писемного варіанту мови узгоджувалось 0 уявленнями німецьких неограматиків (молодограматиків) XIX століття, котрі наполягали, що писемна мова є важливішою за усну, і не будь-який її варіант, а «чиста мова», «мова науки». Головним своїм завданням неограматики вважали збереження «чистої» писемної мови від будь-якого втручання [250, с. 20].

Класичні мови – давньогрецька й латина – викладались граматико-перекладним методом. На заняттях з давньогрецької та латинської літератури вивчались в оригіналі твори видатних поетів, письменників, істориків, філософів.

Навчання сучасної грецької мови мало свої характерні особливості, які потребують пояснення.

Розвиток мовної освіти в Греції в XIX столітті був нерозривно пов'язаний із вже згадуваним у попередньому підрозділі «мовним питанням» (γλωσσικό ζήτημα), яке після здобуття Грецією незалежності стало одним із ключових у мовній політиці країни і мало величезний вплив на розвиток усіх сфер соціального життя греків, у тому числі й освіти. Ідеться про феномен диглосії (двомовності), тобто існування двох різновидів (стилів) грецької мови: катаревуси і демо-тики. Катаревуса (η καθαρεύουσα в перекладі з грецької «очищена», καθαρός – чистий) є архаїчним книжним стилем, штучним набли-женням новогрецької мови до давньогрецької. Демотика (η δημοτική в перекладі з грецької «народна») – відображення розмовної мови широких народних мас [46, с. 70-71].

Як зазначав видатний грецький учений-педагог, філолог М. Тріандафіллідіс, наприкінці XVIII – на початку XIX ст. в Греції існувало три різновиди грецької мови:

0 давня класична мова, що була досить подібною до тієї, якою користуються й дотепер церква та деякі вчені;

1 різні, так би мовити, «проміжні» мовні типи, які були чимось середнім між давньою (офіційною) та новою (розмовною) мовою. Такі мовні типи не являли собою чогось єдиного і не спроможні були створити серйозні літературні твори;

0 єдина народна мова, яка жила в народних піснях, що з'явились в останні століття і співалися всюди. Мова цих пісень багата, гнучка, гармонійна і єдина, яка могла бути зрозуміла народу [372, с. 93].

Головними прихильниками давньої мови, так званими «архаїстами», були Н. Дукас, С. Коммітас, народної («демотикістами») – І. Віларас, К. Константас, А. Псалідас, Д. Соломос, Д. Філіппідіс, А. Хрістопулос, хоча в цьому питанні були й ті, які відстоювали певну компромісну позицію. Яскравим представником такого компромісного варіанту вирішення мовної проблеми був А. Кораїс (1748–1833), якого називали «учений вчитель нації» («σοφός δάσκαλος του Γένους») і який мав досить високий науковий авторитет. У своїх трактатах щодо розвитку мови А. Кораїс писав, що відродити давньогрецьку мову неможливо, бо насправді рідною розмовною мовою для людини є та, яку вона вбирає в себе з молоком матері, і несправедливо та безглуздо намагатися диктувати народу, яким різновидом мови він має писати і говорити. Тобто вчений був прихильником народної мови, яку, однак, закликав очистити від елементів, що їх він уважав занадто «вульгарними», і запропонував ввести так звану «катаревусу» (грец. καθαρεύουσα – очищений). Це був напівштучний соціолект, мова по суті з новогрецьким синтаксисом, але з набагато більшою кількістю давньогрецьких слів і морфологічних форм. Мета її створення полягала в тому, щоб стати посередником у боротьбі між «архаїстами» і «демотикістами». Основою катаревуси було давньогрецьке койне, проте власне катаревусою ніхто ніколи не говорив – це штучна мова. Вона фактично містила архаїзовані форми сучасних слів, очищені від «негрецької» лексики інших європейських мов. Тобто, тоді як грецька демотика містила запозичення з турецької, італійської, латинської та інших мов, катаревуса здебільшого була від них очищена. Її використовували як офіційну мову в адміністрації, освіті, церкві, журналістиці, 1 також (до кінця XIX століття) в літературі (тогочасні грецькі письменники вважали престижним писати свої твори катаревусою, начебто писали їх справжньою давньогрецькою, хоча різниця між катаревусою та давньогрецькою мовою досить істотна).

Як бачимо, А. Кораїс намагався знайти «золоту середину», «середній шлях» («μέση οδός») у вирішенні питання, що гостро постало після здобуття Грецією незалежності: якій мові бути

державною – давньогрецькій чи новогрецькій (демотиці) [12; 408, с. 93; 167, с. 722]. Прихильниками А. Кораїса були: Н. Вамвас, А. Газіс, С. Іконomос, О. Коккінакіс, К. Кумас, В. Лесвіос, Ф. Фармакідіс та інші.

ĀÀ̀ґĀ↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā↘Ā(¬)̲̲̲

Греції було пов’язано й з тим, що в той час, коли Греція звільнялася від турків (1821-1828), в Європі обожнювали давньогрецьку культуру ÀʳĀ↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓ԀĀÀʳĀ↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā↓Ā1 всебічно її вивчали.

Факт проголошення катаревуси офіційною мовою держави прямо протирічив тактиці інших новостворених держав Європи і думці, що панувала в період Просвітництва, про необхідність повернення до народної мови у всіх сферах життя, у тому числі й освіті, бо освіта для всіх має базуватися саме на народній мові, зрозумілій кожному [357, с. 10].

Демотикісти не полишали спроб відстоювати народну мову. Серед них були елегійний поет Г. Тертсетіс та С. Трікупіс. Саме останній порадив Д. Соломосу припинити писати італійською, а користуватися народною мовою і тим самим стати фундатором новогрецької літератури. Також С. Трікупіс рекомендував поету Д. Вікеласу полишити писати давнім гекзаметром, а творити народ-ною мовою – серцем греків.

Деякі освітяни XIX століття не залишились осторонь мовної боротьби. Вони не боялись виступати проти катаревуси в школі, наполягали, що книги для читання мають укладатись народною мовою [408, с. 96-98].

080-х роках XIX століття знову розгорнулися гучні дискусії між архаїстами та демотикістами. Народна мова, яка на той час вже була визнана поезією, починала з'являтись і в діалогах оповідань. Цьому значною мірою сприяв Я. Псіхаріс, який жив у Парижі, був професором новогрецької філології університету та факультету східних мов. У своєму творі «Подорож» Я. Псіхаріс кинув гасло демотикістам використовувати демотику і в писемній традиції. Цей твір є водночас науковим, літературним і критичним. Він був і залишається навіть сьогодні класичним твором для демотикістів [408, с. 98-99].

Я. Псіхаріс писав, що Мова і Батьківщина – це тотожні поняття. Боротись за Батьківщину або за її національну мову – це одна й та сама боротьба. Також учений мав за мету не просто висловити аргументи «за» народну мову, а запропонувати її прототип (граматику, фонологію, синтаксис тощо) [408, с. 99-100; 167, с. 723].

Мовний рух Я. Псіхаріса знайшов палких прихильників демотики серед поетів і письменників. У журналі «Εστία» (в перекл. з грец. – вогнище, домівка), який очолював Г. Дросініс (1891-1894), найвидатніші літератори писали народною мовою і таким чином формували національну свідомість грецького народу. Серед них Г. Калосгурос, А. Каркавітсас, Г. Ксенопулос, К. Паламас, А. Папа-

діамантіс, Я. Полілас, К. Хатжопулос, Х. Хрістовасіліс та інші. Пізніше демотика стала мовою таких журналів, як «Τέχνη» («Мистецтво»), «Κριτική» (Критика), «Νουμάς».

Такий прогресивний розвиток демотики викликав відповідне протистояння з боку представників катаревуси. Останні на чолі з професором Афінського університету Г. Містріотісом звинувачували демотикістів у богохульстві. Важливо підкреслити, що університети протягом XIX століття обстоювали виключно катаревусу. Народною мовою ані студенти, ані викладачі принаймні в стінах вишу не спілкувались і зрозуміло, що демотика не вводилась як дисципліна до навчальних планів цих закладів освіти. Звідси студенти-філологи як давню мову вивчали давньогрецьку, а як сучасну – катаревусу.

На початку XX століття на філософському факультеті особлива увага приділялась давньогрецькій мові та літературі, латині, катаревусі. Студенти настільки палко захищали давньогрецьку мову і катаревусу, що нерідко вступали навіть у збройні конфлікти з тими, хто намагався підтримувати народну мову (демотику).

Так, після невдалої війни за визволення Криту від турків у 1897 році королева Ольга помітила, що поранені в лікарнях, коли їм роздали примірники Євангеліє, не змогли його прочитати, бо не розуміли давньогрецької мови. Тоді королева переконала архієпископа Афінського Прокопа перекласти Євангеліє народною мовою. Проте Святий Синод не дав благословення для застосування перекладеного Євангеліє в церквах та школах. Під впливом отців церкви і королева була змушена відмовитись від своєї ідеї.

Однак задум Ольги був схвально сприйнятий демотикістами Греції, і в жовтні 1901 року в газеті «Акрополь» було розпочато серію статей-перекладів Нового Заповіту на народну мову, здійснених А. Паллісом. Натомість студенти Афінського університету на чолі з професором Г. Містріотісом вимагали від уряду припинити публікації. Коли їхні вимоги не було задоволено, студенти зачинилися в університеті і вимагали відлучити від церкви перекладачів. Як не дивно, проте проти перекладу був і сам народ, який влаштував мітинг 8 листопада 1901 року. У ньому взяли участь майже всі афіняни. Уряд намагався розігнати людей, унаслідок чого вісім осіб було вбито, вісімдесят поранено. Поранений був і президент уряду Г. Феотокіс. Після цього старий уряд було розпущено, а єпископа Прокопа усунено з посади. Цей факт у мовній боротьбі отримав

назву «Події з Євангеліє» («Ευαγγελιακά») [408, с. 101, 112; 252, с. 62-63; 218, с. 984].

8 листопада 1903 року Г. Сотиріадіс переклав народною мовою трилогію Есхіла «Орестея». П'єсу було поставлено в Королівському театрі, що знову викликало гостре незадоволення. Студенти прийшли до театру й вимагали припинити виставу. У сутичці загинули двоє людей та семеро були поранені.

Але, попри таке протистояння, демотика завойовувала дедалі міцніші позиції. Перша спроба її введення до шкільної освіти була здійснена А. Делмудосом, який, працюючи директором школи для дівчат у місті Волос , у 1908 році запровадив демотику не лише як мову навчання, але й як шкільний предмет. Учителі інших державних шкіл та духовенство звинуватили педагога в атеїзмі та національній зраді й вимагали суду над ним. І хоча А. Делмудоса та інших обвинувачених було виправдано, їхню школу було закрито [408, с. 112].

Такий інтерес до народної мови був викликаний і поширеними на той час в Греції ідеями педагогічної течії під назвою «Нове виховання», засновником якої вважається американський учений-педагог Дж. Дьюї. У його праці «Як ми мислимо?» містився розділ під назвою «Мова і виховання думки», де науковець підкреслював їхній взаємозв'язок і наголошував на ролі школи в мовному і розумовому розвитку дитини. А. Делмузос як палкий прихильник нової педагогічної течії також усвідомлював значення рідної мови для цілісного духовного розвитку дитячої особистості [247, с. 792-793].

Значну роботу щодо введення демотики до закладів освіти здійс-нювало створене в 1910 році «Освітнє Товариство» («Εκπαιδευτικός Όμιλος»), яке очолювали А. Делмудос та М. Тріандафіллідіс [327, с. 181]. До його діяльності долучалися науковці, освітяни, громадські діячі [362, с. 39; 402, с. 820].

На протидію діяльності «Освітнього товариства» встала «Комісія із захисту національної мови», яка була створена за ініціативою Г. Містріотіса після відповідної його лекції в Афінському універ-ситеті. Членом цієї комісії був і директор педагогічного училища Ф. Міхалопулос, який як депутат Парламенту 14 лютого 1911 року порушив питання про включення до Конституції Греції положень, що захищали б мову держави, тобто катаревусу, а також передбачали покарання та звільнення з посади кожного державного службовця,

який би ці положення порушував. Подібні пропозиції щодо захисту катаревуси внесли й інші депутати. Після палких дискусій більшістю голосів було підтримано пропозицію Ф. Міхалопулоса, якого, до речі, підтримувало й студентство. Лише 19 депутатів виступили за демотику [408, с. 102-104].

5888 1916 році в Греції спалахнула революція, що її очолив Е. Венізелос. Генеральним секретарем управління освітою було призначено Д. Гліноса, який був демотикістом. Одним із перших заходів уряду було введення демотики до початкової школи й укладання нових підручників. Так, протягом 1917-1919 років було підготовлено тринадцять книг для читання, написаних народною мовою на основі граматики М. Тріандафіллідіса. Після завоювання міцних позицій тимчасовий уряд влаштувався в Афінах та ввів демотику у всі початкові школи країни. Лідери демотикістського руху вводили народну мову в освіту майже насильницьким шляхом для того, щоб не втратити можливість, яку надавала така аномальна ситуація в країні. Проте демотикісти цими діями більше нашкодили своїм ідеям, аніж посприяли їхньому розвиткові [408, с. 105; 186, с. 238-239; 363, с. 325-326; 356, с. 300-302].

Уже в 1920 році першість у Парламенті посіла Народна партія, яка відразу ж скасувала всі розпорядження щодо народної мови і позбавила керівних посад представників демотики. Окрім цього, було створено комісію з палких прихильників катаревуси, які мали вивчити шкільну навчальну літературу, що видавалася протягом 1917-1920 років. Комісія після тривалих дискусій дійшла висновку, що вся література є шкідливою і має бути спалена. Хоча уряд і не спалив книги, їхнє використання в школах було заборонене [327, с. 181-182].

Іншою віхою в історії мовного питання стали події навколо педагогічного училища імені Марасліса, що знову-таки були пов’язані з іменем А. Делмудоса, який з 1923 року очолював це училище. Так, А. Делмудоса та викладача Р. Імвріоті через пропаганду демотики було звинувачено в перекручуванні історії та поширенні антирелігійних ідей, і в 1925 році їх було звільнено з посад.

Проте починаючи з 1927 року катаревуса повільно почала втрачати свої позиції. Так, Законом № 3438 від 1927 року, який було прийнято всіма політичними партіями, було введено демотику у всі класи початкової школи, хоча й з паралельним викладанням

катаревуси в п’ятих та шостих класах. А Закон № 5045 від 1930 року вже засвідчив необов’язковий характер вивчення катаревуси у 5-6-х класах початкової школи [408, с. 106, 112; 356, с. 311].

0.0 1933 року до влади прийшла консервативна партія, представ-ники якої вважали, що дали занадто багато привілеїв народній мові і Законом № 591 від 1933 року дозволялося вивчення демотики лише з першого по четвертий класи, а катаревуса знову стала обов’язковою
1 п’ятих-шостих класах. У червні цього ж року Міністерство освіти оголосило конкурс на укладання книг для читання для всіх класів початкової школи та дало певні рекомендації щодо мови, якою вони мають бути написані. Йшлося, звичайно, про катаревусу.

1.0 1935 року вивчення демотики дозволялося лише з першого по третій класи. Єдиною позитивною зміною в мовній освіті стало те, що з 1931 року в гімназіях уперше дозволялось застосування перекладу давньогрецьких текстів, за допомогою яких учні могли глибше познайомитися з творчістю того чи того письменника або з особливостями певного літературного жанру. До цього часу твори давньогрецької літератури вивчалися лише в оригіналі.

Наприкінці 30-х років народна мова почала використовуватися
2 офіційних заходах, у науці, філософії, соціології. Вибір демотики як виражального засобу засвідчував наявність у мовця демократичних і радикальних поглядів [388, с. 32]. У 40-х роках XX століття мовне питання втратило свою гостроту, нове покоління не вбачало в ньому такої актуальності. Цьому сприяли, звичайно, й воєнні події (Друга світова війна, громадянська війна в Греції) [47, с. 40].

На думку більшості грецьких учених, диглосія мала негативні наслідки для розвитку освіти. Наприклад, учений-педагог А. Делмудос писав, що випускники початкової школи не оволодівали на належному рівні жодною мовою, і застерігав, що пізніше це буде виливатися в їхню духовну анархію. Учений говорив: «Коли Нація означає всіх людей, яких вона об’єднує, а не лише певну групу осіб, коли грецька нація є справді жива, тоді катаревуса не може бути мовою національною, а її повернення до школи перешкоджає освіті народу, шкодить їй» [174, с. 261, 315].

Д. Караяннідіс підкреслював той факт, що діти до кінця навчання не оволодівали жодною з мов. Врешті-решт вони говорили жахливою змішаною мовою, що призводило до внутрішнього хвилювання й роздратування. І це щастя, на думку вченого, що учні відразу

по завершенню школи забували одну з двох мов, і цією мовою була катаревуса. Також Д. Караяннідіс зазначав, що навіть випускники гімназії, вступаючи до університету, демонстрували труднощі у володінні катаревусою. Вони не могли висловлювати свої думки ясно, чітко, в логічній послідовності. До того ж складна орфографія в катаревусі ще більше загострювала проблему [145, с. 110, 114].

М. Тріандафіллідіс у 1909 році після відвідування грецьких шкіл писав, що навіть не очікував побачити такі глибокі рани в освіті, які спричинила офіційна мова. Десятки тисяч дітей страждали кожного року, кожного дня, кожної години і все це без позитивного результату, бо офіційна мова була мовою мертвою [372, с. 58-59]. Учений стверджував: «…грецька школа потребує мовної реформи набагато більше, ніж ми можемо уявити» [387, с. 22].

Утім серед викладачів університетів (Афінського та новоствореного в 1925 році Салоніцького університету імені Аристотеля) більшість продовжували відстоювати катаревусу. У першій половині 0 століття на філософських факультетах Афінського та Салоніцького університетів вивчалась виключно катаревуса, давньогрецька мова та література. Проте були й прихильники демотики, які наполягали на спрощенні орфографії та системи наголосу. Таким був професор філософського факультету Афінського університету І. Какрідіс, якого за подібні ідеї було звільнено з посади на два місяці [408, с. 107; 386, с. 342].

Навчання мовам, як і в попереднє століття, відбувалось за традиційним (граматичним) підходом.

Щодо іноземної мови, то протягом XIX – на початку XX століття у вищих навчальних закладах викладалась лише французька мова. Про покращення іншомовної освіти в університетах можна говорити з 30-х років XX століття. Так, у Законі № 5343 від 1932 року «Про Афінський університет» зазначалося, що студенти обов'язково мають оволодіти іноземною мовою для отримання можливості слідкувати за розвитком своєї наукової галузі у світі [263, с. 130]. Для забезпечення викладання іноземних мов в університетах Греції почали створюватися Центри навчання іноземних мов. Так, в Афінському національному університеті імені І. Каподістрія в 1931 році на основі Закону № 5147/1931 було створено Центр з вивчення іноземних мов, який спочатку функціонував як відділення університету і мав за мету викладання найбільш поширених іноземн-

них мов, таких як англійська, французька, німецька, а пізніше додались італійська та російська [262].

Необхідно зазначити, що в Салоніцькому університеті, як і в Афінському, у 1931 році було створено Інститут іноземних мов і літератур (Закон № 5139 від 16 липня 1931 року). Іноземними мовами, які пропонувались для вивчення студентами, мали стати: французька, німецька, англійська, італійська, балканські, східні. Однак історичні, соціальні, політичні події не дозволили зреалізувати прийнятий закон [156, с. 1035; 214].

Щодо Кіпру, то на початку XIX століття тут суттєво розширилася мережа навчальних закладів острова. Наприкінці періоду турецького поневолення (30-70-ті рр. XX століття) на Кіпрі функціонували 83 грецьких та 65 мусульманських шкіл [195, с. 473-474]. Як зазначає кіпрський науковець А. Полідорос, на той час на Кіпрі існували три типи шкіл: приватні початкові школи, громадські початкові школи і так звані «грецькі школи», які надавали середню освіту [338, с. 44].

Цікаво, що в деяких школах Кіпру, окрім рідної, вивчалися й іноземні мови. Так, у школі для дівчат, заснованій у 1859 році в Нікосії архієпископом Макарісом Першим, викладалися турецька та французька мови.

По закінченні російсько-турецької війни Кіпр у 1878 році відійшов до Англії.

Історія англомовної освіти на Кіпрі пов’язана з іменем місіонера 0 священика Джозефа Спенсера, якого англійці відрядили на Кіпр з метою організації на острові систематичної освіти. Саме Спенсер виступив радником з упровадження англійської як єдиної мови навчання на острові, однак його дії супроводжувались акціями протесту з боку греків-кіпріотів та православної церкви [256, с. 39].

0.0 1880 р. Дж. Спенсер ініціював відкриття у м. Нікосія училища для викладання англійської мови кіпрським учителям, а також усім бажаючим громадянам Кіпру. Англійська стала офіційною мовою викладання в усіх навчальних закладах острова, заснованих бри-танським урядом [256, с. 15]. У 1890 р. колоніальний уряд встановив надбавки до заробітної плати тим учителям, які склали іспит з анг-лійської мови та отримали диплом на право викладання англійської в початковій школі.

Зазначимо, що архиєрейство острова Кіпр усіляко допомагало розвитку грецької освіти.

Отже, протягом XIX століття Кіпр, перебуваючи спочатку під владою Туреччини, а потім Великої Британії, намагався зберегти міцні зв'язки з Грецією, через це грецька мова усіляко оберігалась і вивчалась. Навчання рідної мови здійснювалося традиційним методом за навчальними програмами і підручниками, якими користувалися в Греції. Щодо іноземних мов, то на відміну від Греції, де іноземним мовам не приділялося достатньої уваги (вивчалася лише французька), на Кіпрі вивчались турецька і французька, а після відходу острова до Великої Британії міцні позиції зайняла англійська мова. Вивчення англійської всіляко підтримувалося колоніальним урядом, а в деяких навчальних закладах вона стала навіть мовою викладання.

1.3. Розвиток мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині 0 – початку XXI ст.

1 50-х роках XX століття мовне питання так і не було вирішено. Незважаючи на те, що офіційною мовою Греції було проголошено демотику, вищі навчальні заклади продовжували запекло захищати катаревусу. Край боротьбі між демотикою і катаревусою мала покласти Законодавча Постанова № 4379 від 1964 року «Про організацію та управління загальною освітою», у статті 5 якої наголошувалось на тому, що «…демотика переросла в загальногрецький виражальний засіб як грецького народу, так і видатних письменників, тому використовується вільно в усному і писемному мовленні як викладачами, так і учнями/студентами на всіх ступенях освіти від нижчого до вищого» [257].

Здавалось, що мовну проблему було нарешті вирішено. Проте після встановлення в Греції Диктатури військових (1967 р.) Надзвичайний Закон № 129 від 1967 року «Про організацію управління загальною освітою» повернув мовну ситуацію на 32 роки назад. Стаття 5 названого Закону визначала, що офіційна мова країни – катаревуса, яка є мовою усного й писемного спілкування, мовою навчання і викладання, починаючи з четвертого класу початкової школи і завершуючи закладами вищої освіти [152; 408, с. 108-109; 229, с. 780-782; 255, с. 801].

Так у Греції знову постала проблема диглосії, яка залишалася не вирішеною до 1974 року, року скасування Диктатури військових і встановлення в країні демократії. У 1975 році була прийнята нова Конституція Греції, якою демотика визнавалась єдиною офіційною мовою держави і відтоді почала використовуватися на всіх рівнях державного управління й освіти [231, с. 571-572; 383, с. 666; 159, с. 706; 264].

Проте, як зауважують грецькі науковці, лише самого утвердження демотики мовою навчання і викладання виявилося недостатньо для підвищення рівня мовної освіти в країні.

Як зазначає Я. Басліс, ідеологічно та політично заангажована боротьба представників катаревуси та демотики мала трагічні наслідки для мовної освіти тому, що зусилля були спрямовані не на пошук кращого лінгводидактичного підходу до навчання мови, як це робилося всюди, а на те, яка ж мова має викладатись у школі, катаревуса чи демотика. Проте після остаточного утвердження демотики як офіційної мови освіти і держави науковці вперше замислилися над проблемою пошуку найбільш результативного підходу до викладання мови [250, с. 24-25].

Таким чином, навчання рідної мови на всіх ступенях освіти майже до 80-х років XX століття не мало належного теоретико-методологічного підґрунтя, базувалося на традиційному методі викладання, який не зважав на інновації в галузі мовознавства, педагогіки, психології та інших наук, що активно розвивались у другій половині XX століття.

Утвердження в країні демократії, вступ до Європейського Союзу (1981 р.) створили умови для появи нової генерації науково-педагогічних кадрів, уведення в навчальний процес нових підходів до навчання мови (насамперед йдеться про комунікативний підхід), появи нових дисциплін, таких як «Теоретичне мовознавство», «Теорія літератури», «Порівняльна філологія» тощо.

Щодо іншомовної освіти, то в університетах Греції протягом другої половини XX – початку XXI століття її забезпечували відповідні Центри, які були створені ще в 30-х роках минулого століття.

На початку XXI століття в Центрі навчання іноземних мов Афінського університету пропонувалось вивчення таких мов: англійська, албанська, арабська, болгарська, французька, німецька, японська, хінді та санскрит, іспанська, італійська, японська, норвезька,

голландська, перська, португальська, російська, сербська, шведська, турецька, чеська, фінська. Окрім цього, діяли такі спеціальні програми: лабораторія писемного/усного англомовного мовлення (рівень Г1); медична термінологія англійської, французької та німецької мов (для студентів медичних факультетів і працюючих лікарів); програма 0 отримання державного сертифікату про володіння англійською, французькою та німецькою мовами (рівні В1, В2, Г1); юридична термінологія англійської, французької та німецької мов; переклад на англійську та німецьку мови; переклад документів Євросоюзу на французьку мову [179].

0 нових ВНЗ іноземна мова викладалася відразу з моменту заснування. Наприклад, у Патрському університеті викладання іноземних мов розпочалося вже з першого року його існування (1966-1967 навчальний рік). На новостворених політехнічному факультеті та факультеті точних наук викладались англійська та французька, а дещо пізніше – німецька мови. Відразу ж був створений Центр навчання іноземних мов, діяльність якого врегульовувалася цими факультетами. Із кінця 80-років XX століття Центр став незалежним від факультету, і його викладачі почали забезпечувати навчання іноземних мов на всіх відділеннях цього ВНЗ [169].

Слід зазначити, що іноземні мови викладаються і в технологічних навчальних закладах. Так, в Афінському ТНЗ створено Центр 1 навчання іноземних мов, викладачі якого забезпечують навчання англійської, німецької, французької та італійської мов.

Окрім цього, в університетах Греції з другої половини XX століття іноземна мова вивчається й як спеціальність на відповідних відділеннях. Перші іншомовні відділення почали з'являтись у Греції в 50-х роках XX століття в Афінському національному університеті імені І. Каподістрії та Салоніцькому університеті імені Аристотеля. Так, в Афінському національному університеті імені І. Каподістрії першим було створено відділення англійської мови та літератури (1951 р.), потім відділення французької мови та літератури (1954 р.), німецька мова та література викладались в університеті з 1960 року, а в 1977 році було створено відділення німецької мови та літератури. У 1999 році розпочало свою діяльність відділення італійської та іспанської мови та літератури, що в 2010 році розділилося на два окремі відділення: відділення іспанської мови та літератури й відділення італійської мови та літератури. На початку XXI століття були

створені ще два відділення: відділення турецької та сучасних азіатських мов і літератури (2003 р.) і відділення слов'янських мов та літератури (2007 р.).

23 Салоніцькому університеті імені Аристотеля, як і в Афінському, першим було створено відділення англійської мови та літератури (1951 р.), потім відділення французької мови та літератури (1954 р.), відділення німецької мови та літератури (1960 р.), відділення італійської мови та літератури (1961 р.). Ці ж відділення функціонують і дотепер. Спочатку вони діяли при Інституті іноземних мов і літератур, а після його ліквідації на основі Закону № 1268 від 1982 року (статті 6, 30, 39) і Президентського Наказу № 445 від 1984 року стали автономними відділеннями університету [157, с. 81; 265; 347].

Як і в системі шкільної освіти, так і в грецьких вишах до 50-60-х років XX століття навчання відбувалося за допомогою граматико-перекладного методу, який замінили аудіовізуальний та пізнавальний підходи, а з 80-х років XX століття в Греції поширився комунікативний підхід.

Слід наголосити, що з 80-х рр. XX століття Греція досить швидкими темпами почала перетворюватися на полікультурну державу через активні процеси міграції біженців із країн Східної Європи, Середземномор'я, Азії й Африки. Так само збільшилася кількість репатріантів, які активно почали повертатися до Греції після розпаду Радянського Союзу. Останні претендували на отримання грецького громадянства та на постійне проживання в цій країні.

Емігранти і репатріанти, а також їхні діти потребували якнайлегшого входження до суспільного життя, що вимагало насамперед знання новогрецької мови та можливості отримання необхідної освіти. Зважаючи на це, учені-педагоги Греції почали активно розробляти теоретико-методологічні засади навчання новогрецької мови як іноземної, укладати відповідні навчальні та навчально-методичні посібники, створювати при університетах країни Центри з навчання новогрецької мови. Окрім цього, уряд Греції, починаючи з 90-х років 24 століття і до сьогодні, стимулює вивчення новогрецької мови за кордоном, налагоджуючи співпрацю та пропонуючи різноманітну допомогу тим іноземним ВНЗ, в яких плідно вивчається новогрецька мова.

Отже, мовна освіта в Греції протягом другої половини XX – на початку XXI століття розвивалась у таких напрямах:

23 навчання рідної мови, яке ускладнювалося проблемою диглосії грецького народу і мало, на думку переважної більшості учених, негативні наслідки для освіти в країні, у тому числі й вищої;

24 навчання іноземних мов;

25 навчання новогрецької мови як іноземної.

На основі аналізу джерельної бази дослідження виділено такі періоди розвитку мовної освіти у Греції:

23 – класичний (V – IV ст. до н. е.). Період становлення мовної освіти в Греції.

II – елліністичний, римський та візантійський (IV-I ст. до н. е. – 1453 р.). Період динамічного розвитку мовної освіти.

III – османський (1453 р. – 1821 р.). Період спаду в мовній освіті Греції.

IV – становлення незалежної Греції (1821 р. – 1950 р.). Період розвитку теорії та практики мовної освіти.

V – період демократичного розвитку Грецької Республіки (1950 р. – початок XXI ст.). Період інтенсифікації теоретичних дос-ліджень та практики мовної освіти в галузі навчання мов.

Таким чином, розвиток мовної освіти в Греції від античності й до початку XXI століття має такий вигляд:

Таблиця 1.1

Періодизація розвитку мовної освіти в Греції від доби античності до початку XXI століття

Історичний етап	**Навчання рідної мови**	**Навчання іноземної мови**
1	**2**	**3**
I – класичний період (V-IV ст. до н. е.)	Застосування в навчанні давньогрецької мови – рідної для учнів; вивчення мови у процесі читання та обговорення творів видатних філософів і літераторів, під час живого спілкування та вправляння в красномовстві. Значний інтерес давньогрецьких філософів до мовного феномена	Цілковите ігнорування іноземних мов

Продовження табл. 1.1

1	2	3
II – еллініcтичний, римський та візантійський період (IV-I ст. до н. е. – 1453 р.)	Навчання мови у процесі засвоєння граматики давньогрецької мови, зокрема її аттичного діалекту, архаїзованого та незрозумілого на той час більшості грекам. Поява нової науки граматики завдяки намаганню греків відродити давньогрецьку мову, зміни у співвідношенні між писемною та усною мовами, що породило проблему диглосії	Вивчення як іноземної давньогрецької та латини
III – османський період (1453 р. – 1821 р.)	Поширення живої розмовної мови не лише в побуті, але й в освіті, літературі, поява граматики народної мови. Навчання мови традиційним методом	Вивчення як іноземної давньогрецької та латини
IV – період становлення незалежної Греції (1821 р. – 1950 р.)	Запекла боротьба між представниками катаревуси та демотики, що мало негативні наслідки для всієї освітньої галузі. Навчання мови традиційним методом з приділенням головної уваги розвиткові писемного мовлення за допомогою написання творів, аналізу текстів художньої літератури (давньогрецької та новогрецької, написаної на катаревусі), вивчення системи мови, зокрема таких її розділів, як фонетика, лексика, орфографія, граматика (морфологія та синтаксис). Відсутність належного теоретико-методологічного підґрунтя навчання рідної мови на всіх ступенях освіти	У вищій освіті до 1932 р. – вивчення переважно французької мови, з 1932 р. – поступове введення до навчальних планів англійської та німецької мов. Навчання мов за допомогою граматико-перекладного методу

Закінчення табл. 1.1

1	2	3
V – період демократичного розвитку Грецької Республіки (1950 р. – початок XXI ст.)	Утвердження демотики як офіційної мови держави, освіти й науки, застосування комунікативного підходу в навчанні мови, підвищений інтерес науковців до проблем навчання мови	Поступовий відхід від традиційного методу навчання іноземних мов, застосування прямих методів (аудіолінгвального та аудіовізуального), утвердження комунікативного підходу та розробка основ міжкультурного підходу до навчання іноземних мов, укладання нових програм, підручників та посібників з навчання іноземних мов. Розширення переліку іноземних мов, що пропонуються для вивчення (мови країн-членів Євросоюзу, турецька, російська тощо)

Щодо Кіпру, то перші 53 роки свого панування (1878-1931) англійці застосовували ліберальну політику в справах освіти на острові. У грецьких школах більша частка навчального часу приділялася грецькій мові, хоча обов'язково вивчалась й англійська. Так, нап-риклад, у Всекіпрському училищі священнослужителів (1910-1932) навчанню грецької мови відводилось одинадцять годин на тиждень, а англійської – чотири [338, с. 127].

Політика британського невтручання змінилася після кривавого повстання греків-кіпріотів у жовтні 1931 року (повстанці вимагали об'єднання з Грецією, проте їхні дії було придушено). Так, було збільшено години на викладання англійської мови, створено оригінальну англійську середнью школу (English School) в Нікосії, проголошено англійську мову головною мовою викладання в двох останніх класах середньої школи. Однак намагання колоніального уряду нада-ти англійській мові статусу офіційної мови викладання викликало серйозний протест з боку кіпріотів [195, 722-723; 400, с. 22].

Варто зазначити, що англійський уряд узяв під свій контроль не лише фінансування та управління школами, але й підготовку педагогічних кадрів та укладання навчальних планів і програм [195, с. 723]. Як зазначає Н. Воєвутко , в 30-ті роки ХХ століття одне за одним було закрито грекомовні педагогічні училища та засновано англійсь-кі: Чоловічий педагогічний коледж (Διδασκαλικό Κολλέγιο Αρρένων/ Teacher's Training College) в м. Морфу для грецьких і турецьких студентів (1937 р.) та Жіночий педагогічний коледж (Διδασκαλικό Κολλέγιο Θηλέων) в м. Нікосія (1943 р.). Мовою навчання в Чоловічому педколеджі була англійська, виняток становило викладання рідної мови (грецької або турецької) та релігієзнавства. Навчальний процес було організовано за англійськими підручниками. Проте в Жіночому педколеджі мовою викладання була грецька, а англійська вивчалась як друга. Кількість годин, що відводилася на вивчення рідної та англійської мов, була однаковою – три години на тиждень [9, с. 98-101].

Щодо грецької мови, то тут до 1930 року в шкільній освіті застосовувалася катаревуса, незважаючи на те, що в Греції демотика була введена до початкової школи ще в 1917 році. Як зауважував П. Персіаніс, деякі прогресивно налаштовані представники буржуазії та літературні діячі, що перебували під впливом ідей Освітнього Товариства Греції, виступали за введення народної мови в початкову освіту ще з 1912 року. Однак «…їхні голоси були поодинокими і відразу замовчувались Християнською церквою» [337, с. 1077].

Цікаво, що в цей період, а особливо під час визвольної боротьби 1955-1959 рр., греки-кіпріоти активно виступали проти засилля англійської мови. Так, значна кількість учнів навмисно ігнорувала занят-тя з англійської та навіть спалювала англійські підручники [400, с. 22].

23 1960 р. Кіпр отримав незалежність, хоча Велика Британія, Греція і Туреччина залишили за собою обмежене право втручання у внутрішні справи країни. Була заснована Республіка Кіпр, до якої належала грецька частина острова.

Для греків Кіпру політика освітньої ідентифікації з Грецією, окрім політичних (формування національної самосвідомості та ідеї політичного союзу Республіки Кіпр і Греції), переслідувала й практичні цілі. Через відсутність університету на Кіпрі випускники середніх шкіл змушені були отримувати вищу освіту за кордоном. Найзручнішим з мовних та економічних причин (навчання в університетах Англії було надто дорогим для кіпрських родин) для греків-

кіпріотів було навчання в університетах Греції. Грецький уряд намагався спростити доступ кіпріотам до вищої освіти наданням права вільного вступу до університету випускникам кіпрських шестирічних гімназій. Ці гімназії мали працювати за тим же навчальним планом і програмами, що й відповідні школи Греції. Це пояснює той факт, чому на Кіпрі до 1960 року забезпечувалася головним чином класична середня освіта.

Існували однак соціально-економічні фактори, які перешкоджали повній ідентифікації грецької та кіпрської систем освіти. Одним із них був той факт, що Республіка Кіпр залишалась англійською колонією і мала тісні економічні зв'язки з Об'єднаним Королівством. Це, звичайно, посилювало роль англійської мови в соціально-економічній і культурній сферах та, відповідно, породжувало потребу її викладання в школах Республіки, у той час як у навчальних закладах Греції перевагу надавали французькій мові [195, с. 727].

23 державних початкових і середніх школах Республіки Кіпр офіційне викладання англійської мови було введено з 1965-66 навчального року. Діти починали вивчати англійську у віці 9-10 років, тобто з п'ятого класу початкової школи протягом двох годин на тиждень, а завершували на останньому курсі ліцею. До 1984 року використовувалися підручники, які надавалися Великою Британією [400, с. 23].

Також англійська викладалась і в педагогічних навчальних закладах. У 1959 р. англійський дидактичний коледж було передано грецькій частині острова і реорганізовано в Педагогічну академію Кіпру (1959-1993 рр.) за грецьким прототипом [336, с. 197]. У 1959-1960 навчальному році на навчання рідної мови тут відводилося вісім годин на тиждень (чотири – на давньогрецьку та чотири – на новогрецьку), а англійської – шість годин. У 1967-1968 навчальному році грецька мова викладалася протягом дев'яти годин на тиждень, а англійська – восьми. У 1972-1974 навчальних роках вивченню рідної
24 англійської мов присвячувалося вісім та сім годин відповідно. Не спав інтерес до англійської мови і в 90-х рр. XX століття, на викла-дання якої в Педагогічній академії Кіпру відводилося дев'ять годин на тиждень.

Як зазначають сучасні кіпрські науковці, протистояння Республіки Кіпр англійським інноваціям вкрай несприятливо впливало на освіту острова, перешкоджало її врівноваженому раціональному роз-

виткові. Найбільш характерним прикладом таких несприятливих наслідків для освіти стала невдала спроба створення університету та технічних шкіл. Так, протягом 30-40-х років XX століття англійський уряд двічі розробляв проекти заснування університету на Кіпрі, проте змушений був від них відмовитися через протистояння з боку греко-кіпрських політиків та церковних лідерів Значна кількість кіпріотів вірили в можливий політичний союз із Грецією. Це й було основною причиною, чому зволікалося створення університету на Кіпрі навіть після проголошення його суверенітету (1960 р.). Прихиль-ники союзу із Грецією вважали, що створення університету може призвести до згасання культурних і духовних зв'язків з Елладою, а відповідно й похитне питання про політичний союз двох держав. З цієї ж причини зволікалось і створення професійно-технічних шкіл [195, с. 728].

Проголошення незалежності Кіпру в 1960 році посилило значення економічного фактору у формуванні освітньої політики. Республіка Кіпр мала швидкими темпами розвивати економіку держави, 23 у зв'язку з тим, що природні ресурси острова були обмежені, розви-ток мав базуватися значною мірою на людському потенціалі. Це означало, що освіта повинна була приділяти значну увагу питанням саме професійної, а не класичної підготовки. Цей погляд висловили в 1960 році два міністри кіпрського уряду (міністр праці та міністр еко-номіки), які наполягали на зменшенні кількості класичних навчаль-них закладів та створенні на їхній базі технічних шкіл, які б надавали необхідну професійну підготовку громадянам Республіки Кіпр. Однак їхні пропозиції було відхилено.

Ситуація змінилася після спроби державного перевороту на острові, здійсненої кіпрськими антиурядовими силами за підтримки нового уряду Греції (Диктатури військових), який проводив курс на «Енозіс» (приєднання Республіки Кіпру до Греції). Туреччина як країна-гарант використала це як привід для введення 20 липня 1974 своїх військ на острів задля відновлення конституційного порядку і захисту турків-кіпріотів. У результаті турецькі війська окупували близько 37 % території острова, що призвело до його фактичного розколу на дві відособлені частини. Була дезорганізована економіка країни, повністю порушені зв'язки між громадами.

Стало зрозуміло, що ідея приєднання Республіки Кіпр до Греції не зможе бути втіленою в життя. Під тиском нових умов кіпрський

уряд мав негайно розробити свою незалежну освітню політику, яка б дійсно задовольняла потреби громадян острова. Важливим результатом нової освітньої політики було створення на основі Закону № 144 від 1989 року Кіпрського університету, який розпочав свою діяльність 23 1992 році і давав можливість не лише отримувати вишу освіту, а й мав суттєво впливати на духовний, науковий та культурний розвиток Республіки. Університет був і залишається вищим навчальним закла-дом як грецької, так і турецької частин острову, відповідно мовами навчання були й є грецька та турецька [270; 129, с. 88; 191, с. 81; 193, с. 1058]. Його прототипом став не грецький університет, а європейсь-кий та американський. Теж саме стосується й двох інших вишів Республіки – Технологічного університету та Відкритого університе-ту, що були засновані в 2004 році, а розпочали свою діяльність у 2007 [49, с. 328].

Щодо мовної ситуації на Кіпрі, то протягом XX століття на грецькій частині острова населення послуговувалося грецькою мовою та кіпрським діалектом. Зважаючи на історико-політичну ситуацію (британське правління островом), значного поширення набула й англійська мова.

Після проголошення незалежної Кіпрської держави статтею № 2 Конституції 1960 року було визнано дві офіційні мови країни – грецьку й турецьку [358]. Усі офіційні документи видавалися грецькою і турецькою мовами, громадяни могли звертатися до державних установ будь-якою мовою і цією ж мовою отримати відповідь на своє звернення. На засіданнях Парламенту також використовувалися турецька і грецька мови з синхронним перекладом. Теоретично кожний громадянин був вільним у виборі мови спілкування.

Незважаючи на той факт, що Кіпр не перетворився на двомовне суспільство, громадяни якого б вільно послуговувались грецькою і турецькою мовами, все ж таки на грецькій частині острова (Республіка Кіпр) спостерігається й нині інший вид диглосії. Йдеться про співіснування новогрецької мови та кіпрського діалекту, який вважається одним із найдавніших варіантів грецької мови.

Більшість кіпрських мовознавців порівнюють мовну ситуацію в Республіці Кіпр (співіснування новогрецької мови та кіпрського діалекту) з тією, яка довгий час спостерігалась у Греції (вживання демотики і катаревуси). Так, в умовах Республіки Кіпр демотика – це кіпрський діалект, а катаревуса – новогрецька мова. Як зазначає

грецький науковець С. Мосхонас, діалект вивчається природнім шляхом як рідна мова з вуст матері, тоді як новогрецька є мовою викладання і вивчається на всіх рівнях освіти. Новогрецька мова починає вивчатися після засвоєння дітьми діалекту, її навчання здійснюється штучним шляхом за допомогою підручників і вчителів для задоволення переважно потреб писемного мовлення.

Учений підкреслює, що новогрецька мова і кіпрський діалект уживаються в Республіці Кіпр залежно від ситуації спілкування та виконують різні функції, причому функціональний розподіл може варіюватися відповідно до соціального статусу та ідеологічних переконань мовців. Проте можна виділити й стабільні сфери та жанри використання мови і діалекту. Так, у писемній традиції діалект вживається в тих жанрах, які перебувають під впливом усної традиції, а саме в поезії і драматургії. Іноді може траплятися і в художніх прозових творах, проте ніколи діалект не вживається для написання есе [243; 244]. Кіпрський науковець А. Панайоту-Тріандафіллопулос додає, що діалект також трапляється і в телевізійних серіалах, рекламах, особливо тих, що стосуються побутової сфери, як наприклад, харчування та розваги [319].

Мовою офіційних і законодавчих документів є виключно новогрецька, іноді – англійська. Також новогрецька є мовою засобів масової інформації. Отже, новогрецька мова панує в більшості жанрів писемного мовлення та в освіті й управлінні (читання лекцій, звернення до народу, політичні промови тощо). В усному мовленні, навпаки, переважає кіпрський діалект, особливо в повсякденному неофіційному спілкуванні.

Як стверджують кіпрські вчені, новогрецька мова має статус стандартизованої організованої мови (широко вживаються такі вирази, як «прекрасна/правильна грецька»), однак поряд із цим її доволі часто називають штучною мовою, що підходить лише для офіційних ситуацій. Кіпріота, який завжди спілкується лише новогрецькою, нерідко вважають зарозумілим і пихатим. З іншого боку, діалект також характеризують як негативними, так і позитивними висловлюваннями на кшталт: «мова безграмотних», «сільська», «нижча», «недосконала», «без граматики», з одного боку, та мова «домашня», «невибаглива», «природна» – з іншого [243].

Останнім часом у республіці проводиться робота щодо збереження і розвитку кіпрського діалекту. Так, учителі шкіл почали

заохочувати дітей висловлювати свої думки на кіпрському діалекті, проте в писемному мовленні учні мають вживати лише новогрецьку мову. На думку вчених, необхідно також дослідити можливості вживання кіпрського діалекту і в писемному мовленні, вивчати його 0 шкільній та вищій освіті, а також використовувати в літературі [364, с. 121-122; 332].

Окрім того, що на грецькій частині острова спостерігалось і продовжує спостерігатися співіснування двох мовних кодів – новогрецької мови і кіпрського діалекту, греки-кіпріоти, наслідуючи грецьку освіту, також потерпали від боротьби демотикістів та архаїстів. І хоча кіпрські науковці не надавали мовній боротьбі такого принципового значення, проте всі зміни у вживанні мовних кодів, що відбувались у Греції, відразу ж запозичувались і Кіпром.

Не можна не наголосити на тому факті, що поруч із грецькою мовою та кіпрським діалектом на острові надзвичайно поширеною є англійська мова. Цьому сприяло насамперед тривале британське прав-ління островом, а також і той факт, що грецька і турецька громади не бажали вивчати мову одна одної. Тому для спілкування між предс-тавниками двох спільнот почала використовуватись англійська мова, яка на той час була поширена в управлінні, законодавстві, освіті. Англійська почала використовуватись як лінгва-франка переважно представниками вищого класу, які, як правило, отримували освіту англійською мовою в школах Кіпру та згодом в університетах Великої Британії.

Зазначимо, що англійська переважала на Кіпрі до середини 80-х років XX століття, доки наукова та політична еліта не почала порушувати питання про захист новогрецької мови. У середині 80-х років XX століття були оприлюднені головні законодавчі доку-менти, які регламентували вживання новогрецької мови в різноманіт-них галузях: Закон № 67 від 1988 року «Про офіційні мови Республіки» з подальшими змінами до нього (146/89, 154/90, 153/91, 63(I)/92, 34(I)/93, 18(I)/94, 59(I)/94, 75(I)/95, 75(I)/96, 79(I)/97) [267; 269; 271; 272; 273; 276; 277; 278; 279; 280; 281]; Закон № 144 від 1989 року «Про Кіпрський університет» (ст. 1) [270]; Закон № 29 від 1985 року «Про центри відпочинку» (за яким вимагалося використання грецької мови в туристичній сфері й особливо в рекламних проспектах, прайсах тощо) [266]; Закон № 143 від 1989 року «Про обов'язкове викладання офіційних мов Республіки» [268].

На основі цих законів у 1989 році англійська мова припинила вживатись у судочинстві та було введене обов'язкове вивчення новогрецької мови навіть на іншомовних факультетах вищих навчальних закладів. У 1996 році завершився переклад кіпрського законодавства 0 англійської мови на новогрецьку, у цей же період відбулось упровад-ження грецької мови замість англійської у видавництві (як художньої літератури, так і всієї документації) [205; 206; 147, с. 35].

Слід зазначити, однак, що в Республіці Кіпр англійська і до сьогодні посідає міцні позиції: вона викладається як перша іноземна мова в останніх класах початкової школи (з 2011 р. почали застосовуватися пілотні програми з англійської мови, вивчення якої починається з першого класу), є мовою навчання в більшості приватних вищих навчальних закладів та деяких державних, таких як Технічний інститут (Τεχνικό Ινστιτούτο (Technical Institute)), Інститут Готельного та ресторанного бізнесу (το Ινστιτούτο Ξενοδοχείων και Τροφοδοσίας (Hotel and Catering Institute)), Інститут лісового господарства (Ινστιτούτο Δασοκομίας (Institute of Forestry)) і Середземноморський інститут менеджменту (Μεσογειακό Ινστιτούτο Διοίκησης (Mediterranean Institute of Management)). До недавнього часу англійська мова використовувалась у судочинстві і частково в державному управлінні [146]. На сьогодні поширення англійської мови, особливо в таких галузях, як туризм та економічні послуги, підтримується на державному рівні.

Таким чином, мовна ситуація в Республіці Кіпр була більш складною за Грецію. Якщо в Греції відбувалася боротьба за вживання і навчання двох різновидів грецької мови – демотики і катаревуси, то на Кіпрі до цієї боротьби вступав ще й кіпрський діалект. Окрім цього, Конституцією Кіпру 1960 року на греків-кіпріотів покладався обов'язок вивчати турецьку мову та завдяки історико-політичним і соціально-економічним чинникам неабиякого поширення на острові набула англійська мова.

0.0 шкільній освіті як обов'язкові вивчаються англійська мова (з початкової школи) та французька (з першого класу гімназії). На пер-шому курсі ліцею як обов'язкові вивчаються англійська та францу-зька, а з другого – ліцеїсти можуть продовжувати вивчати ці дві мови або обрати інші: іспанську, італійську, німецьку, російську, турецьку. Щодо турецької мови, то, як зазначає Х. Хатжигеоргіу, за останні роки спостерігається підвищений інтерес греків-кіпріотів до її вив-

чення, чому сприяв спрощений режим пересування між грецькою і турецькою частинами острова (2003 р.). Заняття з турецької мови пропонуються безкоштовно для греків-кіпріотів не лише в середніх і вищих навчальних закладах, а й у державних Центрах підвищення кваліфікації [400, с. 23].

Стосовно вищої освіти, то варто зазначити, що в Республіці Кіпр, як і в Греції, вища освіта представлена декількома рівнями: дер-жавна університетська освіта, приватна університетська освіта, держав-ні вищі навчальні заклади неуніверситеського типу, приватні вищі навчальні заклади.

До державних закладів університетського типу належать: Універ-ситет Кіпру, Відкритий університет Кіпру та Технологічний універ-ситет. Приватні університети представлені такими закладами:

0 Європейський університет Кіпру, який було засновано на базі Кіпрського коледжу (Cyprus College). Кіпрський коледж був створений 1 1961 році та наслідував британські освітні традиції. У 2007 році коледж було реорганізовано в університет, який структуровано за європейським та американським зразком [184];

0 Університет Нікосії також був створений на базі так званого Інтерколеджу (Intercollege). Інтерколедж розпочав свою діяльність у 1980 році, а в 2007 йому було присвоєно статус університету [322].

Неуніверситетський рівень представлений такими державними установами, як: Технологічний інститут, Інститут Готельного та ресто-ранного бізнесу, Інститут лісового господарства, Середземноморський інститут менеджменту, Медичний коледж, Школа гідів, Поліцейська академія. Також на Кіпрі функціонують 24 приватні вищі навчальні заклади неуніверситетського рівня.

Щодо новогрецької мови, то вона вивчається на обов’язковій основі на всіх без винятку відділеннях і факультетах вищих навчальних закладах Республіки Кіпр. Також новогрецька вивчається як спеціальність. Так, у Кіпрському університеті функціонують відділення візантійської та новогрецької філології та відділення класичної філології і філософії. У Відкритому університеті Кіпру з 2011-2012 навчального року діє магістерська програма «Новогрецька мова та література». Стосовно особливостей навчання рідної мови, то у зв’язку з тим, що до 80-90-х років XX століття освіта на Кіпрі намагалася повністю наслідувати грецьку, послуговуючись навіть одними і тими ж навчальними підручниками та посібниками, відповідно і навчання

мови здійснювалося за допомогою тих самих методів і прийомів, що і в Греції.

Щодо іноземної мови, в університетах Кіпру, як і в Греції, з метою забезпечення іншомовної освіти функціонують відповідні центри. Так, у Кіпрському університеті діє Мовний Центр (Κέντρο Γλωσσών), викладачі якого відповідальні за організацію і проведення занять з іноземної мови для студентів усіх відділень. На початку XXI століття Центр організовує заняття з семи мов: англійської, французької, іспанської, італійської, німецької, російської і турецької. Мовна підготовка студентів здійснюється із врахуванням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти із використанням комп'ютерних технологій. Окрім цього, Центр організовує заняття з іноземних мов для дорослої категорії населення, виступаючи сполучною ланкою між вищою освітою та кіпрським суспільством, тим самим сприяючи розвитку багатомовності та отриманню міжкультурного досвіду всім бажаючим [213].

23 системі вищої освіти Республіки Кіпр іноземні мови вивчаються і як спеціальність. Так, у Кіпрському університеті, який прийняв перших студентів у 1992 році, функціонують такі іншомовні відділення, як: відділення англійської мови, відділення французької мови та сучасних мов, відділення турецької мови та мов Близького Сходу.
24Європейському університеті Кіпру діє програма англійської філології та мовознавства, а в університеті Нікосії – програма англійської мови та літератури.

Варто зазначити, що в Республіці Кіпр, як і в Греції, велика увага з боку уряду приділяється питанням полікультурної освіти, одним із головних завдань якої кіпрські вчені називають якнайбільш швидке і безболісне входження іноземних громадян до кіпрського суспільства, чому насамперед має сприяти оволодіння новогрецькою мовою. Із цією метою на острові функціонують різноманітні державні і приватні школи, які навчають новогрецької мови як іноземної. Також при Кіпрському університеті діє Центр грецької мови, який організовує курси навчання новогрецької мови для іноземних студентів та інших категорій громадян.

Отже, мовна освіта в Республіці Кіпр розвивається за такими напрямами: збереження та розвиток кіпрського діалекту, його вивчення в системі шкільної та вищої освіти; підвищення рівня навчання новогрецької мови; вивчення іноземних мов; вивчення новогрецької мови як іноземної [62, с. 124-125].

На основі аналізу джерельної бази дослідження виділено такі періоди розвитку мовної освіти на Кіпрі:

І – класичний та елліністичний (V – І ст. до н. е.). Період становлення мовної освіти на Кіпрі.

23 – римський та візантійський (58 р. до н. е. – 1191 р. н. е.). Період розвитку мовної освіти в умовах римського та візантійського панування.

23 – період франкського та венеціанського правління (1192 р. – 1571 р.). Період занепаду грецької освіти та значний розвиток латино-французької освітньої традиції.

IV – османський (1571–1878 р.). Період спаду в мовній освіті Кіпру.

V – період Британського правління (1878–1960 р.). Період розвитку англомовної освіти з гострим протистоянням греків-кіпріотів.

VI – період незалежної Кіпрської держави (1960 р. – початок XXI ст.). Період інтенсифікації теоретичних досліджень та практики мовної освіти в галузі навчання мов.

Отже, розвиток мовної освіти на Кіпрі від античності й до початку XXI століття можна відобразити таким чином:

Таблиця 1.2

Періодизація розвитку мовної освіти на Кіпрі від доби античності до початку XXI століття

Історичний етап	**Навчання рідної мови**	**Навчання іноземної мови**
1	**2**	**3**
І – класичний та елліністичний періоди (V-I ст. до н. е.)	Поширення етеокіпрської та давньогрецької мов із наданням переваги останній. Навчання рідної мови шляхом живого невимушеного спілкування з поступовим переходом до застосування традиційного методу (вивчення системи мови)	Вживання мов народів-загарбників, проте система навчання іноземних мов невідома
ІІ – римський та візантійський періоди (58 р. до н. е. – 1191 р. н.е.)	Відродження архаїчних, давно не вживаних форм давньогрецької мови, послуговування в повсякденному житті кіпрським діалектом. Навчання рідної мови за традиційним методом	Вивчення як іноземної давньогрецької та латини

Продовження табл. 1.2

1	2	3
III – період франкського та венеціанського правління (1192 р. – 1571 р.)	Вивчення давньогрецької мови, яка вже не була розмовною мовою, та паралельне послуговування населенням місцевим кіпрським діалектом. Ігнорування владою грецької освіти та значний розвиток латино-французької освітньої традиції	Вивчення французької мови, а також давньогрецької як іноземної
VI – османський період (1571 р. – 1878 р.)	Поширення живої розмовної мови не лише в побуті, але й в освіті, літературі. Навчання рідної мови за традиційним методом Співіснування демотики, катаревуси та кіпрського діалекту. Навчання мови за традиційним методом з приділенням головної уваги розвиткові писемного мовлення за допомогою написання творів, аналізу текстів художньої літератури (давньогрецької та новогрецької, написаної на катаревусі), вивчення системи мови, зокрема таких її розділів, як фонетика, лексика, орфографія, граматика (морфологія та синтаксис). Відсутність належного теоретико-методологічного підґрунтя навчання рідної мови на всіх ступенях освіти	Вивчення турецької, іноді французької мов, а також давньогрецької як іноземної
V – період Британського правління (1878 р. – 1960 р.)		Вивчення англійської, турецької та французької мов з наданням переваги першій. Намагання греків-кіпріотів протистояти вивченню англійської
VI – період незалежної Кіпрської Республіки (1960 р. – початок XXI ст.)	Утвердження новогрецької як офіційної мови держави, освіти й науки, застосування комунікативного підходу в навчанні мови, підвищений інтерес науковців до	Поступовий відхід від традиційного методу навчання іноземних мов, застосування прямих методів (аудіолінгвального та аудіовізуального), утвердження

	проблем навчання мови.	комунікативного під-

Закінчення табл. 1.2

1	2	3
	Посилення уваги до кіпрського діалекту з метою його вивчення і збереження	ходу до навчання іноземних мов, укладання нових програм, підручників та посібників з навчання іноземних мов. Вивчення як іноземних англійської, французької, турецької, пізніше німецької, італійської, іспанської, російської мов з цілковитою перевагою англійської

Висновки до розділу 1

23Дослідження ґенези мовної освіти в Греції та на Кіпрі довело, що протягом архаїчного та класичного періодів рідна мова була і засобом, і метою навчання, яке здійснювалося на основі живого невимушеного спілкування педагогів-філософів зі своїми учнями, вправляннями останніх у красномовстві. Щодо іноземних мов, то в зазначені періоди їхнє вивчення в Греції взагалі ігнорувалось, у той час як на Кіпрі іноземні мови вивчалися з давніх-давен у зв'язку з тим, що острів постійно перебував під владою іноземних держав, що вимагало елементарних знань мови країни-загарбника.

24З'ясовано, що кардинально змінились уявлення про навчання мови в елліністичну епоху. Так, метою навчання визначалось вивчення системи мови – граматичної будови, предметом навчання стала літературна мова переважно в її писемній формі, методом навчання утвердився традиційний (граматичний). З елліністичної доби давньогрецька не була мовою спілкування для більшості греків і кіпріотів, проте була мовою навчання і викладання в різних типах навчальних закладів. Саме в цей період зародилася проблема диглосії грецького народу, яка поглиблювалась протягом наступних періодів.

24Греції, починаючи з елліністичного періоду і до XIX ст., як іноземна вивчалась латина та давньогрецька, яка на той час стала фактично мертвою мовою, на Кіпрі до того ж вивчалася французька.

23 Доведено, що розвиток мовної освіти в Греції у XIX ст. був нерозривно пов'язаний із так званим «мовним питанням» (демотика-катаревуса), яке після здобуття Грецією незалежності (1821 р.) стало одним із ключових мовної політики країни і справляло величезний вплив на розвиток усіх сфер соціального життя греків, у тому числі й освіти.

Щодо іноземних мов, то у вищих навчальних закладах Греції протягом XIX ст. вивчалась французька мова.

Стосовно Кіпру, то протягом XIX ст. острів, перебуваючи спочатку під владою Туреччини, а потім Великої Британії, намагався зберегти міцні зв'язки з Грецією, приділяючи значну увагу збереженню грецької мови. Щодо сучасних іноземних мов, то, на відміну від Греції, де їм не надавалось достатньої уваги, на Кіпрі вивчалися турецька і французька, і після відходу острова до Великої Британії значні позиції отримала англійська мова.

24 У XX ст. до 1976 р. в Греції продовжувалась запекла боротьба між представниками демотики і катаревуси, від чого насамперед страждала якість грецької освіти. У вищих навчальних закладах мовою навчання та викладання протягом першої половини XX ст. була давньогрецька мова та катаревуса, у другій половині XX ст. до навчальних планів включалась і демотика. Навчання мови (як давньогрецької, так і новогрецької) до 80-х рр. XX ст. відбувалося за традиційним методом, тобто головна увага приділялася розвиткові писемного мовлення за допомогою написання творів, аналізу текстів художньої літератури та, звичайно, шляхом вивчення системи мови. Наприкінці XX ст. в навчанні рідної мови почав застосовуватись і комунікативний підхід.

Про покращення іншомовної освіти в університетах можна говорити з 30-х рр. XX ст. після створення Центрів з вивчення іноземних мов, на яких спочатку викладались англійська, французька та німецька мови, а вже наприкінці XX – початку XXI ст. Центри пропонували навчання більше ніж двадцяти мов. Окрім цього, в університетах Греції з другої половини XX ст. іноземна мова почала вивчатись і як спеціальність на відповідних відділеннях.

Як і в системі шкільної освіти, так і в грецьких вишах до 50-60-х рр. XX ст. навчання відбувалося за допомогою граматико-перекладного методу, який замінили аудіовізуальний та пізнавальний, а з 80-х рр. XX ст. в Греції поширився комунікативний підхід.

Основними напрямами розвитку мовної освіти в Греції протягом першої половини XX – початку XXI ст. визначено:

23 навчання рідної мови;

24 навчання іноземних мов;

25 навчання новогрецької мови як іноземної.

23 Аналіз науково-педагогічних та філологічних джерел дає підс-тави стверджувати, що мовна ситуація в Республіці Кіпр була склад-нішою за Грецію. Якщо в Греції відбувалася боротьба за вживання і навчання двох різновидів грецької мови – демотики і катаревуси, то в Республіці Кіпр до цієї боротьби вступав ще й кіпрський діалект. Окрім цього, неабиякого поширення на острові набула англійська мова.

Щодо новогрецької мови, то вона вивчається на обов'язковій основі на всіх без винятку відділеннях і факультетах вищих навчальних закладів Республіки Кіпр. Також новогрецька вивчається як спеціальність у Кіпрському університеті та Відкритому університеті Кіпру. Стосовно особливостей навчання рідної мови, то у зв'язку з тим, що до 80-90-х рр. XX ст. освіта на Кіпрі намагалася повністю наслідувати грецьку, послуговуючись навіть одними і тими ж навчальними підручниками та посібниками, відповідно і навчання мови здійснювалось за допомогою тих самих методів і прийомів, що і в Греції.

Щодо іноземної мови, то найбільшою популярністю користується англійська мова. Окрім цього, з кінця XX ст. вивчаються турецька, французька, а з початку XXI ст. й німецька, італійська, іспанська, російська мови. У системі вищої освіти Республіки Кіпр іноземні мови вивчаються й як спеціальність у Кіпрському університеті, Європейському університеті Кіпру, в університеті Нікосії.

Головними напрямами розвитку мовної освіти в Республіці Кіпр визначено:

1) збереження та розвиток кіпрського діалекту, його вивчення в системі шкільної та вищої освіти;

23) підвищення рівня навчання новогрецької

мови; 3) вивчення іноземних мов;

4) вивчення новогрецької мови як іноземної.

На основі проведеного аналізу розроблено періодизації мовної освіти в Греції та на Кіпрі.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОВНОЇ ОСВІТИ 23 ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

2.1. Мовна освіта як науково-педагогічна проблема

Аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури засвідчив, що серед вітчизняних та зарубіжних (грецьких і кіпрських) учених немає спільного погляду на зміст поняття «мовна освіта», що, на нашу думку, пояснюється складністю та багатогранністю самого поняття, так і певною відмінністю вихідних позицій у різних дослідників.

Аналіз визначень мовної освіти показав наявність у них таких головних диференційних сем, як «система», «процес», «результат».

Так, мовна освіта більшістю науковців (Н. Гальскова, Н. Гез, С. Ніколаєва, Р. Мартинова, Ю. Пассов, М. Пентилюк, А. Щукін та інші) розглядається як одна з підсистем загальної освіти країни, котра водночас володіє відносною самостійністю, відрізняється складною організацією, за своєю структурою являє декілька взаємопов'язаних і взаємообумовлених відносно автономних підсистем єдиної мовної макросистеми. Так, наприклад, Н. Гальскова та Н. Гез у межах мовної макросистеми виділяють: 1) систему як сукупність соціальних інститутів, які займаються різними аспектами навчання мови; 2) сис-тему як сукупність освітніх процесів з предмету. У системі як сукуп-ності освітніх процесів з предмету центральне місце посідають тради-ційні елементи педагогічної системи: мета, принципи, зміст навчання мовам, реалізовані в освітньому стандарті, програмі, підручнику та інших засобах навчання [11, с. 30-32].

Цілком закономірно, що мовна освіта тлумачиться і як процес, спрямований на досягнення певного результату, що підкреслює практичне спрямування аналізованого поняття.

Так, Л. Загорулько розуміє мовну освіту як процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної та нерідної мов, що дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і форму-

вання умінь взаємодії між носіями різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та нерідної мов [24].

Є. Азимов та А. Щукін мовну освіту тлумачать як процес і систему організації навчання мовам, завданням якої є розвиток багатомовності та підтримка мовного багатоманіття в суспільстві, а провідною тенденцією сучасної мовної освіти є полікультурність, мовний плюралізм, діалог культур [99, с. 364].

В. Козирев та В. Черняк наполягають, що останню слід розуміти як процес та як результат пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння мовою і мовленням, на саморозвиток і становлення особистості. Поняття «мовна освіта», на думку вчених, охоплює такі складові:

23оволодіння сукупністю знань про мову як необхідна умова повноцінної та ефективної мовленнєвої діяльності;

24уміння сприймати тексти і будувати власні мовленнєві твори
24 усній і письмовій формі;

23здатність оперувати засвоєними і переробленими текстами різних стилів і жанрів;

24володіння нормами культури мовлення і мовленнєвого етикету як необхідного компонента професійної культури;

25уміння адаптуватися до мінливих умов мовного середовища, з одного боку, і активно впливати на це середовище – з іншого [36].

О. Кузнецова мовну освіту розглядає як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження і відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію в світовий освітній простір. На думку дослідниці, використання терміна «мовна освіта» передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування кому-нікативної компетенції, і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання мов [79, с. 1].

У Концепції мовної освіти в Україні зазначається, що метою вивчення мов є становлення духовно багатої особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися [38].

На думку Т. Мазурук, мовна освіта в контексті пізнання етнокультури країни, мова якої вивчається, є одним з найбільш ефектив-

ним засобів і механізмів розвитку особистості і вирішення проблем людства, оскільки спрямована на розвиток сучасної людини як суб'єкта перетворювальної і творчої діяльності [89].

Як бачимо, в сучасних визначеннях мовної освіти більшістю дослідниками виокремлюється її особистісно-утворююча функція, бо кінцевою метою цієї освіти проголошується сформована мовна особис-тість, здатна до результативного спілкування (в тому числі міжкультур-ного), задоволення засобами мови своїх особистісних та професійних потреб, готової до саморозвитку і самовдосконалення [11, с. 40; 96; 36; 113, с. 5].

Отже, головними завданнями сучасної мовної освіти є не лише розвиток комунікативної компетенції, а й формування готовності до подальшого самостійного вивчення мови, її використання як засобу міжкультурного спілкування. Ці завдання мовної освіти, безперечно, мають бути екстрапольовані й на підготовку філологів.

Говорячи про мовну освіту як процес, дослідники підкреслюють прийняття антропоцентричного принципу в якості одного з провід-них при виявленні особливостей мовної освіти. Так, наприклад, Ю. Караулов наполягав, що неможливо пізнати мову, не виходячи за межі, не звернувшись до її творця, носія, користувача, тобто, лю-дини, конкретної мовної особистості [40, с. 7]. Звідси у центрі уваги дослідника перебувала не стільки мова, скільки процес формування мовної особистості. Н. Гальскова та Н. Гез зазначають, що відповідно до антропоцентричного принципу учень/студент висувається в ранг суб'єкта навчальної діяльності і суб'єкта міжкультурної комунікації, тобто стає центральним елементом мовної освіти як системи. Саме учень/студент, на думку науковців, перспективи його особистісного і мовного розвитку стають відправною точкою при конструюванні й аналізі змісту процесів навчання мови [11, с. 13-14].

Слід зауважити, що останнім часом деякі дослідники мовну освіту, окрім процесу і результату, розглядають ще й як цінність, що виявляється у ставленні до неї держави, суспільства й особистості [124].

Н. Гальскова та Н. Гез услід за Б. Гершунським у своєму тлумаченні мовної освіти інтегрують всі чотири семи: 1) цінність, 2) процес, 3) результат; 4) систему. Так, на їхню думку, мовна освіта як цінність передбачає розгляд трьох аксіологічних блоків: мовна освіта як державна цінність, мовна освіта як суспільна цінність,

мовна освіта як особистісна цінність. Науковці зазначають, що лише гармонії державних, суспільних і особистісних інтересів у розвитку мовної освіти в країні, надання їй пріоритетної значущості на всіх рівнях можливим є досягнення якісних результатів у вирішенні не лише соціально-педагогічних проблем, що стоять перед суспільством, державою, освітою, але й проблем соціально-культурного плану. Також мовна освіта за своє суттю є процесом руху від цілі до результату, який полягає у факті присвоєння і особистістю, і дер-жавою, і суспільством усіх тих цінностей, які «породжуються» в процесі освітньої діяльності. Окрім цього, дослідники мовну освіту розглядають і як систему, яка є складовою системи освіти загалом і якій притаманні своя структура, функції й основні компоненти
[11, с. 4-40].

Щодо структури мовної освіти, то традиційно вона відповідає основним етапам навчально-виховного процесу і охоплює дошкільну, шкільну, вищу ланки. У вищих навчальних закладах залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху, поглиблюється і диференціюється обсяг і зміст мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. Університетська мовна освіта дає можливість удосконалювати володіння мовами, насамперед державною, рідною та щонайменше однією з іноземних, адже належне знання мов передбачає вільне оперування мовними ресурсами, реалізацію комунікативних намірів, розвиток умінь працювати з фаховими і художніми текстами, довідковою літературою тощо. Передбачається удосконалення власного мовлення впродовж життя, на етапі післядипломної освіти [38].

На думку М. Дружиніної, університетську мовну освіту слід розглядати як своєрідну підсистему вищої професійної освіти, як специфічний процес, особливий результат, який потребує спеціального управління. Мовна освіта пронизує всі напрями підготовки (спеціальності) в системі багаторівневої освіти університету, і від якості мовної освіти залежить якість професійної освіти [19, с. 15-16].

Слід додати, що окрім інституційної мовної освіти, в якій представлені навчальні предмети «рідна мова» та «іноземна мова», також виділяють систему організованої позаінституційної освіти (курси рідної/іноземної мови; виставки, фільми, вистави, теле- і радіопередачі), та окказіональну мовну освіту (спілкування в сім'ї, в колі друзів з носіями мови, що вивчається, наприклад, в рамках

міжвузівського спілкування тощо). Останні два види систем є організованою освітньою діяльністю, що проводиться за рамками інституційної системи з метою задоволення освітніх потреб окремих соціальних груп [11, с. 28].

Серед провідних напрямів, що охоплює поняття мовної освіти, вчені називають: 1) навчання державної мови; 2) навчання рідної мови; 3) навчання іноземних мов [79, с. 1; 99, с. 364; 37; 38].

Аналіз грецької та кіпрської лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що науковці на дають чіткого визначення поняття «мовна освіта» («γλωσσική εκπαίδευση»/ «γλωσσική διδασκαλία»), обмежуючи останнє, як правило, формулюванням його мети і завдань.

Так, наприклад, Г. Бамбініотіс зазначає, що загальною метою мовної освіти є формування в особи здатності породження та сприйняття різноманітних текстів (усного і писемного мовлення), тобто комунікативної компетенції [248, с. 135-136].

ним погоджується А. Хараламбопулос, який наполягає, що мовна освіта спрямована на: а) усвідомлення учнями/студентами особливостей різноманітних видів усного і писемного мовлення та їх зв'язок з умовами спілкування, в яких кожний з видів породжується; б) формування умінь творчого використання мови, усної та писемної, відповідно до конкретної ситуації спілкування; в) усвідомлення механізму функціонування мови через практичне її використання; г) розуміння можливостей, які надає мова для результативного спілкування [391, с. 15].

Я. Басліс дещо розширює мету мовної освіти, зазначаючи, що одне лише оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (читанням, аудіюванням, говорінням і письмом) не робить людину автоматично здатною до результативного спілкування в будь-якій комунікативній ситуації. Тому кінцевою метою мовної освіти, на думку науковця, є формування готовності особистості ефективно спілкуватись з її оточенням [250, с. 15].

В. Токатліду додає, що на сучасному етапі розвитку суспільства мовна освіта, окрім формування комунікативних умінь, покликана підготувати особистість до навчання протягом життя, до співпраці та вільного пересування (мобільності) [369, с. 206].

Однаково з вітчизняними, більшість грецьких і кіпрських учених (М. Каріолему, А. Кіліарі, О. Профілі, В. Токатліду та інші)

підкреслюють той факт, що мова є як цінністю держави, так і певних суспільних чи національних прошарків, а також і кожної особистості окремо. Як загальна система освіти врегульовується державною освіт-ньою політикою, так і її підсистема – мовна освіта – визначається мовною політикою держави [50, с. 50].

Однак спостерігаються деякі розбіжності у виділенні провідних напрямів мовної освіти. Так, якщо українські вчені виділяють, як правило, три напрями: 1) навчання державної мови; 2) навчання рідної мови; 3) навчання іноземної мови; то грецькі дослідники обов'язково додають ще один – навчання державної мови (новогрецької) як іноземної.

Щодо структури грецької мовної освіти, то вона, як і в Україні, відповідає основним етапам навчально-виховного процесу, охоплюючи дошкільну, шкільну і вищу освіту як державного, так і приватного секторів. Усвідомлюючи величезне значення і роль іноземної мови у сучасному суспільстві, особливою популярністю серед різних вікових категорій громадян користуються приватні центри з вивчення іноземної мови, які після успішного завершення навчання видають сертифікат про володіння тією чи іншою мовою.

Отже, інтегруючи визначення вітчизняних і грецьких науковців, під поняттям *мовної освіти* розуміємо складну багатогранну систему взаємодії держави, суспільства, навчальних установ, спрямовану на оволодіння громадянами комунікативною компетенцією, на формування засобами мови особистості людини, яка здатна задовольняти свої особистісні, суспільні, професійні потреби, готова до співпраці, прагне до самовдосконалення і саморозвитку.

Грецькі науковці також зазначають, що мова та мовна освіта завжди становили предмет уваги політики та влади. На національному рівні мова є показником національної ідентичності та може породжувати конфлікти, які завжди мали й матимуть негативні наслідки для освіти. На підтвердження цієї думки грецька дослідниця В. Токатліду наводить приклад самої Греції, точніше боротьбу навколо двох різновидів грецької мови (демотики та катаревуси), від якої страждала грецька освіта протягом декількох століть. На міжнародному рівні, на думку вченої, мова була й є засобом духовного, політичного та економічного впливу та породжує конкуренцію як серед широко вживаних мов (англійська, французька), так і серед рідкісних національних мов.

В. Токатліду наполягає, що мова, окрім засобу спілкування, здатна бути й символічним засобом висловлення своєї позиції, культурної або національної ідентичності. Ця здатність мови, на її думку, пояснює, чому мовне розмаїття часто сприймається як громадянами, так і владою як показник відсутності або недостатньої згуртованості суспільства, як фактор недостатнього контролю з боку держави [369, с. 114].

вищесказаного стає очевидним, що з поняттям «мовна освіта» нерозривно пов'язані такі поняття, як «мовна політика» та «мовне планування».

Термін «мовна політика» («language policy») був уведений Дж. Фішманом у 1970 році та доповнював уже існуючий термін «мовне планування» («language planning»), уперше використаний Е. Хаугеном у 1959 році. У цей же час (70-ті роки XX століття) термін «мовна політика» почав активно використовуватись у міжнародній літературі, у тому числі в Греції та на Кіпрі.

Аналіз відповідної літератури засвідчив, що у вітчизняній науці існує досить багато визначень терміна «мовна політика». Одні з них, на нашу думку, є надто загальними, як наприклад, визначення відомого українського лінгвіста А. Загнітка, який розуміє мовну політику як заходи держави щодо розв'язання питань розвитку мови (мов) у соціумі, країні [23, с. 93]. Інші – дещо однобічні, як-от трактування мовознавця М. Кочергана: мовна політика – це сукупність заходів, спрямованих на певний мовний розвиток (утвердження нових або збереження старих мовних норм, уніфікація і стандартизація літературних форм, реформи в галузі орфографії і пунктуації тощо), а також «частина національної політики певної держави» [74, с. 329].

Більш повним у порівнянні з попередніми видається трактування лінгвіста Г. Мацюк, яка визначає мовну політику як сукупність ідеологічних принципів і настанов, практичних заходів для вирішення мовних відносин у країні, політико-адміністративні дії держави, партії, класу, товариства, угрупувань, скеровані на мовний розвиток бажаному напрямі [93, с. 37]. Таке визначення підводить до висновку, що мовна політика безпосередньо залежить від панівної ідеології держави, а також певною мірою зумовлюється і діяльністю інших товариств та угрупувань. Окрім цього, стає очевидним, що мовна політика спрямовується не лише на розвиток мови як такої, а й на врегулювання мовних відносин у країні.

Існує і визначення, якою має бути мовна політика в демократичному суспільстві. Так, учені-філософи О. Куць та В. Заблоцький наполягають, що останню «слід розглядати як діяльність суб'єктів етнополітики (держави, етноспільнот, політичних партій та ін.), спрямовану на виявлення, врахування і реалізацію національно-мовних інтересів, гармонізацію міжнаціональних відносин та зміцнення стабільності поліетнічного суспільства» [83, с. 13-14].

Близьким до попереднього є тлумачення державної мовної політики фахівця з державного управління Г. Панченко: «…це система заходів держави, спрямованих на всебічну реалізацію мовних прав громадян країни, утвердження української мови як державної та сприяння всебічному розвитку мов інших національностей України на принципах толерантності» [104, с. 12].

Подібним чином завдання мовної політики сформульовано в Концепції державної мовної політики в Україні, а саме «…забезпечення неухильного додержання конституційних гарантій щодо всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на всій території України, вільного розвитку, використання і захисту мов національних меншин та задоволення мовних потреб громадян України [37]».

Досить вичерпним, на наш погляд, є визначення українського мовознавця В. Брицина, який мовну політику розглядає як сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи в певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики, вона віддзеркалює її принципи, відповідає панівній ідеології. Спрямування і форми впровадження мовної політики детерміновані існуючим суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в економіці, куль-турі, релігії тощо. Мовна політика здатна або закріплювати привілеї панівної мови, або ж сприяти зняттю національних конфліктів шля-хом підтримки мов національних меншин [4].

Однак, незважаючи на велику кількість трактувань мовної політики, можна виокремити й головні спільні смислові блоки цього поняття. Ми погоджуємось із українським мовознавцем Ю. Дзябко, яка, дослідивши низку визначень мовної політики, дійшла висновку, що цей термін містить такі головні диференційні семи, як «мова», «мовні відносини», «мовний розвиток», «суспільство» (варіант

«соціум»), «держава», «партія», «політичний», «адміністративний». частотною ядерною семою, на думку дослідниці, тут виступає слово «заходи/мовні заходи» [17, с. 58, 55]. Тобто в кожному з визна-чень йдеться про певні заходи держави відносно мови.

Розглянемо підходи грецьких і кіпрських науковців до визначення поняття «мовна політика».

Грецька дослідниця О. Профілі зазначає, що термін «мовна політика» в загальних рисах описує та просуває різні шляхи/способи, якими мови мають обслуговувати людину задля її активної життєдіяльності в соціумі [350].

На нашу думку, таке визначення є надто спрощеним, бо має на увазі лише піклування держави про мову як засіб комунікації, проте зовсім не враховуються політичні та ідеологічні чинники підтримки тієї чи тієї мови.

Натомість грецька вчена професор прикладної лінгвістки А. Кіліарі зазначає, що в загальних рисах мовна політика є, як правило, результатом процесу соціальних, економічних та політичних змін [219, с. 54-55].

Подібну думку висловлює і кіпрський науковець Є. Іоанніду, яка наполягає, що у випадку Кіпру соціально-політичні чинники становили основу формування освітньої мовної політики. Соціально-політичні події, які пережила Кіпрська держава (незалежність 1960 р., національні конфлікти 1963 та 1967 рр., турецьке вторгнення 1974 р.) сприяли формуванню етноцентричного характеру освіти, в якій мовна дисципліна посідала центральне місце [196, с. 815-816].

Проте найбільш повним вважаємо тлумачення цього поняття грецьким професором прикладної лінгвістики та дидактики В. Токатліду, яка наполягає, що в загальних рисах під терміном «мовна політика» варто розуміти позицію певної влади, зазвичай державної, стосовно мовних питань, що виникають усередині соціальних груп держави, також і рішення цієї влади, які відображаються в Конституції або в інших державних документах. Загалом, зауважує авторка, мовна політика формується, як правило, панівною соціальною групою та ідеологію. Звідси мовна політика відстоює мову або мови певної нації чи суспільства, які панівна соціальна група вважає «національно вигідними» [369, с. 115].

Подібним до визначення В. Токатліду є тлумачення цього поняття й іншим грецьким науковцем А. Міхалісом, який розглядає

мовну політику як втручання держави в конкретні мовні питання чи проблеми шляхом вирішення певних завдань, що залежно від наявних мотивів і теорій ідеологічного характеру можуть бути спрямовані на розвиток: а) мовної асиміляції шляхом припинення національними меншинами користуватися своєю мовою на користь офіційної мови країни проживання, б) мовного інтернаціоналізму через визнання однієї мови офіційною; в) мовного плюралізму шляхом утвердження офіційними декількох мов; г) мовної дисфункції через широке поширення офіційної мови однієї держави в інших країнах; д) розвиток мови, яка не є офіційною в певній країні [242, с. 622].

вищесказаного можемо зробити висновок, що у визначенні поняття «мовна політика», окрім лінгвістичного та політико-ідеологічного, важливу роль відіграє ще й історичний і навіть географічний аспекти. Окрім цього, досить обґрунтовано, на нашу думку, деякими дослідниками додається ще й економічний аспект, бо нерідко питання про застосування чи вивчення тієї або тієї мови (рідної або іноземної) вирішується шляхом, найменш обтяжливим для держави з економічного боку.

Отже, під терміном «*мовна політика*» ми розуміємо сукупність дій держави, а саме панівної на певний момент влади, що спрямовані на вирішення питань підтримки чи гальмування розвитку тієї чи тієї мови (як рідної, так й іноземних) у всіх сферах суспільного життя і, зокрема, в освіті з опертям на певні ідеологічні та соціально-економічні фактори.

Дослідження показало, що українські науковці важливого значення надають не лише чітко виписаному законодавству з мовного питання, а й розробці механізмів його реалізації.

Г. Панченко механізм реалізації державної мовної політики визначає як сукупність засобів, методів та важелів держави, спрямованих на досягнення пріоритетних цілей у сфері мовної політики, що базуються на принципах наукового обґрунтування, об’єктивності, цілісності, узгодженості та чіткій скоординованості дій суб’єктів державної мовної політики [104, с. 12].

О. Куць та В. Заблоцький пропонують більш детальне визначення. Так, учені наполягають, що мовна політика реалізується державною владою через складний механізм управління суб’єктно-об’єктними мовними відносинами в суспільстві. Основними компонентами механізму впровадження мовної політики, на їхню думку, є

такі: керована система – об’єкт управління (етномовний склад населення країни, регіону, колективи, ЗМІ, книговидання, освіта тощо); керівна система – суб’єкт управління (держава, політичні інституції, етноспільноти тощо); вироблення й реалізація відповідних програм, оцінка ефективності їх функціонування, комплекс важелів, зокрема матеріальних. Механізм реалізації мовної політики, окрім вищезазначених компонентів, включає також міжетнічні інституції, громадські організації, наукові установи, творчі колективи тощо [83, с. 42-43].

Зазначимо, що в українській науці, окрім терміна «реалізація/ впровадження мовної політики», активно вживається і термін «мовне планування», рідше «мовне облаштування» та «мовне будівництво» [93, с. 36, 38; 84, с. 6].

Вивчення наукових та законодавчих джерел дозволяє зробити висновок, що більшість грецьких та кіпрських науковців також розуміють важливість відпрацювання механізмів реалізації мовної політи-ки за допомогою мовного планування. Під останнім вони розуміють конкретні заходи реалізації рішень держави, тобто це ті законодавчі документи, в яких викладені шляхи та засоби практичного застосу-вання політичних рішень. Звідси, на думку В. Токатліду та М. Малута, більш важливим є зміст заходів мовного планування, а не зміст певних задекларованих політичних рішень, які на практиці можуть бути не реалізовані [369, с. 115-116; 232, с. 11].

Подібної думки дотримується А. Кіліарі, яка наполягає, що лише мовне планування демонструє, чи є мовна політика визнаною суспільством, чи ні, бо саме заходи мовного планування, які застосовуються на практиці, можуть врешті-решт або зреалізувати мовну політику, або навпаки її відхилити [219, с. 56].

Грецький учений А. Міхаліс додає, що вибір певної мови як офіційної супроводжується конкретними заходами. Йдеться про: кодифікацію мови, яку було обрано як офіційну, за допомогою укладання словників та граматик; б) збагачення її словникового складу; в) розробку термінологічної системи; г) зміни в орфографічній системі. Окрім цього, заходами мовного планування забезпечується введення обраної офіційної мови в освіту як предмет викладання шляхом розробки відповідних навчальних програм, визначення дидактичних завдань і методів формування комунікативної компетенції учнів. У цьому разі вчений пропонує використовувати термін «мовне освітнє планування» (γλωσσικός εκπαιδετικός σχεδιασμός/ language education planning) [242, с. 623].

Із ним погоджується і кіпрський дослідник Г. Ксеніс, який зазначає, що мовне планування включає в себе й низку практичних лінгвістичних та філологічних дій, як наприклад: укладання граматик, словників, їхнє уведення в освітню систему, а також виховання позитивного соціального ставлення до інновацій тощо [286].

такими поняттями, як «мовна політика» та «мовне планування», на думку більшості грецьких і кіпрських учених, зокрема М. Каріолему, А. Кіліарі, М. Малута, В. Токатліду, нероздільно пов'язане поняття «планування мовної програми», що тлумачиться як процес укладання навчальної програми, яка буде застосовуватися для навчання конкретних осіб тієї чи тієї мови [232, с. 14]. Планування певної мовної програми, укладання та оцінювання її якості в процесі навчання є одним із заходів мовного планування в межах загальної освітньої політики держави. Відповідно, планування мовної програми передбачає існування задекларованої мовної політики та законодавчого простору, який би легалізував застосування цієї програми [369, с. 116].

Відмінності в змісті трьох понять: «мовна політика», «мовне планування», «планування мовної програми», визначення органів, відповідальних за реалізацію мовної політики, мовного планування та укладання мовних програм, а також окреслення результатів їхньої роботи в Греції та Республіці Кіпр протягом другої половини XX – початку XXI століття схематично подано в наступній таблиці.

Таблиця 2.1.

Мовна політика, мовне планування та укладання мовних програм у Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX – на початку XXI століття

Зміст поняття	Відповідальний орган	Результат, продукт	особливі відповідальні: контроль Соціальний
1	2	3	
Греція			
Мовна політика накреслення умов функціонування та розвитку мов, у тому числі й в освіті	50-70-ті рр. XX ст. – Уряд Греції (Парламент) 80-ті рр. XX – початок XXI ст. – Рада Європейського Союзу, Європарламент, Уряд Греції (Парламент)	Конституційні рішення, закони, рішення, резолюції Конституційні рішення, закони	

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
Мовне планування реалізація мовної політики шляхом застосування конкретних заходів	50-70-ті рр. XX ст. – Міністерство освіти	Конституційні рішення, закони, рішення, резолюції	**Соціальний контроль: відповідальні особи й спеціалісти в галузі навчання мов**
	80-ті рр. XX – початок XXI ст. – Рада Міністрів, Європейська Комісія	Рекомендації, меморандуми, плани дій, доповіді до Ради Міністрів, до Європарламенту	
	Міністерство освіти	Законопроекти, міністерські рішення, Президентські Укази	
	Вищі навчальні заклади	Доповіді міністру Навчальні програми Curricula	
Планування мовних програм Розробка й виготовлення засобів та інструментів для застосування заходів	Організації мовної освіти – відповідні факультети та відділення ВНЗ	Програми мовної освіти/підготовки, навчально-методичні комплекси з мовних дисциплін	
	Організації з сертифікації знань з мови (відповідні центри при університетах)	Портфоліо (навчальний матеріал за рівнями володіння мовою), сертифікати	
	Спеціалісти в галузі методики навчання мов	Плани, програми, моделі, концепції мовної освіти, дидактичний матеріал	
	Викладачі мов	Плани, програми, моделі, дидактичний матеріал, конспекти занять	

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
Республіка Кіпр			
	50-ті рр. XX ст. –	Закони,	
Мовна політика накреслення умов функціонування та розвитку мов, у тому числі й в освіті	Колоніальний уряд (Велика Британія), уряд Кіпру	рішення, резолюції	**Соціальний контроль: відповідальні особи й спеціалісти в галузі навчання мов**
	60-80-ті рр. XX ст. – уряд Республіки Кіпр	Конституційні рішення, закони	
	90-ті рр. XX – початок XXI ст. – Рада Європейського Союзу, Європарламент, Уряд Республіки Кіпр (Парламент)	Конституційні рішення, закони	
Мовне планування реалізація мовної політики шляхом застосування конкретних заходів	50-ті рр. XX ст. – Міністерство освіти	Закони, рішення, резолюції	
	60-80-ті рр. XX ст. – Міністерство освіти і культури	Конституційні рішення, закони, рішення, резолюції	
	90-ті рр. XX – початок XXI ст. – Рада Міністрів, Європейська Комісія	Рекомендації, меморандуми, плани дій, доповіді до Ради Міністрів, до Європарламенту	
	Міністерство освіти і культури	Законопроекти, міністерські рішення, Президентські Укази	
	Вищі навчальні заклади	Доповіді міністру Навчальні програми Curricula	

Закінчення табл. 2.1

1	2	3	4
Планування мовних програм Розробка й виготовлення засобів та інструментів для застосування заходів	Організації мовної освіти – відповідні факультети та відділення ВНЗ	Програми мовної освіти/підготовки, навчально-методичні комплекси з мовних дисциплін	
	Організації з сертифікації знань з мови (відповідні центри при університетах)	Портфоліо (навчальний матеріал за рівнями володіння мовою), сертифікати	
	Спеціалісти в галузі методики навчання мов	Плани, програми, моделі, концепції мовної освіти, дидактичний матеріал	
	Викладачі мов	Плани, програми, моделі, дидактичний матеріал, конспекти занять	

Дані, наведені в таблиці, вказують, що вся система підлягала соціальному контролю з боку місцевих органів управлінь, професійних об’єднань, культурних та інших товариств, батьків, студентів, нау-ковців тощо. Кожна з цих груп оцінювала прийняті заходи на основі своїх критеріїв і, в разі незадоволення, висловлювала критичні заува-ження, які й функціонували як зворотний зв’язок для компетентних осіб та органів.

випадку, коли незадоволення чи навіть протистояння владі було загальним та погрожувало соціальному миру, політична влада переглядала свої рішення стосовно мови та пропонувала зміни, повертаючи систему до звичайного функціонування (заміна катаревуси на демотику – Греція, заміна англійської мови на новогрецьку – Республіка Кіпр).

В. Токатліду вважає, що дуже важливим був контроль з боку спеціалістів відповідної галузі. Незважаючи на те, що їхня думка не

завжди була сприйнятою, науковці своїми теоретичними аргументами могли підтримати або серйозно похитнути певну політику чи сукупність заходів мовного планування, впливаючи на громадську думку. Також роль наукової спільноти була надзвичайно важливою з іншої причини: своєю дослідницькою діяльністю учені отримували нову інформацію та нові знання, якими підживлювали систему на всіх її рівнях [369, с. 118-119].

Таким чином, у вітчизняній науці поняття «мовна освіта» невід'ємно пов'язане з поняттям «мовна політика». Мовна політика серйозним чином впливає на ставлення до тієї чи тієї мови, а також на особливості її навчання. Науковці, поряд із названими, активно послуговуються й терміном «мовне планування». Мовне планування вважають більш важливим, бо саме заходи останнього можуть зреалізувати або ні задекларовану мовну політику держави.

Якщо говорити про шкільну та вищу мовну освіту, то остання забезпечується насамперед під час викладання мовних дисциплін. Проаналізуємо, яке місце посідала наука про навчання мови у вітчизняному, грецькому й кіпрському наукознавстві.

Граматика Діонісія Фракійського, укладена ще в 100 р. до н.е., значною мірою вплинула на розвиток мовної освіти протягом багатьох наступних століть. Так, процес викладання/навчання мови протягом значного часу зводився до вивчення її морфологічної системи. Традиційна модель, яка використовувалась у викладанні класичних/мертвих мов у новітній час стала основою і для викладання живих мов (як рідної, так й іноземної). Так, головна увага беззаперечно приділялася вивченню правил граматики при майже цілковитому ігноруванні розвитку творчих мовних і мовленнєвих здібностей учнів/студентів.

Традиційне викладання мов носило практичний характер і не мало чіткого теоретичного підґрунтя. Через те, на думку грецького вченого Н. Мітсіса, у цій галузі довгий час панував повний суб'єктивізм, який часто межував із свавіллям, а будь-яка результативність традиційного методу зумовлювалася більшою мірою уміннями і талантом викладача. Із цих причин викладання мови характеризувалось у традиційних посібниках як «мистецтво» [240, с. 57].

Грецькі та кіпрські науковці услід за своїми зарубіжними колегами стверджували, що величність традиційного методу навчання мов почала викликати сумнів лише після завершення Другої світової

війни, коли методика викладання мови стала поступово розвиватись автономну наукову галузь під впливом мовознавства і особливо такої його галузі, як прикладна лінгвістика [389, с. 913].

Звернення процесу викладання мови до мовознавчої науки та безпосередній зв'язок із нею не був випадковим, а зумовлювався, на думку вчених, такими двома причинами:

розвиток новітнього мовознавства, його теоретико-методологічних концепцій прямо протистояли основам традиційної граматики, що у свою чергу спричинювало й розкол традиційного методу викладання мов. Це давало можливість модернізації методики викладання мови та її розвитку в окрему наукову галузь;

з іншого боку, зв'язок методики викладання мови з мовознавчою наукою був неминучим, оскільки її предмет значною мірою збігався з предметом вивчення прикладної лінгвістики, що не тільки легалізувало появу нової галузі, але й водночас озброювало її майже готовою науковою методологією, яка дала можливість галузі поступово розвиватись в окрему науку [240, с. 58].

Грецький учений-педагог Н. Мітсіс робить звідси висновок, що викладання «живих» мов (на противагу традиційному методу, який був спрямований на навчання «мертвих» мов) є однією з нових галузей науки, що підпорядкована галузі «прикладна лінгвістика». За твердженням ученого, навіть на початку XXI століття ця галузь проходить свою перехідну стадію (від донаукової до наукової форми) й активно бореться з іншими науками за відстоювання своєї автономії.

Характерною ознакою перехідного періоду в становленні галузі викладання мов Н. Мітсіс називає те, що вона презентується в міжнародній бібліографії двома термінами:

дидактика мови (гр. – διδακτική της γλώσσας, фр. – didactique de langue, англ. – language teaching);

прикладна лінгвістика (гр. – εφαρμοσμένη γλωσσολογία, фр. – linguistigue appliquee, англ. – applied linguistics).

І тут учений наводить, на наш погляд, досить суперечливе твердження. Він наполягає, що перший термін («дидактика мови»), якому віддають перевагу фахівці Центральної та Західної Європи, робить наголос на викладання (тобто на викладацьку практику) і здається більш традиційним, у той час як другий («прикладна лінгвістика»), що використовують переважно англосаксонці, віддає перевагу теоретичному науковому підґрунтю, а тому презентує сучасний

погляд на таку галузь науки, як викладання мови. Із цього твердження вченого можна зробити висновок, що мовознавство володіє багатою теоретичною базою, у той час як педагогічні науки такої бази позбавлені. Із таким висновком ми категорично не погоджуємось [45, с. 76].

Проте Н. Мітсіс наголошує, що термін «дидактика мови», як і термін «прикладна лінгвістика» не досить повні, бо презентують лише один бік нової галузі. Водночас, на думку вченого, вони є дещо заплутаними, бо перший відсилає до галузі педагогіки та загальної дидактики, а другий веде прямо до мовознавства, створюючи відчуття, що йдеться про мовознавчу галузь, а не про незалежну наукову гілку. Натомість, продовжує Н. Мітсіс, методика викладання мови, якщо й сприймає вплив інших галузей та запозичує в них певні елементи, проте вже багато років відділилася від педагогіки, також відрізняється суттєво і від мовознавчої науки, якій підпорядкована як галузь під назвою «прикладна лінгвістика» [240, с. 59]. Із цим зауваженням науковця ми цілком погоджуємось.

Н. Мітсіс наполягає, що викладання мови, незважаючи на тісний зв'язок з мовознавчою наукою, і особливо з прикладною лінгвістикою, стабільно розвивається в незалежну наукову галузь, яка має особливу теоретичну базу, предмет вивчення та методологію. В її становленні величезну роль відіграє мовознавство, водночас вплив педагогіки, психолінгвістики та соціолінгвістики забезпечують їй не лише необхідну наукову достатність, але й визначають її особливу природу. На думку вченого, XXI століття має продемонструвати народження нової науки, яка увійде до широкого циклу «наук про людину» і її повна назва має бути такою: *прикладна лінгвістика в галузі викладання живих мов* [240, с. 61-62].

подібному ракурсі мислить грецька дослідниця М. Малута, яка хоча й оперує терміном «дидактика мови», проте характеризує її як галузь прикладної лінгвістики, предметом вивчення якої є процес навчання мови та удосконалення мовленнєвої компетенції учнів. Дидактика мови дає можливість застосування мовознавчих теорій на практиці [232, с. 28]. Таке визначення, на нашу думку, є однобічним, бо йдеться про зв'язок дидактики мови лише з мовознавством і немає жодного натяку на необхідність урахування досягнень психолого-педагогічних та соціальних наук.

Дещо по-іншому сутність та місце викладання мови розуміє грецький дослідник Ф. Телопулос, який, послуговуючись терміном

«дидактика мови» («διδακτική της γλώσσας»), наголошує, що остання самостійною наукою, що тісно пов'язана з педагогікою, психологією, соціологією, теорією комунікації, історією, філософією. Однак, на думку вченого, більш тісним є її зв'язок із загальною дидактикою, психолінгвістикою, соціолінгвістикою та літературою.

23 коло дослідницьких інтересів дидактики мови, як зазначає Ф. Телопулос, увіходять: пошук шляхів засвоєння та вдосконалення мови, що вивчається, дітьми шкільного віку, молоддю та дорослим населенням, а також засвоєння державної мови з боку емігрантів та представників різних національних меншин; різноманітні навчальні процеси, що відбуваються на занятті з мови; процеси навчання мови та літератури в дошкільному віці, у вищих навчальних закладах, у процесі підвищення кваліфікації вчителів усіх ланок освітньої галузі [361, с. 8].

Грецька дослідниця В. Токатліду також пропонує послуговуватися терміном «дидактика мови» [368]. Термін «прикладна лінгвістика», на її думку, позначає галузь мовознавчої науки, яка, окрім питань навчання мови, основними напрямами своїх досліджень називає такі: двомовність і багатомовність під час мовних контактів, переклад (здійснюваний людиною та автоматичний), установлення авторства певного тексту, психопатологія мовлення, укладання словників, палеографія, епіграфіка, обробка та коригування тексту, а також всі види роботи з текстом, що їх може виконувати комп'ютер. Звідси використання терміна «прикладна лінгвістика» на означення питань навчання мови може вносити певну плутанину і неоднозначність в його розуміння [369, с. 101].

В. Токатліду пояснила появу терміна «прикладна лінгвістика» на позначення галузі викладання мови певними соціально-політичними та економічними змінами, які відбулись у світі протягом XX століття. Дослідниця зазначила, що незважаючи на те, що на початку XX століття, а також у період між Першою та Другою світовими війнами викладання мов перейшло від граматистів до педагогів, школа, дотримуючись панівних теорій та застиглих протягом століть уявлень про мову, продовжувала навчати дітей лексиці та граматиці, маючи за одиницю навчання слово та фразу мови, що вивчалась. Тренування учнів та контроль їх знань продовжував відбуватися за допомогою лексичних (підбір синонімів, антонімів, творення нових слів тощо) та граматичних (на заміну часу та способу дієслів, підста-

новку відмінкових закінчень та зміни роду в іменниках та займенниках, утворення прислівників тощо) вправ, а також вправ на переклад. Ця практика не змінилась навіть після того, коли протягом першої половини XX століття з'явилися нові теорії про залежність мови від загального фізичного та розумового розвитку дитини. Традиційне навчання продовжувало застосовуватись до Другої світової війни [369, с. 101-102].

За словами В. Токатліду, досить серйозний вплив на розвиток навчання мови мала Америка. Так, завдяки розвиткові ідей американсь-кого структуралізму та після сумнозвісних подій на Перл-Харбор воєнне керівництво країни завдання мовної підготовки своїх делега-цій поклало на представників біхевіоризму. Тобто мовна освіта знову перейшла до мовознавців, а її зв'язок із педагогікою був утрачений. Структурне мовознавство застосовувало свої моделі у викладанні мови. Так, метою навчання було визначено оволодіння мовною сис-темою, пропонувались шляхи застосування лінгвістичних теорій структурного біхевіоризму, трансформаційної граматики в практику викладання, і таким чином викладання мови офіційно записали до мовознавчих наук, а саме в галузь прикладної лінгвістики [369, с. 102-103].

На практичному рівні навчальний процес почав спрямовувати увагу на систему мови та оволодіння її структурами, розвиток умінь аудіювання, говоріння, читання та письма за абсолютної переваги усного мовлення, зокрема діалогу.

Як зазначає В. Токатліду, з 70-х років XX століття у викладанні мови увагу поступово було переміщено з мовної системи на мовця-користувача, який здійснює відбір мовних конструкцій з метою ефективної взаємодії зі співрозмовником. Методика викладання мови активно почала використовувати дані всіх новітніх мовознавчих та психолого-педагогічних наук, а також філософії, економіки, права, а нещодавно й інформаційно-комунікаційні технології, проте термін «прикладна лінгвістика» залишався чинним і використовувався паралельно з нововведеним терміном «дидактика мови» [369, с. 107].

70-ті роки XX століття ознаменувались активними міграційними процесами в Європі, що суттєво змінило ставлення до іноземних мов. Питання, які постали через умови співіснування різних у культурному і мовному відношенні суспільств, змусило великі європейські організації об'єднати зусилля та розробити нові програми

мовної підготовки. Так зародився «комунікативний підхід» у навчанні мов.

Галузь викладання мови, що багато років дотримувалася вчення загального мовознавства й ототожнювала себе зі сферою застосування мовознавчих теорій, була, за словами В. Токатліду, першою, яка змогла усвідомити дані всіх мовознавчих наук, наук про спілкування, соціолінгвістики, філософії мови, етнографії спілкування, а також семасіології, економіки та навіть новітньої галузі – менеджменту. Шукаючи свої методи вже не лише в галузі мовознавства та психології, а в розрізі всіх вищенаведених наук, викладання мови припинило бути лише «прикладною лінгвістикою», а перетворилося на дидактику мови.

Також науковець наголошує, що поряд із тим, що дидактика мови ставить за мету навчання спілкування, вона враховує й полікультурний вимір мовних контактів, а тому з середини 80-х років століття ця наука перетворюється на «дидактологію мов і культур» («διδακτολογία των γλωσσών και πολιτισμών», DLC) [369, с. 107-109].

На думку грецьких учених, на початку XXI століття дидактика мов вийшла за межі науки про навчання мови, розширивши сферу своїх завдань. Так, вона покликана втрутитись у соціальний рівень життя суспільства, полегшуючи процес зближення громадян Європи, в економічний рівень, підтримуючи обміни між різними країнами, в політичний рівень, сприяючи розвитку європейської свідомості, розумінню єдиного європейського простору і діяльності громадян у ньому [370, с. 87].

Щодо Республіки Кіпр, то там, як було зазначено в попередньому розділі, у шкільній і вищій освіті до 80-х рр. XX століття послуговувалися навчальною та науковою літературою, наданою Грецією. Звідси на позначення галузі навчання мов також використовувалися такі терміни, як «прикладна лінгвістика» та згодом «дидактика мови» або «лінгводидактика» («γλωσσοδιδακτική»).

Отже, в грецькій та кіпрській науці співіснують два терміни на позначення галузі навчання мови: прикладна лінгвістика та дидактика мови. Перший термін почав використовуватись з 50-х років століття і ним продовжують послуговуватись деякі вчені навіть на початку XXI століття. Другий термін «дидактика мови» увійшов до наукового обігу з середини 80-х років минулого століття й активно використовується в Греції та Республіці Кіпр і в наш час.

вітчизняній науці галузь навчання мови дуже рідко визнача-лася терміном «прикладна лінгвістика» (Л. Щерба) або прикладна психологія (Б. Бєляєв). Українські учені послуговуються двома термінами: методика навчання мови та лінгводидактика. Термін *лінгводидактика* був уведений до наукового обігу академіком М. Шанським 1969 році для опису мови. Як зазначає А. Щукін, такий опис вважався лінгводидактичним і включав дослідження схожості і відмінностей мов, визначення змісту і структури мови, що вивчається, укладання мовних мінімумів з метою навчання і низку інших проблем [142, с. 13]. Однак серед учених немає єдиної думки щодо змісту й призначення терміна «лінгводидактика». Одні дотримуються розширеного тлумачення цього поняття як такого, що позначає сукупність теоретичних і практичних питань викладання мови і який, на думку А. Щукіна, фактично замінює термін *методика* (М. Шанський, Р. Міньяр-Бєлоручев); другі розглядають поняття *методика* і *лінгводидактика* як синонімічні; треті намагаються розмежувати ці два терміни й утверджують їхнє право на самостійне функціонування (Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Московин, А. Щукін).

Щодо методики навчання іноземних мов, то останню розуміють як педагогічну науку, що вивчає цілі, принципи, зміст, методи і форми навчання мови і культури країни, мова якої вивчається, а також способи учіння, виховання і оволодіння мовою в процесі її вивчення. Методика займається вивченням питань викладання будь-якої іноземної мови в будь-якому типі навчального закладу (загальна методика), або характеризує процес навчання мови з урахуванням етапу та профілю навчання, врахуванням рідної мови тощо (часткова методика), або висвітлює проблеми викладання будь-якої сторони мови, що вивчається, наприклад, її окремих аспектів (лексика, граматика, фонетика) чи видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) (спеціальна методика).

Лінгводидактика трактується як загальна теорія навчання мови, що розробляє методологічні основи її викладання. Лігводидактику, на відміну від методики, цікавить не процес передачі учням іншомовних знань, умінь і навичок, а процес оволодіння мовою, механізми, внутрішні структурно-створювальні процеси оволодіння мовою в навчальних умовах, мова як об’єкт засвоєння в різних ситуаціях і, насамперед, у навчальних [11, с. 84].

Отже, зв’язок між лінгводидактикою і методикою є зв’язком між теорією та практикою. Методика бере на озброєння лінгводидак-

тичні положення, осмислює їх з огляду на педагогічні закони й реалізує в конкретних підручниках, системах вправ, засобах навчання, в навчальному процесі. Лінгводидакта цікавлять основні закономірності процесу оволодіння іноземною мовою, у тому числі в умовах навчання; методиста – які кроки необхідно зробити, щоб процес навчання був адекватним виявленим закономірностям й умовам викладання й вивчення мови [11, с. 94-95]. Таким чином, лінгводидактика виступає як методологічний аспект теорії навчання.

Із кінця XX – початку XXI століття вітчизняними вченими активно почали розроблятись ідеї полікультурної/міжкультурної освіти, що внесло певні корективи в модель навчання як рідної, так й іноземної мови, у центрі якої починає знаходитися полікультурна мов-на особистість учня/студента, здатного до повноцінного та результа-тивного культурного діалогу/полілогу з представниками різних етнокультурних середовищ.

Таким чином, у грецькій та кіпрській науці галузь викладання мови («прикладна лінгвістика», «дидактика мови») довгий час тяжіла до мовознавчих наук, проте починаючи з 80-х років XX століття переважна більшість учених визнає її зв’язок з психолого-педагогічними дисциплінами. У вітчизняній науці навпаки галузь викладання мови («методика навчання», «лінгводидактика») майже від самого її зародження більшістю науковців кваліфікувалась як педагогічна дисципліна, однак її зв’язок з лінгвістикою ніколи не заперечувався.

2.2. Загальна характеристика головних підходів до навчання мов у університетах Греції та Республіки Кіпр

50-х років XX століття, коли активно почала розвиватися наука «прикладна лінгвістика», спостерігаємо значні позитивні зру-шення й досягнення в методиці навчання мови. Нові суспільно-економічні реалії, що сформувалися на міжнародному рівні, вимага-ли пошуку нових методичних підходів до навчання мов, які б кваліфікувались як більш сучасні та ефективні. Кожний новий підхід базувався на різноманітних теоріях організації навчального процесу, сутності мови та особливостей її засвоєння і формулював рекомен-дації щодо укладання навчальних програм з мови. Ці рекомендації

стосувались визначення предмета навчання та розподілу мовного матеріалу, загальної методології навчання мови, способу оцінювання навчальних досягнень учнів/студентів, критеріїв розробки й виготовлення дидактичного матеріалу та параметрів базової і післядипломної освіти викладачів мовних дисциплін.

Стосовно іноземних мов, то в другій половині XX століття в більшості європейських країн, у тому числі й Греції, їх вивчення обумовлювалось нагальною потребою міжнародного спілкування. На перший план виходила практична мета оволодіння мовою для задоволення певних політичних або економічних потреб, на відміну від попередніх історичних періодів, коли викладання авторитетних мов (французька, англійська) пов'язувалось з духовним та соціальним вихованням особистості. У зв'язку з цим метою вивчення іноземних мов стало не надання знань про будову мови та засоби вираження певного народу через вивчення літературних творів та текстів, що містили відповідний культурний компонент, а формування практичних умінь володіння однією, найбільше двома мовами міжнародного значення. Це саме можна говорити і про Кіпр, де вивчення іноземних мов, зокрема, англійської свідчило не лише про рівень освіченості людини, а й було і залишається передумовою її професійного успіху.

цих умовах граматико-перекладний метод навчання іноземної мови, який був поширений у Греції та Республіці Кіпр, став вважатися застарілим, і в 60-70-х роках XX століття з'явились два нові лінгводидактичні підходи: аудіовізуальний (οπτικοακουστική προσέγγιση) та пізнавальний/свідомий (γνωσιακή προσέγγιση) [175].

Ці два підходи мали як спільні, так і відмінні ознаки. У загальних рисах спільним для обох підходів був предмет вивчення (типові елементи мови, тобто її граматико-синтаксична будова), а також головна мета вивчення мови (розвиток мовної компетенції учнів таким чином, щоб вони були спроможні створювати зразки усного й писемного мовлення за допомогою граматично правильно побудованих речень). Загальним критерієм оцінювання правильності породженого мовлення у двох випадках була його відповідність нормам мови, що вивчалась.

Водночас два підходи сформували протилежні погляди не лише щодо завдань, за допомогою яких має реалізовуватися мета навчання мови, а й щодо дидактичної методології, техніки й стратегії викладання. Вони базувались на абсолютно протилежних теоретичних

позиціях щодо сутності знання в цілому і щодо мови та її вивчення зокрема [175].

Детальніше: *аудіовізуальний підхід* отримав своє обґрунтування Франції в 50-ті роки XX століття на основі розуміння мови як знакової системи (структуралізм) та психологічної теорії біхевіоризму, що орієнтується на вивчення не свідомості, а на вивчення поведінки, яка є реакцією організму на певні стимули. Закріплення таких реакцій у процесі вивчення мови веде до створення мовленнєвих механізмів, що лежать в основі володіння мовою [142, с. 188]. Іншими словами, під час використання цього методу увага концентрується не лише на мові як знаковій системі, а й на розумінні того, що навчання певної мови зумовлює поступове формування мовної поведінки індивіда, адекватної поведінці носія мови, що вивчається. Головним принципом такого підходу є те, що бажана мовна поведінка залежить від умов безпосереднього оточення людини і засвоюється механічно. Звідси учитель повинен уміти створити необхідне мовне середовище, яке буде обслуговувати формування бажаної поведінки шляхом спеціально організованої мовної освіти, що базується передусім на механічному тренуванні та постійному тривалому повторенні граматично правильних речень. Сама назва методу відображає покладені в його основу принципи. Він зветься аудіовізуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем протягом тривалого часу лише на слух («аудіо»), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – діапозитивів, діафільмів, кінофільмів («візуальний»). Навчання мови відбувається на основі спеціально відібраних структур (речень), які сприймаються цілісно [94, с. 299].

Під час реалізації *пізнавального підходу* (свідомий, когнітивний) увага концентрується на знаковій системі мови та на розумових функціях особистості. Предмет вивчення – правила, які керують фонологічною, морфологічною, синтаксичною та семасіологічною системами мови, а загальна мета навчання мови – розуміння та відтворення писемного та усного мовлення на основі правил, які учні вчать індуктивно. Навчальна програма з іноземної мови в цьому разі являє собою відбір та класифікацію мовних характеристик для вивчення учнями та їхній розподіл від простого до складного. Також у програмі визначається низка розумових дій та пізнавальних операцій, які потрібні учневі для розуміння та відтворення тексту [175].

А. Щукін виділяє цілу групу свідомих методів, що передбачають усвідомлення учнями в процесі навчання фактів мови та способів їх використання в мовленнєвому спілкуванні. Це такі методи, як свідомо-практичний, свідомо-зіставний тощо [142, с. 191].

70-ті роки XX століття позначились у західноєвропейській науці стрімким розвитком мовознавства, особливо таких його галузей, як соціолінгвістика, прагматика, етнографія спілкування, аналіз неперервного мовлення, лінгвістика тексту, що призвело до переосмислення сутності та ролі мови, її функцій в освіті. Це сприяло появі такої галузі мовознавства, як комунікативна лінгвістика, а відтак і появі нового комунікативного підходу у викладанні іноземних мов.

Греції та Республіці Кіпр комунікативний підхід набув поширення у 80-х роках XX століття.

Тут варто зауважити, що переважна більшість грецьких учених (В. Дендріну, В. Токатліду, А. Хараламбопулос та інші) вважає, що доцільно говорити саме про комунікативний підхід, і в жодному разі не про комунікативний метод. Таку свою позицію науковці пояснюють тим, що дидактична методологія в межах комунікативного підходу – це сукупність технік викладання попередніх лінгводидактичних методів і підходів [175; 390].

Кіпрські науковці також послуговуються терміном «комунікативний підхід». Так, С. Тсіплаку, Кс. Хатжиіоанну, К. Константіну наголошують, що комунікативний підхід в лінгводидактиці характеризується як підхід, а не як дидактична методологія, бо не являє собою конкретних методологічних пропозицій щодо викладання мовної дисципліни. Скоріше становить широку концептуальну та науково-філософську основу, на якій може базуватися ціла низка взаємопов'язаних дидактичних методологій і практик [376].

Ми цілком погоджуємося з думкою грецьких науковців про неправомірність вживання терміна «комунікативний метод», бо йдеть-ся саме про комунікативний підхід до викладання мови як засобу спілкування. Цей підхід, що розвивався на основі ідей лінгвістів, психологів, лінгводидактів, став базою для розробки таких методів, як прямий, аудіовізуальний, аудіолінгвальний, функціонально-кому-нікативний, діяльнісно-комунікативний тощо. В основі всіх цих методів лежить провідна ідея про необхідність навчання мови задля комунікації. Тому говорити про виключно комунікативний метод, на наше переконання, немає сенсу.

Яким же чином вітчизняні та грецькі науковці розрізняють поняття «підхід» і «метод»? Як констатує А. Щукін, термін підхід до навчання (англ. approach – підхід) уперше був уведений до наукового обігу англійським методистом Е. Антоні (1963 рік) для визначення вихідних положень, якими користується дослідник стосовно природи мови та способів оволодіння нею. Будучи компонентом системи навчання мови, підхід виступає як найзагальніша методологічна основа навчання, що характеризує існуючі погляди на предмет навчання (мову) і можливості оволодіння нею [142, с. 95]. Як зазначає О. Кузнецова, за моделлю Е. Антоні, підхід – це рівень, на якому визначаються принципи навчання, погляди на мову та навчання її; метод – це рівень, на якому теорії впроваджуються в практику і на якому визначають зміст навчання й порядок подачі матеріалу, пріоритетність навчання певних мовних навичок і умінь. Однак у моделі Е. Антоні, на думку авторки, не визначено, яким чином підхід може бути реалізований у методі. Тому більш досконалою О. Кузнецова вважає концепцію Дж. Ричардса та Т. Роджерса, де поняття підходу розглядається на рівні задуму, а поняття методу – на рівні задуму та планування, які визначають цілі, програму навчання, зміст навчання та з’ясовують роль учителя, учнів і навчальних матеріалів. Метод навчання мови визначається як такий, що теоретично пов'язаний з підходом, органічно визначений планом і практично реалізований у способі дії. Також зазначається, що в концепціях західних учених вагоме місце посідає і поняття прийому, яке розуміється як спосіб дії, практичне втілення навчання [86, с. 226-227; 78, с. 75-76].

На думку вітчизняних методистів, підхід до навчання являє собою погляд на сутність предмета , якому необхідно навчати (Вятютнев, 1984), використовується як найзагальніша методологічна основа дослідження в конкретній галузі знань (Бім, 1988), визначає діяльність дослідника, спрямовану на вивчення того чи того явища (Скалкін, 1981) [142, с. 95]. Термін «підхід» визначається як загальна вихідна концептуальна позиція, вирішальна в розгляді і визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. Іншими словами, «підхід» означає стратегію навчання [94, с. 38].

Аналіз відповідної літератури засвідчив відсутність у вітчизняній науці єдиної класифікації підходів до навчання. Так, М. Ляховицький назвав чотири загальні підходи, що визначаються ним з позиції психології оволодіння мовою: біхевіористський, індуктивно-

свідомий, пізнавальний (когнітивний), інтегрований. Подібний розподіл запропонували і автори «Методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (1999 р.): біхевіористський, інтуїтивно-свідомий, свідомий пізнавальний, комунікативний. М. Вятютнев ви-діляв шість підходів для класифікації сучасних методів навчання: граматичний, прямий, біхевіористський, читання, колективний, кому-нікативно-індивідуалізований.

А. Щукін помітив, що підґрунтям для виділення підходів до навчання є або об'єкт навчання (мова, мовлення, мовленнєва діяльність), або спосіб навчання (прямий, свідомий, діяльнісний). Характеризуючи підходи з погляду об'єкта навчання, учений відповідно виділяє мовний, мовленнєвий та мовленнєво-діяльнісний підходи. З огляду на спосіб навчання мови можна говорити про прямий, свідомий та діяльнісний підходи до навчання [142, с. 96-102].

Що ж до поняття «метод», то вітчизняні науковці трактують його приблизно однаково. Так, А. Щукін пропонує таке визначення: «Метод навчання – це напрям у навчанні, який реалізує цілі, завдання зміст навчання мови й визначає шляхи та способи їхнього досягнення» [142, с. 180].

«Методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (1999 р.) метод розуміють як єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методики, як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов. Щодо класифікації методів, то їх існує значна кількість, що пов'язано з найрізноманітнішими ознаками, які виділяють як їхню основу [94, с. 38]. І якщо автори «Методики» «підхід» визначають як стратегію навчання, то А. Щукін наполягає, що саме метод навчання дає уявлення про стратегію навчання мови, на підставі якої викладач розробляє тактику навчальної діяльності в конкретних умовах навчання [142, с. 180].

Р. Мартинова, аналізуючи праці вітчизняних та зарубіжних учених, висловлює думку про те, що підхід – не метод, не напрямок, не звід канонів і конкретних методичних розпоряджень, а система правил дослідження, дослідницька «тенденція». Авторка розглядає підхід як робочий етап у дослідженні, і коли незабаром воно завершиться, його функція буде вичерпаною [91, с. 32].

Отже, можна зробити висновок, що підхід до навчання мови є тією загальною методологічною основою, на базі якої формується той чи той метод навчання. Звідси, на перший погляд, може склас-

тись уявлення про те, що у вітчизняній науці відсутнє чітке розмежування понять «підхід» і «метод», бо одна й та сама назва може використовуватись як на означення підходу, так і на означення методу чи групи методів (комунікативний підхід/метод, прямий підхід/метод, свідомий підхід/метод). Але при більш глибокому аналізі стає очевидним, що ці два поняття слід розмежовувати як «загальне – підхід» та «конкретне – метод», і «конкретне» обов'язково підпорядковується та випливає із «загального».

подібному ракурсі тлумачать поняття «підхід» та «метод» грецькі вчені. Термін «підхід» вони ототожнюють з певною лінгвістичною теорією, яка визначає моделі аналізу та опису мови, а не дидактичні методи, які б могли безпосередньо застосовуватися під час викладання мови. Щоб дійти до створення дидактичного методу, необхідно щоб лінгвістичні та інші дані пройшли певні стадії, протягом яких вони поступово перетворюватимуться з мовної теорії на дидактичну, викладацьку практику. Цих стадій учені, наприклад Н. Мітсіс та вслід за ним М. Малута, виділяють три: 1) теорія/підхід; метод; 3) техніка [240, с. 101-102; 232, с. 256].

Розглянемо детальніше стадії переходу від лінгвістичної теорії до практики навчання мови.

Теорія/підхід. Будь-яка наукова діяльність обов'язково має базуватися на певній теорії, яка чітко визначає сутність, засоби та завдання конкретної наукової галузі. Викладання мови як наукова галузь має також базуватися на певній теоретичній основі, тобто мати сукупність принципів та свою філософію, що визначатиме чіткий напрям її розвитку та буде обґрунтовувати сутність створюваної дидактичної моделі.

Теорія як складова викладання мови, на думку Н. Мітсіса, відповідає, як правило, певній лінгвістичній теорії, положення якої проектуються на галузь викладання мови. Звичайно, ця лінгвістична теорія підтримується педагогікою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, а можливо, й іншими галузями знань (наприклад, філософією мови, нейролінгвістикою тощо).

Врешті-решт теорія має відповісти на два важливі питання: 1) уявлення про природу мови загалом; 2) уявлення про спосіб засвоєння/вивчення та викладання мови. Тобто лінгвістична теорія є методологічною основою викладання мови, а принципи і положення, що будуть прийняті на цій стадії, суттєво впливатимуть на створення

цілої дидактичної моделі і будуть становити кістяк її внутрішньої єдності.

Метод. Метод – це друга стадія переходу від лінгвістичної теорії до дидактичної практики і в загальних рисах визначає організацію компонентів теорії в систему викладання. Йдеться про певну систематично організовану сукупність принципів, що перебуває в повній узгодженості з теорією, яку й спрямовує в галузь викладання мови.

Тобто метод перетворює прийняті протягом першої стадії теоретичні принципи на систему дидактичних принципів. Іншими словами, метод – це канал, засіб, який веде від мовної теорії до систематичного дидактичного планування навчального процесу з мови, а саме визначає: 1) загальні та спеціальні цілі навчання мови; 2) критерії відбору та упорядкування мовного матеріалу; 3) дидактичну діяль-ність, способи, шляхи, засоби, за допомогою яких можуть бути реалізовані принципи теорії (наприклад, монолог учителя, діалог, комунікативна діяльність, акцент на граматику, робота з цілим класом, групова робота тощо); 4) роль учителя в процесі навчання; позицію учня та його роль у навчальному процесі; 6) аудіовізу-альні засоби: їх вибір, використання та роль у навчальному процесі.

Техніка. Це остання стадія, яка веде від методу до викладацької практики і включає сукупність стратегій і конкретних дій учителя й учня, що мають застосовуватися під час навчання мови згідно з принципами певного методу. Іншими словами, технікою на-зивають те, що кожного разу виконується в конкретному класі/ аудиторії, і те, що включає: 1) етапи викладання; 2) поведінку та реакції, які спостерігаються під час застосування методу; 3) взаємо-зв’язок компонентів/учасників викладання (учня – вчителя – дидак-тичного матеріалу); 4) використовувані засоби навчання та їхню результативність (дидактичний матеріал – посібники – аудіовізуальні засоби); 5) оцінювання викладання (оцінка викладацької роботи – прогалини – можливі зміни та вдосконалення).

Н. Мітсіс зазначає, що з моменту прийняття певної лінгвістичної теорії щодо мови та способу її засвоєння метод має стати наслідком цієї теорії, випливати з неї. Техніка ж (викладацька практика) має узгоджуватись як із загальною лінгвістичною теорією, так і з тими процесами, що передбачені методом і які цей метод буде реалізовувати в класі/аудиторії [240, с. 102-104].

Отже, у вітчизняній, грецькій та кіпрській науці поняття «підхід до навчання мови» розуміють як загальну методологічну основу, яка формує той чи той метод навчання мови. Метод спрямований у загальних рисах на організацію (систематизацію) теоретичних даних та розташування їх в ієрархічній послідовності таким чином, щоб вони становили збалансовану та автономну систему дидактичних принципів. Відповідно, метод є ніщо інше як проміжна стадія, протягом якої теоретична основа набуває спеціалізованого вигляду та перетворюється на відповідну дидактичну модель. Тому коли приймаються різноманітні теорії щодо мови та шляху її засвоєння людиною, то відповідно пропонуються й різноманітні методи викладання [44, с. 264].

Досить слушно, на нашу думку, грецькі вчені виділяють і третю стадію переходу від теорії до практики, яку називають технікою викладання, бо далеко не кожен учитель/викладач, який володіє знаннями щодо сутності того чи того методу, здатний грамотно його застосовувати у своїй педагогічній практиці. Тут від учителя потрібне буде володіння технікою викладання, що в українській педагогіці презентується поняттям «педагогічна майстерність».

Варто наголосити, що грецькі та кіпрські вчені вбачають залежність методу навчання мови не лише від прийнятої лінгвістичної теорії, а й від панівних педагогічних течій, концепцій, поглядів тощо. Так, на думку науковців, орієнтація на комунікативний підхід призвела до прийняття основ дитиноорієнтованої педагогіки. Вибір змісту навчання мови почав здійснюватися на основі комунікативних потреб учнів/студентів, що спричинило й головні зміни в організації класу/ аудиторії, у стратегіях викладання, ролі вчителя/викладача в навчаль-ному процесі, його зв’язку з учнями/студентами, у відборі дидактич-ного матеріалу та процесі оцінювання навчальних досягнень учня/ студента [175].

На думку грецької дослідниці В. Дендріну, ці зміни в галузі іншомовної освіти з’явилися не самі собою, а у зв’язку з новою орієнтацією в теорії освіти, що поширилася в західних країнах. Йдеться про прогресивний підхід в освіті (англійський відповідник – progressivist approach), який почав концентрувати увагу не лише на процесі викладання, а й на процесі навчання. У межах досліджень процесів засвоєння іноземної мови було започатковане систематичне вивчення особливостей спілкування між учителем і учнем в іншо-

мовному класі, паралельно просувався принцип автономії учнів у процесі навчанні, якому сприяли зміни в суспільстві й освіті, застосування нових технологій в освіті, зокрема в навчанні мов [175].

Як зазначає грецький учений Г. Паппас, принцип автономного навчання підтримувався й так званою соціогностичною теорією навчання, за якою викладач мав не лише озброїти учнів сумою знань, допомогти їм оволодіти техніками, що учні в майбутньому будуть застосовувати для самоуправління своєю діяльністю задля отримання бажаних результатів, які самі ж для себе і визначать [334, с. 313].

Прогресивна педагогіка відобразилась певною мірою в галузі викладання англійської мови як іноземної в Греції в кінці 80-х років XX століття. Новий підхід в її вивченні простежувався в навчальних посібниках для викладання англійської мови в гімназії (Task way English 1, 2, 3) та у вищих навчальних закладах. Теоретичним підґрунтям цих підручників був дидактичний підхід, який в англійській мові презентується як task-based learning, тобто проблемно-орієнтований підхід у вивченні іноземної мови (в грец. – εργασιοκεντρική εκμάθηση – вивчення мови внаслідок діяльності). Характерним елементом цього підходу було планування навчальних видів діяльності, в які включаються учні/студенти за допомогою комунікативних процесів у ситуаціях, що вимагають вирішення певної проблеми, прийняття рішень, проведення переговорів тощо.

Цей підхід головну увагу концентрував на процесі навчання (засвоєння мови), а не на способі викладання, перевагу надавав практичним знанням, діяльнісному підходу (англ. – learning by doing, грец. – κάνω και μαθαίνω (виконую та навчаюсь)). Одним з теоретичних положень проблемно-орієнтованого підходу було те, що знання є суб'єктивним, а не об'єктивним поняттям. Воно не існує незалежно від того, хто його засвоює. Знання піднімаються над людиною, коли їй надається можливість для практики, яка й допомагає ці знання отримати. Застосовуючи таку тактику в класі/аудиторії, учні/студенти не лише беруть участь у процесі навчання, але й водночас є відповідальними за його результат. Роль педагога тут керувати, полегшувати та створювати умови для розвитку творчих здібностей учнів/студентів. Ці умови створюються за допомогою навчальних видів діяльності, які не передбачають лише однієї єдино правильної відповіді на питання і які стимулюють учнів/студентів ставити й свої запитання, використовувати розмаїття першоджерел, доходити

висновків на основі тих даних, якими володіють, формувати та оцінювати свій власний погляд, висловлювати свої позиції та їх захищати, засновуючись на особистих знаннях та досвіді.

Окрім цього, засади прогресивної педагогіки та комунікативного підходу було втілено в нові «функціонально-змістові» навчальні програми (Президентський Указ № 81 від 1984 року), відомі в англійській науці як «functional-notional syllabuses». Визначались також нові форми екзаменів, нового типу навчально-методична література та посібники для перепідготовки вчителів іноземної мови [175].

Щодо навчання рідної мови, то в Греції, а отже і в Республіці Кіпр, у 50-70 рр. XX століття викладання рідної мови здійснювалося за традиційною схемою, коли акцент робився на навчанні граматики.

На той час, коли комунікативний підхід уже значно поширився викладанні іноземної мови, у галузі навчання рідної спостерігалися серйозні сумніви з боку вчителів-практиків щодо доцільності його застосування. Положення про те, що викладання граматики та інших розділів мовознавства має становити ядро навчального предмета з мови залишалось непохитним. Це, як зауважує грецький дослідник А. Хараламбопулос, пояснюється поширеною на той час думкою про те, що студенти можуть користуватися мовою задля комунікації, проте має засвоїти правила, що визначають її граматичну будову. Вважалось, що знання цих правил допоможе кращому (мається на увазі «правильнішому») вживанню мови, знанню орфографії тощо [390].

Аналіз праць грецьких науковців показав, що у 80-х рр. XX століття в питаннях викладання рідної мови сформувалися два протилежні погляди:

тяжіння до науково обґрунтованої теорії у викладанні мови, а саме до комунікативної методики, яка, однак, викликала серйозні занепокоєння серед педагогічних кадрів стосовно її застосування на практиці;

намагання зберегти традиційну практику навчання.

Врешті-решт у наукових колах переміг перший погляд, сформова-ний представниками Центру досліджень у галузі освіти та підвищення кваліфікації (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης), які ініціювали створення робочих груп з укладання нових навчальних програм та посібників з рідної мови на засадах комунікативного підходу.

Щодо Республіки Кіпр, то з початку 80-х рр. XX століття навчальна література з новогрецької мови почала розроблятися Міністерством освіти і культури Кіпру в співпраці зі Службою розвитку програм (Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων). Укладання національних посібників з мови було однією зі спроб подолати залежність кіпрської освіти від грецької, тим самим отримати можливість урахування особливостей мовної ситуації Кіпру. Так, нові навчальні посібники з мови більшою мірою були побудовані на засадах комунікативного підходу та були спрямовані на розвиток усного й писемного мовлення студентів шляхом підбору текстів, зміст яких був близький і зрозумілий кіпрським студентам. Проте мовою навчання і викладання була виключно новогрецька, кіпрський діалект перебував поза університетською освітою.

Аналіз навчальних планів університетів Греції та Республіки Кіпр засвідчив, що у викладанні новогрецької мови наприкінці XX – на початку XXI століття застосовувався симбіоз двох підходів: традиційного (вивчення будови мови, різноманітних лінгвістичних теорій тощо) та комунікативного (розвиток усного й писемного мовлення з метою задоволення особистісних та професійних потреб).

Слід зауважити, що наприкінці XX – на початку XXI століття із прогресивним розвитком мовознавчих та психолого-педагогічних наук у Греції та Республіці Кіпр з'явилися певні варіації комунікативного підходу. Так, за даними кіпрського науковця І. Хатжилука-Маврі, у кінці 90-х рр. XX століття на острові значно поширився так званий «комунікативно-текстоцентричний підхід», який об'єднав два підходи: комунікативний та текстоцентричний (κειμενοκεντρική προσέγγιση, genre based approach). Різницю в цих підходах становить те, що перший спрямований на досягнення результативної комунікації загалом, у той час як другий, текстоцентричний, робить акцент на текстовій комунікації через побудову та сприйняття різних видів/жанрів текстів [401, с. 116]. Тому, порівнюючи ці два підходи, дослідниця віддає перевагу саме текстоцентричному.

На увагу заслуговує і той факт, що на початку XXI століття як у Греції, так і в Республіці Кіпр надзвичайної популярності набув термін «мовна грамотність» («γλωσσικός γραμματισμός» / «language literacy»), зміст якого, звичайно, не зводиться до знання грамоти (уміння читати й писати), а означає, на думку вчених, наявність в учня/особи таких сформованих умінь, як: уміння розуміти значення слів; уміння розуміти значення текстів; уміння інтерпретувати зна-

чення, які містяться поруч або навіть поза словом і текстом; уміння аналізувати те, що супроводжує текст, наприклад, ілюстрації, фотографії, кольори; знання соціальної практики, яку представляє кожний текст; уміння інтуїтивного або свідомого визначення стилю мовлення, до якого належить текст; уміння інтуїтивного або свідомого введення тексту до соціального контексту, в якому цей текст породжувався; уміння реагувати на значення тексту; уміння створювати тексти, необхідні для задоволення повсякденних (професійних і не лише) потреб [69, с. 149-150; 404; 359, с. 426; 389, с. 920-921].

Цей підхід сформувався під впливом так званої «педагогіки грамотності» («παιδαγωγική γραμματισμού» / «literacy pedagogy»), мета якої – зв'язок навчання з суспільством задля виховання самостійної критично мислячої особистості. Як зазначають грецькі й кіпрські науковці (К. Дінас, І. Хатжилука-Маврі, С. Хатжисаввідіс та інші), у педагогіці грамотності тексти, які обираються для вивчення й обговорення, мають бути цікавими для учнів/студентів, спонукати їх до роздумів та вільного висловлювання своїх думок [285; 401; 405].

Щодо іноземної мови, то сучасні грецькі та кіпрські дослідники зазначають, що всі підходи і практики навчання іноземної мови, які було описано вище, хоча й різняться один від одного, проте мають і спільні характеристики. Вони побудовані на ідеології монолінгвальної та монокультурної політики, яка почала суперечити потребам Європейського Союзу щодо збереження його мовного й культурного розмаїття. Ця потреба наприкінці XX століття породила нові проблеми в галузі іншомовної освіти, унаслідок чого постали пропозиції щодо необхідності забезпечення багатомовної освіти в школі – ВНЗ та застосування різноманітних шляхів навчання іноземних мов таким чином, щоб розвивати не лише комунікативну, а й так звану «міжкультурну компетенцію» [175]. Так у методиці з'явився новий підхід до навчання іноземних мов – міжкультурний.

Розглянемо, яким чином вітчизняні та грецькі вчені визначають сутність поняття «міжкультурна компетенція» та її місце серед складових іншомовної комунікативної компетенції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що більшістю науковців традиційними складовими іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) називались мовна, мовленнєва та соціокультурна. Але дедалі все частіше вітчизняними і зарубіжними, у тому числі й грецькими, науковцями виокремлюється

такий вид компетенції, як міжкультурна, хоча її зміст розуміють порізному. Так, деякі дослідники включають її до соціокультурної, подаючи таке визначення останньої: «Соціокультурна компетенція передбачає знання національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови: їх звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії та культури, а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування» [142, с. 140], або «Соціокультурна компетенція – це знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та уміння спілкуватися в даному контексті» [27].

Інші дослідники, наприклад Г. Єлізарова, наполягають, що терміни «крос-культурний», «соціокультурний» та «міжкультурний» слід розглядати як різні за значенням. Так, крос-культурний (аспект, аналіз, підхід) аналізує специфіку одних і тих же, схожих, аналогічних явищ у різних культурах, наприклад, відмінності в ритуалах привітань, способах вираження дистанції влади і феноменів інших сфер і порядків у рідній та зарубіжній культурах. «Соціокультурний» аспект передбачає, окрім аналізу культурних складових явищ, що вивчаються, врахування й соціального компонента (врахування соціального статусу учасників акту спілкування або соціальних інститутів, які диктують моделі поведінки). «Міжкультурний» аспект засновується на вивченні того, яким чином виокремлені в ході кроскультурних і соціокультурних досліджень особливості поведінки носіїв різноманітних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур [21, с. 210-211]. З огляду на це авторка подає таке визначення МКК: «МКК – це компетенція особливої природи, це заснована на знаннях і уміннях здатність здійснювати міжкультурне спілкування за допомогою створення загального/єдиного для комунікантів значення того, що відбувається і досягати в підсумку позитивного для обох сторін результату спілкування [21, с. 236]».

Г. Єлізарова, говорячи про складну природу МКК, наполягає на тому, що міжкультурний аспект можна і варто виокремити в будь-якому компоненті комунікативної компетенції. Наприклад, міжкультурний аспект лінгвістичної компетенції передбачає наявність знань про способи представлення ціннісних орієнтацій конкретної культури в мові, що вивчається. Наприклад, знання культурних ікон, які не мають паралелей в рідній культурі; знання про псевдореалії, тобто про те, що значення багатьох слів, які здаються однаковими, значно відрізняються своїми культурними компонентами [21, с. 227-234].

Таким чином, авторка доходить висновку, що компоненти МКК співвідносяться з компонентами ІКК, але повністю не збігаються з ними.

Н. Гальскова та Н. Гез пропонують виокремлювати ММК як самостійну складову ІКК, подаючи таке її тлумачення: ММК – це здатність, яка дозволяє особистості реалізувати себе в рамках діалогу культур, тобто в умовах міжкультурної комунікації. МКК, на їхню думку, пов'язана з осмисленням картини світу іншої соціокультури, пізнанням смислових орієнтирів іншого лінгвосоціуму, умінням бачити схожість та відмінності між культурами, що спілкуються, й застосовувати їх у контексті міжкультурного спілкування [11, с. 72, 74].

Грецькі дослідники Е. Канакідос та В. Папаянніс міжкультурну компетенцію розглядають у трьох ракурсах: 1) як здатність до різного роду адаптації; 2) як здатність до результативного спілкування; як здатність до налагодження міжособистісних зв'язків [395, с. 43].

На думку грецького науковця Г. Спінтуракіса, міжкультурну компетенцію слід розуміти як здатність до результативного спілкування між особами, які співпрацюють, впливають одна на одну, проте не належать до однієї культурної, етнічної чи мовної спільноти. Міжкультурна компетенція означає, що особа готова засвоїти нові форми поведінки та їх ефективно застосовувати у відповідному культурному середовищі [395, с. 44].

Грецький дослідник Х. Говаріс наполягає, що міжкультурна компетенція в загальних рисах визначається як здатність протистояти процесам соціального сприйняття мігрантів як «чужих». Компонентами міжкультурної компетенції учений називає: уміння співпереживати (здатність поставити себе на місце іншого); наявність критичної позиції щодо соціальних ролей; прийняття відмінностей [172, с. 34-36].

А. Просколі, послуговуючись терміном «багатомовна/полікультурна компетенція», зазначає, що остання дає можливість не просто користуватися різними мовами в різноманітних ситуаціях спілкування, а й допомагає у вирішенні одного з головних завдань Єдиної Європи – виховання взаєморозуміння й толерантності в умовах багатоманіття європейських мов/культур [349, с. 18].

Щодо навчання мови, то грецькі дослідниці А. Гайнтарджі та Р. Тсокаліду наполягають, що комунікативна компетенція, форму-вання якої є першочерговою метою комунікативного підходу, розши-рює свій зміст, набирає нової сили, дещо переосмислюється для включення в свою структуру ще одного складника – міжкультурної

компетенції [170, с. 147]. Тобто авторки також вважають міжкультурну компетенцію одним з компонентів комунікативної компетенції.

Інші науковці, наприклад, Н. Палеологу та О. Євангелу пропонують не розрізняти комунікативну та міжкультурну компетенції і вводять єдине поняття «міжкультурна комунікативна компетенція», яке, на їхню думку, у загальних рисах може тлумачитися таким чином: «міжкультурна комунікативна компетенція – це здатність особи результативно і відповідним чином співіснувати та співпрацювати з представниками іншого культурного і мовного середовища згідно з канонами їхньої культурної групи» [315, с. 541].

Отже, аналіз різних підходів до визначення природи і моделей МКК та практична необхідність розвитку умінь міжкультурного спілкування дозволяє розглядати МКК як цілісну систему, що складається з певних елементів, ієрархічно взаємопов'язаних та взаємозумовлених метою і завданнями іншомовного спілкування.

Слід зазначити, що грецькі та кіпрські дослідники поряд з терміном «міжкультурна компетенція» активно використовують і таке близьке за значенням поняття, як «багатомовна/полікультурна компетенція», яка, на думку А. Просколі, дає можливість використовувати, окрім рідної, й інші мови, що дозволяє не просто спілкуватись з іноземними громадянами, а й активно діяти в широкому полі комунікативних ситуацій, які вимагають знання більше ніж однієї мови [349].

Аналіз навчальних посібників з іноземної мови, які використовувались у Греції, а отже і на Кіпрі, протягом ХХ століття, показав, що культурний компонент у них був завжди, бо вважалось, що учень/студент паралельно з будовою мови має оволодівати й певни-ми знаннями про народ, мова якого вивчається, та про його культурні надбання [51, с. 174; 60, с. 100]. Найдавніший із відомих методів навчання іноземної мови – граматико-перекладний – дотримувався вузького розуміння культури і відповідно до культурного компонента вводив відомості з історії, політики, мистецтва, науки тощо. Пізніше аудіовізуальний метод намагався вводити теми, що мали відношення до повсякденного життя мешканців країни, мова якої вивчалась (наприклад, покупки, харчування, дозвілля). Новий погляд на роль культурного компонента розвинув комунікативний підхід, представники якого дійшли висновку, що учень, окрім мовленнєвих умінь, потребує розширення уявлення про те оточення, мова якого

вивчається. Тобто вільний користувач мовою обирає необхідні засоби відповідно до ситуації спілкування та ієрархічних зв'язків із співрозмовником («одну» мову використовуємо, коли спілкуємося з послом, «іншу» – з другом). А значить, для продуктивної комунікації має враховуватися ще один параметр: що можна говорити представникові іншої культури, а чого – не варто.

Ця думка призвела до появи так званої міжкультурної дидактики, яка перебувала під впливом досліджень про емігрантів, зокрема питань міжкультурної освіти й виховання. Ці дослідження спочатку не мали відношення до уроку іноземної мови, а намагалися зменшити прірву між представниками різного походження в полікультурних суспільствах (якими на сьогодні є більшість європейських країн). Поступово ідеї міжкультурної освіти було перенесено й на вивчення іноземної мови, що дало поштовх для обґрунтування нового міжкультурного підходу до її вивчення [352].

Отже, протягом другої половини XX століття в практиці навчання іноземних мов в університетах Греції та Республіці Кіпр застосовувалися такі підходи, як аудіовізуальний та пізнавальний (50-70-ті роки XX століття), комунікативний (кінець 80-х – початок XXI століття), міжкультурний (кінець 90-х – початок XXI століття). Формування та застосування того чи того підходу в навчанні мови перебувало під безпосереднім впливом поширених на той час лінгвістичних, психологічних та загальнопедагогічних ідей, течій, концепцій.

2.3. Обґрунтування теорії навчання мови системі вищої освіти досліджуваних країн другої половини XX – початку XXI ст.

Теорія навчання мови перш за все має чітко сформулювати та обґрунтувати мету навчання, окреслити критерії відбору змісту, засобів, методів і прийомів навчання мови. Цілком очевидно, що названі компоненти системи навчання будуть безпосередньо залежати від прийнятого лінгводидактичного підходу у викладанні мови, а також від панівних на певний момент соціокультурних, економічних, політичних та інших чинників розвитку суспільства.

Насамперед розглянемо питання цілей та змісту навчання мови у вітчизняній та греко-кіпрській науці.

Мета навчання мови – це заздалегідь запланований результат оволодіння мовою за період навчання в конкретному типі освітнього закладу. Під змістом навчання розуміють усе те, чому має навчити викладач своїх учнів. Щодо навчання мови, то традиційно зміст навчання включає такі компоненти:

сфери спілкування, теми, ситуації;

мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал;

знання, навички та вміння мовлення.

Неосяжність, розмаїття та багатство мови цілком закономірно породжує проблему відбору мовного матеріалу. Зважаючи на те, що цей відбір не може бути довільним, будь-який підхід має містити чіткі критерії не лише відбору, але й упорядкування мовного матеріалу для вивчення учнями/студентами. Зрозуміло, що ці критерії мають бути узгоджені з вимогами і принципами обраної лінгвістичної теорії.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідників часто виникало питання, який з двох компонентів – мета чи зміст – має зумовлювати інший?

Так, у вітчизняній науці на перший план зазвичай виступає мета, яка й визначає зміст навчання мови. Наприклад, А. Щукін підкреслює, що цілі навчання мови належать до базисних компонентів системи навчання й впливають на відбір змісту, форм, методів, засобів навчання [142, с. 120], а автори «Методики навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (1999 р.) наголошують, що зміст навчання має забезпечити досягнення головної мети навчання мови [94, с. 42]. Щодо рідної мови, то дослідники також наполягають, що саме від змісту та рівня її викладання залежать успіхи учнів в оволодінні мовою як засобом спілкування в усіх формах її застосування і засвоєння інших предметів [95].

На думку грецького дослідника Н. Мітсіса, теорії навчання мови, які ставлять акцент на зміст, як правило, пов’язані з традиційними дидактичними уявленнями. У традиційній моделі навчання мови панував навчальний матеріал, який за будь-яку ціну мав вивчити учень/студент, у той час як цілі були на другому плані і вважались наслідком, проекцією матеріалу (змісту). Натомість теорії,

що надають перевагу цілям і завданням, реалізації яких має сприяти відбір та угрупування навчального матеріалу, презентують, як правило, сучасні погляди на процес навчання мови.

Учений підкреслював, що не лише методи, але й навчальні програми, віддаючи перевагу змісту або цілям, класифікуються як традиційні або сучасні.

Переваги, які надаються чи то змісту, чи то цілям, відображаються в низці навчальних дій та процесів, до яких залучаються й інші компоненти та учасники навчального процесу з мови: учень/студент, учитель/викладач, засоби навчання. Вони вводяться в навчальний процес після визначення головних принципів навчання мови (тобто після формування теоретичної основи), і тому в межах різних дидактичних моделей ролі та взаємозв'язки між ними, організовуються та реалізуються різними шляхами [240, с. 107-108].

Вивчення наукових джерел дає підстави стверджувати, що викладання мови в Греції та в Республіці Кіпр до 80-х років XX століття відбувалося на основі методів, які віддавали перевагу змісту над цілями. Вважалось, що коли учень/студент вивчить навчальний матеріал, він зможе творчо його використовувати. Звідси головним було визначення матеріалу, який мали містити підручники відповідно до навчальної програми. І цей матеріал мав бути обов'язково засвоєний учнями/студентами. Тому метою навчання мови було заучування підручника, який вважався єдиним джерелом знань з певного предмета.

80-х років XX століття при укладанні будь-якої мовної програми розробники в першу чергу почали формулювати цілі навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що грецькі та кіпрські науковці приділяють виняткову увагу питанню визначення цілей навчання, які поділяють на загальні та спеціальні (конкретні). Так, на їхню думку, загальна мета освіти в цілому та мовної зокрема визначається низкою соціальних, політичних та економічних чинників як міжнародного, так і місцевого рівнів. Спеціальні (конкретні) цілі зумовлюються тим соціальним середовищем, в якому проживає особа, що вивчає мову, та в якому буде застосовуватися продукт її освіти [369, с. 195; 413].

Учені зазначають, що в той час, як загальна мета визначається широкими умовами епохи, а тому може бути єдиною для різних груп учнів, спеціальні (конкретні) цілі генеруються потребами кожної групи учнів і тому, принаймні теоретично, не можуть збігатися. І якщо

загальна мета визначається відповідними органами на національному (Міністерство освіти) та міжнародному (Європейський Союз, Рада Європи) рівнях, то спеціальні аналізуються та формулюються спеціальними методами і техніками.

Подібної думки дотримуються і кіпрські науковці, які також поділяють цілі мовної освіти на загальну та спеціальні. Загальна мета, на їх думку, узгоджується з основними європейськими документами з мовної освіти, а спеціальні цілі визначаються згідно з національними умовами розвитку кіпрського суспільства [400, с. 38].

Такий само підхід до визначення цілей навчання спостерігається і в галузі рідної мови.

Досить схожими є погляди вітчизняних науковців на визначення цілей навчання мови. Так, у «Методиці навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» (1999 р.) мета навчання іноземних мов вбачається в оволодінні учнями іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості учня. Тобто це й є загальна мета навчання мов. Далі, як зазначають автори, цілі навчання іноземної мови наводяться певному документі [94, с. 40]. Тобто це є спеціальними цілями навчання мов, які, на думку більшості сучасних учених, поділяються на практичні, виховні, освітні, розвивальні.

Цікавою є думка Р. Мартинової, яка наполягає на тому, що цілі навчання варто поділяти таким чином: 1) глобальна мета освіти (на сьогодні – всебічний і гармонійний розвиток особистості на максимально можливому для неї рівні); 2) узагальнені (загальні, педагогічні) цілі – засвоєння різних галузевих знань (навчання математики, біології, іноземних мов тощо) і методів їхнього подальшого вдоско-налення. Узагальнену мету навчання іноземних мов авторка форму-лює дещо, на наш погляд, спрощено: навчити іноземних мов, але далі додає, що узагальнені цілі, у свою чергу, містять три основні компоненти: освітню, розвивальну та виховну мету. З формулювання освітньої мети для дисципліни «Іноземна мова» (сприяти набуттю лінгвістичних знань і вміння застосовувати їх у процесі усної і пись-мової комунікації) також можна виокремити необхідність навчання спілкування. Урешті-решт узагальнені цілі з метою раціонального засвоєння запрограмованого матеріалу мають бути конкретизовані і реалізовуватись не ізольовано, а в певному взаємозв’язку [91, с. 90-93]. Тобто, як бачимо, Р. Мартинова подає таку модель цілей навчан-

ня іноземних мов: глобалізована мета – узагальнена мета – конкретні цілі.

Зазначимо, що загальна мета мовної освіти була визначена ще три десятиріччя тому спочатку на міжнародному рівні Радою Європи, а потім на національному рівні країнами-членами Європейського Союзу (в Греції та Республіці Кіпр – Міністерствами освіти). Ця ж мета була прийнята і Євросоюзом у програмі «LINGUA» (1989 р.). Так, загальною метою мовної освіти було проголошено комунікацію/ спілкування. Дещо пізніше, наприкінці XX століття, до навчання спілкування було додано й розвиток багатомовної, а відповідно і полікультурної компетенції учнів/студентів. На початку XXI століття суттєвої зміни у формулюванні загальної мети навчання мови не відбулось. Нею продовжує залишатися комунікація.

Проаналізуємо питання спеціальних (конкретних) цілей у навчанні мов у Греції та Республіці Кіпр.

На думку грецьких і кіпрських науковців, для адекватного формулювання спеціальних цілей навчання мови виняткову роль відіграє попереднє визначення та аналіз потреб учнів/студентів. Слід зазначити, що науковці не розрізняють поняття «мовні потреби» та «комунікативні потреби», вживаючи їх як синоніми. Як першому, так другому поняттю вчені дають приблизно однакові визначення, що можна узагальнити таким чином: «мовні/комунікативні потреби» – це потреба людини в оволодінні мовою з метою можливості її використання у відповідних ситуаціях спілкування для досягнення ефективного комунікативного результату [240, с. 154] .

Грецькі та кіпрські вчені (Н. Антонопулу, М. Малута, Д. Манаві, Д. Мітсакіс, А. Тсопаноглу, Х. Хатжигеоргіу тощо) вважають, що ви-окремлення та чіткий опис потреб дозволяє визначити цілі й завдан-ня навчання мови, а також місце і роль, яку може відігравати інозем-на мова у функціонуванні певного організму – оточення, в якому перебуває учень/студент. Чітке визначення потреб також дає змогу виявити комунікативні уміння, які має розвинути учень/студент для задоволення своїх конкретних потреб, що знаходяться поза місцем і часом його освіти.

Зазначимо, що грецькими дослідниками ретельно вивчались різноманітні моделі аналізу мовних потреб зарубіжних учених, такі як: модель R. Richterich та J. Chancerel (1977 р.), J. Munby (1978 р.), B. Coffey (1984 р.), E. Tarone та G. Yule (1989 р.) [239, с. 15-21], і

наприкінці XX століття (1996 р.) грецька дослідниця В. Токатліду запропонувала свою власну «етнографічну модель аналізу мовних потреб», яку схвально прийняла більшість науковців Греції [48, с. 69].

Обґрунтовуючи свою модель, авторка припускає, що для фіксації потреб спілкування необхідно насамперед віднайти умови, які ці потреби породжують. Такими умовами є комунікативні події (факти, ситуації), в які може потрапляти учень. Тобто дослідження має бути сфокусоване на учневі як активному співучаснику комунікативного акту того оточення, в якому він діє як професіонал. На практиці це означає, що дослідження фіксує та вивчає контекстуальне поле, яке породжує потреби учня, та вживання мови в цьому конкретному полі.

В. Токатліду робить висновок, що такий підхід є подібним до підходу «етнографів», коли ними вивчається вживання мови в певній групі, організації або суспільстві. Кожний спеціальний простір людсь-кої діяльності має свою власну соціальну структуру, власні норми мовної та немовної поведінки, власну «культуру», а відтак може вважатися соціальною клітиною з притаманними саме їй особливос-тями вживання мови, які можна спостерігати та фіксувати за допомо-гою методів і технік, аналогічних тим, що їх використовує етнографія спілкування [369, с. 162-164].

Модель В. Токатліду засновується на зборі та обробці необхідної інформації за категоріями, які стосуються: місця і часу ситуації спілкування (Setting); учасників (Participants) комунікативного акту; мети спілкування (End); здійснення комунікативного акту (Act); використаного тону, який може бути дружній, послужливий тощо (Key); використаних засобів спілкування (Instrumentalities); норм поведінки, що панують у конкретному оточенні, наприклад, коли і хто говорить, як звертаються мовці до своїх співрозмовників, яким чином розуміють те чи те висловлювання (Norms of interaction, Norms of interpretation); стилю мовлення, який проявляється в цих ситуаціях, наприклад, оголошення, рекомендації, лекції тощо (Genre) [369, с. 165-166].

Зазначимо, що грецький учений А. Тсопаноглу наполягає, що окрім цього, під час збору інформації мають враховуватися не лише характеристики учня та його оточення, а також вивчатись і потреби вчителів [378].

Важливим є питання стосовно методів та засобів аналізу мовних потреб. На думку В. Токатліду, методи дослідження в комунікації можуть бути такими: семіотичний аналіз, аналіз змісту, аналіз мовлення, етнографічний, соціотехнічний. Поняття ж «засоби і техніки» стосуються інструментів, які може застосовувати дослідник для збору інформації. Інформаційний матеріал може бути мовним, усним або письмовим, звуковим або зоровим. Тому засоби і техніки для збору інформації щодо мовно-комунікативних потреб – це ті, що використовуються, як правило, для досліджень у галузі наук про людину, саме наук про спілкування і мову. До них належать: вимірювання (підрахування), опитування, анкетування, інтерв'ю, локальне спостереження, вивчення архівів та інших письмових документів, звукопис, запис на магнітну плівку, фіксування мовних індикаторів, тестування та інші засоби.

Вибір засобів і технік збору інформації залежить від конкретної ситуації. Кількість учнів, можливості їх доступу до місця реалізації програми, ідентичність професійних занять учнів та інші фактори повинні братись до уваги дослідником, який має намір оцінити ступінь результативності кожного засобу, що може застосовуватися для збору інформації [369, с. 176-177].

Після зібрання інформації йде її обробка, яка має здійснюватися способом, що дозволить визначити врешті-решт зміст програми з мови.

Як зазначає В. Токатліду, з інформації, яка буде здобута, насамперед мають бути виділені та з чіткістю описані мовно-комунікативні потреби учня. Дослідження має відповісти на такі питання: Яким є оточення, що створює потреби, та які їхні характеристики?; Як організовується соціальне оточення та як розподіляються ролі мовців у ньому (хто до кого звертається, скільки часу триває мовлення кожного зі співрозмовників, хто ще бере участь у мовленні)?; Якою є особливість співрозмовників учня та яка ієрархія існує між ними в кожному конкретному випадку?; Які засоби комунікації використовуються кожним зі співрозмовників?; Яким тоном звертаються один до одного?; Які системи спілкування використовуються для комунікацій (наприклад, більше, ніж одна мова, мова з діаграмами, номерами тощо)?; Який вид та стиль мовлення переважає (усне чи писемне, нейтральне мовлення або з відхиленням від норми на рівні морфології, синтаксису, семантики тощо)?; З якою метою відбува-

ється спілкування (наприклад, визначити позицію редактора щодо рецензованого тексту, для запиту інформації, для висловлення думки, для надання рекомендацій, унесення пропозицій тощо)?; Якими є ситуації спілкування (наприклад, купівля-продаж, суспільні зв'язки тощо)? [369, с. 181-182].

Виділені в такий спосіб спеціальні комунікативні потреби і будуть становити спеціальні комунікативні цілі програми мовної підготовки.

Після визначення потреб та формулювання спеціальних цілей навчання мови, на думку грецьких учених, розпочинається ціла низка припущень щодо ситуацій, в яких ця потреба виявляється, щодо умов, які спричиняють ці ситуації, та щодо умінь , які будуть потрібні для задоволення тієї чи тієї потреби [368, с. 214; 378]. Тобто укладач програми після констатації потреби учня має відповісти, хоча й на цій стадії гіпотетично, на такі питання:

– В яких ситуаціях спілкування може проявляти себе учень?

– Яким чином проявляється його потреба?

– Наявність яких умінь передбачається для задоволення визначеної потреби?

– Використання яких мовних засобів йому дозволяє чи диктує норма (як мовна, так і норма «місцевої культури», тобто прийнятого способу поведінки в певному суспільстві)?

Після цього відбувається обробка зібраного мовного/мовленнєвого матеріалу. Мета цього процесу – розкрити та чітко описати вживання мови мовцями конкретного оточення в тих умовах/ситуаціях, які зафіксувало дослідження потреб. Тобто йдеться про аналіз мовлення на прагматичному рівні. В. Токатліду зазначає, що інтерес більше не концентрується на мовній системі та її функціонуванні, увага укладача програми зосереджується на мовцеві та його мовних виборах, а також факторах, умовах комунікативного акту, які й визначають вибір тих чи тих мовних/мовленнєвих форм відповідно до конкретної ситуації спілкування та панівних культурних і соціальних норм певного середовища.

Усі продукти аналізу мовно-комунікативних потреб після їхньої обробки мають бути класифіковані. Це можна зробити описовим способом, наприклад, за допомогою таблиць, де в першому стовп-чику будуть записані ситуації (хто до кого звертається, з якою метою, який засіб використовує тощо), а в другому – адекватні словесні

вибори згідно з панівними в цьому конкретному контекстуальному полі нормами [369, с. 183-185].

Лише після цього можуть прийматись остаточні рішення щодо змісту мовної програми, а саме будуть визначені як комунікативні уміння, що мають бути розвинені, так і зразки мовних засобів, які мовець використовуватиме в конкретних комунікативних ситуаціях.

Отже, процес аналізу мовно-комунікативних потреб за моделлю В. Токатліду має відбуватись за такими п'ятьма стадіями: 1) фіксування загальних характеристик учнівської групи, якій адресується освітня програма; формулювання гіпотез; 2) вибір методів, засобів і технік дослідження; 3) дослідження гіпотез шляхом збору інформації та мовного матеріалу; 4) класифікація зібраного матеріалу; обробка та статистичний аналіз даних; аналіз комунікативних фактів (ситуацій) та їх компонентів; 5) аналіз мовлення; класифікація мовних засобів комунікації; кореляція мовних засобів з відповідними комунікативними ситуаціями [369, с. 166].

Щодо відбору навчального матеріалу, то як вітчизняні, так і грецькі та кіпрські вчені й вчителі-практики (Н. Гальскова, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Г. Рогова, О. Соловова, О. Тарнопольський, А. Щукін, Л. Афанасіу, А. Архакіс, Я. Басліс, І. Матсагурас, Н. Мітсіс, Х. Папарізос, В. Токатліду, А. Тсопаноглу, Х. Хараламбакіс, А. Хараламбопулос та інші) підкреслюють, що ця проблема є найменш розробленою в дидактиці, незважаючи на те, що навчальний матеріал головним засобом досягнення навчальних цілей. Також наголошується на тому факті, що навіть в умовах сьогодення чи не єдиним засобом, який систематизує навчальний матеріал з вивчення мови, залишається навчальний підручник або посібник.

Варто зазначити, що грецькі та кіпрські науковці, дотримуючись рекомендацій Ради Європи, наполягають на організації навчальної програми, а відповідно і підручника, за навчальними модулями, кожний з яких обслуговуватиме конкретну ціль – розвиток певного уміння. Комплекс «ціль (розвиток певного уміння) – дія (сукупність дій з розвитку уміння) – оцінювання (рівень сформованості уміння)» й буде складати структурний модуль. Учень/студент після успішного виконання дії та оцінки результату буде знати, яким мовним «капіталом» він володіє та які уміння в іноземній мові вже розвинув, зберігаючи при цьому здатність збагачувати свої знання з мови протягом життя.

Після того, як визначено структурні модулі навчальної програми чи підручника, кожний з яких обов'язково матиме за мету формування певного комунікативного уміння, починається відбір навчального матеріалу, який охоплюватиме різноманітні види діяльності. Ці види діяльності, з одного боку, включатимуть мовні та позамовні елементи, які були відібрані в процесі аналізу потреб, а з іншого, – необхідні для розвитку умінь засоби, які також визначилися під час аналізу. Складним і досить важливим буде етап формулювання завдання, яке спонукатиме учня виконати те, що від нього вимагає ситуація. Від постановки завдання залежатиме, чи буде реалізована мета чи ні. Вправи та завдання, які розробляються, можуть використовуватись як для навчання, так і для оцінювання навчальних досягнень учнів [369, с. 261].

На думку грецьких та кіпрських дослідників, для розробки вправ, спрямованих на розвиток певного комунікативного уміння або контролю рівня його сформованості, необхідним є: 1) чітке формулювання комунікативної цілі: що має вміти робити учень після виконання дії або по завершенні структурного модуля?; 2) відповідь на питання: які мовні та інші засоби необхідні для цього?; 3) пошук та збір зразків мовлення, які містять необхідні мовні засоби (усні та писемні тексти); 4) організація цих зразків у вигляді друкованого тексту, аудіо- чи відеокасети із збереженням їх автентичного вигляду; 5) опис ситуації; 6) формулювання завдань до вправ (формулюються чітко та стисло; учень має зрозуміти відразу, що він має зробити) [378; 369, с. 263-267].

Після цього йде відбір методів та засобів навчання мови, які якнайкраще сприятимуть реалізації визначених цілей і завдань.

Таким чином, грецькі та кіпрські науковці наприкінці XX століття особливу увагу приділяли таким теоретико-методологічним питанням мовної освіти, як: формулювання загальних і спеціальних цілей навчання мови залежно від комунікативних потреб учнів/студентів, відбір змісту навчання відповідно до визначених цілей, вибір адекватних методів і засобів для ефективної реалізації змісту навчання.

Проведене дослідження теорії мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX – на початку XXI століття дозволило узагальнити головні зміни, які відбувались у цій галузі, що й викладено в табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Зміни в теорії мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX – початку XXI століття

Етап, його характеристика	Загальна мета навчання мови	Теоретичні гіпотези – мовознавчі підходи	Методологічні підходи	Методи і засоби навчання
1	2	3	4	5
50-ті – початок 70-х років XX століття • освіта – право кожного • надзвичайний інтерес до навчання; • технічна революція (поява перших комп'ютерів); • зародження нових наук (соціолінгвістика, етнолінгвістика, філософія мови); • початок панування англійської мови в Греції (на Кіпрі – поширення англійської раніше); • створення інститутів/центрів іноземних мов в університетах Греції та приватних шкіл з навчання іноземних мов; • викладання мов - прорегатива мовознавців	• соціалізація особистості; • перемі-щення акценту з будови мови на навчання мови як поведінки	• панування структуралізму-біхевіоризму; • мова – це система знаків, що структуруються згідно із законами, які й визначають зв'язки між ними; • зародження прикладної лінгвістики; • застосування структурної мовознавчої моделі; • різка критика структуралізму з боку представників трансформаційної граматики (1959 рік)	• розподіл мовної/мовленнєвої діяльності на макроуміння: ау-діювання, гово-ріння, читання, письмо (skills); • створення автоматизмів використання структур мовної системи; • у навчанні іноземних мов застосування аудіовізуальних /усних методів, на-дання переваги усному мовленню; • діалог заміняє текст; • лінійний розподіл навчального матеріалу на структурні модулі; • засвоєння лексики за принципом частотності її вживання в мові, що вивчається; • суворо запланований хід навчання; • систематичне заохочення учнів	• аудіовізу-альні засоби (магнітофон, проектор, слайди, фільми, фланелева дошка тощо) та мовні лабораторії; • розроблені діалоги для вживання мовних структур, їхнє повторення та заучування; • учитель лише застосовує певний метод без будь-якого особистого втручання; • у викла-данні рідної мови пану-вання тради-ційного підходу до навчання

Закінчення табл. 2.2

1	2	3	4	5
1980 рік – початок XXI століття • пропозиції Ради Європи щодо мовної підготовки та освіти, спрямованої на комунікацію; • викладання рідної та іноземних мов – предмет дослідження різних наукових галузей; • приплив емігрантів та репатріантів до Греції і Республіки Кіпр; • входження комп'ютера, Інтернету в освіту; • створення Європейського Союзу та входження до нього Греції в 1981 році та Республіки Кіпр у 2004; • суспільство знань та освіти протягом життя; • прийняття основ багатомовності та багатокультурності, значення національних мов; • автономія університетів, поява різноманітних програм мовної підготовки	• розвиток комунікативної компетенції; • концентрація уваги на потребах студента; • автономія в навчанні; • підтримка багатомовності; • вивчення мов дорослою категорією працюючих осіб (економічний вимір вивчення мови); • введення міжмовної міжкультурної освіти	• поширення ідеї про те, що: - мова – це система спілкування у світі, показник національно-культурної ідентичності, що діє на співрозмовника; - спілкування не буде успішним лише за допомогою правильно побудованих фраз, необхідним є перехід від рівня системи мови до рівня мовлення; • використання даних усіх наук про комунікацію; • виникнення науки – дидактика мови; • значний вплив на розвиток мовної освіти у всьому світі «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» (1997 р.)	• прийняття основ комунікативного підходу у викладанні мов; • вивчення потреб учнів; • організація матеріалу навколо цілей (curricula), які визначаються потребами студентів; • вимога автентичності в процесі комунікації; • різноманітні види і форми освіти/підготовки (самонавчання, дистанційне навчання); • розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності; • введення ситуацій спілкування; • зміна у ставленні до помилок (останні вважаються природними, особливо під час вивчення іноземної мови)	• відмова від підготовлених діалогів, робота із зразками автентичного мовлення носіїв мови; • наближення навчання до реальних умов спілкування; відмова від універсальних методів навчання та відбір навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб кожного класу/групи учнів/студентів; • результативне використання теле- та відеоматеріалів; комп'ютера та Інтернету

Таким чином, упродовж досліджуваного періоду вчені Греції та Республіки Кіпр почали розглядати викладання мови як процес, спрямований не стільки на отримання знань, скільки на вдосконалення відповідних умінь. Метою цього процесу стало не вчити учнів/студентів «про мову», а вчити мову, що означало необхідність покращення їхньої мовної поведінки таким чином, щоб вони стали успішними користувачами мовного коду.

Висновки до розділу 2

У розділі досліджено сутність понять «мовна освіта», «мовна політика», «мовне планування» у вітчизняній та греко-кіпрській науковій літературі. З'ясовано, що вчені досліджуваних країн розглядають *мовну освіту* як соціально-педагогічне явище, як підсистему національної освіти загалом, основним завданням якої є формування засобами мови цілісної особистості людини, здатної до самореалізації та саморозвитку, до плідної співпраці в умовах інтеграції та глобалізації сучасного суспільства. Щодо терміна *«мовна політика»*, то науковці тлумачать його як зміст певних задекларованих політичних рішень стосовно функціонування та вивчення мов на території певної країни. Шляхи та засоби реалізації цих рішень презентуються іншим терміном – *«мовне планування»*.

Доведено, що поряд з термінами «мовна політика» й «мовне планування» грецькі та кіпрські дослідники активно послуговуються терміном *«планування мовної програми»*, яке тлумачиться як процес укладання, застосування та оцінювання освітньої програми для навчання конкретних осіб конкретної мови.

Проаналізовано сутність та значення науки про навчання мови у вітчизняному та греко-кіпрському наукознавстві. З'ясовано, що в грецькій та кіпрській науці галузь навчання мови презентується двома термінами: «прикладна лінгвістика» та «дидактика мови» (або «лінгводидактика»). Перший активно застосовувався майже до 90-рр. XX ст., а деякі науковці продовжують ним оперувати і до сьогодні (наприклад, «прикладна лінгвістика в галузі викладання живих мов»), обґрунтовуючи зв'язок галузі навчання мов насамперед з мовознавством. Проте останнім часом більшість науковців послуговуються терміном «дидактика мови» (або «лінгводидактика»),

наголошуючи на її тісному зв'язку з педагогікою, психологією, психолінгвістикою, соціологією, соціолінгвістикою, літературою, теорією комунікації, історією, філософією.

вітчизняній науці галузь навчання мов кваліфікується як галузь педагогічної науки, на позначення якої використовуються два терміни: «лінгводидактика» та «методика навчання мови». Зв'язок між ними визначається як зв'язок між теорією і практикою.

23 Досліджено головні підходи до навчання мов у Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX ст. Констатовано, що до 50-рр. XX ст. у досліджуваних країнах у викладанні іноземних мов застосовувався граматико-перекладний метод, ефективність якого почала піддаватися сумніву після Другої світової війни завдяки стрімкому розвитку мовознавства та налагодженню міжнародного співробітництва, що вимагало умінь практичного володіння мовою. Так, у 60-70-х рр. XX ст. з'явилися два нові лінгводидактичні підходи: аудіовізуальний та пізнавальний (свідомий, когнітивний), на зміну яким з кінця 70-х рр. XX ст. поступово прийшов комунікативний підхід. Наприкінці 90-х рр. XX ст. в Греції та Республіці Кіпр з'явилися такі варіації комунікативного підходу, як комунікативно-текстоцентричний, комунікативно-діяльнісний тощо. Із кінця XX сто-ліття в Греції та Республіці Кіпр особливої популярності набув міжкультурний підхід у навчанні мови, чому спряло поширення ідей полікультурної/міжкультурної освіти.

23 З'ясовано, що грецькі та кіпрські науковці оперують поняттям «комунікативний підхід», а не «комунікативний метод», що спричинило необхідність визначення сутності понять «підхід» і «метод» у вітчизняній, грецькій та кіпрській науці. Так, грецькі та кіпрські вчені термін «підхід» ототожнюють з певною лінгвістичною теорією, яка, звичайно, підтримується даними педагогіки, соціолінгвістики, психолінгвістики та інших наук. Проте сама теорія не в змозі дати відповіді щодо методики навчання мови. Для цього, на думку грецьких дослідників, лінгвістична теорія має пройти три стадії розвитку: теорія/підхід – метод – техніка. Вітчизняні вчені під поняттям «підхід» також розуміють загальну методологічну основу, на базі якої формується той чи той метод навчання, проте не ототожнюють підхід суто з лінгвістичною теорією.

24 Доведено, що грецькі та кіпрські науковці в обґрунтуванні теорії навчання мови виняткову роль відводять визначенню цілей

навчання, які поділяють на загальну та спеціальні. Загальна мета мовної освіти залежить від певних соціокультурних факторів розвитку світового суспільства. Вона визначається, як правило, відповідними органами на національному та міжнародному рівні та може бути єдиною для будь-якої категорії учнів. Спеціальні ж цілі мовної освіти генеруються потребами учнів. Звідси вчені Греції великого значення надають проблемі аналізу мовних/комунікативних потреб учнів, вивчають моделі аналізу потреб, вибудувані зарубіжними вченими, та на їхній основі створюють свої власні, однією з яких є «етнографічна модель аналізу мовних потреб» грецької дослідниці В. Токатліду.

Аналіз показав, що досить важливим питанням, на яке намагаються відповісти грецькі та кіпрські науковці, є питання відбору та структурування змісту навчання мови, що знаходить своє відображення в навчальних підручниках, дидактичних посібниках, аудіо- та відео-матеріалах тощо. На їхню думку, навчальний матеріал має бути структурований у навчальні модулі, кожний з яких спрямовується не на засвоєння певної граматичної структури (як це було раніше), а на розвиток конкретного комунікативного уміння. Після визначення навчальних модулів йде відбір мовного та позамовного матеріалу, складання вправ для розвитку того чи того комунікативного уміння, відбір необхідних засобів, методів і прийомів навчання на основі визначених потреб учнів/студентів та спеціальних цілей навчання.

РОЗДІЛ 3
ДОСВІД НАВЧАННЯ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

3.1. Мета та зміст навчання рідної мови студентів-філологів

більшості університетів Греції спеціалістів-філологів як у галузі рідної, так й іноземної мов готують відповідні відділення філософських факультетів. Найстарішими філософськими факультетами були факультети Афінського та Салоніцького університетів.

Спочатку ці факультети діяли за різними навчальними планами та надавали кваліфікацію філолога з різною кількістю спеціалізацій. Проте з 1934 року філософський факультет Салоніцького університету зобов'язали діяти за зразком Афінського. Так, дипломи філолога, що пропонувались факультетами обох університетів, обмежувалися двома спеціалізаціями: 1) філологія, 2) історія-археологія. Відповідно, відбувся розподіл філософського факультету на два відділення: філологічне та історико-археологічне, які діяли за єдиним навчальним планом [215, с. 55; 371, с. 11-12].

Такою ситуація зберігалась до 1963-64 навчального року, коли для двох відділень почали укладатися різні навчальні плани, хоча й з мінімальними відмінностями в їхньому змісті. Із 1967-68 навчального року був розроблений новий навчальний план, за яким усі студенти філософського факультету протягом першого року навчались за єдиною програмою, а з другого курсу починався їхній розподіл за спеціалізаціями: філософія, класична філологія, середньовічна та новогрецька філологія, археологія [371, с. 18-21]. Відповідно були створені й відділення: філософське, класичної філології, середньовічної та новогрецької філології, археологічне. Ці відділення надавали єдиний диплом філолога з 17 спеціалізаціями у таких галузях: 1) філософії; 2) психології; 3) педагогіки; 4) давньогрецької філології; латинської філології; 6) середньовічної грецької філології; 7) новогрецької філології; 8) мовознавства; 9) давньогрецької історії; візантійської історії; 11) новітньої історії Греції; 12) історії середньовіччя та новітньої історії; 13) історії країн Балканського

півострова; 14) класичної археології; 15) візантійської археології; історії мистецтва Заходу; 17) релігії, приватного життя та краєзнавства давніх Греків [253, с. 31].

Із 1971 року студенти філософських факультетів як Афінського й Салоніцького, так і новостворених університетів Греції (Патрського, Яннінського) протягом двох перших років навчання отримували загальну філологічну та історичну підготовку, а введення спеціалізації починалося з третього курсу. Філософський факультет, наприклад Салоніцького університету, з цього року складався з семи відділень: класичної філології; візантійської та новогрецької філології; історичних наук; археології та мистецтва; філософії; психології та педагогіки; мовознавства. Ці відділення забезпечували одержання єдиного диплома філолога з 19 спеціалізаціями, до яких додались ще дві: римська історія та доісторична археологія [253, с. 31, 227, с. 53]. Однак філософський факультет Яннінського університету був представлений трьома відділеннями: класичної філології, середньовічної та новогрецької філології, відділенням історичних наук, відділенням педагогічних наук.

Аналіз навчальних планів філологічних відділень 50-60-х рр. XX століття дає підстави стверджувати, що вони були спрямовані на надання збалансованої мовної та літературної підготовки майбутнім фахівцям незалежно від обраної спеціалізації. Щодо мовної підготовки, то її головною метою було оволодіння системою мови, формування умінь і навичок різних видів аналізу (граматичного (морфологічного й синтаксичного), словотвірного, лексичного, мовностилістичного тощо)), формування орфографічних умінь і навичок, умінь читання, перекладу та інтерпретації давньогрецьких текстів т. ін.

70-х роках зміщення акценту з системи мови на її практичне використання не відбулося. Теоретична мовна підготовка продовжувала переважати над практичною. Проте, навіть за спеціалізацією «Мовознавство» передбачалась велика кількість дисциплін, що забезпечували літературну підготовку майбутніх філологів протягом усього періоду навчання. Під час їх засвоєння відбувалось удосконалення комунікативної компетенції студентів шляхом обговорення й аналізу прочитаних текстів, підготовки письмових творів, різноманітних есе тощо.

Аналіз навчальних планів 50-60-х рр. XX століття показав, що набір навчальних дисциплін не відрізнявся різноманітністю і скла-

дався лише з традиційних обов'язкових предметів: вступ до мовознавства, теоретичне мовознавство, давньогрецька філологія, латинська філологія, новітня грецька філологія, фольклор, історія, археологія.

70-х роках, особливо у другій їх половині, навчальні плани філологічних відділень було дещо збагачено новими дисциплінами. Зокрема додались такі: історія філософії, системна філософія, індоєвропейське мовознавство. Позитивним вважаємо те, що навчальні плани почали пропонувати дисципліни за вибором студентів.

Зазначимо, що цикл дисциплін під назвою «Давньогрецька філологія», «Латинська філологія», «Середньовічна грецька філологія» були спрямовані на знайомство студентів з найкращими зразками літературних, історичних, філософських творів митців із наголосом на перших.

Курс з мовознавства носив суто теоретичний характер і передбачав вивчення студентами історії грецької мови, синтаксису і морфології давньогрецької мови. Позитивним порівняно з 50-60-ми роками було введення дисципліни «Індоєвропейське мовознавство» як передвісника дисципліни «Порівняльна лінгвістика» [183].

Практичних курсів, присвячених вивченню новогрецької мови не було. Під час семінарських і практичних занять з дисципліни «Середньовічна і новогрецька філологія» студенти практикувались у мовностилістичному аналізі різноманітних текстів, виконували різного роду мовні вправи для покращення рівня володіння літературною грецькою мовою. Так само відбувалось і навчання давньогрецької мови, коли студенти виконували такі види роботи, як: читання давньогрецьких текстів, їх мовностилістичний аналіз, обговорення змісту, переклад та переказ окремих частин сучасною грецькою мовою [222, с. 275].

Вступ до Європейського Союзу, отримання університетами автономії, активізація лінгвістичних і психолого-педагогічних досліджень суттєво сприяли підвищенню якості мовної освіти студентів-філологів.

Відправною точкою в діяльності філософського факультету вважається 1984 рік, коли на основі Президентського Указу № 445 грекомовний кістяк факультету розпався на три незалежні відділення: філології; історії та археології; філософії, психології та педагогіки. Так, філософський факультет надавав єдиний диплом

філолога зі спеціалізаціями у таких галузях: класична філологія, середньовічна та новогрецька філологія, мовознавство (філологічне відділення); історія, археологія (відділення історії та археології); філософія, педагогіка, психологія (відділення філософії, психології та педагогіки) [347, с. 1877].

Дев'ять років по тому на основі Президентського Указу № 152 від 1993 року філософський факультет було дещо переструктуровано, і такий вигляд він має й до сьогодні. Так, головною зміною став розподіл відділення філософії, психології та педагогіки на два самостійні відділення: відділення філософії і педагогіки та відділення психології. Відділення філософії і педагогіки видає диплом філолога зі спеціалізацією в педагогіці або філософії, що дає можливість випускникам працювати викладачами-філологами в середніх навчальних закладах. Проте це не стосується відділення психології, випускники якого такого права позбавлені [253, с. 36-37].

Розглянемо мету та зміст підготовки філологів у галузі рідної (новогрецької мови) на філологічних відділеннях університетів Греції.

Як уже було зазначено навчання на відділенні відбувалося за трьома спеціалізаціями: 1) класичної філології; 2) середньовічної та новогрецької філології; 3) мовознавства. Із 1988-89 навчального року навчальним планом було передбачено два цикли підготовки. Перший тривав п'ять семестрів і включав обов'язкові дисципліни, що мали вступний характер до спеціальності, іноземну мову та дисципліни вільного вибору. Другий цикл реалізовувався в три семестри і охоплював дисципліни спеціалізації та дисципліни за вибором студента, які пропонувались відділеннями історії та археології й відділенням філософії-педагогіки-психології. З 1992-1993 навчального року на основі Закону № 2083 від 1992 року тривалість циклів було змінено – кожний з них тривав по чотири семестри. Необхідною передумовою для відвідування занять другого циклу було успішне складання іспитів з дисциплін першого циклу. Проте такий розподіл діяв лише один рік, а вже з 1994-95 навчального року знову було повернено старі цикли, які є чинними і до сьогодні [253, с. 61; 274, с. 733].

На першому курсі студенти всіх трьох спеціалізацій вивчали однакові дисципліни, а починаючи з третього семестру набір дисциплін залежав від обраної спеціалізації.

80-90-х рр. XX ст. серед завдань професійної підготовки філологів обов'язково почали виокремлюватися такі, як: формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їхніх дослідниць-ких навичок, формування високого рівня комунікативної компетент-ності тощо.

Проаналізуємо зміни, які відбулися в *змісті* підготовки філологів на філологічних відділеннях університетів Греції у 80-х роках половині XX століття.

Щодо спеціалізації *«Мовознавство»*, то в Афінському національному університеті імені І. Каподістрії у 80-х рр. XX століття для отримання диплома бакалавра термін навчання становив вісім семестрів, протягом яких студенти мали прослухати та успішно скласти іспити з сорока дисциплін, з яких 36 були обов'язковими, а чотири – дисциплінами за вибором, які студенти мали обрати із запропонованого списку. Кожна дисципліна викладалася протягом п'яти годин на тиждень за винятком історії та археології, на які відводилось три години на тиждень [292, с. 29].

Аналіз навчального плану 1987-88 навчального року засвідчив, що особлива увага приділялася таким дисциплінам, як: «Мовознавство» (викладалася протягом усього періоду навчання), «Давньогрецька філологія» (вивчалась у кожному семестрі, окрім четвертого), «Новогрецька філологія» (вивчалась у кожному семестрі, окрім третього та восьмого, бо у восьмому семестрі студентам пропонувались або «Новогрецька філологія», або «Краєзнавство») (див. дод. А1).

Щодо циклу дисциплін «Давньогрецька філологія», то він був присвячений вивченню творів давньогрецьких письменників від Гомера до Аристотеля. При цьому увага приділялась і мовностилістичному аналізу творів, що вивчались, здійснювався переклад окремих їхніх частин, тлумачились певні терміни тощо. Відповідно цикл дисциплін «Новогрецька філологія» знайомив студентів із творчістю грецьких митців від поствізантійської доби і до сучасності.

Цікавою для дослідження питань мовної освіти є дисципліна «Мовознавство», що вивчалася протягом усього періоду навчання та охоплювала такі теми: вступ до теорії мови, вступ до теорії граматики, вступ до історико-порівняльного мовознавства та історії мови, лінгвістичні школи, морфологія, фонетика, синтаксис, лексикологія, психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика, давньогрецькі

діалекти [292, с. 29-30]. Так, наприклад, у четвертому семестрі зміст дисципліни «Мовознавство» складався з двох змістових модулів: синтаксису та лексикології. У модулі «Синтаксис» передбачалося засвоєння таких тем, як: трансформаційно-генеративна граматика, сучасна теорія синтаксису, аналіз головних понять синтаксису [292, с. 61].

Проаналізуємо, які зміни відбулись у підготовці філологів за спеціалізацією «Мовознавство» через десять років. Аналіз навчального плану 1999-2000 року засвідчив, що суттєвих змін у переліку навчальних дисциплін не сталось, головна увага продовжувала приділятися таким предметам, як: «Мовознавство» (викладалося протягом усього періоду навчання), «Давньогрецька філологія» (вивчалась у кожному семестрі, окрім четвертого), «Новогрецька філологія» (вивчалась у кожному семестрі, окрім третього) (див. дод. А2).

Щодо дисципліни «Мовознавство», то вона збагатилася такими темами, як: «Елементи комп'ютерної лінгвістики», «Історія граматики давньогрецької мови (фонологія, морфологія)», «Структурно-функціональна – комунікативна лінгвістика». Розглянемо зміст головних тем дисципліни «Мовознавство».

Так, у першому семестрі студенти засвоювали такі теми: а) галузі мовознавства; головні поняття теорії мови; мовна комунікація, будова мови, синхронія-діахронія; мова – мовлення – стиль, усне й писемне мовлення; мова як система зв'язків; синтагматично-парадигматичні зв'язки; мова та інтелект, мова і суспільство, мова і нація, мова й людина, мовні відмінності; рідна й іноземна мови; б) аналіз мови від античності до сучасності; поняття граматичної будови мови та рівнів мови: фонологія, морфологія, синтаксис, лексикологія [293, с. 41-42].

другому семестрі в межах дисципліни «Мовознавство» вивчались такі питання: а) донаукове мовознавство; історико-порівняльне мовознавство (теоретична основа, методологія, проблеми); мовні сім'ї, індоєвропейська мовна сім'я, індоєвропейські мови; загальна характеристика індоєвропейської прамови; історія грецької мови; структура та розвиток давньогрецької мови; літературні діалекти; давні діалекти; б) вступ до історії грецької мови; Олександрійське койне; перехід від давньогрецької до новогрецької мови [293, с. 43].

Зміст дисципліни «Мовознавство» у третьому семестрі був присвячений синхронічному аналізу новогрецької мови, а саме вивчались: а) морфологія новогрецької мови: місце морфології в

граматичній системі мови, головні поняття морфологічного аналізу; морфологічна будова новогрецької мови; б) фонологія новогрецької мови; в) лексикологія новогрецької мови: розуміння слова як граматичної одиниці, природа слів новогрецької мови, загальна характеристика словника новогрецької мови, запозичення, лексичні зміни [393, с. 45].

Протягом п'ятого семестру майбутні філологи мали змогу вивчення історичної граматики давньогрецької мови. Так, здійснювався аналіз фонологічної та морфологічної систем давньогрецької мови. Щодо морфології, то вивчались головні поняття морфологічного аналізу та граматичні категорії (відміна, рід, число, відмінок) [293, с. 48].

сьомому семестрі вивчалась така галузь мовознавства, як лінгвістика тексту – лінгвістика стилю. Засвоювались такі теми: лінгвістичний аналіз тексту; від мікросистеми (речення) до макросистеми (тексту); комунікативні характеристики тексту (зв'язність, відповідність, інтенціональність/спрямованість, прийнятність, інформативність, ситуативність, інтертекстуальність); породження та сприйняття тексту; мовні відмінності тексту; мова і стиль, стилістичний аналіз, норма і стиль, проблеми аналізу літературного та нелітературного тексту; теорії тексту (російський формалізм, Празька школа, Якобсон та його школа, французький структуралізм та інші) [293, с. 52-53].

На початок XXI століття суттєвих змін у наборі і змісті таких дисциплін, як «Давньогрецька філологія» та «Новогрецька філологія» не відбулось. Єдиним, що відрізнятиме навчальні плани 1999-2000 та 2009-2010 навчальних років, буде введення дисципліни «Теорія літератури/порівняльна філологія» у п'ятому і восьмому семестрах (див. дод. А3). Однак деякі зміни можна спостерігати в змісті дисципліни «Мовознавство». Так, навчальним планом 2009-2010 року передбачалося вивчення таких розділів, як: когнітивна лінг-вістика, соціолінгвістика, викладання грецької мови [294, с. 7-20].

Якщо проаналізувати навчальні плани за спеціалізацією «Середньовічна та новогрецька філологія» (див. дод. А4), то побачимо, що тут при виправданій перевазі літературних дисциплін, все ж таки не ігнорувалась і мовна підготовка, яка забезпечувалася викладанням відповідних курсів з мовознавства. Останні у 80-х рр. XX століття охоплювали такі теми: вступ до теорії мови, вступ до теорії граматики (1 семестр), вступ до історико-порівняльного мовознавст-

ва та історії грецької мови (2 семестр), новогрецька граматика: синхронічний аналіз (лексикологія, фонетика, морфологія) (3 семестр), історична граматика давньогрецької мови (фонетика, морфологія) (5 семестр), лінгвістика тексту, соціолінгвістика (7 семестр) [295, с. 25-28].

Через десять і навіть через двадцять років суттєвих змін у кількості та змістовому наповненні мовознавчих дисциплін за спеціалізацією «Середньовічна та новогрецька філологія» не відбулось. Лише у п'ятому семестрі замість історичної граматики давньогрецької мови було введено семасіологію, прагматику і синтаксис новогрецької мови [296, с. 14].

Таким чином, наприкінці XX – на початку XXI століття на філологічних відділеннях університетів Греції надавалась як мовна, так і літературна підготовка майбутнім філологам, незалежно від обраної спеціалізації. Під час вивчення мовознавчих дисциплін теоретична мовна підготовка значно переважала над практичною, незважаючи на прийняття Грецією головних засад комунікативного підходу до навчання мови. Завдання щодо формування високого рівня комунікативної компетенції майбутніх фахівців вирішувалось, як правило, під час викладання літературних дисциплін шляхом обговорення прочитаних творів, їхнього аналізу, написання різноманітних творчих робіт.

Щодо Республіки Кіпр, то, як уже зазначалось у попередніх розділах, перший вищий навчальний заклад – Кіпрський університет – розпочав свою діяльність лише з 1992 року.

Підготовка бакалаврів філології наприкінці XX – початку XXI століття здійснювалася на філософському факультеті, який складався з трьох відділень: 1) відділення візантійської та новогрецької філології; 2) відділення класичної філології та філософії; 3) відділення історії та археології. Відповідно здійснювалась і підготовка фахівців за трьома спеціалізаціями, які мали таку ж назву, як і самі відділення. Зауважимо, що, на відміну від Греції, не передбачалося підготовки за спеціалізацією «Мовознавство».

зв'язку з тим, що інтерес для нашого дослідження становлять перші два відділення філософського факультету (відділення візантійської та новогрецької філології і відділення класичної філології та філософії), з'ясуємо мету підготовки фахівців саме на них.

Наприкінці XX – початку XXI століття головними завданнями підготовки філологів на відділенні візантійської та новогрецької

філології були: вивчення грецької мови та літератури від прийняття християнства і до сьогодні із акцентом на попередніх історичних періодах (від архаїчної до елліністичної епох); дослідження грецької літератури в європейському та світовому контексті; вивчення грецької мови та літератури на Кіпрі.

Кінцевою метою підготовки фахівців на відділенні візантійської та новогрецької філології було проголошено виховання в студентів критичної думки, надання їм систематизованих знань високого наукового рівня та розширення їхніх духовних горизонтів [297, с. 239].

Згідно визначених завдань підготовки філологів на відділенні візантійської та новогрецької філології особлива увага приділялась таким галузям знань, як: візантійська філологія, новогрецька філологія, теорія літератури, порівняльне літературознавство, мовознавство.

Відділення класичної філології та філософії, яке пропонувало отримання на вибір двох дипломів (з класичної філології або філософії), переслідувало такі цілі підготовки фахівців: бездоганне оволодіння давньогрецькою та латинською мовами; вивчення давньогрецьких та латинських літературних творів, ознайомлення з історією розвитку давньогрецької та латинської літературної традиції; вивчення візантійської та новогрецької мови і літератури з метою розвитку міжгалузевих наукових інтересів студентів [297, с. 239].

Проаналізуємо зміст підготовки філологів на вказаних відділеннях.

Термін навчання на відділенні візантійської та новогрецької філології для отримання диплома бакалавра становив вісім семестрів, протягом яких студентам необхідно було набрати 240 кредитів, що розподілялися на 45 дисциплін. Навчальні курси поділялися таким чином: десять обов’язкових вступних дисциплін, під час викладання яких майбутні філологи вводились до основ тієї науки, що вивчалась; двадцять вісім відносно обов’язкових курсів (лекційні та семінарські), які пропонували поглиблене вивчення основ тієї чи тієї наукової галузі. Із них 26 предметів – літературного спрямування, решта – стосувалася таких наук, як мовознавство, історія, філософія; чотири дисципліни вільного вибору (пропонувались іншими відділеннями філософського факультету, їх відвідування починалося з четвертого семестру); три предмети з іноземної мови (мається на увазі, що іноземна мова, яку обрали студенти, вивчалась протягом перших трьох семестрів) (див. дод. А5).

Окрім основних дисциплін навчального плану, відділення пропонувало студентам прослухати вступні та поглиблені курси на відділенні наук про виховання (Τμήμα Επιστήμων της Αγωγής) факультету гуманітарних та соціальних наук. Ці курси були покликані підготувати майбутніх фахівців до викладання новогрецької мови та літератури в середній школі [297, с. 225].

десяти обов'язкових дисциплін викладання семи забезпечу-вало відділення візантійської та новогрецької філології. Кожній з них відповідало по шість кредитів ECTS. Більшість із предметів стосувалася питань візантійської та новогрецької літератури і лише один був присвячений питанням мовознавства.

Під час викладання курсу *«Вступ до теоретичного мовознавства»* в першому або четвертому семестрі відбувалось ознайомлення майбутніх філологів із головними поняттями новітньої лінгвістичної науки. Вивчались відмінності синхронії-діахронії, мови-мовлення; пояснювалось вивчення мови як системи; обговорювався пошук універсальних мовних характеристик; давалось визначення таким поняттям, як «знання мови», «лінгвістична конвенція». Із акцентом на описі та поясненні мовного матеріалу вивчалися головні розділи мовознавства: фонетика, фонологія, морфологія, синтаксис, семасіологія, прагматика [297, с. 227].

Щодо відділення класичної філології та філософії, то майбутні філологи мали прослухати й успішно скласти 44 дисципліни, яким відповідало 240 кредитів. Кожен кредит передбачав 25-30 годин роботи студента. Навчальний план включав: тринадцять дисциплін з давньогрецької філології; вісім – з латинської філології; одну – з візантійської філології; шість – з новогрецької філології; чотири – з мовознавства; чотири – з історії; чотири – з філософії; три – вільного вибору; три – з іноземної мови (див. дод. А6).

Найважливішим блоками вважалися: давньогрецька філологія, латинська філологія, мовознавство (переважно історичне). Зокрема останнім передбачалось засвоєння таких тем: індоєвропейські мови, прагрецька мова, лінійне та мікенське письмо, кіпрська складова азбука, алфавіти та грецькі діалекти першого тисячоліття до н. е., грецьке койне елліністичного та римського періодів, аттикізм, грецька мова пізньої античності [324, с. 240].

Якщо порівняти особливості підготовки філологів в університетах Греції та Кіпру, то першою відмінністю стане те, що в

Кіпрському університеті значно більша увага приділяється саме літературній, а не мовній підготовці. Тут, на відміну від Греції, немає відділення чи принаймні спеціалізації під назвою «Мовознавство». Якщо ж порівняти навчальні плани за спеціалізацією «Візантійська та новогрецька філологія» Афінського та Кіпрського університетів (див. дод. А4, А5), то побачимо, що в Афінах передбачалось викладання п'яти мовознавчих дисциплін, у той час як у Республіці Кіпр серед десяти обов'язкових дисциплін навчального плану лише одна («Вступ до теоретичного мовознавства») була присвячена питанням сучасної лінгвістики. Виникає питання, чому ж в Республіці Кіпр ігнорувалася мовна підготовка майбутніх філологів?

Власні спостереження та бесіди з професорсько-викладацьким складом, зокрема деканом філософського факультету М. П'єрісом, дають підстави пояснити цей феномен таким чином. На думку кіпрських науковців, мова має вивчатися не під час засвоєння її системи (розділів мовознавства), а в процесі читання, розуміння, аналізу різноманітних літературних і не лише (філософських, історичних, культурних тощо) творів певних епох. Також розвитку комунікативної компетенції в письмі більше сприяє не вивчення розділів мовознавства, а написання творів, різноманітних есе за прочитаними текстами [55, с. 173-175].

Тобто можна зробити висновок, що в Республіці Кіпр засади комунікативного підходу до вивчення рідної мови знайшли більш послідовне втілення, ніж у Греції, де рідна мова навіть і на початку XXI століття все-таки продовжувала вивчатися традиційним шляхом.

3.2. Мета та зміст іншомовної освіти майбутніх філологів у досліджуваних країнах

Насамперед проаналізуємо ґенезу цілей навчання іноземних мов університетах Греції. На думку Р. Делверуді, професора мовознавства відділення французької мови та літератури Афінського університету, це питання повинно розглядатись у декількох ракурсах – з позицій тих, хто має на нього відповісти: держава, члени професорсько-викладацького складу або студенти. Щодо відповіді держави, то остання міститься в певних законодавчих актах. Так, Закон 1931 року, який регламентував створення перших іншомовних

відділень в Афінському та Салоніцькому університетах і діяв з певними змінами протягом сорока років, визначав мету мовної освіти філологів досить вузько: навчити студентів англійської мови та літератури, підготувати їх до викладання мови в школі. Проте не формулювались завдання, за допомогою яких поставлена мета має бути досягнена. У 70-х роках ХХ століття жодних змін у формулюванні мети мовної освіти/підготовки в законодавчих актах не спостерігається. Так, наприклад, Закон № 540 від 1977 року визначав мету підготовки філологів на відділенні німецької мови та філології таким чином: «метою є викладання німецької мови та літератури, а також підготовка педагогів, здатних викладати німецьку мову та літературу» [173, с. 245].

Після входження до Європейського Союзу (1981 р.) Греція почала активно вивчати, оприлюднювати та використовувати на практиці різноманітні документи (меморандуми, рекомендації тощо) питань мовної освіти, як наприклад, Європейська Хартія регіональних мов або меншин, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Європейський мовний портфель», «Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» та інші. Відповідно відбулись і деякі зміни у визначенні мети мовної підготовки майбутніх філологів на іншомовних відділеннях Греції.

Наприклад, Президентський Указ № 201 від 1999 року, який регламентував створення нового відділення італійської мови і літератури на філософському факультеті Афінського національного університету імені І. Каподістрії, накреслив цілі діяльності цього відділення набагато ширшими за ті, що визначалися в діяльності інших іншомовних відділень цього ж університету в попередні роки. Метою стало не лише викладання мови, а й проведення різноманітних досліджень у галузі мовознавства, літературознавства, культурознавства тощо [173, с. 245].

Однак детальніше формулюють цілі підготовки філологів представники професорсько-викладацького складу при укладанні відповідних навчальних планів і програм.

Так, аналіз навчальних планів і програм підготовки філологів 50-70-х років ХХ століття дозволяє стверджувати, що основними цілями підготовки філологів було вивчення будови сучасної іноземної мови, що викладалась, вивчення історії цієї мови, а також

найкращих зразків літератури та культурної спадщини загалом. При цьому акцент припадав на історичний аспект мовних та літературних явищ, сучасні літературні твори не вивчалися зовсім.

Із розвитком мовознавчих і психолого-педагогічних наук змінюється і мета навчання іноземної мови. Так, аналіз інформаційних пакетів (Οδηγός Σπουδών) відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії показав, що головними цілями підготовки філологів на відділенні у 80-90-х роках ХХ століття було набуття студентами необхідних теоретичних знань для розуміння структури і вживання мови загалом та англійської зокрема; формування умінь застосування мовних і лінгводидактичних теорій для досягнення науково-дослідницьких та освітніх цілей; знайомство з англо-американською літературою і культурою; розвиток умінь критичного аналізу та оцінки літературного тексту різних видів і жанрів [289, с. 21].

Тобто можемо констатувати, що увага почала приділятися не лише вивченню структури мови, а й її вживанню для задоволення різноманітних професійних та особистісних потреб. Обов'язковим стало вважатися не лише знання англо-американської літератури і культури, а й уміння їхнього критичного аналізу. Такі зміни в цілях навчання диктувалися значним поширенням комунікативного підходу до навчання іноземних мов, популяризацією таких наук, як «Соціолінгвістика», «Психолінгвістика», «Прагматика», «Когнітивна лінгвістика», «Лінгводидактика» тощо, а також вимогами підготовки фахівця, який здатен критично мислити (рефлексувати) .

Значно еволюціонували цілі підготовки філологів на іншомовних відділеннях на початку ХХІ століття. Так, кінцевою метою навчання студентів було проголошено підготовку нової генерації науковців з широким кругозором , здатних сприяти розвитку та поши-ренню європейського простору в грецькому суспільстві таким чином, щоб країна мала можливість у повному обсязі брати участь у всіх сферах життєдіяльності Європейського Союзу, маючи при цьому свою власну наукову позицію [68, с. 10]. Головними завданнями навчання на відділенні було визначено: створення необхідного теоретичного фундаменту для розуміння студентами будови та функціонування мови взагалі й англійської зокрема; розвиток необхідних знань та комунікативних умінь з метою вільного використання студентами англійської мови для досягнення різноманітних наукових цілей;

розвиток умінь створення наукових теорій функціонування та навчання мови для досягнення певних дослідницьких та освітніх цілей; забезпечення зв'язку між теоретичною і прикладною лінгвістикою, використання інформаційно-комунікативних технологій у дослідженнях та в освіті й лексикографії; вивчення літератури й культури англомовних народів; вивчення грецької літератури й культури у порівнянні з англійською та європейською; виховання аналітичної думки та здатності студентів до наукових досліджень у галузі англомовної літератури й культури та в галузі теоретичної й прикладної лінгвістики; посилення здатності студентів до критичного аналізу й оцінки художніх текстів через набуття навичок і вмінь використовувати необхідні методи і методології наукового пізнання [367].

Тобто бачимо, що зросли вимоги до формування саме дослідницьких навичок студентів-філологів, які, окрім вільного володіння англійською мовою, мали бути готовими до проведення самостійних досліджень у галузі мовознавства, літературознавства та культурознавства, до використання інформаційно-комунікативних технологій у своїй пошуковій діяльності.

Проаналізуємо зміни у змісті мовної підготовки студентів-філологів.

Аналіз навчальних планів 50-70-років XX століття показав, що набір навчальних дисциплін не відрізнявся різноманітністю і складався лише з традиційних обов'язкових предметів, а саме: практичного курсу англійської мови, що поділявся на такі головні розділи, як фонетика, семантика (лексикологія), морфологія та синтаксис; теорії літератури, англійської та американської літератури і культури.

Щодо мови, то вивчалась офіційна літературна мова без діалектних особливостей, перевага надавалася вивченню культурної спадщини «панівного» етносу. Наприклад, аналіз навчальних планів відділень французької мови та літератури засвідчив, що знайомство з франкомовними народами, які проживали не на території Франції (чи то франкомовна Європа (Бельгія, Швейцарія), чи то інші куточки світу (Африка, Канада)), було надзвичайно мінімальним. Те ж саме стосувалось і нефранкомовних народностей, які проживали в країні та мали певний вплив на сучасну картину Франції.

Як пояснює Р. Делверуді, такий вибір змісту навчання мав відправною точкою концепцію: одна нація, одна держава, одна мова,

яка в 50-70-х роках ХХ століття була панівною в митрополіях і знайшла своє відображення в тодішньому навчальному плані, який розроблявся до того ж французькими науковцями [173, с. 246].

Також слід зазначити, що перші навчальні плани іншомовних відділень Греції були чітко спрямовані на історію предметів, що вивчались (мова, література, культура). Показовим було те, що першим випускникам відділення французької мови та літератури зовсім не викладалось ХХ століття. Така ситуація знову-таки пояснюється потребами епохи. Як зазначає Р. Делверуді, у 50-ті роки ХХ століття навчання мов було прорегативою лише соціальної еліти, не вважалось обов'язковою передумовою працевлаштування (поширеним було висловлювання: «французьку й фортепіано вивчають лише дівчата благородного походження») та мало на меті знайомство «прекрасною» мовою та «високою культурою» Франції. Для багатьох учнів єдиною практикою застосування іноземної мови було читання в оригіналі літературних творів. Звідси майбутній фахівець – викладач французької мови мав знати бездоганно мову, проте лише в писемній формі, її офіційний варіант та, можливо, деякі архаїчні форми, знати історію французької літератури набагато глибше, ніж сучасні її тенденції. Обмежена на той час мобільність людей і товарів на давала можливості вчителеві знайомитися з розмовною мовою в природніх умовах спілкування, з повсякденним способом життя та культурою французів або з останніми літературними течіями та тенденціями [173, с. 246].

Цікаво, що мовою навчання і викладання з самого початку діяльності іншомовних відділень Греції, на відміну від інших європейських університетів, була іноземна мова, що вивчалась. Це пояснюється двома історичними причинами. Перша криється в тому факті, що грецькі іншомовні відділення розпочинали свою діяльність ініціативи іноземних посольств. Перші викладачі були іноземними громадянами, носіями мови, яку викладали, і не володіли рідною мовою студентів. Викладання іноземною мовою підтримувалось і прямим методом, який панував у 50-60-х роках ХХ століття і вимагав не використовувати рідну мову в процесі навчання. Використанню іноземної мови як засобу викладання сприяла, на думку грецьких учених, і надмірна повага до культури країни, мова якої вивчалась, і до самої мови на противагу рідній [173, с. 248].

Отже, головними особливостями змісту мовної підготовки на університетських іншомовних відділеннях Греції в 50-70-х роках

століття були: вивчення офіційної мови «провідного» етносу; вивчення іноземної літератури, культури і навіть мови в історичному аспекті; акцент на писемну форму мови, якої навчались (особливо 50-ті роки XX століття).

80-х роках XX століття відбувалися суттєві зміни в іншомов-ній освіті Греції завдяки стрімкому розвитку мовознавчої та педагогічної науки; входженню Греції до Євросоюзу, що посилило значення іноземних мов у всіх сферах життєдіяльності суспільства та особистості зокрема; отриманню університетами Греції на основі Закону № 1286 від 1982 року абсолютної автономії в побудові навчально-виховного процесу, зокрема в розробці навчального плану. Відтак зміст останнього, всі деталі його реалізації узгоджувалися загальними зборами відповідного відділення.

Проаналізуємо зміни, що відбулись у змісті мовної освіти бакалаврів на відділенні англійської мови та літератури.

Вивчення навчальних планів 80-х років XX століття показало, що до 1992-1993 року застосовувалась така схема навчання на відділенні. Для отримання диплома бакалавра термін навчання становив вісім семестрів, протягом яких студенти мали накопичити 192 дидактичні монади (кредити). Із них 114 відводилося дисциплінам відділення англійської мови та філології, а 48 – дисциплінам інших відділень філософського факультету. Кожний семестр студент мав відвідувати чотири дисципліни, три з яких були англомовними (англійська мова, британська або американська література) і одна – грекомовна (новогрецька чи давньогрецька мова, філософія, історія тощо). Більшість дисциплін викладались протягом шести годин на тиждень, що відповідало шести дидактичним монадам (кредитам). На викладання деяких предметів, як правило грекомовних, відводилося від однієї до п’яти годин на тиждень.

Навчальний план складався з 32 дисциплін, де 24 були англомовними і 8 – грекомовними. Із них двадцять англомовних і чотири грекомовних були обов’язковими, тоді як чотири англомовних та чотири грекомовних були предметами за вибором. Останні пропонувались відділеннями філології, історії та археології, філософії-педагогіки-психології (див. дод. Б1). Студенти обирали грекомовні дисципліни на основі своїх власних інтересів та тієї спеціалізації, яку бажали отримати. Звичайно можливість спеціалізації надавали головним чином англомовні дисципліни за вибором,

яких студенти могли обрати чотири або з галузі літератури-культури, або мови-мовознавства. За бажанням студенти могли обирати дисципліни з двох спеціалізацій одночасно. Отримання спеціалізації було не обов'язковим, проте бажаним для тих, хто мав намір продовжити навчання в магістратурі за однією із запропонованих спеціалізацій.

Викладання більшості навчальних дисциплін здійснювалось англійською мовою. Виняток становили предмети, які викладались іншими кафедрами філософського факультету (кафедра філології, історії, філософії, педагогіки тощо). У цьому разі мовою навчання була новогрецька [289, с. 21-22].

Розглянемо зміст деяких дисциплін. Насамперед нас цікавитиме практичний курс англійської мови.

Так, протягом першого семестру студентам пропонувалася дисципліна *«Англійська мова»,* зміст якої насамперед передбачав розвиток комунікативних навичок читання, аудіювання та письма (написання листа, короткого есе), розвиток усного мовлення на побутові й спеціальні теми. Значна увага приділялась роботі зі сталими виразами. Окрім цього, узагальнювалися знання студентів з граматики, а також здійснювався порівняльний аналіз грецької та англійської мовних систем. У процесі навчання використовувались переважно автентичні тексти [288, с. 9].

другому семестрі навчальна дисципліна *«Англійська мова»* мала на меті, окрім розвитку видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання й письма), формування умінь навчальної і дослідницької роботи в бібліотеці, уміння використовувати англійську мову для участі в семінарах [288, с. 10].

Протягом третього семестру під час вивчення дисципліни *«Аналіз та написання есе»* студенти отримували теоретичні знання з техніки писемного мовлення, зокрема з таких питань, як: мета, план, написання тексту, абзаци, речення, вживання слів, стиль, пунктуація тощо. Майбутні філологи практикувались у складанні різних зразків писемного мовлення, таких як: пояснення, порівняння, узагальнення, аналіз, оповідь, опис, аргументація, літературне есе, наукове есе [288, с. 11-12].

Також у третьому семестрі студентам пропонувалася дисципліна *«Морфологія-синтаксис англійської мови».* На рівні морфології вивчалися питання виникнення і розвитку поняття «морфема», а

також аналізувались слова й речення англійської мови з погляду їхньої морфологічної структури. Під час вивчення синтаксису аналізувалась структура речення з позицій теорії структуралізму та теорії Н. Хомського (трансформаційно-генеративної граматики 1957, 1965), після чого відбувалося тренування в синтаксичному аналізі та побудові речень [288, с. 12].

Цікаво, що починаючи з четвертого семестру студентам зовсім не пропонувався практичний курс англійської мови. Цей факт, на нашу думку, можна виправдати тим, що англійська залишалась мовою викладання і навчання більшості дисциплін навчального плану, а отже, майбутні філологи кожного дня вдосконалювали свою англомовну комунікативну компетенцію за допомогою прослуховування лекцій, читання в оригіналі творів англійської та американської літератури, їхнього обговорення, а також під час підготовки до семінарських занять з мовознавчих дисциплін, написання письмових робіт, вправляння в перекладі тощо.

Щодо теоретичної підготовки, то вона забезпечувалася протягом усього періоду навчання.

Так, у галузі лінгвістики на увагу заслуговує така дисципліна першого семестру, як *«Грецьке мовознавство».* Зміст першої частини цієї дисципліни «Вступ до мовознавства» передбачав уведення студентів у науку про мову починаючи від традиційної/шкільної граматики до сучасних теорій про мову. Майбутні фахівці ознайомлювались з такими головними поняттями мовної теорії, як: мовна комунікація, структура мови, синхронія-діахронія, мова-мовлення-стиль, усне-писемне мовлення, мова як система зв’язків, кодовий характер мови, конституційно-парадигматичні зв’язки. Також студенти мали можливість замислитись над поняттями «мова і суспільство», «мова і нація», «мова і особистість», «мовне розмаїття», «рідна й іноземні мови».

Зміст другої частини цієї дисципліни «Теоретичне мовознавство (граматика)» був спрямований на усвідомлення студентами сутності граматики та її головних одиниць: фонема, морфема, слово, фраза, речення. Вивчалися рівні та види граматики, сучасні граматичні теорії (американського/європейського структуралізму, трансформаційна теорія). Значна увага приділялась засвоєнню граматичних категорій [288, с. 10].

Аналіз змісту цієї дисципліни дозволяє припустити, що у 80-х роках ХХ століття грецькі науковці хоча й стежили за здобутками

світової науки та робили внесок в її розвиток, проте не завжди своєчасно застосовували їх у практиці викладання. Так, якщо практичний курс англійської мови враховував дані лінгвістичних та психолого-педагогічних досліджень, намагаючись перенести увагу від навчання системі мови до розвитку комунікативних умінь і навичок студентів, то теоретичні дисципліни чомусь досі були спрямовані на вивчення ідей структуралізму, які називалися сучасними теоріями про мову, хоча на той час – 80-ті роки XX століття – ці теорії піддавались серйозній критиці. Натомість зовсім не йдеться про такі дійсно сучасні на той час напрями, як комунікативна лінгвістика, міжкультурна лінгвістика тощо. Ці дисципліни у навчальних планах іншомовних відділень Греції з'являться дещо пізніше.

шостому семестрі вивчалася дисципліна *«Семасіологія та прагматика»*. Її метою було показати студентам, як певні мовознавчі теорії вирішують проблему значення на рівні слова і речення в контексті мовного та позамовного спілкування. У розділі «Семасіологія» вивчався термінологічний апарат цієї наукової галузі, семасіологічні зв'язки між словами та семасіологічні чинники, що їх створюють, аналізувався семасіологічний зміст речень за критерієм їхньої істинності. У розділі «Прагматика» вивчалося значення/зміст речень у межах позамовних параметрів комунікації [288, с. 17-18].

Досить корисною, на наш погляд, була дисципліна *«Порівняльне вивчення англійської та грецької мов»*, що викладалась у четвертому семестрі. Змістом останньої передбачався порівняльний аналіз англійської та грецької мов для розуміння подібностей і відмінностей двох мовах та запобігання мовним помилкам, що можуть виник-нути при контакті двох мов. Аналізувались передумови для порів-няння мов, як наприклад, питання щодо відбору зразка аналізу, визначення єдиного поля порівняння тощо. Порівнювалися струк-тури, що обирались на всіх рівнях мови (фонетика, морфологія, синтаксис, семасіологія, а також і прагматичні зв'язки двох мов). На рівні тексту аналізувались мовні механізми, які беруть участь у створенні тексту в обох мовах. Паралельно з вивченням систем двох мов, відбувалося заглиблення в питання психолінгвістики та соціо-лінгвістики, що сприяло кращому розумінню мовної поведінки двомовної людини [288, с. 13].

Аналіз навчального плану переконує в тому, що на відділенні англійської мови та літератури досить суттєвою була літературна

підготовка, яка забезпечувалася курсами англійської та американської прози, поезії та драматургії різних часових періодів.

Окрім мовної та літературної підготовки, студентам відділення англійської мови та літератури надавалась елементарна підготовка в перекладі. Так, протягом п'ятого семестру студентам пропонувалась як вибіркова дисципліна *«Теорія перекладу».* Зміст цієї дисципліни передбачав уведення студентів у теорію перекладу англомовних народів. Майбутні фахівці отримували знання про види перекладу, замислювалися над проблемою відповідності та достовірності між твором оригіналом та його перекладом, над проблемою якості перекладу. Також студенти мали підготувати дві наукові роботи з проблем перекладу та представити одну доповідь. Окрім цього, застосовувалися практичні вправи з перекладу [288, с. 14].

наступному шостому семестрі студентам знову-таки на вибір пропонувалася дисципліна *«Практика перекладу»,* де майбутнім філологам надавалась можливість практичного застосування різноманітних теорій у перекладі зразків прозового та віршованого мовлення, а також аналізу проблем стилю і змісту, які виникають під час перекладу [288, с. 18].

Протягом сьомого семестру навчальним планом передбачалася дисципліна *«Літературний переклад»,* де студенти мали змогу попрактикуватись у перекладі прозових та поетичних творів грецької, англійської та американської літератури з метою застосування головних принципів перекладу, ознайомлення майбутніх фахівців з різноманітними методами перекладу, усіма видами перекладу. Також відбувався аналіз стилістичних проблем, які з'являються під час перекладу [288, с. 19].

Нарешті в останньому восьмому семестрі як вибірковий студенти могли відвідувати предмет «Спеціальний переклад», де можна було оволодіти знаннями про особливості наукового і технічного перекладу, ознайомитись зі спеціальними проблемами, що виникають під час перекладів відповідних текстів. Також майбутні фахівці ознайомлювалися з науковою термінологією та особливостями стилю спеціалізованих наукових текстів [288, с. 21].

Із 1992-93 навчального року і до кінця XX століття на відділенні англійської мови та філології діяв новий навчальний план (див. дод. Б2), який передбачав обов'язкове надання студентам однієї з двох спеціалізацій: 1) англійська мова-мовознавство; 2) англо-амери-

канська література-культура. Так, протягом перших двох років навчання студенти вивчали базові для всіх дисципліни, а з третього курсу мали обрати одну з двох спеціалізацій.

Порівняємо набір та зміст навчальних дисциплін підготовки бакалаврів-філологів за 1987-88 та 1999-2000 навчальні роки.

Щодо практичного курсу англійської мови, то як і десять років тому на першому курсі викладання дисципліни *«Англійська мова»* було спрямоване на розвиток комунікативної компетенції в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, велика увага приділялася вивченню ідіом. Ідіоми англійської мови вивчались у порівнянні з грецькими, порівняння здійснювалося на мовному, концептуальному, стилістичному та культурному рівнях. Різним було те, що написання есе виокремилося в самостійну дисципліну, яка так і називалась – *«Написання есе»*. Під час її вивчення студентам надавались теоретичні знання та можливість практичних вправ з написання різних видів есе: ілюстративне, аргументоване, дослідницьке, літературно-критичне [289, с. 35].

другому семестрі під час викладання дисципліни *«Англійська мова»* студенти знову-таки вдосконалювали свою англомовну комунікативну компетенцію, а також знайомилися з різноманітними теоріями стосовно значення та використання терміна «синонімія». Подавалися нові види синонімії в англійській мові [289, с. 37].

Окремою дисципліною стало *«Написання наукового есе»*, де студенти знайомились з особливостями підготовки такого есе в англійській мові та застосовували ці знання на практиці [289, с. 38].

Так само на третьому курсі викладалася дисципліна *«Вступ до морфології-синтаксису»*, зміст якої залишався таким же, як і десять років тому.

Отже, можемо стверджувати, що в практиці навчання англійської мови у 80-90-роках XX століття суттєвих змін не відбулось. Головна увага приділялася вдосконаленню англомовної комунікативної компетенції майбутніх філологів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, збагаченню їхнього мовлення ідіоматичними виразами, підготовкою до написання есе різних видів. Проте практичний курс було доповнено такими дисциплінами, як «Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення» та «Педагогічне мовлення», які викладалися протягом восьмого семестру.

Головною метою дисципліни *«Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення»* було здійснення аналізу зв'язного мовлення на теоретич-

ному і практичному рівні. Якщо детальніше, вивчається організація природного мовлення рівня тексту та його функції. Аналізуються подібності та відмінності між усним і писемним мовленням з особливим наголосом на мові засобів масової інформації. Вивчається організація природного мовлення в межах етнометодології. Аналізується роль мовного та позамовного оточення спілкування, такі його характеристики, як ідентичність співбесідників та місцевий і часовий вимір. Окрім цього, вивчалися такі поняття, як: тема (речення, тексту), структурна організація на рівні речення і тексту. Структурна організація зіставлялась з інформаційною організацією та пов'язувалась зі способами, що ними наявна та нова інформація виводяться мовлення. Врешті-решт аналізувалося розмаїття в спеціальному мовленні, як наприклад, медичному чи педагогічному [289, с. 60].

галузі теоретичної мовної підготовки цілком виправданим і позитивним вважаємо появу нових навчальних дисциплін: «Вступ до соціолінгвістики», «Вступ до психолінгвістики», «Когнітивна лінгвістика», «Мова і література», «Міжкультурна теорія комунікації». Ці дисципліни були відносно обов'язковими для студентів спеціалізації «Мова-мовознавство» та вибірковими для спеціалізації «Література-культура».

Розглянемо коротко зміст останніх.

«Вступ до соціолінгвістики». Дисципліна викладалася протягом третього семестру, метою останньої було надання студентам можливості усвідомлення сутності нової міжгалузевої науки – соціолінгвістики, основних питань, які вона ставить, та методів, що використовує для вирішення цих питань. Головним завданням дисципліни було ознайомлення студентів з багатовимірними зв'язками мови з суспільством. Звідси важливим завданням вважався аналіз чинників, які ініціюють мовне розмаїття як у межах одного суспільства, так і в різних суспільних середовищах. Вивчалися чинники, що зумовлюють вибір людиною тих чи тих мовних засобів (це такі чинники, як наприклад, соціальний клас, стать, вік, географічний або соціальний простір, а також комунікативна ситуація). Окрім цього, досліджувалися такі соціолінгвістичні феномени, як двомовність і багатомовність, місцеві діалекти, особливості мов певних соціальних груп, мовний розвиток або застій. Кінцевою метою дисципліни було усвідомлення того, що мова є залежною від того суспільного середовища, в якому вона вживається [289, с. 39].

наступному четвертому семестрі викладалась дисципліна *«Вступ до психолінгвістики»*. Зміст цієї дисципліни передбачав засво-єння майбутніми філологами таких тем: а) зв'язки психолінгвістики з психологією та лінгвістикою; б) проблема мови як вродженої чи надбаної здатності людини (мовна компетенція і мовна поведінка). Біхевіористський та раціоналістичний підходи. «Мова» тварин – мова людини; в) оволодіння мовою (фонетика, граматика, семасіо-логія); г) відтворення та розуміння мови в дорослому віці. Комуніка-тивний вимір. Окрім цього, передбачалось написання студентами наукової роботи на одну із тем, пов'язаних з особливостями дитячого мовлення [289, с. 41-42].

Навчальний план передбачав викладання в п'ятому семестрі ще однієї нової дисципліни – *«Когнітивної лінгвістики».* Ця дисципліна переслідувала дві основні цілі: а) знайомство студентів з основними поняттями когнітивної лінгвістики, б) розширення можливостей застосування теоретичних основ когнітивної лінгвістики у викладан-ні мови. Студенти мали усвідомити, що когнітивна лінгвістика – це наука, головна увага якої спрямована на зв'язок мови і розуму (інтелекту), а отже, будь-який аспект мови не може розглядатися незалежно від людини, матеріального користувача мови зі всіма його фізіологічними та психологічними обмеженнями.

Під час аналізу мовних зразків англійської та інших мов студенти аналізували поняття метафори та прототипу. Окрім цього, майбутні фахівці за бажанням могли готувати наукові роботи стосовно застосування когнітивної теорії в практиці навчання мов [289, с. 45-46].

шостому семестрі викладалась дисципліна *«Мова і література»*. Її метою було вдосконалення англомовної комунікативної компетенції та збагачення знань студентів про культуру англомовних народів за допомогою читання відповідних літературних творів. Детальніше, студенти мали прочитати чотири невеличкі сучасні романи з семи запропонованих, тематика яких розкривала проблеми та інтереси молодих людей, а стиль характеризувався гумором та безпосередністю, що мало наштовхнути на обговорення та висловлення власних думок у формі есе. Також студенти спостерігали, як уживання мови сприяє створенню уявлень про народ і як створюються естетичні результати, що мають за відправну точку природний та соціокультурний досвід людей [289, с. 52].

Протягом сьомого семестру студенти вивчали предмет *«Міжкультурна теорія комунікації»,* головною метою якого було глибоке усвідомлення студентами взаємозв'язку і взаємовпливу мови і суспільства. У цьому контексті аналізувалось поняття «ввічливість» як вираження дистанції (негативна ввічливість) та як вираження солідарності (позитивна ввічливість) у різних соціальних групах. Вивчалася і роль здійснення телефонної комунікації в різних соціальних контекстах, а також подібності та різниці у вживанні мови в чоловіків і жінок. Вибір і аналіз тем мав за мету усвідомлення головного принципу, що соціальні групи не можна порівнювати щодо рівня їх ввічливості, бо вони різняться способом, яким ввічливість розуміють, а також і способом, яким її виражають. Дисципліна мала і практичний характер, бо студенти залучалися до активного обговорення порушених проблем та до виконання низки завдань. За бажанням студенти збирали та аналізували зразки повсякденного англійського та грецького мовлення, що враховувалось під час підсумкового їхнього оцінювання [289, с. 56-57].

Поява нових навчальних дисциплін була зумовлена стрімким розвитком відповідних наукових галузей, які мали значний вплив на розвиток світової лінгвістики та методології навчання мови, як рідної, так й іноземної.

Окрім уведення нових предметів, спостерігаємо збагачення деяких дисциплін новими темами, що свідчить про увагу грецьких викладачів до здобутків світової науки. Так, наприклад, у четвертому семестрі залишилася така дисципліна, як «Вступ до семасіології та прагматика», але для студентів спеціалізації «Мова-мовознавство» з п'ятого семестру пропонувалося докладніше вивчення основ цих дисциплін: «Прагматика» вивчалась у п'ятому семестрі, а «Семасіологія» – у шостому.

Щодо літературної підготовки, то наприкінці XX століття вона продовжувала забезпечуватися курсами англійської та американської прози, поезії та драматургії різних часових періодів, а також курсів з теорії літератури.

Як і десять років тому, окрім мовної та літературної підготовки, передбачався і розвиток у студентів відділення англійської мови та філології перекладацької компетенції. Проте в новому навчальному плані було збільшено кількість та обсяг, а також збагачено зміст дисциплін, спрямованих на її формування.

Так, уже в другому семестрі студентам пропонувалась дисципліна *«Переклад»,* під час опанування якої студенти аналізували спеціально відібрані твори, перекладені з новогрецької мови на англійську і навпаки, з метою кращого розуміння функціонування двох мов, а також усвідомлення того, що переклад має в основі складний процес перенесення значень з однієї мови в іншу. Ці тексти використовуються і для вивчення певних теоретичних питань, таких як відповідність-аналогія на рівні слова, фрази тощо, проблеми граматичної, текстової, прагматичної відповідності-аналогії. Поряд із цим тексти використовуються і як дидактичний матеріал для вправляння студентів у перекладі уривків з однієї мови на іншу. Завершуючи вивчення дисципліни, студенти мали бути готовими використовувати свої теоретичні знання та обґрунтовувати свій мовний вибір під час перекладу [289, с. 37].

четвертому семестрі знову пропонувалась дисципліна *«Переклад»*, де студенти залучалися до перекладу творів різної професійної спрямованості. Аналізувались популярні погляди на поняття «правильність/точність», «свобода», «сила» перекладу, на переклад «структури» або «змісту», а також на переклад, де відчутна чи ні присутність перекладача. Студентам переклад усного або писемного тексту пропонувався як соціальна практика та акт комунікації, що намагається подолати культурні та мовні межі. Її цілі – презентація іншого завершеного комунікативного акту, який призначався для іншої аудиторії та обслуговував, можливо, інші комунікативні цілі. На основі цієї теорії вивчались тексти, перекладені з англійської мови на новогрецьку і навпаки для того, щоб студенти усвідомили, що різні види мовлення вимагають різних шляхів перекладу. Окрім виконання перекладацьких вправ в аудиторії, студенти виконували проектні роботи з підготовки субтитрів для англійських фільмів, переклад текстів університетської документації, газетного дискурсу тощо [289, с. 42-43].

п’ятому семестрі вивчалася дисципліна *«Теорія перекладу»*. Вона була присвячена застосуванню лінгвістичного підходу до перекладу, у ній вивчались теми відповідностей на лексичному, синтаксичному та прагматичному рівнях з наголосом на питаннях: актуальність, інформаційний потік, тематична структура, когезія [289, с. 45].

сьомому семестрі знову викладалася дисципліна *«Теорія перекладу»*. ЇЇ метою було показати, як теоретичні знання з таких

дисциплін, як дискурсивний аналіз, соціолінгвістика, семасіологія-прагматика можуть полегшити переклад тексту [289, с. 57].

Нарешті у восьмому семестрі викладалася дисципліна *«Переклад спеціальних текстів».* Дисципліна спрямовувалась на навчання перекладу в галузі журналістики. Вивчаються види втручань, які має робити перекладач, щоб привернути увагу аудиторії, обговорювалась свобода втручання перекладача в мову оригіналу задля досягнення комунікативної рівноваги (еквівалентності) [289, с. 61].

Якщо порівняти зміст навчальних планів і програм підготовки фахівців англійської мови та літератури у 50-70-х та 80-90-х роках століття, то констатуємо суттєве збагачення останніх новими лінгвістичними дисциплінами, перенесення уваги з будови мови на її практичне вживання, приділення уваги не лише писемній, а й усній формі мови, що вивчалась [52, с. 281].

Окрім цього, поступово переосмислюється концепція: одна нація, одна держава, одна мова. Із кінця 80-х років XX століття до навчальних планів іншомовних відділень Греції вводяться такі дисципліни, як «Мовний плюралізм», «Соціальна багатомовність» та інші, проте, як наголошують грецькі науковці, навіть на початку XXI століття «випускники продовжують рівнятись на гасло: одна нація, одна держава, одна мова, формуючи одновимірне та спотворене уявлення щодо обличчя сучасного іноземного суспільства і мови, а також щодо зв'язків мови і суспільства».Так само зміщується акцент з діахронії на синхронію при вивченні іноземної мови, літератури, культури.

Єдине, що не зазнало змін, це мова викладання. Незважаючи на те, що викладачами іноземних мов стали переважно греки, прямий метод навчання мов втратив свої позиції, а комунікативний навпаки дозволяє введення рідної мови принаймні на першій стадії викла-дання іноземної, проте мовою навчання на іншомовних відділеннях, як і раніше, залишається іноземна. Як викладачі, так і студенти вважають, що викладання рідною мовою означатиме погіршення рівня навчання. На думку Р. Делверуді, викладання іноземною мовою є бажаним і прийнятним для студентів з достатнім рівнем володіння мовою, їхній словниковий запас і можливості вираження думок збагачуються в геометричній прогресії. Однак необхідно визнати і той факт, що багато викладачів, як правило, ті, що працюють на перших курсах, змушені перекладати грецькою той матеріал, який

вони подають іноземною мовою. Більше того, у викладачів з'являється відчуття, що мовний рівень багатьох студентів не дозволяє їм відвідувати лекції, унаслідок чого втрачається мотивація студентів до навчальної діяльності [173, с. 249].

Цікаво простежити зміни в змісті підготовки бакалаврів-філологів на відділенні англійської мови і філології на початку XXI століття.

Так, аналіз навчального плану 2009-2010 року (див. дод. Б3) показав, що, як і раніше, протягом перших двох років навчання студентам викладаються однакові дисципліни, а починаючи з третього курсу вони обирають одну з двох спеціалізацій: 1) мова та мовознавство, 2) література й культура [66, с. 340].

Щодо спеціалізації «Мова та мовознавство», то набір навчальних дисциплін на відділенні англійської мови та літератури не є випадковим. Він залежить від функціонування на відділенні певних освітніх програм, які фінансуються або самим університетом, або Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Європейським соціальним фондом.

Програмами, що фінансуються університетом, є програми мовної, літературної та методичної підготовки.

Програма мовної підготовки спрямована на розвиток у студентів необхідних академічних компетенцій, формування їхньої білінгвальної особистості та готовності до самоосвіти й подальшого збагачення знань. Програма охоплює чотири обов'язкові дисципліни, які покликані формувати в студентів необхідні комунікативні компетенції для розуміння та відтворення усного й писемного англійського мовлення, а також розвивати здібності міжкультурного спілкування та перекладу з новогрецької мови на англійську і навпаки. До цих дисциплін належать: «Академічне мовлення» (1 семестр), «Переклад: практичне застосування» (2 семестр), «Фонетика англійської мови» (3 семестр) і «Літературні жанри та стилі мови» (4 семестр).

Окрім цих предметів, мовну підготовку майбутніх філологів забезпечують й інші дисципліни, наприклад, «Вступ до мовознавст-ва» (1 семестр), «Давньогрецька філологія» (2 семестр), «Мовознавст-во: фонетика-фонологія новогрецької мови» (3 семестр), «Мовознавст-во: історія грецького мовознавства» (4 семестр) та інші.

До програм, які фінансуються Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Європейським соціальним фондом,

належать такі: Програма модернізації, збагачення та підтримки вивчення англійської мови (2003-2008) (Πρόγραμμα εκσυγχρονισμού, διεύρυνσης και υποστήριξης των αγγλικών σπουδών (2003-2008)); Міжфакультетська бакалаврська програма з питань гендерної рівності (Διατμηματικό προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για θέματα φύλου και ισότητας); Програма «Педагогічна практика студентів» («Πρακτική άσκηση»); Навчально-дослідна програма на отримання сертифікату про володіння англійською мовою (Ερευνητικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πιστοποίηση αγγλομάθειας); Програма «Удосконалені націо-нальні екзамени на отримання сертифікату про володіння мовою» (Διαφοροποιημένες και διαβαθμισμένες εθνικές εξετάσεις γλωσσομάθειας); Програма «Іншомовна політика в школі: вивчення англійської мови в дитячому віці» (Πολιτική ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο: η εκμάθηση της αγγλικής στην παιδική ηλικία).

Інтерес для нашого дослідження становить *Програма модернізації, збагачення та підтримки вивчення англійської мови (2003-2008),* яка фінансується Європейським соціальним фондом та Європейським фондом регіонального розвитку. Загальні цілі, які має на меті реалізація цієї програми, такі: посилення теоретичної підготовки та семінарського характеру занять з метою заохочення студентів до критичних роздумів; створення Центру самоосвіти та виготовлення дидактичного матеріалу; підтримка та вдосконалення програми підвищення кваліфікації в галузі викладання іноземних мов шляхом практикування вчителів у застосуванні ними певних методик викладання англійської мови та осмислення різноманітних педагогічних, навчальних і соціальних цілей, які ці методики переслідують; уведення в навчальний процес тем, пов’язаних із проблемами гендерної рівності; створення сайту відділення з інформацією про організацію навчального процесу та стану наукової діяльності; створення необхідної матеріально-технічної бази для реалізації навчального процесу та високого рівня кадрового забезпечення з метою посилення якості освітніх послуг; розробка критеріїв та здійснення довготермінового оцінювання навчального плану підготовки бакалаврів.

Для реалізації наведених вище цілей на відділенні англійської мови та літератури проводиться така робота:

Уведення інноваційних форм і засобів навчання мови, а саме: застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що надає можливість створення електронних навчальних посібників та можли-

вість користування різноманітними джерелами інформації; організація семінарських і лабораторних занять з метою підвищення якості викладання теоретичних курсів та покращення мовної підготовки студентів (на цих заняттях відбувається керівництво невеличкими науковими роботами студентів); організація лабораторних занять з метою покращення методичної підготовки майбутніх фахівців; використання аудіовізуальних засобів навчання.

Уведення інноваційних методів оцінювання навчальних досягнень студентів, зокрема: запровадження нових способів проведення екзамену з мови (проміжного та комплексного (ενδιάμεσα και πολλαπλά διαγωνίσματα)); застосування «екзамену із відкритою книгою» (εξέταση με ανοικτά βιβλία, open-book-exam) з метою оцінювання вмінь використовувати різноманітні джерела інформації, а не її механічне заучування; застосування системи додаткових бонусів до екзаменаційного балу, які нараховуються за виконання різноманітних навчальних та наукових робіт; удосконалення інструментарію оцінювання усного мовлення студентів.

Виготовлення та застосування дидактичного матеріалу з дисциплін, що викладаються, а саме: друкованого та електронного матеріалу для аудиторного та самостійного вивчення англійської мови; електронного матеріалу для самостійного розвитку академічного мовлення (εξειδικευμένος επιστημονικός λόγος, academic discourse); банку даних друкованого та електронного навчального матеріалу для самоосвіти студентів.

Діяльність Центру самоосвіти та виготовлення дидактичного матеріалу, який, окрім іншого, має за мету покращення мовної освіти студентів відділення, формування високого рівня комунікативної компетенції для реалізації академічних цілей; залучення студентів до основ пошукової діяльності та проектної роботи; формування умінь самооцінки своїх навчальних досягнень; розвиток критичної думки; залучення до основних підходів і теорій отримання та вироблення нових знань; налагодження співпраці з іншими центрами Греції та зарубіжжя; налагодження систематичної роботи з укладання електронної навчальної літератури тощо.

Удосконалення програми підвищення кваліфікації у викла-данні англійської мови.

Уведення циклу дисциплін «Мовлення і стать» [367].

Окрім цього, на відділенні англійської мови та літератури функціонує мультимедійна лабораторія, яку було створено за

ініціативи викладачів відділення в 1992-1993 навчальному році, а офіційного статусу вона набула в 2003 році. Основними напрямами роботи лабораторії є: навчальна діяльність студентів відділення, зокрема застосування на практиці теоретичних знань у процесі виконання різноманітних лабораторних робіт із впровадженням мультимедійних технологій; проведення майбутніми фахівцями різноманітних досліджень, передбачених навчальним планом; проведення досліджень (докторських та постдокторських) викладачів відділення [367].

Отже, на відділенні англійської мови та філології забезпечується ґрунтовна мовна підготовка майбутніх філологів, спрямована на формування їхньої іншомовної комунікативної компетенції, умінь міжкультурного спілкування, готовності та потреби до подальшої самоосвіти та самовдосконалення тощо [43, с. 157].

Аналіз навчальних планів університетських іншомовних відділень Греції показав, що починаючи з 80-х років XX століття вони певним чином відрізнялись один від одного завдяки отриманій університетській автономії. На думку грецького дослідника В. Беннінг, такі розбіжності в структурі і змісті навчального плану пояснювались тим, що кожне іншомовне відділення намагалося певною мірою наслідувати дидактичні традиції мовної освіти тієї країни, мова та культура якої вивчалася. Наприклад, відділення німецької мови та літератури, викладачі якого переважно отримали базову та післядипломну освіту в Німеччині, намагались у розробці свого навчального плану наслідувати традиції німецького університету. Особливо другий цикл базової освіти з V по VIII семестри відрізнявся від навчальних планів інших іншомовних відділень Греції, а саме: надавалася більш широка свобода студентам у виборі не лише дисциплін, а й спеціалізацій; викладачі були зобов'язані переглядати кожного семестру зміст тих дисциплін, які вони викладали, з метою їх збагачення новими відомостями, методами, засобами (таким чином забезпечувався зв'язок педагогічної та науково-пошукової діяльності); було введене обов'язкове написання дипломної роботи [251, с. 264].

Однак, незважаючи на деякі розбіжності в наборі навчальних дисциплін та їх змістовому наповненні, іншомовні відділення Греції починаючи з 80-х років XX століття готують філологів, які залежно від обраної спеціалізації та освітньої програми, окрім мовленнєвих, можуть набути перекладацьких, викладацьких, дослідницьких умінь і навичок, умінь продуктивного спілкування в багатомовному полікультурному суспільстві.

Слід зазначити, що з метою реалізації політики багатомовності університетах Греції створюються відділення, в яких вивчаються і менш поширені мови. У цьому плані цікавим для дослідження є аналіз роботи відділення мови, літератури та культури країн Причорномор'я, яке було створене у Фракійському університеті на основі Президентського Наказу № 90 від 2000 року. Головною метою діяльності цього відділення було визначено розвиток і поширення мови, лінгвістичних ідей, літератури і культури народів Причорномор'я, підготовка науковців, здатних вивчати, досліджувати, розуміти та поширювати мови, літературу і культуру народів Причорномор'я: греків, росіян, турків та інших. Випускники можуть працевлаштуватись до державних установ Греції, консульств, різноманітних приватних установ країн Причорномор'я (Росії, України, Грузії, Вірменії, Румунії, Болгарії, Туреччини) або працювати вчителями відповідної мови, фрілансерами, експертами чи консультантами при дипломатичних делегаціях у країнах Причорномор'я, або як спеціальні науковці в дослідницьких центрах чи як перекладачі.

На сьогодні на відділенні функціонує три кафедри: кафедра мови та літератури, кафедра історії і культури, кафедра соціальних наук. Кафедра мови та літератури покликана забезпечити мовну, літературну та психолого-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, а також формувати в них перекладацьку компетенцію. Кафедра історії і культури озброює студентів знаннями з історії, археології та культури (етнографія, соціальний устрій, архітектура, музика тощо) країн Причорномор'я. Кафедра соціальних наук забезпечує підготовку з таких дисциплін, як: соціологія, правознавство, економіка, міжнародні зв'язки, де студенти знайомляться з сучасними соціокультурними та економіко-правовими тенденціями у світі загалом та країнах Причорномор'я зокрема [366].

Варто зазначити, що в Греції немає спеціального навчального закладу, факультету або відділення, яке б готувало майбутніх учителів іноземної мови та перекладачів. Щодо останніх, то виняток становить лише відділення іноземних мов та перекладу Іонічного університету, яке розпочало свою діяльність на о. Керкіра в 1986-87 навчальному році. Як і в інших університетах Греції, термін навчання для отримання диплома бакалавра становив вісім семестрів. Протягом перших чотирьох семестрів студенти навчались за однаковим навчальним планом, а з п'ятого семестру майбутні фахівці обирали

спеціалізацію «Переклад» (йдеться переважно про письмовий переклад спеціальних тестів: наукових, літературних тощо) або «Синхронний переклад». Із 1998-99 навчального року була введена й третя спеціалізація «Іспанська мова і культура з методикою викладання». Під час навчання студенти оволодівали основами новогрецько-англійського/французького/німецького перекладу, а на початку століття було введно турецьку, іспанську та італійську мови.

Навчальний план відділення охоплював два великі цикли. Протягом перших чотирьох семестрів студенти освоювали теорію та практику перекладу, а також вивчали такі дисципліни, як: мовознавство, зарубіжна культура і література, міжнародні зв'язки, право, політологія, економіка, філософія, міжкультурна дидактика тощо. Другий цикл було присвячено навчанню спеціального перекладу, як наприклад, економічного, політичного, технічного, літературного.

Ті студенти, що бажали отримати спеціалізацію в синхронному перекладі, у п'ятому семестрі мали успішно скласти відповідний екзамен та пройти співбесіду. А студенти спеціалізації «Переклад» у сьомому семестрі обов'язково навчались у зарубіжному університеті за рахунок свого вишу [365].

інших університетах Греції окремих відділень, які б готували філологів чи перекладачів іноземних мов, не існує, проте функціонують різноманітні Центри, що забезпечують іншомовну освіту студентів різних спеціальностей.

Щодо Республіки Кіпр, то навчання іноземних мов як спеціальності в Кіпрському університеті забезпечувалося на таких відділеннях: відділення англійської філології, відділення французької філології та відділення турецької філології.

Розглянемо мету та зміст підготовки бакалаврів на прикладі відділень англійської та французької філології.

Наприкінці XX – початку XXI століття головними завданнями підготовки філологів на відділенні англійської філології були: формування високого рівня англомовної комунікативної компетенції; забезпечення необхідного теоретичного фундаменту для розуміння студентами будови та функціонування мови загалом та англійської зокрема; розвиток умінь використання мовних і мовознавчих знань у дослідницькій та викладацькій діяльності; надання необхідних знань літератури та культури англомовних народів; ознайомлення з історією та теорією літератури для формування здатності розуміти взаємозалежність літератури і соціокультурної дійсності [297, с. 33].

Абсолютно тотожні завдання підготовки бакалаврів із незначними варіаціями у формулюванні висувалися і на відділенні французької філології.

Якщо порівняти завдання підготовки філологів на іншомовних відділеннях Греції та Республіки Кіпр, то стане очевидним єдиний підхід до їхнього формулювання. Як у Греції, так і в Республіці Кіпр однакова увага з кінця XX століття почала приділятися не лише озброєнню студентів знаннями про будову мови, а й формуванню умінь її використання як в повсякденному, так і в професійному житті, зокрема в науковій та педагогічній діяльності. Також посилились вимоги до розвитку дослідницьких навичок майбутніх фахівців.

На відділенні англійської філології Кіпрського університету, на відміну від Афінського, спочатку не передбачалося розподілу навчання за спеціалізаціями. Лише з 2010-11 навчального року було введено такі спеціалізації: 1) теоретична і прикладна лінгвістика; література і культура англомовних народів; 3) перекладознавство. Із 2010-11 н.р. протягом перших двох семестрів (перший рік нав-чання) студенти відділення навчались за однією програмою. На початку другого року навчання (третій семестр) майбутні фахівці мали обрати одну з трьох спеціалізацій [297]. Нагадаємо, що в Афінському університеті студентам пропонувалось на вибір дві спеціалізації – мова-мовознавство та література і культура, одну з яких вони мали обрати з третього курсу (п'ятого семестру).

На відділенні французької філології за спеціальністю «Французька мова та література» було передбачено дві спеціалізації: мова-мовознавство та література-культура. Із 2009 року було введено нову спеціальність «Сучасні мови» і відділення було перейменовано на відділення французької філології та сучасних мов [321].

Для реалізації завдань підготовки бакалаврів філології навчальним планом іншомовних відділень передбачено засвоєння низки мовних і мовознавчих дисциплін, дисциплін з літератури, історії та культури, теорії літератури, методології наукового дослідження, методики навчання мови.

Мовою викладання, як і в Греції, є мова спеціальності (англійська чи французька відповідно), тому студенти повинні мати достатній рівень володіння нею. Для отримання диплома студенти мають протягом восьми семестрів (чотирьох років) успішно скласти іспити з 44 дисциплін, кожній з яких відповідає по п'ять дидактичних

монад (кредитів). Як і в Греції, усі дисципліни поділяються на обов'язкові і вибіркові, оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється за десятибальною шкалою.

Усі навчальні дисципліни можна поділити на такі блоки: дисципліни, що забезпечують практичну мовну підготовку; 2) дисципліни, що забезпечують літературну підготовку; 3) мовознавчі дисципліни; 4) дисципліни, спрямовані на формування перекладацької компетенції; 6) дисципліни, що забезпечують методичну підготовку [56, с. 359].

Розглянемо детальніше зміст деяких із блоків на відділенні англійської філології (див. дод. Б4).

Дисципліни, що забезпечують мовну підготовку.

«Англійська мова для академічних цілей» (перший семестр). Ця дисципліна, як і в Афінському університеті, являла собою практичний курс англійської мови, головною метою якого було вдосконалення мовної підготовки студентів, розвиток умінь усного й писемного мовлення на просунутому рівні. Основна увага приділялась удосконаленню писемного мовлення. За допомогою вивчення обраних викладачем текстів майбутні філологи знайомилися з різними жанрами й стилями писемного мовлення, а також з процесом створення, коригування та критики тексту.

Метою дисципліни «*Написання наукового есе»* (другий семестр) була теоретична й практична підготовка студентів до організації й виконання наукового дослідження англійською мовою. Головними напрямами роботи були такі: вибір теми дослідження, користування бібліотеками, збір, організація та обробка матеріалу, методи аналізу та види презентації результатів дослідження.

Під час викладання дисципліни *«Мистецтво письма»* (четвертий семестр) студенти аналізували різноманітні стилі та жанри писемного мовлення, а також залучались до світу письменників шляхом написання власних творів [297, с. 34].

Якщо порівняти навчальні дисципліни мовної підготовки Кіпрського та Афінського університетів, то стане очевидною їх відносна тотожність. Так, під час викладання дисципліни «Англійська мова» в обох університетах серйозна увага приділялась удосконаленню умінь усного й писемного мовлення, проте дещо по-різному було розставлено акценти: в Афінах більша увага зверталася на вивчення й застосування ідіом англійської мови, а на Кіпрі – на аналіз різних

жанрів і стилів писемного мовлення. Однаково великої уваги приділяли в обох університетах питанням підготовки студентів до написання есе. Різницю складало те, що в Афінському університеті майбутніх фахівців вчили готувати есе різних жанрів, а в Кіпрському – переважно наукові.

Окрім цього, в Афінах наприкінці XX століття практичний курс було збагачено такими дисциплінами, як «Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення» та «Педагогічне мовлення», які викладались протягом восьмого семестру. У Кіпрському ж університеті була введена дисципліна «Педагогічна граматика», під час викладання якої студенти вивчали головні граматичні теми з акцентом на їхніх особливостях при вивченні англійської як іноземної.

З'ясуємо зміст мовознавчих дисциплін.

«Вступ до мовознавства» викладався протягом першого і другого семестрів. У першому семестрі вивчались розділи мовознавства: фонетика, фонологія, морфологія, синтаксис, семасіологія. З метою кращого засвоєння певних теоретичних понять застосовувалися різноманітні мовні і мовленнєві вправи. Протягом другого семестру засвоювались фундаментальні загальні характеристики мови, а також різноманітні погляди на мовний феномен (комунікативний, соціальний, психологічний та інші). Студентам пояснювались відмінності у визначенні головних мовних понять у межах основних лінгвістичних течій (структуралізм, генеративізм тощо).

Під час викладання дисципліни *«Фонетика і фонологія англійської мови»* (третій семестр) студенти засвоювали такі теми: класифікації звуків англійської мови, фонетична транскрипція, ритміко-інтонаційні характеристики англійської мови, фонетичні теорії.

Курс *«Морфологія і синтаксис англійської мови»* (третій семестр) був присвячений аналізу зовнішньої структури слова, правил їхнього утворення. Вивчався зв'язок синтаксису і морфології. Аналізувались правила побудови речень, відмінності між головними і другорядними членами речення тощо.

Головною метою навчальної дисципліни *«Семасіологія і прагматика»* (четвертий семестр) було засвоєння таких тем, як: значення слова/поняття, лексична семасіологія та головні смислові зв'язки; зв'язки граматики і семасіології. Передбачалось уведення студентів до прагматики, зокрема вивчалося значення лексичних одиниць різних рівнів залежно від ситуації спілкування.

Під час засвоєння курсу *«Соціолінгвістика»* (п'ятий семестр) студентам демонструвалось мовне розмаїття відповідно до соціального оточення. З'ясовувались способи, за допомогою яких соціокультурні чинники, такі як соціальний статус, професія, освіта, вік та стать, впливають на мовну поведінку індивіда.

Головною метою дисципліни *«Психолінгвістика»* (сьомий семестр) було ознайомлення студентів з чинниками, що сприяють або заважають навчанню мови; головними теоріями навчання мови і способами їхнього застосування; теоріями оволодіння першою і другою мовами; проблемами диглосії, розумового розвитку; біологічними сторонами мовного феномена [297, с. 35-36].

Серед дисциплін за вибором за спеціалізацією «Мовознавство» пропонувались такі: історія англійської мови, порівняльні студії, стилістика, аналіз мовлення, методологія наукового дослідження, генеративно-трансформаційна граматика, філософія мови, комп'ютерна лінгвістика, лексикографія, вживання англійської мови як міжнародної, напрями мовознавства, прикладна лінгвістика, питання англійської фонології, питання синтаксису англійської мови, питання психолінгвістики та навчання мови, порівняльний синтаксис, семасіологія і переклад, засвоєння мови і порушення мовлення; наукова робота в галузі мовознавства [297, с. 37].

Порівняльний аналіз навчальних планів і програм на відділеннях англійської філології Афінського та Кіпрського університетів дозволяє зробити висновок, що набір та зміст мовознавчих дисциплін суттєво не відрізнявся. Серед відмінностей можемо назвати відсутність у навчальному плані відділення англійської філології Кіпрського університету такої дисципліни, як «Когнітивна лінгвістика», натомість наявність, на відміну від Афін, таких дисциплін, як «Історія англійської мови», «Стилістика», «Філософія мови», «Комп'ютерна лінгвістика», «Лексикографія». Проте, якщо уважно проаналізувати зміст навчальних дисциплін відділення англійської філології Афінського університету, то стане зрозумілим, що деякі з названих курсів є складниками інших дисциплін. Так, наприклад, питання комп'ютерної лінгвістики та лексикографії вивчаються в Афінах у межах дисципліни «Прикладна лінгвістика», а питання стилістики засвоюються в межах дисциплін мовної підготовки.

Суттєво відрізняє навчальні плани відділень англійської філології обох університетів кількість і зміст дисциплін, спрямованих

на формування перекладацької компетенції майбутніх фахівців. Так, Афінському університеті наприкінці XX – початку XXI століття студентам пропонувалось вивчення таких дисциплін, як *«Переклад»* (другий і четвертий семестри), *«Теорія перекладу»* (п'ятий і сьомий семестри), *«Переклад спеціальних текстів»* (восьмий семестр). А щодо Кіпрського університету, то навчальним планом передбачалось вивчення лише однієї дисципліни – *«Перекладознавство»* протягом одного семестру – п'ятого. Завданням дисципліни визначався розвиток перекладацьких умінь, умінь аналізу та оцінки перекладу з наголосом на різних рівнях лінгвістичного аналізу. Також передбачалось вправляння студентів у перекладі різноманітних текстів з англійської на грецьку, знайомство зі стратегіями редагування текстів-перекладів та з головними поняттями теорії перекладу [297, с. 36].

Тобто в університетах Греції, на відміну від Кіпру, значно більше уваги приділялось підготовці майбутніх філологів до перекладацької діяльності.

Ситуація змінилася з 2010 року після введення на відділенні англійської філології Кіпрського університету третьої спеціалізації «Перекладознавство». До навчального плану було додано нові дисципліни, наприклад, «Теорія перекладу».

На підставі аналізу навчальних планів підготовки фахівців на відділеннях англійської філології Кіпрського та Афінського університетів констатовано досить незначну кількість дисциплін з практичного курсу англійської мови. Цей факт можна пояснити тим, що англійська мова як в Греції, так і на Кіпрі вивчається з початкової школи, тому першокурсники вже володіють нею на достатньому рівні. Що ж до інших іноземних мов, наприклад, французької, то її вивчення як другої іноземної починається лише з гімназії. Тому практичному курсу французької мови наприкінці XX – початку XXI століття відводилося набагато більше часу. Наприклад, на відділенні французької філології та сучасних мов Кіпрського університету практичний курс французької мови викладався в межах десяти дисциплін – «Французька мова для академічних цілей 1, 2, 3, 4», «Аудіювання, читання, говоріння, письмо», «Граматика 1, 2», «Техніка усного й писемного висловлення 1, 2, 3» (на відміну від відділення англійської філології, де практичний курс англійської мови викладався в межах трьох дисциплін) (див. дод. Б5).

Розглянемо детальніше зміст названих дисциплін мовної підготовки.

Метою курсу *«Французька мова для академічних цілей 1»* у першому семестрі було забезпечення переходу першокурсників від шкільного рівня вивчення французької мови до її використання в університетській комунікації. Для цього необхідним вважалось поглибити знання традиційної граматики та навчити студентів техніці занотовування матеріалу. Детальніше: протягом семестру майбутні філологи навчались: 1) утворювати та використовувати прості дієслова у всіх видо-часових формах; 2) вживати прикметники, вказівні, відносні та присвійні займенники; 3) утворювати прості речення з перехідними та неперехідними дієсловами (що супроводжуються прямим і непрямим додатком); 4) складати понадфразові єдності із вживанням засобів логічного зв'язку. Також майбутні фахівці вчилися робити нотатки французькою мовою та за ними складати усний або письмовий текст, знайомились із різноманітними способами вираження думки, вчились виправляти свої помилки індивідуально або в групі.

навчальним курсом «Французька мова для академічних цілей 1» тісно була пов'язана дисципліна *«Аудіювання, читання, говоріння, письмо»*, яка включала: 1) методологію читання і розуміння тексту; методологію дослідження та усної й письмової презентації невеличкої роботи дослідницького характеру; 3) засоби зв'язності тексту, його логічної послідовності; 4) методологію розгорнення аргу-ментації; 5) усний захист певного погляду; 6) усні виступи. Заняття були спрямовані на покращення мовної, мовленнєвої та соціокуль-турної компетенції студентів за допомогою роботи з автентичним аудіовізуальним матеріалом. Детальніше: майбутні фахівці вчились: презентувати або коментувати в усній та письмовій формі зміст однієї чи більше публіцистичних статей; 2) аргументувати та захищати свій погляд в усному або писемному спілкуванні; 3) знайомити з французькими художніми або документальними фільмами; 4) здійснювати дослідження на теми, що стосуються сучасного французького суспільства та усно презентувати хід свого дослідження.

Із першими двома дисциплінами безпосередньо пов'язувався курс граматики *(«Граматика 1»*), який у першому семестрі охоплював такі теми: 1) поняття граматики і мовознавства; 2) словотвір, морфологія; 3) морфема і лексема; 4) частини мови; 5) просте

речення; 6) компоненти складного речення; 7) дієслівне речення; стан дієслів; 9) способи дієслів; 10) час дієслів; 11) види дієслів; аналіз тексту. Метою дисципліни було спростити перехід від традиційної граматики до мовознавства. Студенти мали міцно засвоїти головні правила граматики французької мови та правильно їх використовувати в писемному мовленні.

23 наступному семестрі розпочиналась дисципліна *«Техніка висловлювання (переказ, структура)»*, яка базувалася на знаннях й уміннях, отриманих під час засвоєння дисципліни «Аудіювання, читання, говоріння, письмо». Заняття передбачали: 1) читання й переказ текстів; 2) виокремлення головної ідеї та логічних частин тексту; 3) характеристику видів зв'язку в тексті; 4) розгляд тексту в культурно-історичному контексті; 5) характеристику структури тексту. За допомогою текстів різних стилів і жанрів (художнього, публіцистичного, філософського, історичного тощо) студенти вчились: аналізувати організацію тексту (виокремлювати його складові частини), формулювати головну ідею, виділяти засоби зв'язності.

24 другому семестрі знову пропонувалася дисципліна *«Французька мова для академічних цілей 2»*, яка була спрямована на поглиблення знань й умінь студентів, отриманих під час засвоєння таких предметів другого семестру, як «Техніка висловлювання 1» та «Фонетика – Фонологія 1». Відповідно головними темами та видами робіт були: 1) розгортання та згортання висловлювань; 2) відповідність буква-звук, правила артикуляції французької мови (диктанти, читання прозових творів, декламація віршів). Студенти вчились: коментувати орфографію запропонованих текстів; 3) читати тексти спосіб, який забезпечує його неперекручене розуміння; 3) розгортати та коментувати усно певний текст.

23 цьому ж семестрі продовжувалось засвоєння граматики *(«Граматика 2»)*. Метою дисципліни було знайомство з природою і функціонуванням традиційної граматики. Майбутні фахівці вчились аналізувати прості й складні речення на основі різних синтаксичних підходів (функціональний підхід, дистрибутивний підхід, генеративно-трансформаційний підхід).

Дисципліна *«Французька мова для академічних цілей 3»* у третьому семестрі була спрямована на формування в студентів умінь будувати висловлювання типу «розповідь» та «аргументація». Вона включала такі види роботи: 1) аналіз теми майбутнього висловлюван-

ня; 2) складання плану розповіді чи міркування; 3) вибір елементів зв'язності тексту. Майбутні філологи вчилися порівнювати й аналізувати висловлювання щодо: 1) організації ідей навколо плану; 2) використання необхідної лексики; 3) використання адекватних граматичних конструкцій; 4) сполучуваності фраз за допомогою займенників і сполучників.

третьому семестрі продовжувалася дисципліна *«Техніка висловлювання 2 (аналіз, зв'язок)»,* яка готувала студентів до здійснення цілісного аналізу текстів різних стилів (художніх, публіцистичних, філософських, історичних тощо). За допомогою спеціально підібраних вправ майбутні філологи вчились: пояснювати загальний зміст тексту; характеризувати головні елементи його структури; оформлювати письмово висновки, отримані після аналізу тексту. Паралельно вивчались основні твори французької літератури VIII-XX століть.

Дисципліна *«Французька мова для академічних цілей 4»* завершувалась у четвертому семестрі, протягом якого студенти повторювали головні граматичні феномени із наголосом на складному реченні. Збагачувались знання та вдосконалювались уміння, отримані під час засвоєння курсу «Техніка висловлювання 3». Майбутні фахівці поглиблювали знання з таких тем, як: 1) залежний спосіб дієслів; 2) видо -часові форми; 3) непряма мова; 4) порівняння; 5) вираження умови та припущення; 6) вираження причини і результату; вираження мети; 8) вираження протиставлення/заперечення. Також студенти практикувались складати вступи, головні та заключні частини текстів з різноманітними стилістичними варіаціями.

Також у четвертому семестрі завершувалася дисципліна *«Техніка висловлювання 3 (цілісний аналіз, твір)»*. Майбутні філологи відпрацьовували уміння цілісного аналізу текстів різних стилів і жанрів (починаючи з формулювання головної ідеї і завершуючи мовно-стилістичним аналізом), а також уміння писати твори. Робота над останнім включала: аналіз теми твору, формулювання проблематики, складання плану, підбір аргументів і прикладів, відбір засобів логічного зв'язку, виокремлення та зв'язок абзаців, складання вступу, головної частини, висновків. Це допомагало студентам перевірити рівень сформованості мовних і мовленнєвих умінь, а також готувало для подальшої роботи з написання академічного есе, наприклад, дипломної роботи [297, с. 42-44].

Теоретична підготовка з мовознавства на відділеннях англійської та французької філології майже не відрізнялась. Так, на відділенні французької філології викладались такі обов'язкові лінгвістичні дисципліни, як «Вступ до мовознавства», «Фонетика-фонологія», «Морфологія», «Синтаксис», «Лексикологія-Семасіологія», «Соціолінгвістика», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Мова-історія-суспільство», та вибіркові: «Прагматика», «Психолінгвістика», «Стилістика», «Нейролінгвістика», «Історія мовознавства».

Проте, на відділенні французької філології більша увага приділялась вивченню феномена «мова – культура» шляхом викладання таких дисциплін, як: «Мова, ідеологія, країна», «Мова, культура і політика», «Мова і влада», «Мова і національна ідентичність», «Креольські мови» [297, с. 52].

Окрім цього, на відділенні французької філології та сучасних мов більша увага приділялася формуванню перекладацької компетенції майбутніх фахівців. Якщо на відділенні англійської філології в кінці XX – початку XXI століття навчальним планом передбачалось вивчення лише однієї дисципліни – *«Перекладознавство»* – протягом одного семестру – п'ятого, то на відділенні французької філології пропонувалось засвоєння двох обов'язкових та однієї вибіркової дисципліни.

Так, у сьомому семестрі викладалася дисципліна *«Основи перекладу»*, яка розпочиналась з ознайомлення студентів з історією розвитку перекладознавства. Після цього відбувалось вивчення сучасних підходів до проблем перекладу (R. Jakobson, W. Benjamin, M. Blanchot, G. Mounin, J.-R. Ladmiral, G. Steiner, R. Amossy, A. Berman, H. Meschonnic, P. Ricoeur, U. Eco та інші). Після цього майбутні фахівці завоювали такі поняття, як: вірогідність/адекватність перекладу, зрозумілість і ясність, переклад-тлумачення. Далі студенти вправлялись у перекладі текстів загального змісту.

восьмому семестрі пропонувалася дисципліна *«Практичні проблеми перекладу»*, де майбутні фахівці практикувались у перекладі з французької мови на грецьку як художніх (поетичних і прозових), так і спеціальних текстів (з галузі медицини, інформатики, біології, антропології, археології тощо). Окрім цього, організовувались вправляння перекладі публіцистичних творів, реклам, керівництв з експлуатації різноманітних товарів тощо. Особлива увага приділялася питанням перекладу метафор, неологізмів, термінів тощо. Загальною метою

дисципліни було усвідомлення студентами механізмів перекладу та врахування культурного компонента під час перекладу з однієї мови на іншу [297, с. 49].

Отже, зміст навчальних планів і програм підготовки фахівців на іншомовних відділеннях Кіпрського університету наприкінці XX – початку XXI століття, дозволяє констатувати їх відповідність новим вимогам до рівня володіння іноземною мовою. Так, практичний курс як англійської, так і французької мов був спрямований на формування високого рівня іншомовної комунікативної компетенції, а теоретичний блок містив нові лінгвістичні дисципліни, як наприклад «Соціолінгвістика», «Психолінгвістика» тощо. Відрізняло навчальні плани підготовки філологів те, що на відділенні французької філології більша увага приділялась практичному курсу з мови, а також пропонувався більший спектр дисциплін з формування перекладацької компетенції майбутніх фахівців. Порівняльний аналіз змісту мовної підготовки бакалаврів-філологів в університетах Греції та Республіки Кіпр кінця XX – початку XXI показав незначні відмінності в наборі і змісті навчальних дисциплін.

3.3. Методи, форми та засоби мовної підготовки фахівців-філологів

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що до 80-х рр. століття головними методами навчання як рідної, так й іноземних мов у вищих навчальних закладах були: лекція, метод пояснення та метод вправ.

Метод лекції застосовувався під час викладання теоретичних дисциплін, таких як: «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Сучасна англійська література» тощо. Лекція мала традиційний характер та являла собою усний виклад навчального матеріалу викладачем із занотовуванням головних положень. До 80-90-х рр. XX століття застосовувались переважно лекції-монологи, а саме такі їх різновиди, як: лекція у формі монологу-оповіді (коли необхідно було познайомити з фактами, невідомими студентам з їх особистого досвіду); лекція у формі монологу-опису (коли необхідно було описати певну особу, факт чи предмет, наприклад, певний пам’ятник культури); лекція-демонстрація (коли виклад матеріалу супровод-

жувався презентацією певного предмета чи явища); лекція-обговорення (коли монолог викладача переходив у дискусію, обговорення того чи того факту або явища) [160, с. 105-108; 233, с. 53-58].

Із 80-х рр. XX століття поруч з традиційною лекцією почали застосовуватись і лекції у формі діалогу. Так, грецькі науковці розрізняють такі види діалогу, як спрямовувальний та вільний. Спрямовувальний діалог характеризується тим, що викладач за допомогою заздалегідь продуманих запитань підводить студентів до отримання нових знань, вирішення певної проблеми. Натомість вільний діалог – це вид діалогу, коли запитання можуть ставитись спонтанно як від викладача до студентів, так і навпаки [160, с. 109-112; 233, с. 58-68].

Наприкінці XX століття активно почали застосовуватись лекції мультимедійною презентацією та використанням інтерактивних методів навчання.

Як уже зазначалось, метод лекції використовувався переважно під час викладання теоретичного матеріалу, у процесі ж викладання практичного курсу з мови застосовувались *пояснення та метод вправ*. Педагог спочатку пояснював те чи те правило (наприклад, утворювання минулого часу дієслів активного стану), а потім відбувалось закріплення засвоєного матеріалу на практиці шляхом виконання різноманітних вправ. На заняттях з рідної мови перевага надавалася письмовим вправам, у той час як на заняттях з іноземної мови поряд з письмовими виконувались й усні вправи (переказ прочитаного або прослуханого тексту, складання монологів і діалогів тощо). Застосовувались і самостійні роботи студентів, наприклад, підготовка реферату, укладання словника, написання твору тощо.

Після утвердження комунікативного підходу до навчання мови, урізноманітнились і методи навчання. Так, в університетах Греції та Кіпру активно почав застосовуватись *метод гри (рольової та ділової)*, який дозволяв моделювати реальні ситуації спілкування, в які ймовірно можуть потрапити студенти [53, с. 4-5].

Грецький педагог Є. Папайяннопулу зазначає, що рольова гра – це метод, головною метою якого є спілкування. Детальніше: рольові ігри дають можливість студентам усвідомити, що мова є не лише засобом поширення інформації, а й побудови міжособистісних стосунків. Рольові ігри сприяють збагаченню мови студентів, створюють стимул для участі в спілкуванні, вдосконалюють уміння

співпраці, допомагають сором'язливим студентам розкриватися та вільно виловлювати свої думки; розвивають фантазію та творчі здібності. Проте, на думку авторки, застосування рольових ігор вимагає ретельної підготовки з боку викладача [323]. Про значні можливості рольової гри говорять і грецькі учені-педагоги М. Агатангєліду та К. Гаравелас, котрі зауважують, що застосування цього методу сприяє соціалізації особистості [150, с. 45; 171, с. 156], а також допомагає усвідомити той факт, що мова не складається з певних стереотипних висловлювань, шаблонів, що засвоюються раз і назавжди, а є набагато складнішим феноменом, який постійно змінюється, відроджується, пристосовується до кожної конкретної ситуації [171, с. 165].

Аналіз відповідної літератури та власні спостереження засвідчують той факт, що в університетах Греції та Республіки Кіпр під час вивчення мови активно застосовуються й театральні методики і техніки. Так, поширеною є *техніка драми* (τεχνικές του δράματος). Зазначимо, що в грецькій педагогічній науці трапляються такі терміни, як «драма» (δράμα, drama), «техніка драми» (τεχνικές του δράματος), «творча/креативна драма» (δημιουργικό δράμα, creative drama), «дитяча драма» (παιδικό δράμα, child drama), «драма в освіті» (δράμα στην εκπαίδευση, drama in education) [340]. За допомогою цього методу студент співпрацює в групі, використовуючи при цьому всі виражальні засоби (голос, рухи тіла, міміку тощо) в різноманітних ситуаціях спілкування. Грецькі та кіпрські науковці зазначають, що в такий спосіб студент долає певні труднощі, наприклад, страх помилки та недостатню довіру до інших членів групи й викладача, що допомагає проявлятись його творчості та ініціативі під час вербальної та невербальної комунікації. Таким чином, за допомогою техніки драми вдосконалюється комунікативна компетенція майбутнього фахівця та паралельно покращується його психічний стан (створюється відчуття спокою, невимушеності, посилюється самоповага, розвивається здатність до вирішення проблем, уникнення безвихідних ситуацій тощо). Студент розвивається як цілісна особистість, яка розуміє себе і свій зв'язок зі світом, розуміє свою культурну ідентичність та готова до міжкультурного діалогу [396, с. 840; 209, с. 1; 223, с. 3-4].

Зокрема педагоги використовують такі вправи: вправи на відпрацювання техніки мовлення: вправи на дихання на постановку

голосу (зміни темпу, тембру голосу, копіювання різних звуків: кашель, позіхання, свист, рев тощо), фонетичні вправи (на вимову та інтонаційні); копіювання рухів, які щось означають; незапланований випадок: певний випадок в аудиторії, фраза, рух можуть стати приводом до дії; пантоміма: студент без слів презентує певну ситуацію, сценарій, характерне обличчя, а інші мають відгадати, що саме він зображає; драматизація (міфів, казок, пісень тощо); читання театральних творів; підготовка театральних вистав; написання власних театральних творів та їх постановка; рольові ігри, моделювання [396, с. 841-847].

Дуже близький до техніки драми *метод театральної гри* (θεατρικό παιχνίδι), який також сприяє як розвитку комунікативної компетенції, так і духовному розвитку особистості учня/студента. Як зазначає грецький педагог З. Антонопулу, театральна гра є універсальним методом навчання, який може бути використаний для будь-якої вікової категорії учнів-студентів-дорослого населення з будь-яким рівнем володіння мовою [158].

Із кінця XX – початку XXI століття у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр активно почав застосовуватись *метод проектів*, який презентується в греко-кіпрській науці кількома термінами: «метод проектів» («μέθοδος project»), «невеличка пошукова робота» («μικρή ερευνητική μελέτη»), «комплексна творча робота» («συνθετική δημιουργική εργασία») із наданням переваги першому [70, с. 55].

Грецький учений-педагог М. Катсібарзіс дає таке визначення методу проектів: «...це метод групової співпраці, коли кожна команда учнів обирає для себе завдання, яке виконується протягом відведеного часу та в кінці презентується іншим групам і викладачеві» [210, с. 13]. Кіпрський дослідник А. Міхаіліду-Евріпіду додає, що проектні роботи – це роботи, які висувають підвищені вимоги до учнів/студентів і мають на меті розвиток вищих розумових функцій, черпаючи теми для виконання не лише із змісту навчальних дисциплін, а й з самого життя [241, с. 11]. З ним погоджується й інший кіпрський науковець Х. Какатсіу, який наполягає, що примітною особливістю методу проектів є те, що він ставить учня перед певною проблемою та мотивує бажання обов’язково її вирішити. Звідси метод проектів характеризується як особистісно орієнтований, бо учні самі стають відповідальними за свої знання [198, с. 29-31].

Учені-педагоги Греції та Кіпру вбачають у методі проектів величезні можливості для емоційного та особистісного розвитку учнів/студентів, формування та вдосконалення їхньої комунікативної компетенції (С. Зарделі М. Катсібарзіс), інтелектуальних здібностей (А. Міхаіліду-Евріпіду), розвитку їхньої автономії (А . Дріва, Х. Какатсіу), міжкультурної освіти (П. Фотіу, Е. Суліоті), для налагодження зв'язку навчання з дійсністю (А. Дріва, Е. Контос), відходу від підручника як єдиного джерела знань (Е. Контос) тощо. Окрім цього, всі дослідники наполягають, що метод проектів сприяє розвитку умінь співпраці та реалізації міжпредметних зв'язків.

Науковці формулюють принципи успішної реалізації методу проектів:

– створення в аудиторії необхідного клімату довіри та природності/невимушеності. Необхідно, щоб викладач і студент перебували режимі співпраці з початку (вибір теми) і до кінця (оцінювання). Взаємоповага і культура учіння з обох сторін є необхідною умовою успіху;

– створення необхідних умов комунікації відповідно до реального соціального оточення;

– перехід від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного (особистісно орієнтованого) навчання;

– організація навчального процесу відповідно до рівня володіння мовою, мовних потреб, особливих характеристик, досвіду учнів/студентів [187, с. 103; 241, с. 11].

Грецький педагог Е. Контос додає, що для успішної реалізації методу проектів необхідними є також: відповідна підготовка викладача до організації та керівництва проектом; пошуково-практичний характер, досяжні цілі й завдання проектних робіт; відповідне оснащення; об'єктивна оцінка як поточної діяльності учнів/студентів, так і кінцевого результату [220].

Аналіз праць грецьких і кіпрських учених показав, що ними виділяється й характеризується різна кількість стадій виконання проектної роботи: від чотирьох (С. Зарделі, Х. Какатсіу) до семи (А. Міхаіліду-Евріпіду) і навіть до одинадцяти (Дж. Папайяннопулу). Хоча насправді всі стадії можна звести до чотирьох головних:

Перша стадія – стадія підготовки, визначення проблеми, планування проекту. На цій стадії студентам викладається філософія проектної роботи, здійснюється її аналіз. Тут необхідно викликати

інтерес студентів до вибору теми, залучити їх до дискусії, обговорення, висунення пропозицій. Після вибору теми студенти поділяються на групи із врахуванням таких критеріїв, як: стать, соціальне походження, навчальні досягнення, міжособистісні стосунки тощо. Доречно в кожній групі обрати координатора. Далі необхідно визначити структуру, часові терміни та етапи виконання проектної роботи, пояснити критерії її оцінювання.

Друга стадія – виконання проекту. Під час виконання проекту проводяться консультаційні зустрічі з викладачем, підготовка, якщо заплановано, проміжних звітів тощо.

Третя стадія – подання проекту у вигляді презентації Power-Point, твору, виставки, розробленого сайту тощо. Презентує проект один або кілька представників групи, після чого відбувається обговорення проекту між групами та викладачем, у разі необхідності вказуються недоліки, труднощі, які трапилися учасникам проекту, та окреслюються шляхи їхнього подолання.

Четверта стадія – оцінювання проектної роботи [188, с. 85-96; 198, с. 29; 241, с. 12; 353].

Дослідження засвідчило, що грецькі та кіпрські науковці виняткову увагу приділяють питанню оцінювання проектної роботи. Так, грецький педагог В. Тсаруха наполягає, що оцінюванню має підлягати: участь у плануванні та виконанні дослідження – 30%; зміст письмової роботи-звіту – 30%; мова і структура письмової роботи-звіту – 20%; прилюдна презентація проекту – 20%. Окрім цього, В. Тсаруха наголошує, що оцінюватись має не тільки групова робота, а й індивідуальна. Внесок кожного учасника в розробку проекту авторка пропонує оцінювати згідно з індивідуальним щоденником, де фіксуються дати завершення поточних робіт, додаткова інформація стосовно виконаних робіт, консультацій з викладачем, однокурсниками, іншими особами, критичні зауваження, пропозиції, роздуми щодо процесу дослідження; індивідуальним пакетом, який містить короткий звіт про хід роботи групи та оцінку власного внеску; реальною участю особи в розробці проекту [374].

А. Міхаіліду-Евріпіду додає, що при оцінюванні проекту необхідно брати до уваги досягнення поставлених цілей, наголос робити не на оцінці кінцевого продукту, а на роботі студента протягом всього дослідження [241, с. 12], а Х. Какатсіу наполягає на обов’язковому відведенні часу для здійснення критичного самоаналізу студентами якості своєї роботи [198, с. 29].

Варто зауважити, що грецькі та кіпрські науковці, окрім переваг, виділяють й певні недоліки в застосуванні методу проектів, серед яких: необхідність у виділенні великої кількості навчального часу для здійснення проекту; недостатнє матеріально-технічне та фінансове забезпечення; відносна складність виконання деяких проектних робіт для слабких учнів/студентів; неспроможність методу для засвоєння певних, переважно теоретичних знань; непідготовленість викладачів до успішного застосування проектної методики [180; 220].

Досить популярним в Греції та Республіці Кіпр є метод *мозкового штурму* (καταιγισμός ιδεών, ιδεωθύελλα), коли викладач ставить певне запитання, проблему, а студенти протягом кількох хвилин мають сформулювати її рішення. Приймаються всі варіанти рішень, записуються на дошці, обговорюються та спільно обираються найефективніші [160, с. 131-132; 233, с. 84-87].

Останнім часом активно застосовується й метод Portfolio, за яким студенти створюють свій власний портфель, що містить їхні різноманітні досягнення. Тут можуть зберігатися твори, есе, виконані тести, різноманітна інформація стосовно пройдених тем, завдання на майбутнє тощо [160, с. 133; 233, с. 88-89].

Досить часто пропагується використання *методу навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning*. Йдеться про навчання за допомогою бази даних, коли передбачається опора на індуктивні процеси пізнання й мовну базу даних, що містить набір автентичних усних і писемних висловлювань. Комп'ютерні програми, за допомогою яких здійснюється навчання, дозволяють сортувати зразки мови таким чином, щоб учень міг легко отримати потрібну йому інформацію. Так, група COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database) при Бірмінгемському університеті (Велика Британія) на чолі з Дж. Сінклером розробила комп'ютерну програму Look Up, яка дозволяє виділяти необхідну лексичну одиницю в її поєднанні з іншими словами (concordance). Як правило, це одне слово чи поєднання слів, подані у вигляді «рядка сполучуваності» (concordance line): на екрані з'являється рядок з декількох лексичних одиниць, у центрі якого знаходиться необхідне слово. «Рядок сполучуваності» не є закінченим реченням, і програмою передбачена спеціальна операція, за допомогою якої на екран може бути викликаний більш широкий контекст [144]. У. Хатжидакі,

доктор мовознавства Бірмінгемського університету, у минулому професор Афінського університету, зазначає, що студенти, працюючи з автентичними прикладами, що містяться в спеціальних таблицях, за допомогою запитань спостерігають мовні феномени, які з'являються в мовленнєвих зразках, та систематизують теоретичні знання в процесі продуктивного обговорення й обміну думками. Цей метод можна застосовувати під час вивчення морфології, лексикології, практики усного мовлення [397].

Також з кінця XX – початку XXI століття активно почали застосовуватися такі види навчання, як: програмоване навчання, практичне навчання, індивідуалізоване навчання (Dalton Plan), пряме та опосередковане навчання.

Щодо *програмованого навчання* (προγραμματισμένη διδασκαλία), то, як зазначають греко-кіпрські вчені, воно являє собою розподіл навчального матеріалу за невеличкими темами, модулями, які студент має поступенево засвоїти та в кінці виконати запропоноване завдання. Для здійснення такого навчання необхідною є «програма», що може існувати у вигляді спеціальної книги або комп'ютерної програми. Якщо програма існує у вигляді книги, то вона суттєво відрізняється від звичайного підручника. У ній навчальний матеріал структуровано в так звані рівні, кожний з яких має засвоїти студент для того, щоб перейти до наступного. Для перевірки рівня засвоєння матеріалу та рівня сформованості необхідних умінь в кінці кожної теми містяться запитання та вправи, які обов'язково мають бути виконані. Переваги цього виду навчання в тому, що студент може працювати у своєму індивідуальному темпі, а роль викладача зводиться до керівництва та консультаційної допомоги [160, с. 123-125; 233, с. 75-76].

Практичне навчання (βιωματική διδασκαλία/learning by doing) сприяє соціалізації особистості; базуючись на групових дослідженнях, передбачає обмін думками між викладачем і студентами та між самими студентами. Методами практичного навчання є: моделювання, драматизація, рольові ігри, мозковий штурм, екскурсії тощо. Цей вид навчання вимагає від педагога, окрім високих інтелектуальних, ще й організаторських здібностей, адже завдання викладача не просто передати знання, а спонукати студентів замислитись над певною проблемою, знайти додаткову інформацію, співпрацювати в групі [160, с. 125-127; 233, с. 81-83].

процесі застосування *індивідуалізованого навчання* (Dalton Plan) відбувається пристосування навчального процесу до особливих пізнавальних та духовних потреб кожного студента; посилюється відповідальність майбутнього фахівця за свої знання. Цей вид навчання передбачає, що студенти мають підготувати певну роботу, на виконання якої відводиться від двох до шести тижнів, та презентувати її усно в аудиторії. Роботи можуть бути трьох рівнів складності залежно від індивідуальних здібностей студента. Також передбачаються й групові роботи, які часто проводяться не в аудиторії, а в певній лабораторії [160, с. 127-129; 233, с. 79-81].

Формами організації навчально-виховного процесу з мови у вищих навчальних закладах Греції до 80- рр. XX століття традиційно були: лекції, семінарські заняття, лабораторні заняття (наприклад, у лінгафонних кабінетах), педагогічна практика (для тих, хто мав намір займатися викладацькою діяльністю), написання курсових та дипломних робіт. Відвідування лекцій мало добровільний характер, участь у семінарських та лабораторних заняттях, а також проходження педагогічної практики були обов'язковими для всіх студентів. Якщо студент навіть з поважних причин відвідав менше, ніж 1/3 семінарів та пройшов менше, ніж 1/3 педагогічної практики, він не допускався до іспиту. Рішення про написання дипломних робіт вирішувалось відповідним органом університету.

Після отримання університетами автономії, збагатились форми організації навчального процесу. До традиційних додались: проведення регіональних, національних та міжнародних конференцій, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників тощо з питань мови та викладання, організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними тощо.

Серед засобів навчання грецькі та кіпрські науковці виділяють підручники, посібники, газети, журнали, комплекти різноманітних картин, малюнків, афіш, анкет, відеофільмів та будь-який інший аудіовізуальний та графічний (письмовий) матеріал [379, с. 40].

Як зазначалось у попередньому розділі, навіть на цей час чи не єдиним засобом, що систематизує навчальний матеріал з вивчення мови, залишається навчальний підручник або посібник.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури показав, що практика використання єдиного підручника з мови розпо-

чалася з 50-х років XX століття, коли нова наука – прикладна лінгвістика – перенесла ідеї біхевіоризму та трансформаційної граматики в галузь викладання мови. Визначення головною метою навчання мови оволодіння її системою (лексикою, граматикою, фонетикою), на думку грецького науковця В. Токатліду, дозволяло використання одного підручника з певної іноземної мови для всіх учнів, незалежно від їх національних та інших особливостей, бо для всіх них система мови Х була однаковою.

Ситуація змінилась після утвердження комунікативного підходу навчанні мови. Як зазначає авторка, після перенесення мети навчання з мовної системи на комунікацію підручники міжнародного вживання втратили свою цінність, однак продовжують використовуватися навіть у наш час. Їхня практична недостатність, яка пояснюється неспроможністю задовольнити потреби комунікації через адресацію анонімній світовій спільноті, є досі не усвідомленою багатьма вченими та вчителями-практиками [369, с. 253].

Аналіз показав, що в Греції, а відповідно і в Республіці Кіпр, довгий час (до 80-х років XX століття) використовувався єдиний підручник як з рідної, так й іноземної мови для всіх типів навчальних закладів, що свідчило про застосування традиційного підходу не лише до викладання іноземної мови, а й традиційною орієнтацією всієї освітньої галузі країн. У Республіці Кіпр виняток становили британські навчальні заклади, які працювали за навчальною літературою, надісланою з Великої Британії.

Грецькі науковці пояснювали визнання підручника одним з основних засобів навчання і викладання тим, що останній: спрямовує викладання і навчання (часто педагог планує навчальний процес, спираючись виключно на підручник та інструкції, які надсилаються до шкіл щодо його використання); мотивує студентів до самостій-ності; є завжди доступним для користувачів, які можуть у будь-який момент перевірити, повторити або доповнити знання; є для викладачів і особливо для студентів головним джерелом інформації, альфа і омегою тих знань та умінь, якими мають оволодіти студенти; урізно-манітнює аудиторну роботу, бо може передбачати застосування різних форм і методів викладання, закликати до дослідного навчання та навчання у співпраці; пропонує вправи для закріплення теорії та передбачає контроль засвоєного матеріалу (містить вправи на повторення та систематизацію вивченого, а також питання для

оцінювання рівня оволодіння знаннями, уміннями та навичками); забезпечує спілкування і розвиток міжособистісних стосунків в аудиторії; сприяє процесу соціалізації студентів (за допомогою підручника відбувається знайомство стедентів з соціальною дійсністю та цінностями) [254, с. 1-2; 406; 163, с. 534].

Проте, починаючи з 80-х рр. XX століття учені-педагоги все більше схиляються до думки, що практика використання єдиного підручника, окрім переваг, має й серйозні недоліки. Так, наприклад, грецький науковець С. Хатжисаввідіс серед таких недоліків назвав: статику (застій) знань; недостатній розвиток творчості та критичної думки як педагогів, так і студентів; подання застарілих наукових відомостей, однобічних поглядів; нерівні можливості в навчанні; обмеження матеріалу, що викладається [407].

Як зазначав Н. Мітсіс, підручник як єдине джерело знань перетворювався на тирана, «прокрустове ложе», на якому відсікалась будь-яка спроба творчого використання мови та покращення умов її викладання. Саме це вчений і вважав причиною низьких результатів учнів/студентів з мовних дисциплін. Учень/студент замість того, щоб відтворювати структуру мови творчим процесом, був змушений засвоювати граматичний матеріал, тобто заучувати таблиці відмінювання, правила, винятки з правил тощо. У таких умовах навчання мови втрачало зв’язок з дійсністю і замість того, щоб перетворюватись на процес живого спілкування, перетворювалось у бездуховне, типове та механічне знання, яке могло сприйматися лише як покарання, а відтак відвертати від себе учня/студента.

Нові навчальні програми з мови, що почали укладатись у 80-х роках XX століття, на думку Н. Мітсіса, по-іншому класифіку-ють підручник: одні розглядають його як одне з джерел інформації, подання мовного матеріалу; інші взагалі вважають підручник другорядним навчальним засобом. Автор зауважує, що за новими дидактичними моделями навчання мови, які орієнтуються на комунікативний підхід, мовний матеріал повинен бути автентичним, мати практичний характер та походити з різноманітних джерел (газети, книги, листи, реклами, оголошення, документи, приклади живого розмовного мовлення тощо) для задоволення різноманітних комунікативних потреб повсякденного життя [240, с. 109-110]. З його думкою погоджується більшість науковців, які додають, що автентичні тексти, окрім того, що сприяють розвитку комунікативної

компетенції, несуть у собі культурні характеристики народу, мова якого вивчається [377, с. 22].

Грецькі вчені А. Хараламбопулос та С. Хатжисаввідіс також виступають проти єдиного підручника з мови, обґрунтовуючи свою позицію тим, що хоча підручник й вирішує багато проблем (наприклад, педагоги, учні/студенти, керівництво знають, який обсяг підручника в сторінках уже пройдено та який ще має бути опрацьовано), проте ще більше питань залишаються невирішеними. У першу чергу, це питання реалізації індивідуального підходу до учнів/студентів за умов користування одним підручником. Учені наголошують, що немає підручника для учнів/студентів, а є книга та дидактичний матеріал для викладача, який здійснює відбір цього матеріалу відповідно до умов класу/аудиторії та рівня підготовки й інтересів учнів/студентів [391, с. 111-112].

Подібної думки про неспроможність підручника задовольнити потреби учнів/студентів висловлює і грецький науковець М. Пападопулу [326].

Поділяють погляди грецьких учених і кіпрські науковці. Наприклад, А. Хатижипайотіду та Ф. Маніу наполягають на необхідності використання в процесі навчання мови текстів різноманітних стилів і жанрів, які б кожного разу були цікавими й зрозумілими конкретним учням/студентам [403, с. 440]. Очевидно, що єдиний підручник не зможе задовольнити ці вимоги.

Так само і С. Тсіплаку та Кс. Хатжиіоанну говорять про потребу розвитку в учнів/студентів умінь розуміння та породження текстів різних функціональних стилів, а також про потребу врахування мовної ситуації регіону (послуговування населенням новогрецькою мовою, кіпрським діалектом та іншими місцевими говірками). Утім використання єдиного підручника навряд чи зможе вирішити поставлені завдання [376].

Як вже наголошувалося вище, починаючи з 80-х років XX століття відбуваються позитивні зміни в системі мовної освіти Греції та Республіки Кіпр завдяки поширенню комунікативного підходу у вивченні мови. Так, перевага почала надаватися цілям навчання (вивчення мови задля спілкування, задоволення своїх особистісних та професійних потреб), які зумовлювали зміст та висували інші вимоги до підручника як одного з головних засобів навчання. Із цього моменту більшість грецьких та кіпрських учених створення

єдиного підручника з мови як для загальної середньої, так і для вищої освіти почала вважати невиправданим. Таку свою позицію науковці пояснювали тим, що єдиний навчальний підручник, якщо й припустити, що всі мають приблизно однакову мовну підготовку, не в змозі задовольнити потреби всіх. Якщо певний підручник і відповідатиме потребам одних учнів/студентів, то залишить байдужими інших. Більше того, «відфільтрований» та «усереднений» навчальний матеріал, який міститься в підручнику, не сприятиме досягненню результативного спілкування між учнями/студентами та учителем/викладачем. Також один підручник не може забезпечити реалізацію індивідуального підходу в навчанні [240, с. 111].

Учені-педагоги запропонували два варіанти вирішення проблеми: або мають вільно застосовуватись декілька підручників, з яких учитель/викладач зможе обрати той, що найкраще відповідає потребам та інтересам його класу/аудиторії; або, у разі наявності лише одного підручника, він повинен мати форму пластичного, функціонального дидактичного матеріалу, який легко може адаптуватися до конкретного учнівського/студентського колективу.

цього моменту (80-ті роки ХХ століття) принаймні у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр професорсько-викладацьким складом активно почали укладатися різноманітні навчальні посібники, спрямовані на навчання мови студентів різних спеціальностей. На сьогодні в досліджуваних країнах існує багато посібників для навчання рідної та іноземної мов, а також грецької мови як іноземної для різних вікових груп та для осіб з різним рівнем володіння мовою (початковий, основний, просунутий рівні). Кожний учитель/викладач може обрати будь-який з них відповідно до рівня та особистісних потреб своїх учнів/студентів, а також вибрати з наявних посібників окремі частини й створити такий комплекс, який найкраще підходить для нього та учнів/студентів. Також деякі вчителі, а частіше викладачі ВНЗ, укладають свої власні посібники, розробляючи діалоги, тексти, сценарії для рольових ігор, обирають пісні, вірші і таким чином створюють навчальну атмосферу, яка краще підходить йому та його студентам [54, с. 97].

Щодо інших засобів навчання, то в Греції та Республіці Кіпр знову-таки з 80-х років ХХ століття під час викладання мови у всіх типах навчальних закладів активно почали застосовуватися поряд із традиційними (схеми, малюнки, таблиці тощо) й інноваційні засоби

(мережа Інтернет, відео-семінари, відео-конференції, мультимедійні презентації тощо).

Як зауважують грецькі науковці, використання різноманітних засобів навчання сприяє посиленню інтересу і створенню чітких образів, які зберігаються в пам'яті учнів/студентів протягом тривалого проміжку часу, стимулює, концентрує та зберігає їхню увагу, полегшує розуміння навчального матеріалу, дозволяє економити навчальний час, долає необхідність постійного повторення тієї чи тієї інформації, створює умови для самомотивації учнів/студентів [201, с. 16-20]. Використання різноманітних засобів навчання доповнює усне мовлення вчителя, однак воно має бути завжди виправданим і мотивованим. В іншому разі нелогічне застосування тих чи тих начальних засобів може дезорієнтувати вчителя та не дозволити йому отримати бажані результати від свого викладання [245, с. 18; 360, с. 112].

Зазначимо, що серед інноваційних засобів навчання неабиякою популярністю у всьому світі користуються інформаційно-комунікаційні технології (далі – ІКТ). Щодо навчання мов, то в Греції та Республіці Кіпр використанню ІКТ почали приділяти увагу з 70-х років XX століття, коли навчальні посібники стали супроводжуватись аудіокасетами, за допомогою яких студенти могли прослуховувати мовлення носіїв мови і в такий спосіб імітувати їхню вимову та вдосконалювати свої лексичні навички. Спочатку університети, так само як і загальноосвітні школи та Центри з вивчення іноземних мов, мали в своєму розпорядженні лише один магнітофон, який передавався з аудиторії до аудиторії. Потім почали з'являтися лінгафонні кабінети, а також телевізори та відеомагнітофони, за допомогою яких звукові образи підкріплювались зоровими [314].

На думку грецьких та кіпрських учених-педагогів, переваги від застосування ІКТ в навчально-виховному процесі з мови такі: створення додаткових мотивів для вивчення іноземної мови; індивідуалізація навчального процесу; посилення віри у свій успіх у вивченні мови; робота з автентичним матеріалом, який черпається в Інтернеті з різноманітних текстів, банків даних, щоденної та періодичної преси, радіо- та телепередач тощо, щодо текстів, то вчені-педагоги наполягають на обов'язковій роботі з такими їх видами, як: заяви, запрошення, вітальні листівки, новини з газет та телебачення, різноманітні бланки для заповнення, реклами, таблички, комікси, театральні твори, керівництва з експлуатації, листи, біографії,

автобіографії, лекції, етикетки товарів, сторінки в Інтернеті тощо); постійний доступ і до інших посібників: словників, граматик, енциклопедій тощо, які знаходяться щохвилини в розпорядженні викладача й студента; незалежність від єдиного джерела інформації – книги; можливість спілкування з носіями мови; залучення особи до світової спільноти (студенти відчувають себе в Інтернеті громадянами світової спільноти, які легко спілкуються на міжнародному рівні); покращення рівня володіння основною іноземною мовою та надання можливості вивчення другої, третьої…іноземних мов, тим самим здійснення підтримки менш поширених мов; розвиток міжкультурної компетенції (студенти краще усвідомлюють свої культурні цінності; шляхом віртуальних мандрівок формується позитивне ставлення до країни, мова якої вивчається; усвідомлюється негативна роль стереотипів та упереджень відносно «іншого», усвідомлюються проблеми, які можуть виникнути в процесі спілкування з іншим через культурні відмінності) [314; 328, с. 301; 316, с. 314-315; 403, с. 497-498; 225, с. 369].

Сьогодні на відповідних мовних відділеннях університетів Греції та Республіки Кіпр досить активно застосовуються різноманітні ІКТ: це навчальні комп’ютерні програми для розвитку та моніторингу іншомовної комунікативної компетенції в студентів, електронні книги (навчальні посібники, художня література не лише на матеріалі англійської, а й багатьох інших мов, у тому числі грецької як іноземної) тощо. Також плідно використовуються такі види роботи з комп’ютером та Інтернетом:

Пошук інформації іноземною мовою, що вивчається, на задану викладачем тему (лінгвістичну або країнознавчу). Спочатку викладач допомагає студентам, пропонуючи їм відповідні сайти, які заздалегідь ним вивчені й позитивно оцінені. Пізніше студенти вчаться самостійно відбирати з Інтернет-мережі необхідну інформацію та її обробляти.

Робота в мультимедійних лабораторіях та різноманітних Центрах. Так, на відділенні англійської мови і філології філософського факультету Афінського національного університету імені І. Каподістрія функціонує Центр самоосвіти та виготовлення дидактичного матеріалу, який серед іншого має за мету: інформування студентів щодо розвитку освітніх технологій; створення мультимедійних засобів для вивчення англійської мови у ВНЗ; розробка

мультимедійних засобів для викладання інших дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів відділення англійської мови та філології; залучення до пошукової діяльності магістрантів та інших дослідників, що займаються проблемами самоосвіти та використання інформаційних технологій в освіті; проведення семінарських занять з питань застосування інформаційних та комунікаційних технології.

Окрім цього, на відділенні англійської мови і філології функціонує мультимедійна лабораторія, яка покликана сприяти: підвищенню рівня володіння англійською мовою як студентів-бакалаврів, так і магістрантів; забезпеченню порівняльного/білінгвального вивчення англійської та новогрецької мов; формуванню умінь комп'ютерного перекладу; підготовці майбутніх викладачів англійської мови до застосування новітніх технологій у процесі навчання; налагодженню співпраці відділення англійської мови та філології з іншими відділеннями та університетами [367].

Проте, окрім переваг у використанні ІКТ, існують також і недоліки або, точніше, деякі труднощі: висока вартість, а головне утримання необхідного оснащення; не завжди належна якість навчальних комп'ютерних програм; непідготовленість або небажання деяких викладачів застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі [67].

Задля результативного використання ІКТ у навчально-виховному процесі з мови науковці пропонують ввести деякі зміни на законодавчому рівні та в змісті навчальних планів і програм підготовки фахівців. На законодавчому рівні необхідно посилити роль такої дисципліни, як інформатика, забезпечуючи її зв'язок з іншими дисциплінами, зокрема мовними. Також має передбачатися співпраця зі студентськими групами тих країн, мова яких вивчається, за допомогою Інтернет-технологій, що, у свою чергу, потребує покращення матеріально-технічної бази, наявності відповідних аудиторій. На рівні навчального плану та програм необхідно забезпечувати міжпредметні зв'язки (мовних дисциплін з історією, культурологією, інформатикою та ін.), розвивати нові спеціальності (наприклад, застосування технологій у мовній освіті тощо) [314; 319, с. 317-319].

Таким чином, грецькі та кіпрські науковці значну увагу приділяють питанням методів, форм і засобів навчання мови, постійно їх доповнюючи та вдосконалюючи. Поряд із традиційними, викладачі мовних дисциплін починаючи з кінця XX століття активно застосовують й інноваційні методи, форми і засоби навчання.

Висновки до розділу 3

У розділі проаналізовано мету професійної підготовки філологів на філологічних відділеннях університетів Греції у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. та з'ясовано, що протягом названого періоду вона не зазнала істотних змін. Так, мовна підготовка була спрямована на вивчення головних розділів мовознавства із виконанням відповідних вправ (фонетичних, лексичних, граматичних), на формування умінь читання й перекладу давньогрецьких, візантійських текстів тощо. У 80-90-х рр. ХХ ст. до головних завдань професійної підготовки філологів додались такі: формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їхніх дослідницьких навичок, формування високого рівня комунікативної компетентності тощо. Майже ідентичними були мета й завдання підготовки філологів і в університеті Кіпру.

Досліджено зміст професійної підготовки філологів на відповідних відділеннях університетів Греції та Республіки Кіпр. Аналіз грецьких навчальних планів показав, що в 50-70-х рр. ХХ ст. навчання рідної мови відбувалося традиційним шляхом через вивчення головних розділів мовознавства і надзвичайно ускладнювалось зв'язку з постійною боротьбою між демотикою та катаревусою. Позитивні зміни у цій галузі спостерігалися з 80-х рр. ХХ ст. шляхом поступового введення нових мовознавчих дисциплін та суттєвого збагачення змісту вже наявних курсів.

Щодо університету Кіпру, то вивчення навчальних планів кінця ХХ – початку ХХІ ст. показало, що головними науковими галузями за спеціалізацією «Візантійська та новогрецька філологія» були: візантійська філологія, новогрецька філологія, теорія літератури (порівняльне літературознавство). Другу позицію посідали такі дисципліни, як: давньогрецька філологія, латинська філологія, мовознавство. На третьому місці розташувались: історія, археологія, філософія.

Порівняльний аналіз особливостей підготовки філологів в університетах Греції та Республіки Кіпр довів, що в останньому значно більша увага приділялась саме літературній, а не мовній підготовці, бо, на думку кіпрських науковців, мова має вивчатися не під час засвоєння її системи, а в процесі читання й обговорення різноманітних текстів (літературних, філософських, історичних, куль-

турних тощо), підготовки творчих робіт за прочитаною літературою тощо.

Досліджено мету та зміст іншомовної освіти філологів у ВНЗ Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. Доведено, що в 50-70-х рр. ХХ ст. основною метою підготовки філологів було засвоєння будови сучасної іноземної мови (лексики, граматики, фонетики), що вивчалась. Особлива увага приділялася дослідженню історії розвитку мови, літератури та культури загалом, сучасні твори мистецтва не вивчались. У 80-90-х рр. увага почала приділятися не лише вивченню структури мови, а й її вживанню для задоволення різноманітних професійних та особистісних потреб. На початку ХХІ ст. кінцевою метою навчання було проголошено формування фахівців, здатних до пошукової діяльності, до активної участі в суспільному житті не лише своєї держави, а й усього Європейського Союзу. Майже ідентичними були мета й завдання підготовки філологів і в університеті Кіпру.

Досліджено зміст підготовки філологів на університетських іншомовних відділеннях Греції та Республіки Кіпр. Щодо Греції, то порівняльний аналіз навчальних планів і програм підготовки фахівців у 50-70-х та 80-90-х рр. ХХ ст. дозволяє констатувати суттєве збагачення останніх новими лінгвістичними дисциплінами, пере-несення уваги з будови мови на її практичне вживання, приділення уваги не лише писемній, а й усній формі мови, що вивчалась, зміщен-ня акценту з діахронії на синхронію при вивченні іноземної мови, літератури, культури. Єдине, що не зазнало змін, це мова викладання, якою, як і раніше, залишалась іноземна.

Порівняльний аналіз навчальних планів і програм на відді-леннях англійської філології Афінського та Кіпрського університетів дозволяє зробити висновок, що набір та зміст мовознавчих дисциплін суттєво не відрізнявся. Єдиною відмінністю була більша кількість дисциплін, спрямованих на формування перекладацької компетенції майбутніх фахівців в Афінському університеті, порівняно з Кіпрським.

З’ясовано, що до 80-х рр. ХХ століття головними методами навчання як рідної, так й іноземних мов у вищих навчальних закладах досліджуваних країн були: традиційна лекція у вигляді монологу, метод пояснення та метод вправ. Після утвердження комунікативного підходу до навчання мови (70-80-ті рр. ХХ ст.) урізноманітнилися й методи навчання. Так, поруч з традиційними почали застосовуватися

лекції у формі діалогу (спрямувального та вільного), а наприкінці століття – лекції з мультимедійною презентацією. Значного поширення набули метод гри (рольової та ділової), театральні методики і техніки, метод мозкового штурму, метод Portfolio, метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning. Із кінця XX – початку XXI ст. активно почали застосовуватися такі види навчання, як: програмоване, практичне, індивідуалізоване (Dalton Plan).

Доведено, що формами організації навчально-виховного процесу з мови у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр до 80-х рр. XX ст. традиційно були: лекції, семінарські та лабораторні заняття, педагогічна практика, написання курсових і дипломних робіт. Потім до традиційних додались: проведення конференцій різних рівнів, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників з питань мови та її викладання, організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними тощо.

Проаналізовано засоби навчання мов та доведено, що в Греції, а відповідно і в Республіці Кіпр, довгий час (до 80-х рр. ст.) застосовувався єдиний підручник як з рідної, так й іноземної мови для всіх типів навчальних закладів. З 80-х рр. XX ст. у вищих навчальних закладах досліджуваних країн послуговуються різноманіт-ними навчальними посібниками, що укладаються членами професорсь-кого-викладацького складу. Щодо інших засобів навчання, то за останні десятиріччя XX ст. під час викладання мови у всіх типах навчальних закладів активно почали застосовуватися поряд із традиційними (схеми, малюнки, таблиці тощо) й інноваційні засоби (мережа Інтернет, відео-семінари, відео-конференції, мультимедійні презентації тощо).

РОЗДІЛ 4
ОСОБЛИВОСТІ БАЗОВОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІВ У ГРЕЦІЇ РЕСПУБЛІЦІ КІПР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

4.1. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів рідної мови університетах Греції та Республіки Кіпр

Насамперед зазначимо, що в Греції та Республіці Кіпр у досліджуваний період не було навчальних закладів (педагогічних інститутів, педагогічних університетів), які б готували майбутніх філологів саме до викладання рідної мови та літератури в середній школі. Цю функцію намагалися виконувати виключно університетські філософські факультети.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що грецькі та кіпрські науковці, педагоги, громадські діячі в підготовці філологів виділяють, як правило, такі компоненти: 1) спеціальна або наукова підготовка (ειδική ή επιστημονική κατάρτιση), 2) педагогічна підго-товка або психолого-педагогічна (παιδαγωγική ή ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση), дидактична/методична підготовка (διδακτική κατάρτιση). Досить часто окремо виділяють практичну підготовку, тобто педа-гогічну практику (πρακτική άσκηση) [253, с. 10-11; 226, с. 156; 287, с. 68; 351, с. 253-254].

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що з самого початку існування університету (нагадаємо, що перший університет у Греції було засновано в Афінах у 1837 році) на таких факультетах, як філософський і фізико-математичний, забезпечувалась переважно академічна підготовка студентів без приділення необхідної уваги підготовці педагогічній. Такою ситуація залишалася понад 100 років.

Так, за навчальними планами в 50-60-х роках ХХ століття психолого-педагогічна підготовка філологів забезпечувалась викладанням протягом одного семестру лише двох дисциплін – педагогіки психології, а педагогічна практика обмежувалася спостереженням студентів за організацією навчання в експериментальній школі. При

цьому більшість випускників філологічних відділень філософських факультетів працевлаштовувались саме до закладів середньої освіти та мали бути готовими до викладання цілого спектру шкільних предметів (мова і література, історія, психологія, філософія, латинська мова тощо).

70-х роках на відділеннях класичної філології та середньовічної і новогрецької філології педагогіка як обов'язкова дисципліна вивчалась на четвертому курсі по дві години на тиждень. Її змістом було передбачено засвоєння таких тем: 1) головні засади викладання; історія дидактики; 3) програмоване викладання, його дидактичні принципи; 4) дидактичні цілі та їх класифікація; 5) сучасні дидактичні методи; 6) види поведінки в класі; 7) контроль й оцінювання; нові теорії навчання; 9) сучасні дидактичні методи в західних і східних країнах. Окрім цього, дисципліною було передбачено читання й обговорення творів видатних педагогів з вищеназваних питань, а також відвідування гімназій для спостереження за викладанням філологічних дисциплін [203, с. 77].

Такої дисципліни, як психологія, серед обов'язкових на відділеннях класичної філології та середньовічної і новогрецької філології не було.

Ті студенти, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності, могли протягом навчання відвідувати відповідні вибіркові дисципліни. Так, на другому, третьому і четвертому курсах майбутні вчителі могли вивчати дисципліну «Фізіологія та психологія дитини». Порівняльний аналіз змісту курсу психології показав, що коли у 50-60-х роках наголос припадав на розумовий розвиток дитини, то в 70-х роках інтерес був сконцентрований і на її психоемоційному та соціальному розвитку [203, с. 70, 75].

Варто зазначити, що набагато ліпшою було підготовка філологів на відділенні педагогічних наук, навчальним планом якого було передбачено більшу кількість обов'язкових психолого-педагогічних дисциплін, серед яких: загальна психологія, психологія розвитку, вступ до педагогіки, історія виховання.

Із 1984-1985 навчального року (Президентський Указ № 445 від 1984 р., стаття 1) філологічне відділення розділилося на три незалежні відділення: 1) філологічне, 2) відділення історії та археології, відділення філософії-педагогіки-психології [347, с. 1877].

Як зазначав грецький педагог П. Ксохеліс, «такий розподіл був прийнятий тоді за таких умов: 1) будуть створені Міністерством

національної освіти і релігії три різні списки призначення до роботи молодих спеціалістів – філологів, які віднині викладатимуть тільки предмети спеціалізації (мова і література (випускники філологічного відділення), історія (випускники відділення історії та археології), суспільні науки (випускники відділення філософії-педагогіки-психології)); 2) відбудуться відповідні зміни в навчальних програмах середніх навчальних закладів, а саме: програми збагатяться предметами, які в інших країнах, як правило, мають назву «суспільні науки» (для грецької школи це такі предмети: історія, соціологія, соціальне і політичне виховання або основи демократичної держави, філософія, психологія, шкільна та професійна орієнтація)» [287, с. 93].

Однак ці умови так і не було виконано. Більше того, необхідність готовності випускників грекомовних відділень філософського факультету до викладання великої кількості дисциплін була закріплена відповідними Циркулярами міністерства освіти, які подавали так звані «таблиці відповідності» спеціальності вчителя та тих предметів, які він може викладати. Педагоги спочатку приймали на себе викладання дисциплін першого циклу, що стосувались більшою або меншою мірою їхньої спеціальності, але якщо при цьому вони не добирали до ставки, то могли викладати предмети другого і навіть третього циклів.

Так, згідно з Циркуляром № Г2/3325 від 1989 року серед дисциплін першого вибору для філологів, окрім мови та літератури, були й такі, як: психологія, психологія розвитку, психологія та людські стосунки, філософія, історія філософії, латина, до викладання яких випускники філософського факультету зовсім не були готові через те, що протягом навчання в університеті, як правило, не відвідували ці предмети. Зрозуміло, що це ж стосувалось і предметів другого циклу, до яких належали: дошкільне виховання як соціальний інститут, види і форми занять та діяльності дітей дошкільного віку, елементи демократичного устрою, основи політичної науки, соціологія, історія грецького мистецтва, історія світового мистецтва тощо.

Після введення в інтегрованому ліцеї нових дисциплін було збагачено й таблицю відповідності предметів, які міг викладати філолог. Згідно з новою таблицею дисциплінами другого і третього циклів були: елементи драматургії, психологія, історія мистецтва, соціальний і політичний устрій у Давній Греції, вступ до права і

правових інститутів, які філологи були зовсім не готові викладати, бо не отримали достатніх знань за базовою освітою [253, с. 76-77].

цей час провідні вчені, педагоги, громадськість виступали з протестами проти надмірної кількості дисциплін, до викладання яких має бути готовим філолог, багато науковців наполягали на необхідності покращення базової психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Як зазначали грецькі дослідники, у країні з кінця століття спостерігався певний парадокс в освіті філологів. Три різні відділення філософського факультету за трьома різними навчальними планами готували майбутніх учителів однієї кваліфікації (філологів), які були зобов'язані викладати в школі велику кількість різних дисциплін і потребували додаткової підготовки поза університетом, бо після чотирьох років навчання вони залишалися непідготовленими достатньою мірою до потреб середньої школи або з огляду на предмет викладання або на педагогічну та методичну підготовку [436, с. 26; 399, с. 118].

Так, згідно з навчальними планами з 1994-95 по 1999-2000 навчальні роки студент філологічного відділення Салоніцького університету імені Аристотеля, який навчався за спеціалізацією «Класична філологія», мав відвідати: 24 дисципліни з галузі «класична філологія», з яких 13 – вступні та 11 – поглиблені; 14 – з галузі середньовічної та новогрецької філології; 5 – з мовознавства; 1 – з педагогіки; 1 – з філософії; 3 – з давньої історії та класичної археології; 4 – з іноземної мови; 3 дисципліни інших відділень [308-313].

Отже, припускаємо, що випускники цієї спеціалізації були добре підготовленими з класичної філології, набували достатніх знань з середньовічної та новогрецької філології, проте мінімальною була підготовка з історії, катастрофічно недостатньою педагогічна та дидактична і зовсім відсутньою практична підготовка через те, що філологічне відділення взагалі не організовувало педагогічної практики (студентам пропонувалося лише відвідування показових занять у зразковій школі Афінського університету).

Подібною була й підготовка за спеціалізацією «Середньовічна та новогрецька філологія» та «Мовознавство».

Утім протилежною була і залишається ситуація на відділенні філософії, педагогіки та психології (далі – ФПП). Згідно з навчальними планами з 1985-86 до 1992-93 навчальних років на відділенні пропонувались три спеціалізації, які відповідали назвам кафедр:

філософії, 2) педагогіки; 3) психології. Із 1985-86 і до 1987-88 навчального року студент мав набрати в цілому 158 кредитів, які розподілялися таким чином: обов'язкові вступні дисципліни – 90 кредитів, предмети спеціалізації поглиблені – 25 кредитів, відносно обов'язкові дисципліни від інших відділень – 25 кредитів, іноземна мова – 12 кредитів, вільного вибору – 6 кредитів. Із 1989-1990 і до 1992-93 нав-чального року для диплома вимагалось набрати 148 кредитів, тобто на десять менше [253, с. 66; 298-305].

Детальніше: за спеціалізацією «Педагогіка» навчальні кредити розподілялися таким чином.

з 1985-86 по 1989-90 н.р.: педагогічні дисципліни – 55 кре-дитів; філософські курси – 30 кредитів; психологічні – 30 кредитів; дисципліни від інших відділень – 25 кредитів; іноземна мова – 12 кредитів; дисципліни вільного вибору від інших відділень – 6 кредитів;

з 1989-90 до 1992-93 н.р.: педагогічні дисципліни – 55 кре-дитів; філософські курси – 25 кредитів; психологічні – 25 кредитів; дисципліни від інших відділень – 25 кредитів; іноземна мова – 12 кредитів; дисципліни вільного вибору від інших відділень – 6 кредитів.

Аналіз навчальних планів підготовки філологів на відділенні ФПП Афінського університету за спеціалізацією «Педагогіка» (див. дод. В1, В2) засвідчив, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття перевага надавалася психолого-педагогічним дисциплінам, філологічні ж курси як обов'язкові вивчались лише в першому та другому семестрах, а далі вони мали статус відносно обов'язкових. Це й давало підстави членам професорського-викладацького складу філологічних відділень наполягати на відсутності необхідної підготовки випускників відділень ФПП до викладання філологічних дисциплін у закладах середньої освіти.

Порівняльний аналіз навчальних планів підготовки філологів на відділенні ФПП за спеціалізацією «Педагогіка» засвідчив, що перелік обов'язкових дисциплін педагогічного блоку протягом двох останніх десятиріч ХХ – на початку ХХІ століття зовсім не змінився, однак удвічі збільшилась кількість педагогічних дисциплін за вибором. Якщо у 80-90-х рр. їх було 13, то на початку ХХІ століття – 26. Зокрема додались такі курси: 1) труднощі в навчанні: діагностика та психолого-педагогічна корекція; 2) соціологія сім'ї; 3) школа і музей – вивчення історії освіти; 4) теорія літератури та її викладання;

оцінювання в освіті; 6) соціологія дитячого та підліткового віку; навчання протягом життя; 8) екологічне виховання; 9) методика викладання мови, грецька як іноземна; 10) комп'ютер у навчанні; навчання висловлювання – написання твору; 12) історія новогрецької освіти. Також змінилась назва предмета «Порівняльна педагогіка», який став називатись «Порівняльна педагогіка – Міжкультурна освіта».

Збагачення навчального плану новими дисциплінами свідчить про те, що викладачі кафедри педагогіки ретельно вивчали новітні тенденції у світовій педагогіці, гідно намагалися відповісти на виклики сучасності і відповідним чином готувати до професії своїх студентів.

Зіставимо зміст обов'язкових навчальних дисциплін психолого-педагогічного блоку за навчальними планами 1988-89 та 2002-2003 навчальних років.

Дисципліна *«Вступ до педагогіки»*, яка вивчалась у першому семестрі протягом п'яти годин на тиждень, у 1988-89 навчальному році передбачала засвоєння студентами таких тематичних блоків: педагогіка як наука; характерні ознаки педагогіки; зв'язок педагогіки з іншими науками; об'єкт та предмет педагогіки; галузі педагогіки, методологія дослідження в педагогічній науці; 2) феномен виховання; тлумачення і зв'язок педагогічних термінів; розвиток особистості і сила виховання; межі виховного впливу; виховання, розвиток і навчання; навколишній світ і спадковість; педагогічна діяльність та принцип педагогічної відповідальності; мета, фактори та засоби виховання; розвиток феномену виховання і педагогічних систем; нове виховання [306, с. 39].

На початку XXI століття у змісті цієї дисципліни відбулися такі зміни: 1) введено модуль про історію виховання, в якому акцент припадав на такі теми: новітній гуманізм; становлення педагогіки як науки; прагматизм Дж. Дьюї; школа праці; школа дії; політехнічна освіта; антиавторитарне виховання; заперечення школи; естетичне виховання; екологічне виховання; виховання миру; 2) додано такі теми: а) сучасні тенденції виховання; естетичне виховання; екологічне виховання; фізичне виховання та спорт; виховання здоров'я; європейський простір в освіті; виховання миру, управління в освіті; б) навчання та розвиток: головні поняття (навчання, розвиток, заохочення (сприяння); навчання з погляду теорії біхевіоризму; програ-

моване навчання; соціопізнавальна теорія навчання; теорія пізнавального розвитку Ж. Піаже; навчання і розвиток у межах психоаналітичної теорії З. Фрейда, індивідуальної психології та аналітичної психології.

Окрім цього, в межах дисципліни на початку XXI століття організовувались семінари, що мали факультативний характер, а саме: 1) дидактика літератури (теорія та практика); 2) дидактика давньогрецької літератури (оригінальні тексти); 3) дидактика давньогрецької літератури (перекладні тексти); 4) дидактика історії; 5) естетичне виховання; 6) екологічне виховання; 7) виховання здоров'я [307, с. 65-66].

Ця ж дисципліна *«Вступ до педагогіки»* продовжувала викладатись і в другому семестрі протягом п'яти годин на тиждень. У 1988-89 навчальному році її метою було опрацювання таких питань:
виховання як освітня комунікація; педагогічна модель, що базу-ється на теорії спілкування; сучасні принципи і види виховання з акцентом на вихованні особистості, на сімейному та соціальному вихованні; 2) педагогіка сьогодні; від педагогіки до наук про вихован-ня; предмет й об'єкт сучасної педагогіки; сучасні педагогічні течії;
сучасна школа: структура та функціонування; нова педагогічна роль викладача школи та його психолого-педагогічна підготовка; школа і родина, школа і суспільство [306, с. 40].

На початку XXI століття до змісту дисципліни було додано такі теми: 1) виховання сучасної особистості; феномен виховання в сучасному світі; аналіз моделі освітньої комунікації; освітній простір функціонування сучасного суспільства; 2) сучасні види виховання; освіта для людини майбутнього; принципи функціонування сучасних освітніх систем; 3) короткий огляд ліберальних рухів, що з'являлися від відродження і до першої половини XX століття; прогресивні освітні рухи другої половини XX століття; вимога щодо рівних освітніх можливостей та її роль у демократизації освітніх систем країн Заходу; освітня криза останнього десятиріччя (1980-1990); рух освітнього неоконсерватизму; глобалізація, суспільство і виклики для освіти [307, с. 71].

Навчальний курс *«Педагогічна психологія»* викладався протягом третього семестру по п'ять годин на тиждень і у 80-х рр. XX століття був присвячений вивченню таких тем: об'єкт і предмет педагогічної психології; зв'язки педагогічної психології із загальною та соціальною психологією; навчання, мотиви, творчість [306, с. 40].

На початку XXI століття зміст цієї дисципліни було суттєво збагачено, зокрема додано такі питання: 1) зв'язки педагогічної психології з іншими галузями наук про виховання; 2) навчання: поняття «навчання», види навчання, навчання і розвиток, навчання і викладання; 3) сучасні теорії навчання (обирались ті теорії, які не розглядалися на попередніх курсах); 4) навчання з позицій представників біхевіоризму та видатних психологів-гуманістів; 5) сучасні теорії про феномен пам'яті, зв'язки пам'яті з навчанням; 6) інтелект і навчання: старі та сучасні погляди; 7) мотиви та їхня роль у педагогічній діяльності; 8) труднощі в навчанні та шляхи їхнього подолання; самооцінка: визначення, шляхи формування, значення для педагогічної діяльності; 10) міжособистісні стосунки в школі, роль педагога; 11) психосоціальні та шкільні проблеми підлітків з погляду педагогічної психології [307, с. 70].

Навчальна дисципліна *«Соціологія освіти»* вивчалась у четвертому семестрі потягом п'яти годин на тиждень. За навчальним планом 1988-89 року її змістом було охоплено такі теми: 1) місце соціології освіти в системі педагогічних наук; соціологічні параметри освітніх категорій; людина як індивідум-особистість-соціальна істота; людський колектив як складне утворення соціального та сімейного типу; школа і шкільний клас як колектив; питання структури, функціонування та потенціалу шкільного колективу; соціальні цілі шкільного та позашкільного виховання; 2) школа-родина-оточення як розвивальні фактори, зв'язки між ними; психосоціальні чинники формування особистості; заклади виховання; 3) політика-ідеологія й освіта; історія реформування грецької освіти; освітня політика і шкільна дійсність; міфи й реальність про певні освітні феномени (рівні освітні можливості, освіта і праця, системи відбору та екзаменів тощо); 4) питання економіки освіти; 5) сучасне суспільство і школа; характеристика сучасного суспільства; місце школи в грецькому суспільстві; мова й освіта як засіб політичної/ідеологічної експлуатації; 6) соціологія і соціологія освіти; соціальний клас і сім'я; процеси соціалізації [306, с. 41].

Через чотирнадцять років зміст цієї дисципліни не змінився [307, с. 75].

п'ятому семестрі вивчався предмет *«Загальна дидактика»,* який у 1988-89 навчальному році охоплював такі теми: 1) зв'язок дидактики і педагогіки, головні проблеми дидактики; передумови

дидактичної діяльності; цілепокладання; дидактична методологія, дидактичне оцінювання; 2) зв'язок культури й освіти; традиції та реформи в грецькій освіті; сучасні освітні цілі і тенденції; культура і шкільна програма; педагогічна роль учителя середньої школи;
опис різних типів навчальних закладів та їхніх функцій; порів-няння шкільного клімату в різних навчальних закладах; філологічні дисципліни та їхнє місце в певному закладі освіти; оцінювання шкільної програми [306, с. 41-42].

Через чотирнадцять років зміст цієї дисципліни кардинально змінився. Вона стала являти собою спробу поєднання теорії з практикою і включала: доповіді студентів, мікровикладання (симуляції), відвідування освітніх програм. Тематичними блоками для вивчення були: теорії викладання і навчання; групова організація навчання; метод проектів; виховання творчої та критичної думки; міжпредметні зв'язки; критичне сприйняття інформації [307, с. 66].

цьому ж семестрі викладалася дисципліна *«Історія освіти»,* змістом якої було передбачено засвоєння таких питань: 1) цілі вивчення розвитку освіти, основні джерела з історії освіти, головні періоди розвитку новогрецької освіти в XIX столітті; 2) від дореволюційних шкіл та навчальних програм до освітнього законодавства нової грецької держави; 3) журнал «Учений Гермес» – джерело історії освіти; 4) навчальний рік 1810-11; 5) Грецька революція: перший план організації освіти (1824 р.); 6) постанова 1836 року про діяльність грецьких шкіл та гімназій; 7) звернення до європейських духовних течій та освітніх зразків; 8) критика і пропозиції щодо модернізації освіти протягом XIX століття; 9) підготовка викладачів середньої школи в XIX столітті.

Також передбачалося вивчення важливих законодавчих документів з питань освіти, що виходили протягом XIX століття, а також феномену освітнього демотикізму (боротьба за введення демотики (народної мови) в грецьку освіту) [306, с. 42].

На початку XXI століття зміст дисципліни було розширено, зокрема вивчення історії освіти починалося з Давньої Греції і завершувалося початком XX століття. Детальніше: вивченню підлягали такі теми: 1) поняття освіти в Давній Греції (Платон, Аристотель, софісти, видатні діячі елліністичної епохи); 2) поняття освіти в християнській традиції (Старий і Новий Заповіт, Отці Церкви, Візантійські релігійні діячі); 3) поняття освіти/навчання в новітні

часи (Відродження, Просвітництво); 4) головні віхи в історії освіти XIX – початку XX століть (дореволюційний період в історії грецької освіти (журнал «Учений Гермес», освітні центри еллінізму, духовні течії та новогрецькі прототипи); освітні реформи І. Каподістрії; організація середньої освіти (постанова від 1836 року); навчальні посібники XIX століття; підготовка вчителів; освіта греків у період турецького поневолення і до Малоазійської війни; західні освітні впливи)).

Окрім цього, до дисципліни додався другий блок, що включав вивчення студентами таких тем: а) огляд освітніх реформ уряду Е. Венізелоса та Г. Папандреу; б) освітній демотикізм, нові орієнтації освіті першого десятиліття XX століття, становлення Освітнього Товариства та внесок поета К. Паламаса в мовну боротьбу періоду 1900-1920 рр., також передбачалася підготовка студентами письмової роботи в межах названих тем [307, с. 69].

Дисципліна *«Загальна дидактика»* продовжувала вивчатись і в шостому семестрі. У 80-х рр. XX століття її змістом було передбачено засвоєння таких тем: головні принципи, цілі, дидактичні моделі, методи навчання й оцінювання, а також ідеологія і дидактична методологія; від маєвтики до сучасної дидактики; презентація, аналіз та оцінювання певних педагогічних систем (Bloom, Cagne та інші) [306, с. 43].

Через чотирнадцять років ця дисципліна надзвичайно збагатилась. Тематичними блоками для вивчення стали: педагоги як дослідники та співрозробники нових педагогічних і дидактичних підходів; зв’язок педагога-учня як зустріч особистостей; потенціал групи-класу; індивідуальна теорія педагога, професійний розвиток учителя.

Окрім цього, засвоювалися такі питання: викладання і дидактика, викладання і навчання, характеристики викладання, викладання як наука та мистецтво, чинники викладання, розвиток дидактичної науки, проблеми дидактики, методи дидактичної науки; навчання – багатогранний психологічний феномен; теорії навчання; чинники, що підтримують ефективність навчання; цілепокладання в освіті; загальні цілі викладання; спеціальні цілі і завдання викладання, шляхи формулювання навчальних цілей і завдань; єдина система дидактичних цілей; укладання навчальної програми: відбір матеріалу, розподіл матеріалу, оцінювання навчальних програм, розробка щоденної програми, освітні-дидактичні плани. Також передбачалось

вивчення давніх класичних творів педагогічного спрямування [307, с. 67].

Щодо дисципліни *«Спеціальна дидактика – дидактичні вправляння»*, то у 80-х рр. XX століття в її межах передбачалась організація педагогічної практики студентів у різноманітних школах (експериментальна школа Афінського університету, гімназії та ліцеї округу). Проте практика обмежувалась, як правило, лише спостереженням студентів за викладанням учителів цих шкіл, самостійні ж спроби проведення уроків були мінімальними і лише тоді, коли умови школи це дозволяли. Таку можливість надавали лише деяким студентам [306, с. 43-44].

На початку XXI століття дисципліна називалась *«Загальна дидактика – дидактичні вправляння».* Студенти повторювали такі теоретичні питання, як формулювання дидактичних цілей, взаємозв'язок цілей, методів, засобів навчання й оцінювання, розробка навчальних програм для середньої освіти. Після повторення теорії майбутні вчителі вправлялись в аналізі чинних навчальних програм та укладанні своїх власних.

Також опрацьовувалися такі теми, як викладання мови і літератури у світлі нових наукових та дидактичних підходів із приділенням особливої уваги такому підходу, як герменевтика. Детальніше, аналізувались такі аспекти: новітня герменевтика та місце читача; комунікативний підхід у викладанні мови; культурологічні та антропологічні підходи у викладанні мови та літератури [307, с. 68].

останньому семестрі знову викладалася дисципліна *«Загальна дидактика – дидактичні вправляння»*, що на початку XXI століття містила два блоки. Змістом першого блоку було охоплено такі теми, як дидактика давньогрецької літератури та дидактика історії. Щодо дидактики давньогрецької літератури, то вивченню підлягали різноманітні теорії тлумачення тексту, переклад давніх текстів, засоби, види, методи викладання. Особлива увага приділялась тлумаченню творів, що викликали значний дидактичний інтерес: твори Аристофана, Платона, Аристотеля, Ісократа, Ксенофонта, Плутарха, Цицерона та інших.

Стосовно дидактики історії, то вивчалися такі питання, як цілі предмета, відбір та розподіл навчального матеріалу, види і методи викладання, засоби викладання, способи оцінювання. Другий блок охоплював такі теми: а) навчальна програма (цілі і завдання, зміст

навчання, планування, оцінювання; зв'язок навчальної програми, шкільного посібника, дидактичної діяльності); б) навчання новогрецької мови та літератури (новогрецька мова і середня освіта; головні принципи і методи навчання новогрецької мови як рідної; цілісність (комплексність) як один з головних принципів навчання мови (мається на увазі принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письма); усне й писемне мовлення; література в гімназії та ліцеї; зразки викладання поезії та прози).

межах цієї дисципліни кожен студент був зобов'язаний відвідати протягом п'яти днів заняття в гімназії та ліцеї. Організація педагогічної практики відбувалась у співпраці викладачів кафедри педагогіки та вчителів школи [307, с. 73-74].

Таким чином, порівняльний аналіз навчальних планів підготовки філологів на відділенні ФПП за останнє двадцятиріччя XX –- перші роки XXI століття дозволяє стверджувати, що на початку XXI століття зміст більшості навчальних дисциплін був суттєво збагачений новими актуальними темами, питаннями відповідно до розвитку педагогічної науки.

Щодо обов'язкових психологічних курсів, то їх перелік з 80-х років XX століття майже не змінився, однак дещо збільшилася кількість психологічних дисциплін за вибором, зокрема додались такі: «Труднощі адаптації в школі та родині», «Мотиви поведінки», «Психологія особистості», «Психосоціальні проблеми молодшого шкільного та підліткового віку», «Психологія спілкування», «Психологія мови», «Міжкультурна психологія», «Психологія стосунків між чоловіком та жінкою».

Зіставимо зміст обов'язкових навчальних дисциплін психологічного блоку за навчальними планами 1988-89 та 2002-2003 навчальних років.

першому та другому семестрах як обов'язкова вивчалася дисципліна *«Вступ до психології-психологія розвитку»*. За навчальним планом 1988-89 навчального року передбачалось засвоєння таких тем: 1) історичний розвиток психології, методи дослідження в психології, зокрема в психології розвитку; поняття, характерні ознаки та закони розвитку; сучасні тенденції в психології та психології розвитку зокрема; 2) розвиток у різні етапи життя людини: внутрішньоутробний період, розвиток немовляти, розвиток дитини

дошкільного віку, розвиток особистості в молодшому шкільному віці, розвиток підлітка; 3) характерні ознаки фізичного, психомоторного, розумового, мовного, естетичного, соціального розвитку; поняття та історія розвитку клінічної психології, головні методи і терапія проблемної поведінки [306, с. 44].

На початку XXI століття до наведених тем додались: поняття, об'єкт, предмет психології розвитку; принципи розвитку особистості; теоретичні напрями в психології розвитку; фізіологічна поведінка, зміни і відхилення в ній на різних етапах розвитку особистості; критерії визначення та види патологічної поведінки в різних вікових групах; діагностичні та терапевтичні підходи до виявлення і терапії відхилень у розвитку; вплив родини на психосоціальний розвиток дитини; консультування батьків [307, с. 101].

третьому семестрі викладалась дисципліна *«Соціальна психологія»,* змістом якої у 80-х рр. XX століття було охоплено такі теми: об'єкт, предмет, методи дослідження соціальної психології; закономірності поведінки особистості в умовах її взаємодії в соціальних групах, причини змін цих закономірностей; стереотипні уявлення та способи сприйняття людей і груп; психобіологічні та психологічні теорії агресії; внесок етнології та екологічної психології в розвиток соціальної психології [306, с. 45].

На початку XXI століття додалися такі теми: методи міжкультурної психології; екологічно-соціальний підхід у соціальній психології; загальні та міжкультурні цінності, родинні цінності в Греції; роль засобів комунікації в зміні закономірностей поведінки; емігранти, репатріанти, меншини та стереотипи; національна ідентичність; вплив оточення й побуту на психологічні феномени; особистий простір та соціальна ідентичність [307, с. 102].

четвертому семестрі студентам пропонувалася дисципліна *«Когнітивна психологія»*, яка передбачала засвоєння майбутніми вчителями таких тем: 1) поняття, об'єкт, предмет, розвиток когнітивної психології; теоретичні напрями когнітивної психології та її видатні представники; 2) головні пізнавальні процеси та феномени: навчання, увага, сприйняття (уява), пам'ять, мислення, вирішення проб-лем; теоретичні та експериментальні дослідження їхнього функціону-вання; 3) пізнавальні стратегії у вирішенні проблем: зв'язок когнітив-ної психології з біхевіоризмом [306, с. 43-45].

На початку XXI століття зміст цієї дисципліни було суттєво змінено, зокрема він став охоплювати такі теми: когнітивна психо-

логія як наукова галузь аналізу, вивчення і дослідження пізнавальних функцій учіння та отримання знань, оволодіння мовою, мисленням, читанням, техніками розв'язання проблем; навчання і знання; передумови навчання та види знання; когнітивна психологія як «революція в психології»; навчання як «переробка інформації»; пізнавальні механізми навчання і отримання знань; пізнавальна функція сприйняття та інформації; пізнавальна функція переробки та збереження інформації в пам'яті; структура, організація і функціонування пам'яті; робоча пам'ять (оперативна); короткотривала та довготривала пам'ять; мислення і пам'ять; подання інформації в пам'яті; мова як пізнавальна функція та засіб комунікації і навчання; оволодіння і розвиток мови/мовлення; біологічні та соціальні фактори розвитку мови/мовлення; пізнавальна функція мислення; зв'язок мови і мислення; пізнавальна функція вирішення проблем; пізнавальна функція читання; нейропсихологічні та пізнавальні чинники, що впливають на навчання читання тощо [307, с. 102-103].

Таким чином, порівняльний аналіз навчальних планів підготовки філологів на відділенні ФПП за останнє двадцятиріччя XX – перші роки XXI століття століття дозволяє стверджувати, що наприкінці 90-х років зміст більшості дисциплін психологічного блоку, як і педагогічного, був суттєво збагачений новими актуальними темами відповідно до нових здобутків психології та суміжних з нею наук.

Зазначимо, що кращій психолого-педагогічній підготовці студентів відділення ФПП сприяла також діяльність таких утворень, як: лабораторія дослідної педагогіки; лабораторія дослідної психології; психометрична лабораторія; технологічна лабораторія прикладної філософії; лабораторія освітніх технологій; центр міжкультурного виховання; центр екологічного виховання; центр шкільної та професійної орієнтації; консультаційний центр для студентів; центр з вивчення проблем творчості; центр міжкультурної психології; центр шкільної психології; центр з вивчення проблем сім'ї; архів з історії новогрецької освіти; музей історії освіти; три читальні зали (філософії, педагогіки, психології) [307, с. 197-213].

Тобто, можна зробити висновок, що випускник цієї спеціалізації отримував гарну педагогічну підготовку, достатню підготовку з філософії та психології, проте не мав задовільних знань з класичної та новогрецької філології і тим більше з історії. Теж саме можна сказати і про спеціалізації «Філософія» та «Психологія», де студенти забезпечувались якісною підготовкою за своєю спеціалізацією, дос-

татньою підготовкою з двох інших спеціалізацій, проте не мали задовільних знань з філології та історії.

Розглянемо детальніше особливості забезпечення педагогічної практики на відділенні ФПП.

Із 1987-88 навчального року студенти, які обрали спеціалізацію «Педагогіка», мали відвідувати показові заняття в зразковій школі Афінського університету протягом останнього семестру [300, с. 40]. вже з 1990-91 року відвідування цих занять стало обов'язковим для всіх студентів ФПП, незалежно від обраної спеціалізації [303, с. 25]. Також важливою зміною стало те, що з 1989-1990 навчального року для студентів спеціалізації «Педагогіка» було введено не лише відвідування занять у зразковій школі, а й підготовка в межах педагогічної практики до самостійного викладання філологічних дисциплін [302]. Викладачами кафедри були розроблені бланки з педпрактики та схема-протокол аналізу уроку, які мали заповнювати майбутні вчителі (див. дод. Д). Тобто бачимо намагання членів професорсько-викладацького складу покращити підготовку студентів-філологів для виконання ними саме педагогічної діяльності.

Зазначимо, що педагогічна практика була або складовою певних дисциплін, або самостійною дисципліною, якій відповідала певна кількість кредитів і відвідування якої було обов'язковим. Перелік таких дисциплін від моменту створення відділення ФПП Салоніцького університету подаємо в табл. 4.1.

Дані, наведені в таблиці, свідчать, що особлива увага на відділенні ФПП приділялась організації та здійсненню педагогічної практики з таких дисциплін, як «Історія», «Давньогрецька мова» та «Новогрецька мова», а наприкінці 90-х років систематичною стала і педпрактика з літератури. Окрім цього, на відділенні широко застосовувався метод мікровикладання, коли майбутні вчителі проводили фрагменти уроків не в реальних, а в уявних класах для своїх же однокурсників.

Варто зазначити, що грецькі вчені великого значення в процесі практичної підготовки вчителя-філолога надають *мікровикладанню*. Так, Д. Хатжидіму наполягає, що мікровикладання сприяє суттєвому покращенню педагогічної і дидактичної підготовки майбутніх та працюючих учителів, бо надає можливість розвитку і вдосконаленню дидактичних умінь, усвідомленню та можливої зміни своєї поведінки під час навчання, безпосереднього знайомства з різними стратегіями навчання і викладання.

Таблиця 4.1.

Місце педагогічної практики в підготовці майбутніх філологів на відділенні філософії-педагогіки-психології Салоніцького університету імені Аристотеля в період з 1984 по 1999 навчальний рік

Навчальний рік / Дисципліна	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99
Педагогічна практика	+													
Педагогічна практика з викладання історії		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Педагогічна практика дисциплін «Навколишнє середовище» та «Шкільна профорієнтація» Педагогічна		+			+									
практика дисципліни «Навколишнє середовище»						+	+	+	+					
Педагогічна практика дисципліни «Шкільна профорієнтація»			+	+		+	+	+						
Аналіз навчального процесу (на прикладі викладання історії)			+											
Педагогічна практика викладання дисциплін середньої школи			+											
Педагогічна практика викладання давньогрецької мови				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Мікровикладання				+	+	+	+		+	+	+	+	+	+
Педагогічна практика викладання новогрецької мови				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Література в середній школі Питання і						+		+		+	+	+	+	+
проблеми дидактичної діяльності										+				

Досить ціннім, на думку дослідника, є те, що мікровикладання дозволяє повправлятися в техніках, які дають змогу студентові презентувати учням складні речі як легкі, що є важливою якісною ознакою добре підготовленого з наукового, педагогічного і дидактичного погляду вчителя [398, с. 15-16, 40-41].

А. Капсаліс та Г. Вреттос додають: «Якщо викладання – це сукупність видів діяльності, то мікровикладання дозволяє їх розмежувати і допомогти вчителеві попрактикуватись у кожному виді окремо… Унаслідок цього педагог зможе уникнути багатьох проблем, пов'язаних зі складністю викладацької діяльності, і краще усвідомити свою дидактичну поведінку [211, с. 228].

Зауважимо, що на кафедрі педагогіки Салоніцького університету першими застосували метод мікровикладання учені-педагоги А. Капсаліс та Г. Вреттос у 1988 році, однак статусу обов'язкової дисципліни мікровикладання набуло в 1999 році завдяки Д. Хатжидіму. З ініціативи останнього також було створено першу лабораторію мікровикладання, яка діє і до сьогодні [224, с. 30-31].

Головний принцип, на якому базувалась розроблена виклада-чами модель мікровикладання, що функціонувала і на початку XXI століття, – це необхідність надання майбутнім учителям під час навчання в університеті можливості доповнити їхню теоретичну педагогічну і дидактичну підготовку практичною. Як зауважували викладачі відділення, викладання – це складний, цілісний і в той же час програмований і логічно структурований процес, і тому вчитель має розвинути в собі низку конкретних умінь для подолання труднощів, що виникають у процесі його педагогічної діяльності [398, с. 49].

Модель мікровикладання мала чотири стадії реалізації. Під час *першої стадії* здійснювалась теоретична підготовка майбутніх учителів з питань педагогіки школи. Протягом *другої стадії*, якій відводилося дванадцять годин, студентам пояснювалась сутність певних дидактичних умінь та педагогічних способів поведінки, які вони мають розвинути. *Третя стадія* була присвячена підготовці, здійсненню й оцінюванню фрагментів уроків (мікровикладання). На реалізацію цієї стадії відводилося вісім тижнів, по три години на кожний. Підготовка до уроків здійснювалася під керівництвом викладача з урахуванням тих дидактичних умінь, які має розвинути майбутній учитель. На кожному семінарі фрагменти уроків проводили по два студенти протягом п'ятнадцяти хвилин. Уроки записувались на

відео, яке переглядалось ще раз, після чого відбувалося обговорення і коментарі з боку викладача та однокурсників щодо структури і змісту уроку, а також щодо того, наскільки студенту вдалось розвинути ті чи ті дидактичні уміння. *Четверта стадія* мала місце наприкінці семестру, де ще раз обговорювались фрагменти уроків й оцінювались навчальні досягнення майбутніх учителів. Обговоренню оцінці підлягали: початок і завершення уроку; техніки усної презентації-обговорення навчального матеріалу; види співпраці з учнями; формулювання мети і завдань уроку; план уроку; постановка запитань; дотримання навчального часу; використання засобів навчання [398, с. 49-52; 224, с. 51-52].

Після мікровикладання була власне педагогічна практика. Суттєво її організацію було покращено на початку XXI століття, коли в усіх університетах країни почала діяти Програма «Педагогічна практика студентів», що фінансувалась Міністерством освіти, непе-рервної освіти і релігії Греції та Оперативною програмою «Освіта та початкова професійна підготовка» і надавала більш широкі можли-вості для удосконалення методичної підготовки студентів. Так, майбутні вчителі за бажанням могли працювати протягом двох місяців як оплачувані вчителі-практики (αμειβόμενοι ασκούμενοι καθηγητές, student teachers) в навчальних закладах початкової та середньої освіти у співпраці з викладачем-ментором [57, с. 33].

зв’язку з тим, що підготовка філологів на кожному з греко-мовних відділень філософських факультетів виявляла багато недолі-ків (або в забезпеченні спеціального, або психолого-педагогічного її складника), члени професорсько-викладацького складу почали розроб-ляти різноманітні проекти щодо її покращення. Так, у Салоніцькому університеті імені Аристотеля в 1995 році була підготовлена дослід-ницька програма під назвою «Розробка, експериментальне застосу-вання та оцінювання єдиного ядра навчального плану філологічного відділення, відділення історії та археології, відділення філософії і педагогіки філософського факультету Салоніцького університету» [253, с. 73].

передмові викладачі зазначили, що поділ філологічного відділення на три окремі відділення без одночасного, як то вима-галось, розведення списків призначення філологів та без перегляду навчальних програм філологічних дисциплін в гімназіях та ліцеях призвело до того, «що більшість випускників філологічних відділень отримували недостатню підготовку чи то філологічну, чи історичну,

чи психолого-педагогічну». Тому педагоги сподівалися, що новий навчальний план зможе збалансувати всі складові професійної підготовки філологів і тим самим подолати названі недоліки [253, с. 74-75].

Застосуванню нового єдиного для всіх трьох відділень навчального плану сприяла і поява Закону № 2525 від 1997 року про «Інтегрований ліцей, доступ його випускників до вищої освіти, оцінювання роботи вчителя та інші розпорядження», стаття 6 якого вимагала від тих, хто мав намір займатися педагогічною діяльністю, отримати сертифікат про педагогічну і дидактичну підготовку, що надавався університетами. Серед відділень, які готували філологів, від необхідності отримання такого сертифікату були звільнені лише студенти відділення філософії-педагогіки-психології [282].

Пілотне впровадження єдиного навчального плану розпочалось з другого семестру 1998-99 навчального року.

Відтак три відділення, зберігаючи свою структуру, управління та автономію, працювали за єдиним навчальним планом, за яким дисципліни поділялись на три цикли. Перший цикл, який мав назву «Дисципліни загальної підготовки», тривав чотири семестри і вклю-чав однакові обов'язкові дисципліни для трьох відділень. Протягом нього студенти мали відвідати дев'ять дисциплін філологічного відділення, дев'ять – відділення історії та археології і вісім – філософії та педагогіки. Метою дисциплін першого циклу було введення студентів до основ наукових галузей трьох відділень і тому вважався необхідним для загальної наукової підготовки фахівця-філолога.

Другий цикл тривав два семестри та поділявся на два рівні. На першому рівні продовжували викладатися предмети загальної підготовки, а на другому – відносно обов'язкові дисципліни спеціалізації трьох відділень, які й озброювали студентів достатніми знаннями. Протягом другого циклу навчання майбутні фахівці відвідували загалом шістнадцять дисциплін: вісім на кожному рівні. Детальніше: на першому рівні пропонувались дві дисципліни філологічного відділення, дві дисципліни відділення історії та археології та чотири – від відділення філософії та педагогіки (три – з методики навчання, одна – педагогічна практика). На другому рівні студент обирав десять дисциплін того відділення, яке його зацікавило. Окрім цього, межах другого циклу необхідно було відвідати і дві дисципліни з іноземної мови.

Третій цикл тривав два семестри і включав дисципліни за вибором, які студент обирав від свого відділення [253, с. 75].

Проте спроба застосування цього навчального плану виявилася невдалою, хоча й почали серйозно обговорюватись проблеми професійної підготовки філологів, серед яких:

недостатня увага або науковій (відділення філософії-педагогіки-психології), або психолого-педагогічній (філологічні відділення та відділення історії й археології) підготовці;

проблема працевлаштування випускників, які мали намір викладати в середній школі. Навіть на початок XXI століття кількість випускників-філологів утричі перебільшувала кількість вакантних місць у державних закладах середньої освіти;

надмірні обов'язки випускників-філологів, які мали бути готовими до викладання надто великої кількості навчальних дисциплін.

Стосовно університету Кіпру, то аналіз навчальних планів показав, що в межах бакалаврату підготовці майбутніх філологів до викладання мови та літератури в середніх навчальних закладах зовсім не приділялась увага. На підтвердження цього достатньо навести мету і завдання професійної підготовки студентів на відповідних відділеннях.

Так, головною метою підготовки фахівців на відділенні класичної філології та філософії за спеціалізацією «Класична філологія» було визначено: надання загальної філологічної підготовки, яка б дозволила випускникам продовжити своє навчання в галузі філології магістратурі й докторантурі, бути призначеними викладачами в середню школу або працювати в будь-якій іншій галузі, що має відношення до філології [297, с. 239].

Із сформульованої таким чином мети випливає, що укладачі навчальних планів припускали можливість працевлаштування випускників до закладів освіти, проте вважали, що для виконання викладацьких обов'язків цілком достатньо буде отримати ґрунтовну філологічну освіту без приділення уваги психолого-педагогічному складнику.

Цю думку підтверджують і сформульовані нижче завдання, за допомогою яких планувалось досягнення поставленої мети. Серед них: бездоганне оволодіння давньогрецькою та латинською мовами;

вивчення давньогрецьких і латинських літературних творів, ознайомлення з історією розвитку давньогрецької та латинської літературної традиції; вивчення візантійської та новогрецької мови і літератури з метою розвитку міжгалузевих наукових інтересів студентів [297, с. 239].

Як бачимо, серед наведених завдань немає тих, що спрямовані на надання студентам психолого-педагогічної підготовки.

Змістом професійної підготовки також не передбачалось жодної навчальної дисципліни психолого-педагогічного блоку, так само як і організації педагогічної практики (див. дод. А6).

Це ж стосувалось і відділення візантійської та новогрецької філології. Необхідність підготовки випускників до викладання новогрецької мови та літератури не була задекларована ані в меті, ані в завданнях підготовки фахівців. Не містилося жодної психолого-педагогічної дисципліни і в навчальному плані відділення (див. дод. А5).

Єдине згадування про те, що випускники мають бути готовими до викладацької діяльності, знаходимо в інформаційному пакеті відділення в розділі «Завдання відділення». Наприкінці цього розділу зазначалось, що окрім основних дисциплін навчального плану, студентам пропонувалось прослухати вступні та поглиблені курси на відділенні наук про виховання (Τμήμα Επιστήμων της Αγωγής) Факуль-тету гуманітарних та соціальних наук з метою підготовки майбутніх фахівців до викладання новогрецької мови та літератури в середній школі. Проте перелік цих дисциплін був суто філологічним (див. дод. А5).

Цей факт вважаємо суттєвим недоліком у професійній підготовці філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру. Самі ж викладачі пояснюють таку ситуацію тим, що для тих студентів, хто вирішить присвятити себе викладацькій діяльності, законодавством передбачено обов'язкове проходження дослужбового та вступного підвищення кваліфікації, про яке мова йтиме пізніше.

Таким чином, якщо в університетах Греції ми констатували певні проблеми у психолого-педагогічній підготовці викладачів-філологів, то в університеті Кіпру ситуація була і залишається ще гіршою через цілковиту відсутність цього складника в професійній підготовці майбутніх фахівців.

4.2. Особливості підготовки філологів до викладання іноземної мови в університетах досліджуваних країн

Греції та Республіці Кіпр учителів іноземної мови готували і продовжують готувати іншомовні університетські відділення, надаючи випускникам, перш за все, кваліфікацію філолога.

Розглянемо, яким чином ці відділення готували студентів до викладання іноземної мови в школі протягом другої половини XX – на початку XXI століття в Греції.

Аналіз навчальних планів 50-70-х років XX століття показав, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів іноземної мови забезпечувалася викладанням таких дисциплін, як «Педагогіка» та «Психологія». Також передбачалась і дидактична підготовка шляхом засвоєння дисципліни «Дидактика мови» [156, с. 1037].

Не відбулось суттєвих змін у цих складниках професійної підготовки вчителя і на початку 80-х років. Так, на основі вивчення навчальних планів відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії (див. дод. Б1) можна стверджувати, що психолого-педагогічна підготовка філологів – майбутніх учителів іноземної мови забезпечувалася викладанням таких дисциплін, як педагогіка (четвертий семестр) та психологія (п'ятий і восьмий семестри), причому перша була обов'язковою, а друга – дисципліною за вибором.

Методичну підготовку забезпечувала обов'язкова дисципліна *«Прикладна лінгвістика (теорія навчання)»* (сьомий семестр), яка була спрямована на озброєння студентів знаннями про теорії навчання, мовні теорії та їхній зв'язок з вивченням/викладанням англійської мови, принципи укладання навчальної програми з мови, способи викладання/засвоєння іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень учнів тощо [288, с. 19].

Окрім цього, як обов'язкова вивчалась дисципліна *«Методика навчання англійської мови як іноземної»* (восьмий семестр). Метою її вивчення було практичне застосування принципів викладання/ навчання англійської мови як іноземної, розвиток умінь організації уроку, відбору навчального матеріалу тощо [288, с. 20].

Простежимо зміни, що відбулись у психолого-педагогічній та методичній підготовці філологів – майбутніх учителів англійської мови в 90-х роках XX століття.

Як і в попереднє десятиліття, студенти вивчали *педагогіку* як обов'язкову дисципліну, яка була перенесена з четвертого семестру на третій. *Психологія* знову-таки продовжувала залишатися дисципліною за вибором, яку майбутні вчителі могли так і не обрати (див. дод. Б2).

Щодо обов'язкової дисципліни *«Прикладна лінгвістика»,* то її зміст так само був спрямований на теоретичну підготовку студентів у галузі дидактики англійської мови. Так, основною метою було ознайомлення майбутніх фахівців з тим, яким чином теорії про мову та навчання мови використовуються для планування навчальних програм і проведення уроку іноземної мови загалом і англійської зокрема. Новим було те, в межах цієї дисципліни студенти аналізували методи навчання мови та їх теоретичне підґрунтя, знайомились із сучасними тенденціями в галузі прикладної лінгвістики, обговорювали шляхи досягнення визначених дидактичних і навчальних цілей. Така можливість надавалась студентам під час спеціальних семінарів, де майбутні вчителі брали активну участь в аналізі різноманітних навчальних планів і програм з іноземної мови, навчального матеріалу, методів і технік викладання. Одним із головних завдань дисципліни був розвиток у студентів критичних умінь для вирішення питань відповідності того чи того теоретичного підходу для досягнення конкретних цілей у конкретних умовах навчання [289, с. 55].

восьмому семестрі викладалась обов'язкова дисципліна *«Методика навчання англійської мови».* Головною метою залишалась підготовка майбутніх учителів до застосування комунікативного підходу у навчанні англійської мови як іноземної. Студенти мали усвідомити таке: якими способами викладач може організувати клас для вивчення мови; як підтримувати інтерес учнів до свого предмета; які методи, техніки, засоби можна використовувати для досягнення бажаних результатів навчання; якими способами оцінювати навчальний процес, відповідність цілей навчання, хід викладання; як заохотити учнів використовувати комунікативні стратегії та компетенції, які вони розвинули; як допомогти їм розвивати нові уміння для реалізації задекларованих цілей іншомовної освіти. Протягом семестру студенти були зобов'язані брати активну участь у семінарських та лабораторних заняттях, під час педагогічної практики відвідувати показові уроки вчителів школи та проводити свої власні, готувати наукові роботи в галузі дидактики мови [289, с. 60].

Отже, позитивні зміни відбулись у змісті дидактичної підготовки, той час як психолого-педагогічна складова залишалась незмінною.

Однак зауважимо, що ситуація не була однаковою в усіх університетах країни. Наприклад, у Салоніцькому університеті імені Аристотеля всі іншомовні відділення, окрім відділення німецької мови та літератури, взагалі не пропонували студентам такі дисципліни, як педагогіка та психологія. Проте дидактична підготовка була передбачена на всіх чотирьох іншомовних відділеннях. Так, під час засвоєння дидактичних курсів студенти знайомились з особливостями навчання іноземної мови, зокрема вивчали питання змісту, методики навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів. Майже на всіх відділеннях увага приділялась питанням використання нових технологій в освіті, а також розробці і виготовленню дидактичного матеріалу з іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій, проте зовсім не обговорювались проблеми аналізу мовних потреб учнів, викладання мови особам різного віку, навчання в полікультурному класі тощо [204, с. 81-107].

Незрозумілою залишалась ситуація з відсутністю психології в навчальних планах іншомовних відділень Салоніцького університету, у той час як в Афінському ця дисципліна викладалась як вибіркова. При цьому грецькі науковці у своїх теоретичних дослідженнях наполягали на необхідності засвоєння головних галузей психології (психологія розвитку, психологія навчання, соціальна психологія, вікова психопатологія тощо) як на теоретичному рівні, так і під час проходження студентами педагогічної практики [230, с. 8].

Проаналізуємо зміни, які відбулись у психолого-педагогічній та методичній підготовці філологів, майбутніх учителів іноземної мови у XXI столітті.

Аналіз навчального плану 2009-2010 року (див. дод. Б3) свідчить про те, що, як і наприкінці минулого століття, протягом перших двох років навчання продовжувала забезпечуватись переважно загальноосвітня та мовна (філологічна) підготовка майбутніх фахівців. Блок психолого-педагогічної та дидактичної підготовки був презентований лише однією обов'язковою дисципліною – «Міжкультурна освіта». Такі важливі для професійної підготовки вчителя дисципліни, як «Психологія: психологія розвитку», «Педагогіка: вступ до педагогіки, педагогічні течії», «Педагогіка: педагогічна психологія, навчання та розвиток, сучасні педагогічні школи», належали до відносно обов'язкових дисциплін, які студент міг взагалі не обрати.

Починаючи з третього курсу до навчального плану вводились предмети, покликані забезпечити методичну підготовку студентів через засвоєння таких обов'язкових дисциплін, як «Прикладна лінгвістика у викладанні й засвоєнні мови» (п'ятий семестр) та «Методи навчання англійської мови» (шостий семестр). Вони були стрижнем методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови, у процесі викладання яких студенти мали усвідомити теоретичні засади укладання навчальної програми з англійської мови, її мету та структуру; навчитись самостійно укладати навчальну програму з англійської мови; оцінювати навчальні посібники та допоміжну літературу з навчання мови; створювати допоміжний навчальний матеріал відповідно до потреб конкретних учнів; розуміти різноманітні педагогічні, навчальні, соціальні цілі, реалізацію яких забезпечують певні підходи, методи і методики навчання мови, і бути готовими їх використовувати відповідно до потреб учнівського колективу; розуміти теоретичні засади оцінювання та самооцінювання рівня сформованості комунікативної компетенції учнів; розрізняти критерії, за якими розробляються засоби контролю рівня володіння мовою.

Навчальний план містив також дисципліни за вибором студентів, які забезпечували поглиблену дидактичну підготовку тим, хто мав намір присвятити себе педагогічній діяльності. У 2009-2010 навчальному році це були такі дисципліни, як «Педагогічне застосування методики навчання англійської мови» (сьомий семестр) та «Педагогічна практика з викладання англійської мови» (восьмий семестр).

Перша являла собою організацію лабораторних занять студентів, які об'єднувались у групи від п'ятнадцяти до двадцяти осіб. Майбутні викладачі вчилися використовувати допоміжні та мультимедійні засоби навчання для формування іншомовних комунікативних умінь учнів різних вікових категорій. На цих заняттях надавалась можливість так званого «симуляційного» викладання і планування навчального процесу з іноземної мови (мікровикладання). Тобто студенти, хоча й поза шкільною дійсністю, проте навчались застосовувати на практиці різноманітні методики і технології розвитку усного писемного іноземного мовлення, інформаційні та комунікаційні технології у викладанні англійської мови, вчились оцінювати та самостійно виготовляти дидактичний матеріал, розробляти та застосовувати на практиці критерії оцінювання іншомовних знань, умінь і навичок учнів.

Друга дисципліна була нічим іншим, як організацією педагогічної практики з англійської мови, яку студенти проходили в базових початкових та середніх державних і приватних школах у восьмому семестрі.

Окрім цього, передбачалося й викладання інших дисциплін за вибором, таких як: «Аналіз спілкування в іншомовному класі» (7 семестр), «Міжкультурне спілкування» (7 семестр), «Аналіз помилок» (8семестр). Набір дисциплін міг варіюватись від року до року [367].

Тобто можемо констатувати факт збагачення навчального плану підготовки філологів дисциплінами психолого-педагогічного та дидактичного спрямування, а також дисциплінами, скерованими на підготовку викладачів до полікультурного навчання і виховання («Міжкультурне спілкування», «Викладання в багатомовному класі», «Навчання мови та полікультурність», «Двомовна дитина» тощо).

Слід додати, що протягом 2000-2001, 2005-2006 та 2007-2008 навчальних років на відділені англійської мови та літератури діяла *Програма «Педагогічна практика студентів»* у межах дисципліни «Педагогічна практика у викладанні англійської мови», що, як уже зазначалось у попередньому розділі, фінансувалася Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Оперативною програмою «Освіта та початкова професійна підготовка». Перевагами цієї програми було: налагодження систематичної співпраці вузу зі школою та професійного керівництва практикою з боку менторів; відведення більшої кількості часу на такі види роботи, як планування та організація навчально-виховного процесу, оцінювання навчальних досягнень учнів; консультації з ментором після проведення занять та інших заходів; участь у різноманітних освітніх програмах школи, у тому числі й європейських.

Позитивні зміни відбулись в організації педагогічної практики і Салоніцькому університеті імені Аристотеля, зокрема на відділенні німецької мови та літератури.

Зазначимо, що можливість проходження педагогічної практики студенти іншомовних відділень Салоніцького університету отримали 1985 році. Спочатку вона організовувалась на добровільній основі, а з 1999 року стала обов’язковою для всіх студентів. Обов’язковий характер педпрактики офіційно був утверджений рішенням Загальних Зборів відділення № 199 від 16.03.2001 року [353, с. 160].

Головні зміни в організації педагогічної практики були пов'язані із утвердженням нового навчального плану підготовки бакалаврів-філологів, за яким передбачалося два цикли навчання. Перший тривав з першого по четвертий семестри і включав головним чином обов'язкові дисципліни і декілька вибіркових. Серед обов'язкових дисциплін три відводилося дидактиці, яка викладалась протягом другого, третього і четвертого семестрів по три години на тиждень. На початку другого циклу навчання майбутні фахівці мали обрати одну із двох спеціалізацій, а саме «Мовознавство і дидактика» або «Література і культура». Такі дисципліни, як «Дидактика (мікровикладання)» та «Педагогічна практика» на основі рішення Загальних Зборів відділення № 206 від 22.02.2002 року були визначені як обов'язкові для обох спеціалізацій. Право на відвідування вищеназваних курсів мали ті студенти, які успішно склали іспити з обов'язкової дисципліни «Дидактика» першого циклу.

Варто зазначити, що дидактиці та педпрактиці другого циклу відводилось по шість кредитів (дидактичних монад), а не три -чотири, як це було раніше, тобто навчальний час було подвоєно [353, с. 161].

Загальною метою педагогічної практики було визначено налагодження зв'язку теорії з практикою, освіти з ринком праці, а також вищої освіти з середньою та початковою.

Завдання педпрактики спрямовувались на знайомство студентів їхньою майбутньою професійною галуззю таким чином, щоб вони мали можливість: усвідомити реальні умови викладання і навчання під час аналізу навчально-виховного процесу в закріплених за ними класах (наприклад, збагнути складність і взаємозумовленість чинників, що впливають на конкретний урок); застосувати на практиці різноманітні способи викладання, про які дізналися в університеті; набути самовпевненості і сміливості завдяки постійній підтримці і допомозі досвідчених колег; удосконалити уміння критичних роздумів, аналізу, посилити автономію і відповідальність через необхідність самостійно приймати рішення та аналізувати їх наслідки [353, с. 160, 164].

Розглянемо детальніше зміст і структуру педагогічної практики на відділенні німецької мови та літератури.

Так, у сьомому семестрі дисципліна «Дидактика (мікровикладання)» проводилася виключно у формі семінарів, змістом яких було передбачено:

– аналіз відеоуроків студентів минулих років, які знімались у реальних класах або під час мікровикладання. Аналізувались етапи, мета і завдання уроку, взаємодія учителя й учнів, види співпраці, навчальні засоби, стратегії навчання, дидактичні уміння вчителя, шляхи виправлення помилок тощо;

– мікровикладання самими студентами. Майбутні вчителі розподілялись у групи по чотири-п'ять осіб, розробляли цикл уроків певної теми і проводили їх протягом тридцяти хвилин у лабораторних умовах, де однокурсники ставали уявними учнями. Кожне мікровикладання записувалось на відео;

– попередній аналіз у загальних рисах уроку студента, який включав і самооцінку. На цьому етапі не робилися критичні зауваження ані з боку викладача, ані однокурсників, а лише ставились уточнювальні запитання; поглиблений аналіз уроку на основі перегляду відеозапису за участю всіх студентів;

– підготовка кожною групою письмового звіту, в якому узагальнювався досвід, отриманий на семінарах.

У процесі кінцевого оцінювання студента враховувались його участь у семінарах, презентація уроку, письмовий звіт, бал, отриманий на письмовому іспиті в кінці семестру [353, с. 165].

Варто зазначити, що викладачі відділення німецької мови та літератури Салоніцького університету вважають, що мікровикладання є головною передумовою успішної педпрактики, бо допомагає зменшити відомий усім «шок практики» й посилити самовпевненість студентів. Тому відвідування цих семінарів є обов'язковим для всіх студентів відділення. Також, на думку викладачів відділення, мікровикладання зміцнює партнерські стосунки між студентами, які вчаться самооцінці та конструктивній критиці своїх однокурсників [204, с. 79; 164, с. 144-145]. Окрім цього, перевагою в організації мікровикладання на відділенні викладачі називають надання студентам можливості повторного проведення фрагменту уроку після його обговорення з метою усунення певних недоліків та покращення свого результату [164, с. 139-140].

Далі у восьмому семестрі була власне педагогічна практика. Спочатку студенти відвідували декілька семінарів в університеті, а потім відправлялися до своїх навчальних закладів. Детальніше: в університеті відбувались аналіз відеоуроків у реальних класах, проте інтерес концентрувався на окремих аспектах, наприклад, на навчанні

співпраці або на навчанні в процесі відкриття нового тощо; презентація технік аналізу уроку за спеціальними протоколами спостереження і підготовка студентами аналізів за ними.

Після такої вступної частини в університеті відбувався розподіл студентів за групами, як правило, по три особи в кожну. Педпрактика проводилась у два етапи, кожний з яких тривав протягом одного місяця у державній чи приватній школі або в Центрі іноземної мови.

навчальних закладах студенти виконували такі види роботи: відвідували й аналізували, фіксуючи в спеціальні протоколи свої спостереження, уроки викладача-керівника практики від школи; розробляли разом із викладачем план-конспект свого уроку; проводили самостійно підготовлений урок; готували письмовий звіт, в якому аналізували як свої власні, так і відвідані уроки. Під час оцінювання звіту до уваги бралася глибина аналізу, обґрунтованість висновків практикантів, уміння критично мислити, здійснювати самооцінку. Особливий інтерес викликали думки студентів щодо якості програми педпрактики.

Звіти, різноманітні анкетування студентів аналізувалися викладачами з метою покращення практики. Так, наприклад, спочатку мікровикладання проводилось у восьмому семестрі разом з педагогічною практикою. Проте аналіз першої програми педпрактики показав, що необхідно розвести їх в окремі семестри та збільшити навчальний час як на мікровикладання, так і на саму педпрактику. Як наслідок, на основі рішення Загальних Зборів відділення № 202 від 08.02.2001 року мікровикладання було перенесено на сьомий семестр, а термін педагогічної практики було подовжено до двох місяців [353, с. 165-166].

На увагу заслуговує те, що відділення німецької мови та літератури висуває певні вимоги до шкільних викладачів-керівників практики, серед яких: досвід у викладанні німецької мови як іноземної; досвід керівництва педагогічною практикою; участь у семінарах з організації педпрактики, які проводить відділення.

Серед перспектив покращення практичної підготовки майбутніх учителів німецької мови відділення називає: створення Інтернет-простору з відповідною базою даних (відеоуроків та інших навчально-виховних заходів) з метою забезпечення неперервної та дистанційної освіти вчителів німецької мови; заохочення студентів до написання дипломних робіт у галузі дидактики іноземної мови із проведенням

відповідного дослідження під час педагогічної практики; збільшення терміну практики до одного семестру згідно зі стандартами інших європейських країн; співпраця з іншими іншомовними відділеннями університетів Греції і зарубіжжя; систематичне і всебічне оцінювання програми педагогічної практики з оприлюдненням його результатів в Інформаційному пакеті з педагогічної практики, який виходитиме в друкованому й електронному вигляді.

Окрім цього, наголошується на необхідності офіційного визнання з боку уряду важливої ролі шкільних викладачів-керівників практики. На думку професорського-викладацького складу відділення німецької мови та літератури, участь шкільних учителів у педпрак-тиці має бути визнана як додаткова професійна якість і відповідно оплачуватись. Однак і самі вчителі задля ефективного керівництва педагогічною практикою студентів мають постійно підвищувати свій професійний рівень [353, с. 167-169].

Варто наголосити, що в Греції з кінця XX – початку XXI століття питанням відповідної підготовки вчителів-керівників практики, яких часто називають учителями-менторами, почала приділятись неабияка увага.

Зазначимо, що поняття ментора перший раз трапляється в Одіссеї Гомера, де Ментор був вірним товаришем і придворним Одіссея. На нього був покладений обов'язок освіти і захисту сина Одіссея Телемаха. Ментор ділився з Телемахом своєю мудрістю, спрямовував його, давав поради на практичному та емоційному рівнях. Він захищав Телемаха від усіляких негараздів, допомагав у пошуках батька, проте він не вирішував цілком і повністю всі проблеми спадкоємця Ітаки (хоча й міг), а лише показував йому шляхи їхнього вирішення, не контролював, а спрямовував його дії [71, с. 53].

Грецька дослідниця Е. Карава зауважує, що роль і підхід Ментора до освіти Телемаха допомагає краще зрозуміти роль шкільного викладача, керівника педагогічної практики в базовій підготовці майбутнього вчителя. Так, поділяючи думки західних учених (Orland, Glenn, Arnold), авторка зазначає, що викладач-ментор – це досвідчений педагог, який спрямовує, дає поради, підтримує прак-тиканта, тим самим сприяючи його особистісному та професійному розвитку. Викладач-ментор стає наставником студента і, налагод-жуючи певний особистий зв'язок з ним, допомагає стати професіо-налом у своїй галузі. Ментор пропонує свої практичні знання,

ділиться мудрістю, яку розвивав протягом багаторічного педагогіч-ного досвіду, знайомить практиканта зі всією складністю дидактич-ної діяльності і роллю педагога, підтримує і спрямовує студента в його спробах застосування педагогічних технік і практик, допомагає аналізувати та оцінювати їхню результативність, чує й обговорює проблеми практиканта, допомагає йому подолати відчуття небезпеки і невпевненості в собі, а також перебороти стрес від болючого переходу від університетської аудиторії до шкільного класу [202, с. 154].

Як зазначають науковці, роль учителя-ментора – подвійна. Він виконує офіційні процесуальні функції: спостерігає за практикантом під час його практики, аналізує відвідані уроки й інші заходи і дає необхідні поради, розвиваючи в студента здатність до роздумів (рефлексії) і самооцінки. Нарешті керівник практики оцінює дидактичні уміння студента. Поряд із цим ментор виконує і консультаційну роль, підтримуючи практиканта психологічно й емоційно в його поступовому знайомстві з новою функцією – функцією педагога [202, с. 155; 335, с. 22-23].

За даними грецьких дослідників, користь від такої співпраці отримують не лише студенти. Участь викладачів як менторів у базовій підготовці педагогів становить певний вид неперервної педагогічної освіти. У країнах, де були проведені спеціальні дослідження, викладачі-ментори заявляли, що участь у базовій підготовці майбутніх учителів сприяла їхньому особистому і професійному розвитку. За допомогою консультативних зустрічей з практикантами і через співпрацю з університетом ментор розвиває своє педагогічне мислення, комунікативні уміння, міжособистісні стосунки, дізнається про нові тенденції в дидактиці. Аналізуючи навчальний процес, відповідаючи на запитання студентів, допомагаючи їм долати труднощі, ментори краще усвідомлюють різноманітні дидактичні стратегії і техніки, розвивають свої здібності до рефлексії та самооцінки [202, с. 155; 353, с. 164].

Типові види роботи, які виконує вчитель-ментор, можна звести до трьох головних груп.

Перша група пов’язується з так званою пасивною практикою, коли студенти відвідують протягом кількох тижнів уроки й інші навчально-виховні заходи в класах, де працює їхній наставник, з метою познайомитись з учнівським колективом загалом та кожним учнем зокрема (наприклад, вивчити їхні інтереси, здібності, уміння).

Тут ментори можуть запропонувати практикантам розробити і провести деякі заходи відповідно до інтересів учнів, допомагаючи майбутнім учителям своїми рекомендаціями і порадами. За допомогою ментора вже на цьому етапі майбутні вчителі мають усвідомити всю складність і багатогранність професії вчителя.

Друга група також збігається з етапом пасивної практики і включає такі види роботи ментора, як спілкування зі студентами на педагогічні теми, пропозиції виконати різноманітні завдання з їхнім наступним аналізом, обговорення певних елементів викладацької діяльності, які можуть викликати проблеми в конкретного практиканта, рекомендації щодо необхідності поповнення знань з певної проблеми тощо.

Третя група безпосередньо пов'язується з активною практикою студентів і передбачає таку роботу ментора: обговорення пропозицій практиканта щодо плану-конспекту уроків, унесення ментором своїх рекомендацій (які, однак, не обов'язкові для виконання), заохочення студентів до роздумів над тим, яким чином можна пов'язати академічні знання, отримані в університеті, з конкретними умовами закладу, відвідування уроків практиканта з їхнім подальшим обговоренням й формулюванням рекомендацій щодо покращення дидактичних умінь (наприклад, учитель-ментор може запропонувати шляхи вирішення певної проблеми, яка трапилася студентові під час викладання, або альтернативні техніки навчання тощо) [335, с. 22-23].

Задля результативного виконання своїх обов'язків учителі-ментори, на думку грецьких учених, потребують спеціальної підготовки. Так, на відділенні англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії на початку XXI століття в межах дисципліни «Педагогічна практика» почала діяти програма підготовки вчителів-менторів. Насамперед для них було підготовлено інформаційний лист, в якому відображено мету і завдання, значення і структуру педагогічної практики, коло обов'язків практикантів, систему їхнього оцінювання. У березні 2006 року на початку практики викладачі англійської мови, які виявили бажання взяти участь у програмі менторів, були запрошені на інформаційний семінар, де отримали інформацію щодо ролі ментора в базовій підготовці майбутніх учителів, техніки керівництва практикантами, перспектив власного професійного розвитку під час виконання обов'язків ментора. Окрім цього, під час педпрактики

було проведено дослідження потреб практикантів й оцінювання результатів їхньої співпраці з менторами, що було оприлюднено на спеціальній зустрічі/семінарі в лютому 2007 року. До участі в цьому семінарі, окрім викладачів відділення, були запрошені й зарубіжні вчені, що займаються проблемою базової підготовки майбутніх учителів, а також і вчителі-ментори, які брали участь у програмі педагогічної практики.

Подібна робота проводиться і сьогодні. Окрім цього, планується створення мікросайту і DVD для самоосвіти викладачів-менторів [341].

Салоніцькому університеті імені Аристотеля для керівників практики також організовуються семінари, де, окрім інформації щодо змісту і структури педагогічної практики, передбачено обговорення певних питань дидактики навчання іноземних мов [353, с. 164].

Однак, незважаючи на суттєве покращення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, на наявність величезної кількості навчальних підручників, посібників й інших засобів навчання як в друкованому, так і в електронному вигляді, наприкінці XX і навіть на початку XXI століття випускники державних закладів середньої освіти демонстрували низький рівень володіння іноземною мовою, який вимушені були покращувати у приватних школах або центрах [200, с. 14; 248, с. 131-132].

Так, Г. Бамбініотіс у 1994 році для вирішення проблеми недостатнього володіння іноземною мовою учнів державних закладів освіти пропонував:

– розпочати навчання мови з четвертого класу початкової школи і збільшити тижневу кількість навчальних годин на її викладання до п’яти;

– під час навчання іноземної мови здійснювати розподіл учнів у групи за рівнем їхньої іншомовної підготовки;

– цілком і повністю перейти до використання комунікативного підходу в навчанні іноземної мови;

– налагодити роботу з розробки навчальних підручників з мови таким чином, щоб відбувалась співпраця як зарубіжних колег-носіїв конкретної мови, так і вітчизняних фахівців, які розуміються на питаннях навчання рідної мови. Це дасть можливість враховувати особливості структури рідної мови для попередження можливих помилок учнів та полегшення засвоєння певних лексико-граматичних структур;

– посилити дидактичну підготовку як майбутніх, так і працюючих учителів іноземної мови [248, с. 133-137].

Як показало проведене дослідження, більшість рекомендацій Г. Бамбініотіса було виконано, однак ситуація з іншомовною освітою державному секторі середньої освіти залишилася майже незмінною, що, на думку значної кількості грецьких науковців (А. Лампракі-Пагану, П. Калліамбетсу-Корака, Е. Карава, А. Сапіріду та інших), пов'язується з недостатньою психолого-педагогічною підготовкою майбутніх учителів під час одержання базової освіти.

Отже, аналіз наукової літератури та навчальних планів іншомовних відділень університетів Греції засвідчив, що протягом другої половини XX століття перевага надавалась мовній підготовці студентів, натомість психолого-педагогічного складника або взагалі не було, або він був надто обмежений. Щодо практичної підготовки, то майбутні вчителі мали змогу лише спостерігати за організацією та здійсненням навчально-виховного процесу в експериментальних школах. Наприкінці 90-х років XX – початку XXI століття спостерігається суттєве вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови завдяки збагаченню навчального плану новими дисциплінами психолого-педагогічного та методичного спрямування, покращенню педагогічної практики студентів.

Щодо Республіки Кіпр, то тут, як і в Греції, вчителів іноземної мови готують відповідні університетські відділення, надаючи випуск-никам насамперед кваліфікацію філолога.

Проаналізуємо особливості психолого-педагогічної підготовки філологів на відділеннях англійської та французької філології наприкінці XX століття.

Так, на відділенні англійської філології за весь період навчання за ОКР «Бакалавр» зовсім не відбувалося забезпечення майбутніх учителів знаннями з таких дисциплін, як педагогіка та психологія. Передбачалась лише дидактична підготовка шляхом викладання трьох обов'язкових дисциплін – «Педагогічна граматика», «Методика навчання англійської мови як іноземної», «Психолінгвістика» (див. дод. Б4).

Детальніше: під час викладання в другому семестрі дисципліни *«Педагогічна граматика»* відбувалось удосконалення знань студентів з граматики англійської мови із наголосом на особливостях її викладання в закладах освіти.

Навчальна дисципліна *«Методика навчання англійської мови як іноземної»*, яка викладалась у шостому семестрі, мала за мету підготовку майбутніх викладачів до навчання англійської мови дітей-підлітків. Змістом дисципліни передбачалось ознайомлення студентів різноманітними теоріями навчання і викладання, традиційними та інноваційними методологіями викладання іноземної мови. Засвоєнню підлягали такі теми, як: техніки викладання, організація та оцінювання навчального матеріалу. Також у межах дисципліни організовувалась педагогічна практика студентів з викладання англійської мови, яка, однак, обмежувалася спостереженням за організацією і здійсненням навчально-виховного процесу з іноземної мови.

23 сьомому семестрі студентам пропонувалась дисципліна «Психолінгвістика», що знайомила студентів з такими темами:
чинники, що сприяють або перешкоджають навчанню мови;
головні теорії навчання мови та шляхи їхнього застосування;
засвоєння першої мови; 4) засвоєння другої мови; 5) проблема диглосії; 6) пізнавальний розвиток особистості; 7) біологічні сторони мовного феномену [297, с. 35-36].

Серед відносно обов'язкових дисциплін студентам відділення пропонувались такі: «Прикладна лінгвістика», «Питання психолінгвістики та навчання мови», «Засвоєння мови та порушення мовлення» [297, с. 37].

Не кращою була ситуація і на відділенні французької філології, де психолого-педагогічна підготовка була відсутньою, а дидактична забезпечувалась вивченням лише однієї обов'язкової дисципліни – *«Дидактика французької мови як іноземної»* (сьомий семестр) (див. дод. Б5). Остання включала як історичний екскурс, так і критичний аналіз різноманітних сучасних методологій, які використовуються в дидактиці мов, особливо в дидактиці французької як іноземної. Детальніше: 1) традиційний метод (граматико-перекладний), 2) прямий метод; 3) усно-акустичний метод; 4) аудіовізуальний метод; 5) комунікативний метод. Студенти спостерігали шлях, яким розвивався кожний з методів викладання іноземної мови, зокрема французької. Мета – познайомитись з теоретичним фундаментом різноманітних методів навчання французької мови, з мовними і культурними теоріями, що вони втілюють, з пов'язаними з ними навчальними процесами, навчальним матеріалом, який використовували, з місцем учителя і учнів. Завдання курсу полягало в тому, щоб допомогти

студентам глибоко усвідомити засади комунікативного та міжкультурного підходів у навчанні іноземних мов.

Дисципліна завершувалась педагогічною практикою, яка включала лише відвідування занять з французької мови [297, с. 49].

Серед вибіркових дисциплін були: «Педагогіка навчання (із наголосом на проблемах кіпрських учнів)»; «Засвоєння другої мови», «Прикладна лінгвістика в літературі», однак їх майбутні вчителі могли і не обрати для вивчення [297, с. 52].

Таким чином, в університеті Кіпру майбутні філологи зовсім не отримували психолого-педагогічну підготовку. Цей факт пояснюється тим, що ті випускники, які виявили бажання присвятити себе професії вчителя, мають обов'язково пройти дослужбове і вступне (пропедевтичне) підвищення кваліфікації перед тим, як стати до виконання своїх професійних обов'язків.

4.3. Організація післядипломної педагогічної освіти вчителів рідної та іноземної мов у Греції та Республіці Кіпр

За останні десятиріччя надзвичайного поширення як у Греції, так й у всіх розвинених країнах, набула ідея неперервної педагогічної освіти, яка, на думку грецьких науковців, відіграє вирішальну роль як для постійного професійного розвитку вчительських кадрів, так і для модернізації та розвитку самих освітніх систем [216, с. 361].

Зазначимо, що в грецькій педагогічній науці поширеними є два терміни на позначення видів післядипломної педагогічної освіти: «επιμόρφωση» – підвищення кваліфікації та «μετεκπαίδευση» – перепідготовка. Термін «підвищення кваліфікації» використовують для характеристики короткотермінового навчання з метою покращення та поглиблення знань й умінь у процесі неперервної педагогічної освіти. Перепідготовку визначають як довготривале навчання після завершення базової освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та умінь (наприклад, уміння працювати з дітьми, які мають порушення слуху, зору тощо) або розвиток управлінських навичок [258, с. 661-668; 249, с. 653, 1089; 373, с. 67].

Перші спроби систематичної перепідготовки викладачів середньої школи засвідчуються з 1910 року, коли в м. Афіни на

основі Закону № ГΨІН(3718) «Про педагогічну підготовку працівників середньої освіти» було створено педагогічне училище середньої освіти (Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης), метою якого стало надання теоретичної і практичної педагогічної підготовки працюючим учителям. Навчальний план був розрахований на один рік і складався з семи дисциплін, на викладання яких відводилося загалом тринадцять годин на тиждень. Детальніше: педагогіка (4 год.), історія педагогіки (2 год.), психологія (2 год.), елементи фізіології і здоров'я школяра (2 год.), етика (1 год.), загальна і спеціальна дидактика (1 год.), нормативно-законодавча база середньої освіти (1 год.). На педагогічну практику передбачалось дві години щоденно [259, с. 811-812; 385; 170, с. 37].

20-30-х роках XX століття в післядипломній освіті викладачів середньої школи передбачались серйозні зміни. Так, Закон № 4372 від 1929 року «Про реформування училища середньої освіти», який було доповнено Законом № 4619 від 1930 року «Про доповнення і зміни до Закону № 4372», метою роботи училищ визначали, з одного боку, поглиблення наукових знань учителів, а з іншого, - надання їм теоретичної і практичної педагогічної підготовки. Передбачалось, що термін навчання буде збільшено до двох років. Протягом першого року мала забезпечуватися наукова підготовка залежно від спеціальності вчителя, а протягом другого – педагогічна. Серед дисциплін педагогічного блоку мали бути: психологія дитини, загальна дидактика, спеціальна дидактика, історія педагогіки, загальна педагогіка, шкільне законодавство. Також на другому році навчання планувалась організація педагогічної практики в зразкових школах, яка передбачала відвідування занять викладачів протягом п'яти годин на тиждень та власні спроби проведення уроків протягом дванадцяти годин на тиждень. Однак здійснення запланових змін стало можливим лише з 1951 року [260, с 2567; 261, с. 1178-1180].

Також, за даними О. Проценко, у цей період розширився спектр форм підвищення кваліфікації викладачів, і, крім навчання в педагогічному училищі, вони мали можливість у період літніх канікул взяти участь у загальних та локальних зборах педагогічних працівників з питань організації навчально-виховної роботи в школі, що тривали не більше п'яти днів. Про проведення загальних зборів викладачі отримували інформацію з науково-педагогічних видань та газет [114, с. 37].

Про суттєві зміни в галузі післядипломної освіти викладачів середньої школи можна говорити з 1951 року, коли нарешті вступили дію положення Законів № 4372 від 1929 року та № 4619 від 1930 року.

Якщо у 50-60-х роках XX століття питаннями перепідготовки вчителів середньої школи опікувались педагогічні училища середньої освіти, то галузь підвищення кваліфікації мала серйозні проблеми. Нечисленні семінари, які організовувались різними установами, звичайно, не могли задовольнити потреби професійної підготовки вчителів. З цієї причини вимоги до вдосконалення форм організації підвищення їхньої кваліфікації невпинно зростали. Це посилювалось скасуванням Диктатури військових і встановленням у країні демократії, а також стрімким соціально-економічним, технологічним, науковим розвитком країни, що висувало до професії вчителя більш серйозні вимоги, а це в свою чергу вимагало систематичного вдосконалення професійного рівня педагогів. До того ж стан справ ускладнювався недостатньою базовою психолого-педагогічною підготовкою вчителів в університетах.

метою подолання вищеназваних проблем реформа 1976-1977 років затвердила обов'язкове відвідування курсів підвищення кваліфікації протягом одного року для всіх учителів. Для цього Президентськими Указами № 459 від 1978, № 255 від 1979, № 178 від 1983 років були створені десять факультетів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти – ФПКПСО (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης – Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) у різних містах Греції. Основною метою новостворених факультетів було підвищення теоретичної і практичної кваліфікації як управлінського, так і викладацького складу середньої освіти [345; 346; 207, с. 190].

ФПКПСО мали пропонувати різноманітні програми навчання: 1) протягом одного навчального року для вчителів, які вже мали педагогічний стаж не менше трьох, але не більше двадцяти п'яти років; 2) протягом трьох місяців для новопризначених учителів; протягом двох місяців для директорів шкіл та осіб, які здійс-нювали контроль за роботою шкіл; 4) короткотермінові курси підви-щення кваліфікації тривалістю до чотирьох тижнів. Але необхідно зазначити, що насправді через економічні нестатки діяла лише перша програма підвищення кваліфікації.

Навчальний план річних курсів підвищення кваліфікації на ФПКПСО складався з двох блоків: перший містив дисципліни, що

були спільними для викладачів усіх спеціальностей, а другий мав перелік предметів для кожної спеціальності окремо. Спільними дисциплінами були переважно психолого-педагогічні курси (загальна педагогіка, порівняльна педагогіка, дидактика, психологія, організація, управління й контроль за освітою), а також філософія, елементи демократичного устрою, елементи економічної науки, елементи соціології. Для вчителів-філологів передбачалося викладання новогрецької та давньогрецької мови, іноземної мови, культури. Порівняльний аналіз навчальних планів 1978 і 1983 років суттєвих змін у переліку навчальних дисциплін як загальних, так і спеціальних не виявив (див. дод. Ж1, Ж2).

До недоліків роботи ФПКПСО на основі висновків грецьких дослідників віднесено: академічний характер навчання, нестача кваліфікованих викладачів, уніфікація змісту програм підвищення кваліфікації, жорсткий централізований контроль з боку Міністерства національної освіти та релігії [318, с. 85].

Аналіз педагогічної літератури показав, що виділені недоліки призвели до рішення замінити ФПКПСО на обласні центри підвищення кваліфікації – ОЦПК (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα – ΠΕΚ) у 1981 році. Однак останні розпочали свою діляність лише в 1992 році.

Закон № 2009 від 1992 року «Врегулювання питань обов'язкового підвищення кваліфікації вчителів та питань діяльності Обласних центрів підвищення кваліфікації» виділив дві основні форми підвищення кваліфікації: обов'язкову та добровільну [275, с. 315-317]. Добровільне підвищення кваліфікації поділяється таким чином: підвищення кваліфікації педагогічних та адміністративних кадрів після вступних іспитів на спеціальні курси; короткочасне підвищення кваліфікації у ВНЗ; перепідготовка вчителів з отриманням наукового ступеня; спеціальне підвищення кваліфікації для вчителів, що мешкають у віддалених районах Греції [115, с. 127].

Щодо обов'язкових видів підвищення кваліфікації, які реалізуються в ОЦПК, то головними з них залишились:

вступні курси (пропедевтичне/підготовче підвищення кваліфікації) обсягом не менше сімдесяти годин для новопризначених учителів та тих, хто чекає призначення до того, як вони стануть до виконання своїх обов'язків. Мета цього виду курсів – додаткова теоретична та практична психолого-педагогічна й дидактична підготовка молодих фахівців;

спеціальні курси підвищення кваліфікації протягом року обсягом від 10 до 100 годин для педагогів з п’ятирічним педагогічним стажем роботи. Мета цього виду курсів – інформування працівників освіти щодо нових методик викладання і розвитку педагогічної науки. Відвідування занять відбувається без відриву від виробництва. Основні завдання спеціальної програми полягають у засвоєнні вчителем змісту нових програм, підручників, методичних посібників; ознайомленні педагогів з новими положеннями педагогічної науки, педагогічної психології, методами викладання свого предмета; вивченні і впровадженні в практику передового досвіду шкіл країни, методичних рекомендацій Міністерства національної освіти та релігії Греції;

періодичні курси підвищення кваліфікації протягом навчального року терміном від чотирьох до десяти місяців для вчителів зі стажем роботи від п’яти до двадцяти п’яти років [115, с. 127-136; 408, с. 322-323; 394, с. 1748-1749; 217, с. 54; 318, с. 93 – 94; 381; 234, с. 23; 161, с. 487; 166].

Навчальний план *вступних курсів* підвищення кваліфікації за 1992-93 навчальний рік складався з трьох великих блоків. Перший блок містив спільні психолого-педагогічні дисципліни для викладачів усіх спеціальностей, серед яких: головні питання теорії і практики освіти, структура й організація освітньої системи, спеціальні педагогічні питання і сучасні проблеми (наприклад, екологічна освіта), питання педагогіки і психології, дослідження в освіті. Другий блок охоплював предмети спеціалізації, а саме: дидактика конкретної дисципліни та навчальні програми, навчальні й дидактичні посібники. Третій блок являв собою педагогічну практику (див. дод. Ж3).

Зміст навчального плану *періодичних курсів* фактично збігався з програмою вступного підвищення кваліфікації, але на опрацювання тих самих тем відводилась інша кількість годин (див. дод. Ж4).

У 1993 році в роботу ОЦПК були внесені такі позитивні зміни:

ОЦПК нарешті стали автономними центрами, контрольованими Міністерством освіти і релігії через Педагогічний інститут;

були введені короткотермінові програми (40 годин) підвищення кваліфікації, які могли відвідати вчителі у свій вільний час, обравши зі списку запропонованих семінарів ті, що їх зацікавили;

було вирішено проводити семінари і в найбільш віддалених районах, відсилаючи туди представників ОЦПК [207, с. 193].

Аналіз педагогічної літератури показав, що 80-90-ті роки століття позначилися досить активним обговоренням проблем післядипломної освіти. Так, на сторінках журналу «Сучасна освіта» розгорнулась ціла дискусія щодо пошуку шляхів покращення та вдосконалення таких видів післядипломної освіти, як підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних кадрів.

Такі учені, як С. Гарделіс, П. Папаконстантіну, В. Тсафос та Є. Катсару, наголошували, що на курсах підвищення кваліфікації, окрім іншого, необхідно вчити педагогічних працівників основам дослідницької діяльності [165; 330; 375]. К. Кір'язопулос аналізував таку форму післядипломної освіти, як закордонні стажування, і запропонував для участі в подібних програмах включати не тільки працюючих учителів, а й тих випускників університетів, які ще не отримали призначення на роботу [228]. К. Харіс та М. Завланос подали характеристику процесу підвищення кваліфікації в межах школи (ενδοσχολική επιμόρφωση) [393; 185], а Г. Мавройоргос проаналізував навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, розроблені Міністерством національної освіти і релігії на 1996 – 2000 роки [236]. На необхідності вдосконалення педагогічної практики під час курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів наголошував Г. Флуріс і з цією метою пропонував ширше застосовувати метод мікровикладання [384]. Створення Центру вчителів (Το Κέντρο Δασκάλων) з метою неперервного підвищення кваліфікації останніх шляхом постійної організації семінарів, лекцій тощо вимагав А. Хронопулос та Г. Мавройоргос [409; 235].

Важливою подією в розвитку післядипломної педагогічної освіти стало створення на основі Закону № 2986 від 2002 року Товариства підвищення кваліфікації працівників освіти (Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών – Ο. ΕΠ. ΕΚ.). На сьогодні Товариство виконує такі функції: 1) формування державної політики в галузі підвищення кваліфікації; 2) координація всіх видів і типів підвищення кваліфікації; 3) розробка програм підвищення кваліфікації, які після ухвалення Міністерством національної освіти і релігії будуть реалізуватися відповідними закладами підвищення кваліфікації; 4) обміркування можливості створення незалежних центрів підвищення кваліфікації; 5) розподіл коштів на потреби галузі; визначення законності та рівня акредитації того чи того закладу підвищення кваліфікації [284, с. 235-236; 207, с. 194-195].

Якщо порівняти навчальні плани вступного і періодичного підвищення кваліфікації в ОЦПК за 1992 та 2008 навчальні роки, то, за даними О. Проценко, можна констатувати тенденцію до зменшення кількості годин, що відводилась на засвоєння всіх тематичних блоків. У той же час суттєві зміни спостерігаються в змісті самої програми, що відображається у введенні нових тем для обговорення процесі підвищення кваліфікації вчителів. Так, наприклад, другий обласний центр підвищення кваліфікації (м. Афіни) у 2008-2009 навчальному році пропонує педагогічним кадрам низку предметів, спрямованих на усвідомлення необхідності врахування в навчанні принципів полікультурності та міжкультурної освіти. У навчальних програмах червоною лінією проходить концепція неперервного навчання та визначення компонентів професіоналізму вчителів. Значне місце відводиться використанню новітніх інформаційних технологій, інших технічних засобів навчання під час роботи в класі, інноваційним формам організації навчального процесу [115, с. 132-133].

Варто зазначити, що обов'язкові вступні курси для новопризначених учителів організовують лише десять країн, серед яких і Греція [110, с. 49].

Щодо перепідготовки викладачів середньої школи, то після ліквідації в 1985 році педагогічних училищ середньої освіти вищі навчальні заклади організовують різноманітні програми післядипломної освіти. Йдеться, як правило, про навчання в магістратурі й докторантурі. Зазначимо, що магістерські програми з іноземної мови адресуються як студентам, які отримали диплом бакалавра, так і вже працюючим учителям.

Розглянемо особливості організації навчального процесу в магістратурах Греції на університетських факультетах і відділеннях, які готують філологів, викладачів англійської мови як іноземної.

Наприклад, на відділенні англійської мови та філології (Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας) філософського факультету Афінського університету пропонуються три спеціальності, за якими випускники цього відділення можуть продовжити навчання в магістратурі. Це «Англійська філологія», «Теорія та практика лексикографії», «Переклад та перекладознавство». Кожна спеціальність, у свою чергу, пропонує навчання за однією з обраних спеціалізацій. Так, студенти спеціальності «Англійська філологія» можуть обрати одну з двох спеціалізацій: «Прикладне мовознавство» або «Література, культура та ідеологія англомовних народів».

процесі відбору магістрантів враховується (стаття 12, параграф 2а Закону 2083 від 1992 року) таке:

1. Середній бал диплома бакалавра. Цей бал не може бути нижчим за «Дуже добре» («Λίαν Καλώς»), тобто за десятибальною шкалою не може бути меншим за 6,5. В окремих випадках середній бал може бути й меншим, якщо всі профільні дисципліни оцінені принаймні на «Дуже добре» або якщо абітурієнт має два дипломи бакалавра, ступінь магістра чи активно займається науково-пошуковою діяльністю.

2. Бал з кожної профільної дисципліни.

3. Бал, отриманий за дипломну роботу.

4. Можлива наукова діяльність у відповідній галузі.

5. Високий рівень володіння англійською мовою та достатній рівень з інших мов.

6. Здібності до пошукової роботи (відвідування семінарів, участь у наукових програмах тощо).

Остаточний відбір магістрантів здійснюється на основі вступних іспитів: усного для спеціалізації «Прикладне мовознавство» та письмового для спеціалізації «Література, культура та ідеологія англомовних народів».

Термін навчання на відділенні англійської мови і філології становить два роки (чотири семестри). Перші три семестри є навчаль-ними, протягом останнього четвертого семестру студенти-магістранти завершують магістерську роботу. Кожний семестр складається з дванадцяти повних навчальних тижнів.

Відвідування занять є обов'язковим. Студент-магістрант має можливість бути відсутнім з поважних причин не більше, ніж на двох заняттях з будь-якої дисципліни. Якщо студент пропустив більшу кількість занять, він може подати заяву з відповідним виправдним документом до Генеральних Зборів (Γενική Συνέλευση) відділення з проханням продовжити навчання. Якщо Генеральні Збори розцінять пропуски занять студента не досить аргументованими, студент відраховується з магістратури.

Для студентів-магістрантів не існує можливості перескладання іспитів у вересні, як це передбачено для студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра. Якщо магістрант не склав своєчасно іспит з будь-якої дисципліни, він відраховується з магістратури.

Набір дициплін за спеціалізацією «Прикладне мовознавство» є таким: «Методологія і технологія дослідження в галузі мовознавства», «Теорії вивчення іноземних мов» (перший семестр); «Питання сучасного мовознавства», «Міжмовне/міжкультурне спілкування» (другий семестр); «Оцінювання в мовній освіті», «Розробка програм та навчального матеріалу у викладанні англійської мови», «Прикладне мовознавство» (третій семестр).

Протягом четвертого семестру викладання теоретичних дисциплін не передбачене, студенти-магістранти займаються виключно завершенням своєї магістерської роботи. Остання оцінюється за такими критеріями: робота має бути самостійною працею; обсяг від 15000 до 20000 слів; цілком і повністю відповідати заявленій темі; оформлена відповідно до чинних вимог; зміст роботи має бути зрозумілим, чітким і прозорим; повинен доводити наявність в автора критичної думки; має стати відправною точкою для подальшого осмислення пов'язаних з нею інших проблем; спиратись на багату й адекватну бібліографію.

Оцінюється робота двома членами професорсько-викладацького складу, один з яких є науковим керівником студента. Особливо підкреслюється, що не приймаються роботи, обсяг яких менший або більший за встановлений, а у випадку плагіату студент відраховується магістратури. Якщо комісія оцінює роботу нижче 5-ти балів, студенту рекомендується її доопрацювати протягом одного місяця. Позитивно оцінена робота передається до бібліотеки відділення [181].

Таким чином, в університетах Греції, на відміну від України, більш суворими є вимоги до бажаючих вступити до магістратури (середній бал атестата не менший за «Дуже добре», високий рівень володіння основною іноземною мовою та достатній рівень з інших мов, здібності до пошукової роботи тощо), навчальний план не переобтяжений великою кількістю теоретичних дисциплін, більшим є термін навчання в магістратурі із відведенням цілого семестру виключно для завершення магістерської роботи [64, с. 312; 72, с. 57].

Інтерес для нашого дослідження викликає діяльність Грецького відкритого університету (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - ΕΑΠ) із дистанційною формою навчання, який розпочав роботу з 1999-2000 навчального року з метою надання базової та післядипломної освіти різним віковим категоріям громадян згідно з принципами навчання протягом життя та дистанційної освіти [283, с. 9237; 325, с. 146].

Одним із стратегічних завдань Грецького відкритого університету (ГВУ) є надання можливості післядипломного навчання в магістратурі працюючим учителям іноземної мови. Так, Магістерська програма спеціалізації викладачів англійської мови стала першою завершеною магістерською програмою університету і однією з двох пілотних програм, з яких, власне, він і розпочав свою діяльність. Робота з накопичення необхідного навчального матеріалу для забезпечення навчального процесу була започаткована в 1996 року, а сама програма почала діяти з 1998 року. Ще роком пізніше були впроваджені аналогічні програми для вчителів французької та німецької мов.

Студенти-магістранти мали опрацювати чотири тематичні блоки, кожний з яких об'єднував матеріал, що відповідав трьом семестровим дисциплінам звичайного грецького університету. У кожному тематичному блоці було передбачено виконання чотирьох письмових робіт, а наприкінці всього терміну навчання – захист магістерської роботи.

Аналіз змісту і структури магістерських програм з іноземних мов дозволив виділити в них як спільні, так і відмінні характеристики. Спільним для всіх програм є наявність тематичного блоку, спрямованого на вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції вчителів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, а також тематичного блоку, метою якого є формування умінь розробки й оцінювання навчальних планів і програм з іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень учнів, використання освітніх технологій.

Інші тематичні блоки можуть бути наявними лише в деяких програмах. Так, тематичний блок, присвячений питанням викладання мови для спеціальних цілей, викладання мови дітям, підвищення кваліфікації викладачів-менторів є лише в програмі з англійської мови. Обговорення проблеми міжкультурної освіти під час викладання мови передбачене програмою з французької мови, а питання викладання граматики – програмою з німецької мови [189; 237; 238].

Розглянемо детальніше зміст і структуру магістерської програми спеціалізації викладачів англійської мови.

Ця програма адресується працюючим учителям англійської мови як іноземної, які мають трудовий стаж не менше трьох років. Нею охоплюється значна кількість педагогів різних освітніх ланок як державного (навчальні заклади початкової, середньої та вищої освіти), так і приватного (приватні школи, інститути професійної

підготовки, центри іноземних мов, центри вільного навчання тощо) секторів освіти.

Головною характеристикою магістерської програми є те, що вчителі не полишають виконання своїх професійних обов'язків, а навпаки використовують свої заклади і класи для проведення різноманітних невеличких досліджень. За допомогою цього реалізуються головні принципи програми – принцип рефлексуючого навчання та навчання в процесі дослідження (action research).

Освітня методологія, що лежить в основі магістерської програми, спирається на дані таких наукових галузей, як: освіта дорослих, освіта викладачів англійської мови, дистанційна освіта. Зміст програми структурується навколо двох навчальних стрижнів – первинного матеріалу та подальших методологічних практик.

Під первинним матеріалом мається на увазі: а) комплекс друкованих та електронних видань, підготовлений на принципах дистанційної методології, що замінює лекції в традиційному університеті та являє собою навчальний матеріал і рекомендації з вивчення певних тематичних блоків; б) рекомендована література, статті тощо, які надсилаються студенту в електронному вигляді для подальшого індивідуального вивчення окремих тем. Так певним чином вирішується проблема неможливості систематично відвідувати бібліотеку закладу.

Подальші методологічні практики охоплюють виконання магістрантами різноманітних завдань дослідницького характеру, організацію групових зустрічей/семінарів, систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом, підготовку магістерської роботи.

Розглянемо детальніше кожний вид роботи.

Виконання магістрантами різноманітних завдань дослідницького характеру.

Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонується комплекс завдань, який вони мають виконати та самостійно оцінити на основі відповідного додатку відповідей (ключів). Завдання самооцінювання розміщуються в різних «стратегічних» місцях навчального матеріалу та спрямовані на:

– мотивацію студентів до обговорення певних питань, що містяться як на початку, так і в кінці розділу/теми. Учителі мають зафіксувати свої думки, спираючись на власний досвід, на конкретні питання (наприклад, розуміння сутності певних понять, явищ, думки

щодо конкретних освітніх практик, їхнє оцінювання на основі власного досвіду тощо);

– консолідацію матеріалу розділу й рекомендованої літератури. Тут ідеться про види діяльності, які допомагають магістрантам «співрозмовляти» з матеріалом і не бути пасивним «приймачем» інформації (наприклад, узгоджувати конкретні педагогічні техніки з тими принципами, що ними керують);

– застосування дидактичних технік і практик, які випливають з первинного матеріалу, у власній педагогічній діяльності;

– підготовку письмових робіт у межах певного тематичного блоку (наприклад, завданням може бути опрацювання конкретних дидактичних технік та вибір і застосування тих, що найбільше прийнятні саме для свого класу).

2. Організація групових зустрічей. Останні мають вигляд семінарів, на яких обговорюються різноманітні проблеми, висловлюються думки щодо певних теоретичних питань кожного з тематичних блоків.

3. Систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом. Проводиться у встановлені часові проміжки, про які студенти інформуються за допомогою e-mail.

4. Підготовка магістерської роботи. Остання, як і всі інші письмові роботи, обов’язково має дослідницький характер. Деякі потребують відвідування занять колег, інші – детальний опис і критичний аналіз дидактичних посібників, які використовують учителі, розробку дидактичного матеріалу, дослідження потреб учнів, опис й оцінювання навчальних планів і програм з мови, критичний аналіз систем оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Науковий керівник діє як викладач-ментор, консультант, який лише спрямовує студента в руслі змісту та структури магістерської роботи, рекомендує певну наукову літературу [354, с. 176-181].

Таким чином, діяльність Грецького відкритого університету надає широкі можливості для післядипломної освіти великому колу вчителів, які можуть підвищити свій кваліфікаційний рівень без відриву від виконання своїх професійних обов’язків.

Отже, вивчення педагогічної літератури показало, що грецькі науковці приділяли й продовжують приділяти належну увагу дослідженню проблем підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, зокрема таким її аспектам, як: види підвищення кваліфікації, навчальні плани і програми підвищення кваліфікації та

перепідготовки вчителів, органи управління системою післядипломної педагогічної освіти, офіційні документи, що врегульовують роботу установ, які займаються підвищенням кваліфікації та перепідготовкою педагогічних кадрів.

огляду на недостатню психолого-педагогічну підготовку філологів в університеті позитивним вважаємо введення обов'язкового пропедевтичного підвищення кваліфікації для тих випускників, які виявили бажання займатися викладацькою діяльністю, а також наявність дистанційних програм для забезпечення післядипломної педагогічної освіти.

Щодо Республіки Кіпр, то про систематичне надання післядипломної педагогічної освіти тут можна говорити лише з 1973 року після заснування Педагогічного інституту з метою підвищення кваліфікації новопризначених учителів усіх рівнів освіти [392, с. 97]. Звичайно, кіпрські вчителі мали можливість підвищити свій професійний рівень і раніше, з 40-х років XX століття, однак йшлося про навчання за кордоном, а саме в Англії. Після повернення зі стажування вчителі ділилися отриманими знаннями з іншими колегами [192, с. 2].

Як зазначає О. Проценко, удосконалити професійні навички та вміння педагоги могли й у так званих «взірцевих школах», в яких директорами були випускники європейських вищих навчальних закладів. У цих школах під час літніх канікул організовувалися семінари для всіх педагогів та педагогічна практика для студентів – майбутніх учителів [115, с. 153].

Щодо підвищення кваліфікації в Педагогічному інституті, то, за даними науковців, у 70-80-х роках XX століття заняття проводились вигляді лекцій, які вчителі відвідували за бажанням. Вони мали суто теоретичний характер і не давали можливості застосування отриманих знань на практиці. Також періодично організовувалися двогодинні семінари (засідання), на яких педагоги насамперед ознайомлювались зі своїми правами та обов'язками, що визначались Міністерством освіти і культури. Усі ці спроби покращити рівень професійної підготовки вчителів не були ефективними в нових умовах соціальних змін [115, с. 154; 151, с. 177-178].

огляду на це, на Педагогічний інститут було покладено обов'язок модернізувати систему післядипломної педагогічної освіти. Як результат, на базі цього закладу почали діяти такі програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: семінари на базі

школи; необов'язкові семінари (факультативні заняття); систематичні (повторні) програми [333, с. 44].

Розглянемо детальніше названі програми.

Семінари на базі школи організовуються за конкретною темою, яка цікавить учителів, після того, як ця тема буде узгоджена з Педагогічним інститутом.

Необов'язкові семінари (факультативні заняття) розраховані на вчителів різних рівнів навчання та поділяються на семінари для педагогічних працівників початкової, середньої, технічної і професійної освіти, семінари за додатковими темами. Зміст та програма проведення семінарів видається кожного року у вигляді спеціальних брошур та розсилається в усі школи на початку нового навчального року [115, с. 158-159; 342, с. 10].

Серед *систематичних програм*, які є обов'язковими для відвідування, інтерес для нашого дослідження становить програма дослужбової підготовки претендентів на посади викладачів середньої школи. Уведення цієї програми вкрай важливе з огляду на те, що випускники університетів, зокрема філологи, не отримали необхідної психолого-педагогічної підготовки під час навчання.

За даними науковців, програма передбачає: відвідування занять педагогічного циклу; педагогічну практику в школах під керівництвом працівників Педагогічного інституту, директора школи та інших учителів; проведення власного педагогічного дослідження; успішне виконання завдань поточного та підсумкового контролю; суворе дотримання програми.

До дисциплін загального циклу можна віднести: знайомство з освітньою системою (9 год.); педагогічна психологія (27 год.); теорія та методика викладання (30 год.); проведення педагогічного дослідження (15 год.); оцінювання учнів (9 год.); технічні засоби навчання (18 год.).

Спеціальними дисциплінами є: робота з навчальною програмою предмета, дидактика, планування уроків, оцінювання учнів тощо [115, с. 157-158; 333, с. 45; 344, с. 15].

Як зазначає О. Проценко, ця програма триває сім місяців, починається зазвичай у жовтні і завершується в кінці травня. Після навчання вчителі отримують сертифікат підвищення кваліфікації, який необхідно подавати при прийнятті на посаду вчителя середньої загальної та професійно-технічної школи [115, с. 158].

Поряд із дослужбовим досить ефективним є *вступне (пропедевтичне) підвищення кваліфікації* учителів. Програма вступного

підвищення кваліфікації, яка на 85% фінансується Європейським Союзом, почала діяти в 2008 році. Як зазначають кіпрські науковці, вступне підвищення кваліфікації (induction) є сполучною ланкою між базовою (initial training) і дослужбовою (pre-service training) підготовкою педагога та його подальшим професійним розвитком і має за мету спрямувати і підтримати новопризначеного вчителя таким чином, щоб він став активним членом освітнього середовища. На відміну від дослужбового підвищення кваліфікації, під час якого вчителі викладають у класах своїх колег, діючи як «відвідувачі» того навчального закладу, куди їх розподілили, протягом вступних курсів педагоги працюють у своїх класах, у своїй школі, маючи при цьому відчуття приналежності до конкретного навчального середовища [343, с. 10]. Програма вступного підвищення кваліфікації реалізується в три стадії і триває зазвичай з кінця жовтня по кінець травня, охоплюючи як теоретичну, так і практичну підготовку молодих учителів. Теоретична підготовка здійснюється в Педагогічному інституті Кіпру, а практична – в навчальних закладах.

Зазначимо, що в Республіці Кіпр, як і в Греції, діють і дистанційні програми підвищення кваліфікації. Останні досить ефективно реалізує Відкритий університет Кіпру, заснований у 2002 році в м. Нікосія. Так, університет пропонує магістерську програму «Новогрецька мова і література», що адресована таким категоріям осіб: а) випускникам філософських факультетів (філологічних відділень, відділень історії та археології, відділень філософії-педагогіки-психології); б) тим, хто успішно завершив навчання за програмою «Грецька культура» Відкритого університету Кіпру або Греції; в) випускникам іншомовних відділень зі спеціалізацією «Грецька література та/або мовознавство»; г) випускникам педагогічних відділень зі спеціалізацією «Грецька література та/або мовознавство»; д) випускникам театральних відділень, відділень культурології, соціальної антропології зі спеціалізацією «Грецька література та/або мовознавство» [155].

Таким чином, з кінця XX століття в Республіці Кіпр почала приділятися серйозна увага післядипломній освіті педагогічних кадрів. З огляду на те, що під час навчання в університеті майбутні викладачі середньої школи, зокрема викладачі філологічних дисциплін, не отримують належної психолого-педагогічної підготовки, так само як і практичних навичок викладання мови, обов’язкове вступне (пропедевтичне) та дослужбове підвищення кваліфікації є надзвичайно актуальним.

Вивчення науково-педагогічних джерел показало, що грецькі та кіпрські науковці серйозну увагу приділяють питанням підвищення кваліфікації не лише новопризначених учителів, а й тих, хто, власне, покликаний їхню кваліфікацію підвищувати. Йдеться про підготовку вчителів-менторів, які у своїх спробах сприяти розвитку професійних умінь підопічного, стають прототипом для наслідування, навчають, інформують, пояснюють, надихають, дають поради, провокують, заохочують молодого колегу. У такий спосіб ментори не лише полегшують входження учителя-початківця в професію, а й підвищують якість його викладацької діяльності [331].

Так, поряд з програмою вступного підвищення кваліфікації для новопризначених учителів у Республіці Кіпр паралельно реалізується програма, спрямована на відповідну підготовку менторів. Остання діє з кінця жовтня до кінця січня. Так само як і для молодих учителів, програмою підготовки менторів також передбачено як теоретичну, так і практичну підготовку останніх в Педагогічному інституті Кіпру та в стінах навчальних закладів.

Програми підготовки менторів діють і в Греції, однак ученіпедагоги досліджуваних країн продовжують наголошувати на певних проблемах і в цій галузі. Однією з них називають те, що програми підвищення кваліфікації менторів дають мало можливостей для систематичної практичної підготовки останніх, а також обмежують їхню підготовку лише вступним підвищення кваліфікації [343, с. 11-12].

Також багато прогалин залишається і в галузі підготовки тих викладачів, які працюють у центрах підвищення кваліфікації не з новопризначеними вчителями, а вже з досвідченими колегами.

Так, грецькі й кіпрські науковці висловлюють думки про те, що освіта педагога-наставника (ментора) не може обмежуватись ані їхньою базовою освітою, ані післядипломною в галузі дидактики мов на рівні магістратури й докторантури, бо останні не мають безпосереднього зв'язку з роботою викладача центру підвищення кваліфікації. Недостатньою також є і наявність багатого педагогічного досвіду. Усе вище перелічене є цінною передумовою, на базі якої викладачі мають отримувати нову спеціальність [58, с. 69].

Головною причиною отримувати викладачам центрів підвищення кваліфікації нову спеціальність грецька дослідниця С. Папаевтиміу-Літра називає те, що вони покликані працювати не з учнями, а з людьми, які досить часто є їхніми ровесниками або навіть старші за

них, з людьми, чий педагогічний досвід може бути багатший за їхній власний, нарешті з людьми зі стійкими поглядами на свою професію, які вже відпрацювали свої стратегії навчання та спілкування і не сприймають легко інші погляди без суттєвого обґрунтування та критичного аналізу пропонованих нових позицій, теорій тощо. Тобто викладач центру підвищення кваліфікації має добре знати не лише навчальні, а й інші особливості та потреби дорослого вчителя, бути добре обізнаним з головними засадами освіти дорослих, яка вже виокремилась у самостійну наукову галузь [329, с. 145-146].

Зазначимо, що на сьогодні грецькі та кіпрські університети, а та-кож інші установи (наприклад, Фонд молоді і навчання протягом життя) організовують програми, спрямовані на підготовку викладачів, що покликані підвищувати кваліфікацію в дорослої категорії населення.

Таким чином, у Греції та Республіці Кіпр на початку XXI століття вчені-педагоги серйозну увагу почали приділяти питанням підготовки як викладачів-менторів, які покликані допомогти новопризначеному вчителеві якнайлегше адаптуватися до нових професійних умов, так і викладачів центрів підвищення кваліфікації, які мають покращувати кваліфікаційний рівень не лише молодих, а й досвідчених колег та навіть управлінського складу середньої освіти.

Висновки до розділу 4

У розділі досліджено особливості базової та післядипломної педагогічної освіти філологів в університетах Греції та Республіки Кіпр у другій половині XX – на початку XXI ст.

Щодо філологів у галузі рідної мови, то аналіз грецької науково-педагогічної літератури показав, що від самого заснування філософських факультетів і до кінця XX ст. спеціальна підготовка на них превалювала над психолого-педагогічною і дидактичною. Так, навчальним планом передбачалось викладання лише трьох дисциплін – педагогіки, психології і дидактики мови протягом одного семестру. Виняток становило відділення педагогіки-філософії-психології, де перевага надавалась саме психолого-педагогічній та дидактичній підготовці. Педагогічна практика майже до кінця XX ст. являла собою лише відвідування студентами уроків учителів експериментальних шкіл і можливим самостійним проведенням декількох влас-

них уроків на відділенні педагогіки-філософії-психології. Ситуація змінилася лише на початку XXI ст., коли в усіх університетах Греції почала діяти поглиблена Програма «Педагогічна практика студентів».

Щодо університету Кіпру, то вивчення навчальних планів підготовки філологів засвідчило повну відсутність психолого-педагогічного і дидактичного компонентів в їх професійній підготовці. Така ситуація пояснюється тим, що студенти, які вирішать зайнятися викладацькою діяльністю, будуть зобов'язані пройти обов'язкові вступні курси підвищення кваліфікації, де й отримають необхідну для цього підготовку.

Стосовно підготовки майбутніх філологів, учителів іноземної мови, то аналіз науково-педагогічної літератури, навчальних планів і програм дозволяє стверджувати, що впродовж 50-80-х рр. XX ст. психолого-педагогічна підготовка на іншомовних відділеннях університетів Греції була або зовсім відсутньою або надто обмеженою. Дещо кращою була дидактична підготовка, яка забезпечувалась викладанням двох-трьох обов'язкових дисциплін, у той час як педагогічна практика обмежувалася спостереженнями студентів за проведенням уроків та інших заходів досвідченими вчителями шкіл. У 90-ті рр. позитивні зміни відбулись лише в дидактичній складовій шляхом збагачення її змісту. Суттєве покращення психолого-педагогічної та дидактичної підготовки майбутніх фахівців спостерігається тільки на початку XXI ст. завдяки введенню нових навчальних дисциплін та вдосконаленню педагогічної практики, термін якої було подовжено до двох місяців.

Щодо університету Кіпру, то тут дидактична підготовка майбутніх учителів іноземної мови була майже ідентичною іншомовним відділенням Греції. Проте психолого-педагогічна складова була абсолютно відсутньою, у той час як педагогічна практика обмежувалась лише спостереженнями за навчально-виховним процесом з іноземної мови.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що післядипломна педагогічна освіта в Греції охоплює такі галузі, як перепідготовку та підвищення кваліфікації.

Про систематичну перепідготовку вчителів середньої школи можна говорити з 1910 р. після заснування в м. Афіни педагогічного училища середньої освіти. Спочатку навчання в училищі тривало один рік, а з 1951 р. цей термін було подовжено до двох років. За першими навчальними планами передбачалася лише психолого-педагогічна підготовка, а згодом було додано й блок спеціальної

підготовки вчителів. Педагогічні училища середньої освіти припинили свою діяльність у 1985 р., і з того часу питаннями перепідготовки викладачів середньої школи займаються університети країни на рівні магістратури й докторантури.

Випускникам ОКР «бакалавр» надається можливість навчання в магістратурі звичайних університетів за денною формою або у відкритих університетах Греції та Кіпру на дистанційній основі.

Щодо підвищення кваліфікації, то до 70-х рр. ХХ ст. воно обмежувалось організацією науково-педагогічних конференцій, семінарів, участю під час літніх канікул у загальних та локальних зборах тривалістю до п'яти днів. Суттєвих змін інститут підвищення кваліфікації зазнав наприкінці 70-х – початку 80-х рр. минулого століття після створення Факультетів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти – ФПКПСО, які в 1992 р. були замінені на Обласні центри підвищення кваліфікації – ОЦПК. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. серед обов'язкових видів підвищення кваліфікації діяли такі: вступне (пропедевтичне) підвищення кваліфікації, періодичне та спеціальне.

Стосовно Республіки Кіпр, то тут про перші спроби підвищення кваліфікації можна говорити з кінця 40-х рр. ХХ ст., коли кіпрські педагоги проходили стажування в Англії. Систематичне ж підвищення кваліфікації стало можливим після заснування в 1973 р. Педагогічного інституту Кіпру, однак заняття на той час мали виключно теоретичний характер і не задовольняли зростаючі потреби вчителів. кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. систему післядипломної педагогічної освіти було суттєво модернізовано і Педагогічний інститут почав організовувати такі систематичні програми підвищення кваліфікації, як: семінари на базі школи; необов'язкові семінари (факультативні заняття); систематичні (повторні) програми. Серед названих програм на увагу заслуговують програми дослужбового та вступного підвищення кваліфікації з огляду на майже цілковиту відсутність психолого-педагогічного складника в базовій професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів-філологів.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що на початку ХХІ ст. в досліджуваних країнах пильна увага вчених-педагогів почала приділятися підготовці тих викладачів, які покликані підвищувати кваліфікацію не лише в новопризначених, а й уже досвідчених колег.

РОЗДІЛ 5
АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ МОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР У СУЧАСНИХ УМОВАХ

5.1. Прогресивні тенденції в теорії і практиці мовної освіти студентів-філологів

Аналіз нормативно-правової бази, психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури, особливостей діяльності мовних факультетів і відділень університетів дозволив виділити три групи тенденцій у теорії і практиці мовної освіти студентів вищих навчальних закладів Греції та Республіки Кіпр.

До першої групи «Тенденції в теоретичному обґрунтуванні мовної освіти» віднесено: перехід від традиційного (граматичного) підходу навчання мов до комунікативного; надання виняткового значення формулюванню спеціальних цілей навчання мови на основі дослідження потреб учнів/студентів; перехід від навчальних програм з мови лінійного та спірального типу до програм типу Curriculum.

Другу групу «Тенденції в практиці мовної освіти філологів вищих навчальних закладів» складають: надання виключно університетської філологічної освіти; спроба стандартизації вищої мовної освіти, її упорядкування відповідно до європейських стандартів; оновлення навчальних планів і програм та розробки нових з огляду на сучасні педагогічні та лінгвістичні концепції, теорії, течії; збагачення методів і форм мовної освіти філологів; широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій; створення навчальних посібників з урахуванням нових лінгводидактичних підходів і принципів; розвиток ідеї міжкультурної освіти засобами мови.

третій групі «Тенденції в педагогічній освіті вчителів-словесників» виокремлено: поступове розширення і поглиблення теоретичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; введення і поетапне удосконалення педагогічної практики; вдосконалення післядипломної освіти вчителів.

Проаналізуємо названі групи тенденцій.

І. Тенденції в теоретичному обґрунтуванні мовної освіти.

Інтеграційні та глобалізаційні процеси у світі, європейська багатомовність, прогресивний розвиток психолого-педагогічних і лінгвістичних наук породили нові взаємопов'язані між собою тенденції в теорії мовної освіти.

Перехід від традиційного (граматичного) підходу навчання мов до комунікативного.

Цей перехід відбувався під впливом соціокультурних, економічних і політичних чинників, які сприяли пожвавленню міжнародного співробітництва в різних галузях народного господарства і суспільного життя, що, у свою чергу, вимагало від фахівців знання сучасної мови країни, з якою відбувалася співпраця. Як уже зазначалось вище, в Греції остаточне утвердження комунікативного підходу в навчанні мов відбулось дещо раніше – уже у 80-х роках минулого століття. Відповідно цей підхід відразу набув поширення і Республіці Кіпр, яка підтримувала тісний зв'язок із Грецією.

Україні остаточний перехід до комунікативної методики було здійснено в 90-х роках XX століття, хоча і до цього часу використовувались прогресивні методи навчання мов. Так, у 60-х роках застосовувався свідомо-порівняльний метод, що пізніше було трансформовано в свідомо-практичний або свідомо-активний; у 70-х роках було розроблено засади сугестивного, емоційно-смислового, сугесто-кібернітичного методів, обґрунтовано синтез сугестопедичного та свідомо-порівняльного методів, інтегрального методу прискореного навчання та аудіолінгвального методу; у 80-х роках – розроблено методику інтенсивного навчання [76, с. 155-157; 94; 142].

Таким чином, *головну відмінність* у процесі переходу від традиційного до комунікативного підходу в Греції, Республіці Кіпр та Україні вбачаємо в наступному: Греції та Республіці Кіпр, попри відсутність до 70-80-х років минулого століття ґрунтовних праць, присвячених питанням навчання мови, вдалось завдяки ретельному вивченню зарубіжного досвіду та відпрацювання на його основі своєї власної моделі мовної освіти, впровадити комунікативний підхід майже на два десятиріччя раніше, ніж це відбулось в Україні. Можливо саме цим і пояснюється той факт, що на сьогодні грецькі та кіпрські громадяни демонструють значно вищий рівень іншомовної комунікативної компетенції.

Надання виняткового значення формулюванню загальних і спеціальних цілей навчання мови на основі дослідження потреб учнів/студентів.

У другому розділі нами була описана етнографічна модель аналізу мовних/комунікативних потреб грецької дослідниці В. Токатліду, застосування якої уможливлює не лише правильне визначення останніх, а й грамотне формулювання спеціальних цілей навчання мови й адекватний відбір мовного, мовленнєвого та соціокультурного навчального матеріалу, методів, засобів і прийомів навчання.

В Україні, попри відстоювання науковцями необхідності задоволення навчальних, освітніх, особистісних потреб учнів/студентів, систематичних досліджень у сфері аналізу їхніх комунікативних потреб з метою укладання високоефективної навчальної програми з мови не проводилось. Тому зарубіжний досвід, зокрема грецький, у цій галузі може бути творчо використаний вітчизняними ученими і викладачами-практиками.

Тенденція переходу від навчальних програм з мови лінійного та спірального типу до програм типу Curriculum.

Перенесення уваги з викладача на студента, необхідність укладання навчальних програм з мови на основі виділених шляхом наукового аналізу комунікативних потреб студента зумовили нові вимоги й до самих навчальних програм. Як зазначають грецькі та кіпрські дослідники, типів програм з мови дуже багато, однак їх можна класифікувати за такими категоріями:

Лінійний тип. Це тип програми середньої (а іноді й вищої) освіти, в якій визначається та розподіляється певна сукупність мовного матеріалу. Не припускаються зміни, навіть якщо й констатується, що програма не веде до результату, якого вимагають загальна та спеціальні цілі. Програми цього типу за суттю є програмами системного підходу до мови, бо визначаються не комунікативними цілями, навіть якщо й щось подібне декларують, а мовним матеріалом. Цей тип програми може лише опосередковано та величезними зусиллями задовольнити соціальні та комунікативні цілі мовної освіти.

Спіральний тип. Це покращений варіант лінійної програми. Тут також визначається мовний/мовленнєвий матеріал, проте його розподіл відбувається з «нашаруванням». Так, кожний навчальний матеріал повертається через певний проміжок часу, доповнюється та

завершується. У часі цей тип програми був посередником між простою лінійною програмою та програмою CURRICULA.

Curriculum. Це тип програм загальної й вищої освіти біль-шості європейських країн, що складається з низки цілей, які мають бути досягнуті. Можуть супроводжуватися пакетом мовного та іншого матеріалу (syllabus) або пропонувати його відбір самим учителям, які мають здобути відповідну підготовку, щоб бути спроможними обирати шляхи, засоби (мовні та інші) для реалізації поставлених цілей.

Зчленований закритий тип. Це програми, які включають пев-ну кількість навчальних модулів, що структуруються навколо однієї конкретної мети, яку й мають зреалізувати, розвинувши конкретні уміння. Включають також мовний та інший матеріал (syllabus), який буде потрібен для розвитку умінь.

Зчленований тип з об'єднаними модулями. Це програми, які складаються з незалежних, проте взаємопов'язаних між собою структурних модулів, куди може додаватись необмежена кількість інших модулів, кожний з яких спрямований на розвиток нового уміння. Програми цього типу є надзвичайно гнучкими та економічними, вони можуть змінюватися додаванням, вилученням або зміною певних модулів. Учні/студенти, відповідно до часу, яким володіють, можуть обрати чи об'єднати ті модулі, які їх цікавлять, та навпаки вимагати вилучити ті, що вважають для себе зайвими.

Динамічний (тип співпраці). Ці програми включають загальну мету та описують механізми, техніки їх досягнення. Спеціальні цілі визначаються потребами учнів, які мають навчитися застосовувати певні з описаних технік (інтерв'ю, дослідження баз даних, архівів тощо) та діяти в реальних умовах для досягнення поставлених цілей. Тобто самі учні мають відкрити шляхи, якими зможуть задовольняти свої потреби. Програми цього типу адресуються малим групам та завжди мають експериментальний характер [378; 369, с. 231-233].

Вивчення університетських навчальних програм з іноземної мови дає підстави стверджувати, що в Греції та Республіці Кіпр з 50-х і до кінця 70-х років XX століття застосовувались переважно програми лінійного та спірального типу, а починаючи з 80-х років століття активно почали укладатися та впроваджуватися програми типу Curriculum.

Аналіз навчальних програм з мовних дисциплін вітчизняних ВНЗ також засвідчив тенденцію їхнього переходу до типу Curricu-

lum. Так, у навчальних програмах почала виділятись не лише мета дисципліни, а й завдання, за допомогою яких вона буде реалізовуватись, обов'язковим, окрім переліку знань і умінь, стало визначення ряду компетенцій, якими має оволодіти студент після завершення курсу, зміст навчального матеріалу почав об'єднуватись у семестрові та змістові модулі, обов'язковим стало формулювання не лише завдань для самостійної роботи студентів, а й завдань, спрямованих на розвиток їхніх дослідницьких навичок (ІНДЗ – індивідуальні навчально-дослідницькі завдання).

Єдиною *відмінністю* буде знову ж таки часовий показник змін. Так, якщо в Греції та Республіці Кіпр програми типу Curriculum почали розроблятись з 80-90-х років минулого століття, то в Україні – лише на початку XXI ст.

ІІ. Тенденції у практиці мовної освіти філологів вищих навчальних закладів.

Щодо моделей професійної підготовки філологів, то тут для Греції, Республіки Кіпр і України виокремлюються зовсім протилежні тенденції.

Так, для Греції і Республіки Кіпр виділяємо тенденцію *надання виключно університетської філологічної освіти*. Тут протягом досліджуваного періоду підготовка філологів як у галузі рідної, так й іноземних мов, забезпечувалась лише в університетах країни, які за своєю суттю є класичними. Випускники філологічних та іншомовних відділень отримували кваліфікацію філолога після завершення чотирирічного терміну навчання. При чому кваліфікацію філолога здобували всі випускники філологічного відділення, в тому числі відділення історії та археології й відділення філософії-педагогіки-психології. Після введення двоступеневої моделі підготовки фахівця Греції та Республіці Кіпр студенти названих відділень після чотирьох років навчання отримували диплом бакалавра, після чого могли продовжити навчання в магістратурі терміном 1,5 роки й отримати диплом магістра.

В Україні чітко простежується *тенденція варіативності вищої філологічної освіти*. Так, остання забезпечувалась у педагогічних та гуманітарних інститутах, у педагогічних та гуманітарних університетах, у класичних університетах, де застосовувались різні моделі професійної підготовки філологів за галузями знань 0101 «педагогічна освіта» та 0203 «гуманітарні науки», за напрямами «освіта»,

«філологія», спеціальностями «українська мова та література», «мова та література (із зазначенням мови») [131, с. 116-117]. На основі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1151 від 06.11.2015 підготовка філологів здійснюється за галузями знань 01 «освіта» та 03 «гуманітарні науки», спеціальностями «середня освіта (за предметними спеціалізаціями)», «філологія».

По завершенні чотирьох років навчання студенти отримували диплом бакалавра, після чого могли продовжити навчання або за ОКР «спеціаліст» протягом одного року, або за ОКР «магістр» протягом 1,5 років та отримати дипломи спеціаліста чи магістра відповідно. Такою ж ситуація залишається і на сьогодні.

Спроба стандартизації вищої освіти, її приведення у відповідність до європейських стандартів. Ідеться про введення двох рівнів вищої освіти – бакалавр-магістр, кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (системи дидактичних монад), дисциплін за вибором студента, здійснення оцінювання навчальних досягнень студентів з мови згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. У Греції та Республіці Кіпр ці зміни було впроваджено у 80-90-х роках ХХ століття, а в Україні – після приєднання до Болонського процесу (2005 р.).

Таким чином, г*оловну відмінність* становить хронологічний показник змін, а також і той факт, що в Україні попри приєднання до Болонського процесу, підготовка фахівців у ВНЗ до сих пір здійснюється за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями, включаючи ОКР «спеціаліст».

Тенденція оновлення навчальних планів і програм та розробки нових із урахуванням сучасних педагогічних та лінгвістичних концепцій, теорій, течій.

Із кінця 80-х років ХХ століття укладачі навчальних програм з мови в Греції та Республіці Кіпр першорядного значення почали надавати формулюванню генерованих потребами студентів цілей навчання мов, відбору матеріалу і засобів навчання, що можуть задовольнити визначені цілі і які виходять за межі підручника. Більшою мірою ці зміни стосуються галузі іноземної мови, де спостерігається зміщення акценту з будови мови на її практичне вживання як у писемному, так і в усному мовленні, з діахронії на синхронію у вивченні мови, літератури, культури.

Окрім цього, спостерігаємо збагачення навчальних планів філологічних та іншомовних відділень новими дисциплінами відповідно

до розвитку сучасного мовознавства та суміжних з ним наук. Так, почали пропонуватись не лише дисципліни літературознавчого та мовознавчого напрямів, але й дисципліни з літературного перекладу, культурознавства тощо. Це надає можливість запровадження різноманітних спеціалізацій у магістратурі (наприклад, випускник відділення німецької мови та літератури може продовжити навчання магістратурі в таких галузях, як «Європейські дослідження» або «Управління культурою» (Kulturmanagement)). Завдяки цьому випускники отримують додаткові можливості працевлаштування.

Україні також спостерігаємо суттєве оновлення навчальних планів і програм з мовних дисциплін, але дещо пізніше – з кінця 90-х років XX – початку XXI століття. Так само, як і в Греції та Республіці Кіпр, відбулося перенесення уваги з будови мови на її практичне вживання як у писемному, так і в усному мовленні, з діахронії на синхронію у вивченні мови, літератури, культури. До навчальних дисциплін додались такі, як: «Соціолінгвістика», «Психолінгвістика», «Етнолінгвістика», «Лінгвістика тексту», «Лінгвокультурологія», «Когнітивна лінгвістика» та інші.

Тож головною *відмінністю* виділяємо лише хронологію відповідних змін.

4. *Збагачення методів і форм мовної освіти філологів.* Як грецькі й кіпрські, так і українські вчені та викладачі-практики у навчанні мови виділяють три головні групи методів, які відповідають основним етапам засвоєння мовного матеріалу: 1) ознайомлення (презентація), 2) тренування, 3) застосування. Традиційно методами ознайомлення (презентації) були словесні методи: пояснення, бесіда. На етапі тренування, як правило, застосовувались некомунікативні (мовні) або умовно комунікативні вправи, а на етапі застосування – комунікативні вправи (переважно на складання діалогів, монологів, усних і писемних висловлювань). З кінця XX століття традиційні методи почали поєднуватись з інноваційними. Так, поруч з традиційним поясненням певного граматичного правила, активно став застосовуватись метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning, під час тренування та застосування поруч з традиційними вправами почали використовувати метод гри (рольової та ділової), метод Portfolio, метод проектів. Слід зазначити, що серед грецьких педагогів досить популярними є театральні методики і техніки.

викладанні теоретичних мовознавчих дисциплін, поруч з традиційною лекцією активно стали використовуватись проблемні лекції, лекції у формі діалогу (спрямувального та вільного), лекції з мультимедійною презентацією тощо.

Так само збагатились і форми організації навчального процесу з мови. До традиційних (лекції, семінарські та лабораторні заняття, педагогічна практика, написання курсових і дипломних робіт) додались: проведення конференцій різних рівнів, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників з питань мови та її викладання, організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з відповідними вітчизняними та зарубіжними тощо.

Таким чином, тенденція збагачення методів і форм мовної освіти філологів є *спільною* для трьох країн. Суттєвих відмінностей не встановлено.

5. *Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій.* ІКТ з кінця 80-х років стрімко увійшли в навчально-виховний процес на іншомовних та філологічних відділеннях грецького і кіпрського університетів. При цьому метою відділень не було забезпечення студентів глибокими знаннями в користуванні комп'ютером, а допомога в оволодінні роботою в текстовому редакторі та вільному користуванні мережею Інтернет. Детальніше: майбутні фахівці мали навчитися здійснювати пошук різноманітної інформації; здійснювати пошук літературних творів; брати участь у комплексних дослідницьких проектах; використовувати Інтернет як засіб комунікації.

Грецькі і кіпрські науковці підкреслюють, що сьогодні, коли говоримо про інформаційну компетентність, маємо на увазі не лише уміння користуватися комп'ютером, а загалом уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для задоволення своїх особистісних і професійних цілей.

Важливу роль відіграють технології в тренуванні студентів за допомогою різноманітних продуктів CALL (Computer-assisted language learning – прискорене вивчення мови за допомогою комп'ютера). Багато програм нового покоління використовуються в грецьких і кіпрських вишах або у вигляді CD, або певного програмного забезпечення, спеціально розробленого для використання в локальній мережі. Таке програмне забезпечення використовується для особис-

того тренування і включає різноманітні мовні вправи (як правило, закритого типу); тексти на розуміння усного й писемного мовлення; вправи на розвиток словника та узагальнення граматичних правил; завдання на породження писемного мовлення на основі певного мультимедійного матеріалу; завдання на розвиток усного мовлення; можливість запису свого мовлення з метою контролю рівня сформованості вимовних навичок.

Багато з цих продуктів супроводжуються системою оцінювання. Також існують і такі, що розроблені спеціально для оцінювання, наприклад, тест для отримання сертифіката про володіння іноземною мовою.

Спеціальний акцент у досліджуваних країнах робиться на використання Інтернету. Для презентації навчального матеріалу, а також для пошуку автентичних текстів використовується Web. Також на Web доступним є й допоміжний матеріал, як наприклад, словники, граматики, електронні бібліотеки, бази даних навчального матеріалу і вправ.

На практиці у ВНЗ Греції та Кіпру особливо широко використовується e-mail (tandem learning, discussion groups) для розвитку усного мовлення. Також розвиваються і програми, що забезпечують проведення відеоконференції. Остання використовується як для введення учня/студента до мови через спілкування з її носіями, так і для розвитку навчання через співпрацю з іншими за допомогою виконання спільних проектів (collaborative work).

Педагог активно застосовує технології не лише під час викладання, а й у процесі підготовки до нього. Так, використовуються програмні забезпечення для створення вправ (наприклад, Hot Potatoes, Quandary та інші) і програмні забезпечення для створення веб-сторінок (наприклад, Dreamweaver або Frontpage) з метою розміщення навчального матеріалу в Інтернеті.

багатьох університетах Греції та Республіки Кіпр функціонують мовні центри та лабораторії, що використовують віртуальні навчальні середовища для організації та розміщення всього навчального матеріалу в мережі навчального закладу або Інтернеті. Це сприяє розвитку дистанційного навчання та самоосвіти [317, с. 120].

Головною причиною використання Інтернету є широкі можливості, які він надає студентам для комунікації, співпраці, обміну інформацією та досвідом, а також можливість контакту з культурою

країни, мова якої вивчається. Також ІКТ сприяє індивідуалізації навчання і надає більше можливостей студенту стосовно: доступу до навчального матеріалу; інтерактивності мультимедійного матеріалу та вправ; способу роботи: ритму, повторення, самооцінювання; незалежного навчання і самоосвіти; спілкування і співпраці з іншими; інтерактивного, комунікативного навчання [317, с. 118-120; 314; 328, с. 301; 403, с. 497-498; 225, с. 369].

Аналіз вітчизняної наукової літератури засвідчив, що українські науковці значну увагу приділяють теоретичному осмисленню проблеми застосування ІКТ в мовній освіті. Питання вивчення мов із застосуванням ІКТ досліджували Р. Бужиков, Я. Булахова, О. Зимовець, О. Зубов, О. Каменський, А. Манако, Л. Морська, Є. Полат, П. Сердюков, В. Уліщенко, А. Фіньков, А. Янковець та багато інших. П. Сікорський виокремив основні напрями використання комп'ютерних технологій у ВНЗ [130, с. 601], Л. Златів та О. А. Шуменко систематизували новітні форми навчання, види навчальної діяльності та навчальні засоби, базовані на ІКТ [28; 141, с. 85].

Останнім часом з'являються праці, в яких висвітлюються питання підготовки вчителів-філологів до застосування ІКТ у навчальному процесі. Так, наприклад, Н. Фоміних запропонувала дієву модель підготовки студентів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності [135], О. Радзієвська проаналізувала процес формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інформаційних технологій [121], Г. Дегтярьова схарактеризувала етапи набуття й рівні сформованості ІКТ-компетентності, визначила шляхи її формування у вчителів-філологів у системі неперервної освіти, подала зразки підтвердження сформованості ІКТ-компетентності в деяких викладачів у вигляді створених ними електронних посібників, Web-сторінок тощо [15]. В. Ромашенко наполягає, що сучасний учитель-філолог зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетенцією має володіти такими вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер для розв'язування практичних задач; працювати в навчальних комп 'ютерних програмах; конструювати електронні навчальні матеріали; використовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчання; використовувати інформаційні технології для підвищення

рівня професійної компетенції і виконання навчальної, виховної, дослідницької тощо функцій [122, с. 199].

Аналіз відповідної літератури та власні спостереження засвідчили, що в нашій державі застосування ІКТ ще не набуло систематичного характеру. Вітчизняні дослідники вказують на недостатнє використання ІКТ як у шкільній загальній, так і в професійній освіті, зокрема педагогічній, на недостатню кількість програмних засобів навчального призначення, лінгвістичних ресурсних баз, електронних посібників, програм диспетчеризації навчального процесу для студентів-філологів, на переважно традиційний стиль викладання гуманітарних, зокрема філологічних, дисциплін у вищий школі, нерозробленість змісту, форм та методів формування ІКТ-компетентності. Також наголошується на нечисленності консультаційних пунктів, що допомогли б зорієнтуватися у Web-просторі, віртуальних бібліотек, не чітко спрацьовує система швидкого пошуку потрібної інформації, недостатньо обґрунтовано переваги раціонального поєднання комп’ ютеризованого навчання із традиційним, не завжди придатні для використання програмні засоби зв’язку з їх невідповідністю психолого-педагогічним вимогам, відчутні психологічні бар’єри. Найчастіше використання ІКТ обмежується підготовкою мультимедійних презентацій, прослуховуванням аудіозаписів, переглядом відеоматеріалів [28; 102; 103; 123; 125, с. 287].

практиці діяльності мовних факультетів ВНЗ викладачі зрідка організовують такі форми роботи, як відеоконференції, он-лайн навчання, так само недостатньо використовують комп’ютерні мовні програми, мовні лабораторії (наявні навіть не у всіх вишах).

Хоча є й певні здобутки в цій галузі. Так, на увагу заслуговують Web-посібники О. Семеног «Український фольклор», «Вступ до слов’янської філології», «Наукова робота студентів-філологів», «Мовне родинознавство». Сервери ВНЗ поповнюються мультимедійними книгами. Так, на сайті Київського національного університету імені Тараса Шевченка розміщено електронний підручник із сучасної української мови «Морфологія», на сайті Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка репрезентований електронний навчально-методичний комплекс «Культура мови», підготовлений Л. Струганець та багато інших [125, с. 290]. Поступово поповнюються і філологічні сайти.

Таким чином, *спільним* для трьох країн виділяємо належну увагу науковців до розв’язання різноманітних аспектів використання

ІКТ у навчальному процесі з мови. *Головну відмінність* становитиме те, що грецькі та кіпрські університети, маючи краще устаткування, значно ширше застосовують ІКТ під час викладання філологічних дисциплін, як теоретичних, так і практичних мовних курсів.

Тенденція створення навчальних посібників з урахуванням нових лінгводидактичних підходів.

Як уже зазначалось у другому розділі, в Греції та Республіці Кіпр з 80-х років ХХ століття науковці почали виступати проти застосування в навчальному процесі єдиного підручника з мови, бо він не може задовольнити комунікативні потреби всіх учнів/студентів, не дає можливості для реалізації індивідуального підходу, не враховує особливості мовної ситуації в регіонах країни. З огляду на це, викладачі вишів отримали право самостійно обирати той підручник, який, на їхній погляд, здатний найкраще задовольнити потреби конкретної студентської аудиторії, у разі необхідності доповнюючи його іншим навчальним матеріалом, як правило, прагматичного характеру, або укладати свій власний підручник, періодично його оновлюючи.

В Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ століття також почали з'являтися підручники як з теорії, так і з практики мови, що враховували нові лінгводидактичні підходи і принципи – комунікативний, діяльнісний, проблемний підходи, принцип модульної подачі матеріалу тощо.

Так, якщо в досліджуваних країнах підручники 50-80-х років століття містили для читання й опрацювання, як правило, тексти художньої літератури та ті, що відбивали певні культурні реалії, то з 90-х років поступово почали з'являтися підручники, що презентували, окрім художніх, тексти прагматичного характеру (оголошення, біографії, афіші, меню тощо), а також тексти, що знайомили не лише з культурою країни, мова якої вивчалась, а й з діяльністю різноманітних державних і приватних установ.

Щодо підручників з теорії мови (наприклад, соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика тощо), то на початку кожного модуля або теми автором формулювалась його мета, всередині модуля могли ставитись питання для роздумів, наприкінці – питання для самоконтролю, тестові завдання тощо. Окрім цього, студенту пропонувались теми для самостійного опрацювання із наведенням рекомендованої літератури.

Таким чином, ця тенденція у практиці мовної освіти філологів вищих навчальних закладів є *спільною* для трьох країн. Відмінних характеристик виділено не було.

Розвиток ідеї міжкультурної освіти.

Сучасні лінгводидактичні дослідження грецьких і кіпрських науковців підтримують ідею про те, що навчання іноземної мови на всіх ступенях освіти не може здійснюватися без вивчення сучасної культури та соціального устрою країни, мова якої вивчається. Під час вивчення іноземної мови учень має відкрити для себе іншу культуру та глибше осягнути свою власну, що призводить не лише до простого оволодіння певними знаннями, а й сприяє зменшенню негативних позицій, таких як етноцентризм або ксенофобія. Це досягається, якщо метою навчання є не просто знайомство з іноземною культурою, а озброєння учня методологічними знаряддями аналізу та розуміння будь-якої культурної спадщини, а не лише тієї країни, мова якої вивчається.

Науковці підкреслюють, що викладач іноземної мови має постійно стежити за розвитком таких наук, як соціолінгвістика, соціальна антропологія, соціологія, які за останні роки перенесли свій інтерес на культурне розмаїття, і йдеться не лише про культуру країн, мова яких вивчається, а й про культуру національних меншин, що проживають на територіях тієї чи тієї держави [173, с. 247].

Для реалізації нових завдань іншомовної освіти вчителі іноземних мов мають отримати необхідну підготовку або в стінах університету, або в процесі підвищення кваліфікації. Тому, наприкінці XX – початку XXI століття навчальні плани іншомовних відділень Греції і Республіки Кіпр, а також програми підвищення кваліфікації поступово почали збагачуватися дисциплінами відповідного змісту.

Так, аналіз навчальних планів іншомовних відділень досліджуваних країн засвідчив наявність таких дисциплін, як: «Міжкультурне спілкування» («Διαπολυτισμική επικοινωνία»), «Міжкультурна освіта» («Διαπολυτισμική εκπαίδευση»), «Навчання мови та полікультурність» («Η εκμάθηση της γλώσσας και διαπολυτισμικότητα»), «Міжкультурний аспект у навчанні іноземної мови» («Διαπολυτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας»), «Європа – мозаїка мов», «Міжкультурність в Європі» тощо. Розглянемо зміст деяких із них.

Основна мета курсу «Міжкультурне спілкування» полягає в розумінні студентами взаємовпливу мови й суспільного оточення, в

якому вона вживається. Для цього досліджується зміст поняття «ввічливість/вихованість» (ευγένεια), а саме такі його відтінки, як негативна ввічливість (αρνητική ευγένεια), тобто демонстрація дистанції (έκφραση απόστασης) в стосунках з іноземцями та позитивна ввічливість (θετική ευγένεια), тобто демонстрація близькості/ гостинності (έκφραση οικειότητας) у ставленні до представників різних етносів і культур. Аналізуються лінгвальні та паралінгвальні засоби спілкування, особливо висловлення просьби/прохання в грецькій та англійській мовах, а також і в інших мовах світу. Окрім цього, досліджується зв'язок між такими поняттями, як «стать» і «ввічливість». Наприкінці курсу студенти мають усвідомити, що різні соціальні та етнічні групи людей не можна порівнювати щодо ступеня їх ввічливості чи вихованості, бо представники різних культур по-різному розуміють та демонструють ці поняття [367].

Вивчаючи дисципліну «Навчання мови та полікультурність», студенти усвідомлюють, що викладання/вивчення іноземної мови допомагає розумінню невідомого світу з іншим світоглядом. Паралельно це дає можливість замислитися над способом, у який певний народ розуміє дійсність. У процесі викладання курсу майбутні філологи – викладачі іноземної мови засвоюють: ключові поняття полікультурної освіти (культура, полікультурність, стереотипи, різноманіття); педагогічні підходи до понять культури за допомогою різноманітних методик викладання іноземної мови; способи реалізації мети і завдань полікультурної освіти [291].

Варто наголосити, що подібні дисципліни обов'язково викладаються в магістратурах Греції та Республіки Кіпр, а також на курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів [59, с. 144].

Цілком очевидно, що вихованню в учнів і студентів готовності до міжкультурного діалогу суттєво сприяють не лише заняття з іноземної, а й з рідної мови. Однак філологічні відділення Греції та Республіки Кіпр не пропонують своїм студентам відповідних дисциплін. Навчальні курси з міжкультурним компонентом у змісті містяться лише в навчальних планах післядипломної педагогічної підготовки філологів, учителів рідної мови та літератури.

Щодо вишів України, то на сьогодні все більше педагогів у процесі викладання іноземної мови намагаються збагачувати зміст навчання міжкультурним складником. Особистий досвід у викла-

данні іноземної мови (новогрецької) дозволяє нам стверджувати, що навіть такий модуль «Практичного курсу іноземної мови», як «Аудіювання» може мати «міжкультурне забарвлення» через укладання відповідних посібників. Так, нами у співпраці з О. Проценко було розроблено навчально-методичний посібник з аудіювання новогрецькою мовою, який складається з певних тематичних циклів, наприклад, «Культура давнього світу», «Захист навколишнього середовища», «Працевлаштування», «Зовнішня і внутрішня державна політика», «Охорона здоров'я», «Здорове харчування», «Спорт», «Засоби комунікації» тощо. Більшість аудіотекстів, які входять до названих циклів, порушують актуальні проблеми сьогодення та можуть стати приводом для розгортання дискусії в рамках ситуації міжкультур-ного спілкування. Також кожний тематичний цикл завершується додатковим уроком, який містить автентичний текст для читання та подальшого обговорення різноманітних проблемних питань, скла-дання усних та письмових діалогічних і монологічних висловлювань, спрямованих на формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців. Наприклад, тематичний блок «Культура давнього світу» завершується роботою над текстом «Сім чудес давнього світу», після чого студентам пропонується назвати й описати відомі їм сучасні чудеса світу та відповісти на питання: «Як Ви розумієте поняття «культура?», «Чи можна стверджувати, що певна культура є багат-шою за інші?», «Які заходи, на Вашу думку, має вживати світова спільнота для збереження національних культур?», «Яке значення відіграє мова в збереженні певної культури?» [73; 65, с. 56].

Окрім цього, значний потенціал для формування міжкультурної компетенції являють собою відеоматеріали як художнього, так і прагматичного характеру. За їх допомогою студенти мають можливість спостерігати за використанням не лише мовних, й а екстралінгвальних та паралінгвальних засобів, що використовуються носіями мови в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Також упродовж навчального року студентам надається можливість прослуховувати іноземні народні і сучасні пісні, які також сприяють не лише розвитку аудитивних умінь і навичок, а й знайомлять з тим, як культурні цінності відповідного етносу знаходять своє відображення в поетичному мовленні.

Окрім практичного курсу іноземної мови, реалізації засад міжкультурної освіти сприяють й інші навчальні дисципліни. Так, на

спеціальності «Мова та література (новогрецька)» Маріупольського державного університету навчальний план підготовки магістрів-філологів збагачено такими предметами, як «Міжкультурна комунікація», «Лінгвокультурологія», «Лінгводидактика», які також сприяють формуванню міжкультурної компетенції. Але в плані підготовки бакалаврів таких дисциплін немає, що, на нашу думку, є суттєвим недоліком, який варто виправити [41, с. 75].

Таким чином, тенденція реалізації ідеї міжкультурної освіти засобами іноземної мови є спільною для трьох країн. Особливих відмінностей не встановлено.

ІІІ. Тенденції в педагогічній освіті вчителів-словесників.

Головною тенденцією в педагогічній освіті майбутніх учителів-філологів виокремлюємо *поступове розширення і поглиблення їхньої теоретичної професійно-педагогічної підготовки.*

Як було доведено в четвертому розділі, упродовж 50-80-х років століття психолого-педагогічної підготовки як на філологічних, так і на іншомовних відділеннях університетів Греції та Республіки Кіпр або не було зовсім, або вона була надто обмеженою. При цьому дидактичний складник завжди був у навчальних планах підготовки філологів, хоча й обмежувався викладанням двох-трьох обов'язкових дисциплін. Навіть після входження Греції до Європейського Союзу зміни в психолого-педагогічній і дидактичній підготовці відбувались досить повільно. Про суттєве збагачення цих складників можна говорити лише на початку ХХІ століття. У Республіці Кіпр і до сьогодні психолого-педагогічний і дидактичний компоненти знаходяться на периферії професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Україні в теоретичній професійно-педагогічній підготовці вчителів-філологів маємо набагато більше здобутків, ніж у Греції та Республіці Кіпр. Так, за даними дослідження О. Семеног, у вітчизняних вищих навчальних закладах навіть у ХІХ столітті викладалися такі дисципліни, як психологія, педагогіка, дидактика, історія виховання. Однак суттєвим недоліком було те, що українська мова не займала провідного місця в навчальному процесі [125, с. 42].

23 50-60-х роках ХХ століття попри посилення русифікації та поглиблення комуністично-ідеологічного змісту вищої педагогічної освіти, розширилось коло педагогічних досліджень, присвячених методологічним проблемам педагогіки, актуальним питанням дидак-

тики, різним аспектам педагогічної майстерності вчителя. Було видано низку цінних праць з психології, педагогіки, історії педагогіки, дидактики, що сприяло поліпшенню викладання цих дисциплін. Утім педагогічна наука ще не надавала належної допомоги органам народної освіти, школі і вчителям, бо хибувала на надмірне теоретизування, абстрактність, відставала від життя і практики роботи школи й учителя [136, с. 64-65].

70-х роках у психолого-педагогічному та методичному складниках підготовки вчителя-філолога простежуються як негативні, так і позитивні тенденції. До негативних О. Семеног відносить те, що ці складники не були поставлені на наукову основу, не приділялася належна увага дослідженню суті педагогічного процесу, його закономірностей і діалектики розвитку, розкриттю внутрішнього взаємозв'язку педагогічних явищ, невиправдано було зменшено кількість годин на методичну підготовку (зі 132 годин у післявоєнний час до 50-ти у 1967/68 навчальному році). Серед позитивних зрушень у психолого-педагогічній та методичній підготовці дослідниця називає: запровадження курсів «Методика наукового дослідження», «Методика виховної роботи в школі», «Профорієнтаційна робота в школі», що певним чином сприяло посиленню органічного зв'язку теоретичної і практичної підготовки [125, с. 67].

За даними дослідників історії педагогічної освіти в Україні, переломним в освітньому розвитку став 1985 рік, коли етап жорсткого тоталітаризму досяг свого апогею і поступово готувався ґрунт для справжнього вільного розвитку освіти і педосвіти [90, с. 48; 87, с. 112].

Зокрема, реформою 1984-85 років посилювалась увага до спеціально-професійного складника педосвіти – психологічної, педагогічної, методичної підготовки, питома вага якої зросла з 22 до 29 відсотків переважно за рахунок розширення педпрактики (її частка збільшилася з 10 до 15%). Утім відбувалось нарощування і теоретичної психолого-педагогічної підготовки (з 4 до 6%). У блоці спеціально-професійних дисциплін практика стала домінувати над теорією. Відповідно питома вага спеціально-предметної підготовки зменшилася з 56 до 47 відсотків, оскільки стало дедалі зрозумілішим, що досконале знання освітнього предмета не забезпечує ефективності його викладання та засвоєння [87, с. 116].

80-х роках у психолого-педагогічній підготовці спостеріга-лись такі ж недоліки, що і в попереднє десятиліття. Зокрема, у курсі

педагогіки не приділялась належна увага дослідженню суті педагогічного процесу, його закономірностей і діалектики розвитку, розкриттю внутрішнього взаємозв'язку педагогічних явищ, вивченню співвідношення між об'єктивними закономірностями навчально-виховного процесу і принципами навчання і виховання тощо. Однак були і досягнення, а саме: уведення курсу «Основи педагогічної майстерності»; зміцнення зв'язку навчально-виховного процесу з практикою (неперервна практика); започаткування системи профорієнтації і профвідбору молоді на педагогічні спеціальності, а також практичної адаптації молодих фахівців; органічна інтеграція пединститутів з базовими навчально-виховними закладами (школами, дитячими дошкільними й позашкільними установами, профтехучилищами) у навчально-виховні й наукові комплекси; активні обговорення на сторінках журналу «Радянська школа» таких питань, як: використання на заняттях методу мікровикладання, методичних прийомів спонтанної дискусії, ділової педагогічної гри, психо- і соціодрами, психомалюнку, імітаційної педагогічної ситуації; поява досліджень з дитячої та педагогічної психології; виховання студентської молоді на «педагогіці співробітництва» Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, С. Соловейченка, В. Сухомлинського, В. Шаталова, М. Щетиніна [125, с. 73-75; 87, с. 121-122].

В. Луговий переломним у поверненні змісту педосвіти на національний ґрунт називає 1989 рік, коли в усіх пединститутах разом новими навчальними планами були введені «Практичний курс української мови» та курс «Історія України» [87, с. 134].

23 90-х роках XX – на початку XXI століть з'явились інноваційні дослідження, присвячені формуванню педагогічної майстерності вчителя, його підготовці до формування творчої особистості учня, індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя, про-цесу підготовки студентів у системі неперервної педагогічної освіти [125, с. 78]. Позитивним вважаємо те, що українські вчені-педагоги, на відміну від грецьких і кіпрських, значну увагу приділяли і продовжують приділяти підготовці студентів не лише до навчання, а до виховання молодого покоління. Корисними з цього погляду стали праці таких учених, як: І. Бех, І. Бойчев, Л. Бондарев, Б. Брилін, О. Дубасенюк, М. Левківський, Л. Мороз, Т. Проданенко, А. Троцко. Так, остання готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності розуміє як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує

високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психологічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватись [134, с . 15]. Також із кінця ХХ століття в українській педагогіці почали з'являтися наукові праці, підручники і посібники з педагогіки вищої школи, що, безумовно, сприяло вдосконаленню навчально-виховного процесу у вітчизняних вишах. Так, на увагу заслуговують такі з них: «Лекції з педагогіки вищої школи» (за ред. В. Лозової), «Педагогіка вищої школи» (А. Кузьмінський), «Педагогіка вищої школи» (за ред. З. Курлянд) «Педагогіка вищої школи» (В. Ортинський), «Основи педагогіки вищої школи» (С. Вітвицька), «Методика викладання у вищій школі» (В. Нагаєв) та багато інших [85; 81; 108; 101; 98; 7].

На зламі століть почали з'являтися праці, присвячені різноманітним аспектам професійної підготовки філологів, зокрема, за авторства О. Семеног (навчально-методична система професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури), І. Соколової (теорія і практика професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями), В. Коваль (формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладі), О. Копусь (формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів), І. Клак (формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів), О. Зубрової (формування професій-них особистісних якостей майбутнього учителя-філолога в класич-ному університеті), О. Пахомової (формування професійної компе-тентності філологів у процесі загальнопедагогічної підготовки), Т. Симоненко (формування професійної мовнокомунікативної компе-тенції студентів філологічних факультетів), О. Дуплійчук (підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікатив-них технологій), Ю. Картавої (розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти), В. Баркасі, О. Волченко, І. Закір'янової, В. Калініна, А. Маслюк, П. Сердюкова (формування професійної, комунікативної, соціокультурної, інформаційної компетенції майбутніх учителів іноземних мов) [125; 131; 33; 39; 32; 29; 107; 127; 20; 31; 3; 10; 26; 30; 92; 126] та інших.

Також у 90-ті роки активну увагу науковців почали привертати зарубіжні освітні системи, зокрема системи підготовки вчителів у

країнах Європи. Так, значний внесок у висвітлення вищеозначених питань зробила Л. Пуховська, яка у своїх працях переконувала вітчизняних освітян у тому, що високі стандарти педагогічної освіти Європі забезпечуватимуться не уніфікацією різних систем підготовки вчителів та змісту педагогічної освіти, а довгостроковою взаємодією та співробітництвом національних систем. Дослідниця схарактеризувала головні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Європи та сформулювала рекомендації щодо творчого запозичення кращого європейського досвіду в систему вітчизняної педагогічної освіти [116-120].

Окрім цього, дедалі частіше об'єктом наукових пошуків вітчизняних учених ставали питання професійної підготовки учителів-філологів у зарубіжних країнах, а саме у Великій Британії (В. Базуріна, І. Задорожна, О. Кузнецова) та США (І. Пасинкова) [2; 25; 79; 106]. Поява вищеназваних праць, безумовно, сприяла збагаченню теорії і практики вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів-філологів як рідної, так й іноземних мов.

Слід зауважити, що підготовка вчителів-філологів в пединститутах і педуніверситетах суттєво відрізнялась протягом усього досліджуваного періоду. Як зазначає В. Луговий, педагог з університетською освітою глибше знав предмет викладання, мав кращу загальнокультурну підготовку, проте значно гірше володів психолого-педагогічним та методичним освітніми компонентами. До того ж педосвіта в університетах мала яскраво виражений теоретичний ухил, що негативно позначалося на здійсненні його випускниками повноцінної педагогічної діяльності [87, с. 122-123]. Ще більше проблем у психолого-педагогічному та методичному складниках зазнавали студенти класичних університетів.

Варто зазначити, що цей недолік у педагогічній освіті філологів спостерігався і продовжує спостерігатися майже в усіх європейських країнах. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Європі» зазначалось, що викладачі мов у вищих навчальних закладах зазвичай мають університетську освіту, утім одержують недостатню підготовку з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) [80].

Звідси наприкінці XX – на початку XXI століття європейськими вченими було проведено низку досліджень з метою покращення професійної підготовки вчителів іноземних мов. Так, у 2002 році за

дорученням Європейської комісії групою вчених із Великої Британії 32-х країнах Європи було вивчено стан справ у галузі підготовки й підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови для створення єдиної європейської інфраструктури. Результати дослідження були взяті за основу для розробки європейського стандарту підготовки викладача іноземної мови згідно з моделлю професійної характеристики європейського вчителя іноземних мов, а також єдиної акредитованої європейської педагогічної кваліфікаційної системи для здобуття кваліфікації «Європейський учитель іноземної мови». Ведеться розробка єдиної системи координації і підтримки транс'європейських проектів у галузі підготовки викладачів іноземних мов і підвищення їхньої кваліфікації, єдиної ресурсної служби підтримки викладачів іноземної мови [131, с. 147].

Окрім вищеназваних, у підготовці вітчизняного вчителя-філолога продовжують спостерігатися ще й такі недоліки, як: проблеми статусу вчителя, нестачі педагогів, небажання молоді працювати вчителями, надмірне навантаження працюючих педагогів, низька заробітна плата, певні обмежені можливості кар'єрного росту, які ускладнюють проблему якісного викладання іноземної мови на провідних освітніх рівнях [80], а тому потребують негайного вирішення.

Утім, незважаючи на окреслені недоліки, вітчизняні вищі навчальні заклади в галузі теоретичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх філологів демонструють більші досягнення, ніж університети Греції та Республіки Кіпр.

Другою тенденцією визначаємо *введення і поетапне удосконалення педагогічної практики.*

Греції в 50-70-х роках XX століття педагогічна практика майбутніх учителів-філологів, фахівців як з рідної, так і з іноземних мов, являла собою лише відвідування студентами уроків учителів експериментальних шкіл. До кінця XX століття в організації педагогічної практики суттєвих змін не відбулось, вона продовжувала обмежуватися спостереженням студентів за роботою досвідчених учителів і самостійним проведенням декількох власних уроків. Ситуація змінилась лише на початку XXI століття, коли в усіх університетах Греції почала діяти Програма «Педагогічна практика студентів».

Щодо університету Кіпру, то педагогічна практика навіть на початку XXI століття продовжувала обмежуватись лише спостереженням за навчально-виховним процесом з мови.

Україні ж педагогічна практика студентів-філологів завжди посідала важливе місце в системі їхньої професійної підготовки. Так, педпрактика мала місце навіть у XIX столітті. У 50-60-х роках століття поступово виокремились різні види педагогічної практики: виховна практика без відриву від навчальних занять один раз на тиждень у школі й позашкільних закладах; практика в літніх піонерських таборах; педагогічна практика з відривом від навчальних занять у міських школах; стажування протягом місяця, головним чином, у сільських школах [6, с. 94].

У 70-х роках педпрактика набула якісно нових рис. Так, була введена громадсько-педагогічна практика, що передбачала залучення вихованців до виконання обов'язків помічника класного керівника або вихователя групи подовженого дня. У Київському педінституті на допомогу студентам-практикантам було запроваджено курс школознавства, а Житомирським педінститутом у школах і позашкільних навчальних закладах організовувались лабораторні заняття для проведення психолого-педагогічних спостережень [125, с. 68].

У 80-х роках педпрактика студентів-філологів набула неперервного характеру. Окрім педагогічної, майбутні фахівці проходили й такі види практик, як фольклорна та діалектологічна. Однак, як зауважує О. Семеног, досвід, набутий студентами під час пошукових експедицій, у педагогічній практиці майже не використовувався. Отже, цілісності і взаємозв'язку між навчальними пошуковими і педагогічною практикою не спостерігалось, хоча можливості для цього у зв'язку із введенням у педінститутах неперервної практики з'явилися.

Навчально-виховна практика старшокурсників мала комплексний характер і була орієнтована на підготовку до виконання функцій учителя-предметника і класного керівника. З метою посилення інтересу до педагогічної діяльності з першого курсу освітяни пропонували, наприклад, до читання «Вступу до вчительської спеціальності» залучати досвідчених директорів шкіл і вчителів, а програму навчально-виховних практик будувати за принципом наступності, коли студенти приходять у ті ж школи і класи, що допомогло б об'єктивно оцінити власний досвід.

У 90-х роках відбувалось логічне завершене формування, вдосконалення складників професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника в ході педагогічної практики [125, с. 68, 74-75, 79-80].

На початку XXI століття інтерес науковців до питань організації та здійснення педагогічної практики не зменшився. Так, ученими аналізувались як усталені, так і нові форми педпрактики, з'ясовувались психолого-педагогічні умови її удосконалення, доповнювались мета, завдання і зміст головних видів педпрактики тощо [35; 148].

Таким чином, вітчизняна система професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів має багатший досвід і, відповідно, вагоміші здобутки в організації та здійсненні педагогічної практики майбутніх фахівців-словесників, аніж грецька та кіпрська.

Третьою тенденцією виділяємо *посилення післядипломної освіти вчителів-філологів.*

Міністерства освіти, Педагогічний інститут, учені-педагоги як Греції, так і Республіки Кіпр досить великого значення надають післядипломній підготовці педагогічних кадрів. Так, постійно удосконалюються програми підвищення кваліфікації та перепідготовки, розробляються нові, у тому числі дистанційні курси, відбувається пошук нових форм, методів, засобів післядипломної педагогічної освіти. Окрім цього, у досліджуваних країнах значну увагу приділяють підготовці тих викладачів, які покликані підвищувати кваліфікаційний рівень своїх колег.

Україні також серйозна увага з боку Міністерства освіти, обласних і районних центрів післядипломної педагогічної освіти приділяється питанням підвищення кваліфікаційного рівня вчителів, які працюють, зокрема вчителів-філологів. Здійснюється модернізація усталених форм і методів післядипломної педагогічної освіти та пошук інноваційних із урахуванням нових психолого-педагогічних і лінгвістичних поглядів, теорій, концепцій, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Так, серед головних шляхів модернізації післядипломної педагогічної освіти вітчизняні вчені називають такі: науково обґрунтоване використання можливостей андрагогіки, теорії навчання дорослих [1; 34; 109; 111; 112; 132; 140; 143]; активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційних програм підвищення кваліфікації [5; 14; 88; 97; 100; 138]; посилення взаємозв'язку післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням [81; 112].

За даними дослідження О. Проценко, спільним в організації післядипломної педагогічної освіти в Греції та Україні є: спрямування зусиль на наближення системи післядипломної педагогічної

освіти до загальноєвропейських стандартів (трирівнева підготовка вчителів (бакалавр, магістр, доктор)); неперервність педагогічної освіти; підготовка вчителя нової формації (дослідника, здатного критично мислити, який вміє застосовувати в навчальному процесі творчий підхід); розширення мобільності педагогічних працівників за рахунок спеціальних міжнародних програм обміну вчителями; вплив на педагогічну освіту в Україні та Греції концептуальних ідей – інтеграції, інформатизації, андрагогізації; упровадження дистанційних форм післядипломної освіти.

Відмінності в організації післядипломної педагогічної освіти в досліджуваних країнах учена класифікувала на: організаційні та інституційні. Організаційні відмінності виявляються в підходах до визначення системи післядипломної педагогічної освіти; організації підвищення кваліфікації вчителів початкової та викладачів середньої освіти (наприклад, у Греції на курсах підвищення кваліфікації вчителів середньої освіти більше уваги приділяється практичним заняттям, що зумовлено особливостями їхньої базової підготовки, яка не передбачає вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та проведення педагогічної практики); формах післядипломної педагогічної освіти (наприклад, на відміну від України, у Греції організовуються пропедевтичні курси підвищення кваліфікації вчителів, спрямовані на забезпечення скоординованого вступу молодого вчителя в професійну діяльність); системах оцінювання досягнень учителів (на нинішньому етапі в Греції проектується єдина система кредитних одиниць для базової та післядипломної підготовки). Інституційні відмінності полягають у тому, що організація післядипломної педагогічної освіти здійснюється в різних закладах освіти; програми підвищення кваліфікації вчителів відрізняються за структурою та змістом; різними є й терміни навчання на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації [115, с. 207-208].

Зазначимо, що особливості післядипломної педагогічної освіти Греції, виділені О. Проценко, можна проектувати і на Республіку Кіпр.

Таким чином, Україна має досить багатий досвід й освітні традиції у професійно-педагогічній підготовці філологів, як теоретичній, так і практичній. Утім за деякими показниками вітчизняна система підготовки учителів-словесників дещо відстає від грецької та кіпрської. Насамперед це стосується реалізації значних можливостей

застосування інформаційно-комунікаційних технологій як під час базової, так і післядипломної освіти; науково обґрунтованого укладання навчальних планів і програм з мови, детермінованих особистісними і професійними потребами студентів.

5.2. Упровадження грецького та кіпрського досвіду мовної освіти студентів-філологів у вищих навчальних закладах України

Одним із пріоритетних завданням мовної освіти в Україні є *підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції як студентів-філологів, так і студентів інших спеціальностей*. Враховуючи педагогічно цінний досвід Греції та Республіки Кіпр, шляхами вдосконалення іншомовної освіти можуть бути: налагодження співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так інших філологічних дисциплін Проаналізуємо

детальніше виділені шляхи.

1. *Налагодження співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін.* Попри значні здобутки вітчизняної теорії і практики навчання іноземних мов, випускники вищих навчальних закладів досить часто демонструють низький рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Це насамперед пояснюється тим, що комунікативна методика навчання іноземної мови багатьма викладачами не застосовується повною мірою, а перевага продовжує надаватися засвоєнню граматики, читанню та перекладу іншомовних текстів, заучуванню окремих лексичних одиниць. Зазвичай практичний курс іноземної мови на філологічних спеціальностях представлений такими модулями, як «Аудіювання», «Домашнє читання», «Практика усного й писемного мовлення», однак дуже рідко між ними налагоджуються міждисциплінарні зв’язки. Викладачі цих модулів недостатньо співпрацюють один з одним, що порушує один з головних принципів навчання іноземної мови – принцип взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, що в свою чергу зменшує ефективність засвоєння ІМ [63, с. 127-128].

Греції та Республіці Кіпр міждисциплінарний підхід у навчанні, у тому числі й іноземної мови, визнаний одним із головних

обов'язкових для реалізації усіма навчальними закладами. Під міждисциплінарним підходом мається на увазі не лише співпраця викладачів іноземної мови, а й усіх споріднених дисциплін (література, культура-культурологія, історія тощо). Особливо яскраво реалізацію такого підходу ми продемонстрували на прикладі викладання практичного курсу французької мови на відділенні французької філології Кіпрського університету.

Посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів.

Завдяки європейським програмам обміну (ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO), а також договорам про співпрацю між університетами грецькі та кіпрські студенти отримують можливість навчання протягом деякого періоду (наприклад, один семестр) у зарубіжному виші, що дозволяє їм входити в безпосередній контакт з країною чи країнами, мова яких вивчається, з носіями мови, їхнім побутом, культурою.

Студенти вітчизняних ВНЗ також мають можливість стажування за кордоном, однак такі стажування ще не систематичні і донедавна питання про їхню організацію вирішувалось, як правило, кожним вишем самостійно. Окрім цього, посиленню академічної мобільності заважає недостатня обізнаність студентів щодо програм обміну та знову ж таки недостатній рівень володіння іноземною мовою для повноцінного навчання в зарубіжному ВНЗ. Недарма Указом Президента України № 641/2015 2016 рік було проголошено роком англійської мови в Україні.

Удосконалення теоретико-методологічних засад укладання навчальних програм, підручників, посібників з мови.

Учені Греції та Республіки Кіпр велику увагу приділяють не лише науково обґрунтованим підходам до укладання навчальних програм і посібників, а також і питанням оцінки їхньої якості. Так, інноваційним досвідом, вартим запозичення, є розроблені методи оцінювання навчальної літератури не після її укладання, а в його процесі.

Науковці зазначають, що до цього часу застосовувались і продовжують застосовуватися методи, які оцінюють навчальну літературу (програму, підручник чи посібник) або відразу після її укладання, або навіть після її апробації. Проте таке апостеріорне оцінювання може лише констатувати, чи література є ефективною,

чи ні. Якщо ж результат виявиться негативним, продукт необхідно переробляти, витрачаючи зайві кошти і час. І ця проблема є неминучою, якщо не передбачено системи спостереження та оцінювання, яка б дозволяла вносити певні корективи до того, як продукт набере свого остаточного вигляду.

Цікавими в цьому плані є міркування В. Токатліду. Дослідниця зауважує, що укладання навчальної програми з мови за традиційною схемою являє собою процес, в якому певні дані вводяться в систему, де вони підлягають спеціальній обробці для їхнього перетворення в єдине ціле. Такими даними є ситуації спілкування, мовленнєві дії, використані засоби. Вони є компонентами, що підлягають обробці для того, щоб перетворитися на освітній «пакет» (навчально-методичний комплекс), який і становитиме кінцевий продукт для забезпечення навчання мови.

Як зазначає науковець, у процесі, описаному вище, кінцевий результат може бути іншим за очікуваний через різні причини: ускладнення у введенні даних, дисфункція в системі обробки, втручання зовнішнього фактору. Проте це не може виявитися раніше, ніж у процесі застосування продукту.

Це ж саме стосується й укладання шкільної та вишівської літератури. Дані – це відібраний матеріал, система обробки – це робоча група, спосіб співпраці та координації групи, процес розробки; продукт – це навчальний посібник, результативність якого підтвердиться лише після його використання в класі/аудиторії.

Авторка наполягає, що навіть коли продукт оцінено перед його застосуванням із зазначенням деяких недоліків (у випадку списку мовних посібників, ухвалених та рекомендованих для застосування міністерством освіти), вже надто пізно для їхніх усунень. В. Токатліду пояснює таку ситуацію тим, що в традиційних схемах не існує зворотного зв’язку під час процесу обробки даних. Якщо результат виявиться іншим за очікуваний, діагностика причин неможлива тому, що недоліки посібника можуть бути пояснені самими даними (матеріалом), або організацією, складом чи функціонуванням системи обробки, або деякими зовнішніми факторами. У разі підготовки певного посібника за цією схемою, найімовірніше, що різні рецензенти виявлять різні причини невдачі.

На думку науковця, це відбувається тому, що в традиційній схемі укладання навчальної літератури система не контролюється.

Відсутньою є будь-яка можливість спостереження та оцінювання самого процесу обробки, а звідси і своєчасного втручання з метою виправлення недоліків. Вирішити цю проблему, на думку дослідниці, можна за допомогою введення до системи групи контролю, яка зможе спостерігати за процесом укладання програми/посібника та своєчасно запобігати можливим відхиленням від плану.

Отже, система укладання навчальної літератури, на думку В. Токатліду, має включати:

– «джерело», тобто групу відповідальних осіб, які оснащують систему. Вони вирішують, якими будуть складники та вид кінцевого продукту і яким чином буде відбуватись обробка даних;

– «вхід», тобто всі дані дослідження і засоби для їхньої обробки (наприклад, мовні засоби, необхідні технічні засоби, ресурси писемного та усного мовлення, зйомки, які здійснювались під час вивчення потреб в оточенні учнів/студентів тощо), поки вони не перетворяться на кінцевий продукт – освітній «пакет» (НМК);

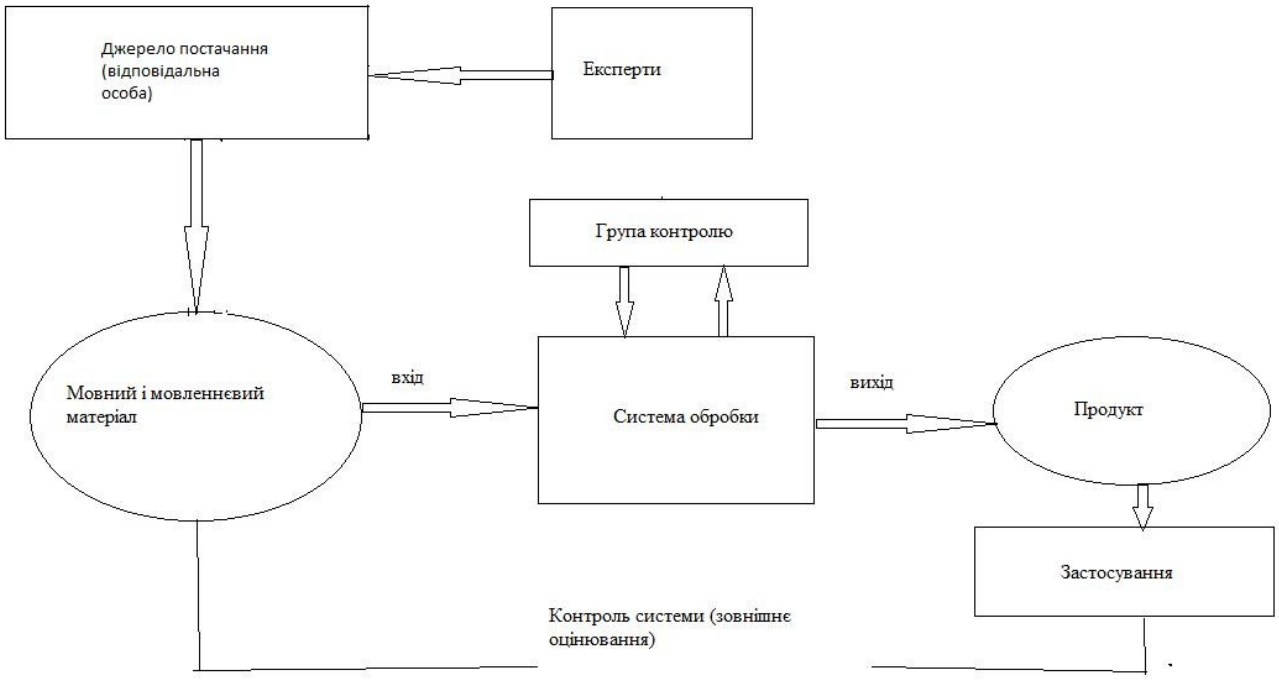
– «механізм» виконання робіт. Тут інформація піддається обробці з метою її перетворення на структурні модулі, які випробовуватимуться в групах контролю, видозмінюватимуться, доки не приймуть кінцевого вигляду та свого місця в НМК. Цей «механізм» складатиметься передусім зі спеціалістів-мовників та у випадку, коли програма/посібник переслідує спеціальні професійні цілі, й зі спеціалістів відповідної галузі. Залучаються також і спеціальні співробітники, участь яких вважається необхідною в кожній конкретній програмі (наприклад, художній керівник, програміст, архіваріус, фотограф, юрист тощо). У цей механізм включаються і способи роботи учасників (наприклад, у групах, у лабораторії тощо), шляхи координації їхньої роботи та способи їхнього спілкування з групами контролю та з «джерелом» (відповідальними) (наприклад, дослідні застосування та спостереження певних показників, тестування, заповнення анкет, написання звітів, ведення журналу (щоденника), де фіксуватимуться сильні й слабкі моменти, можливі небезпеки тощо));

– одна або більше груп контролю. Група контролю – це невеличка кількість осіб, яким адресується освітній пакет. Кожний розроблений структурний модуль може випробовуватись, схвалюватись або піддаватись змінам і потім знову випробовуватись у відповідній другій групі контролю;

– «вихід», тобто вихідний кінцевий продукт. Зворотний зв’язок, який створюється групою контролю, інформує систему обробки, чи

потребує вона регулювання, чи ні. Результат випробовування повідомляється також і «джерелу» (відповідальному), який, у разі необхідності, може внести певні корективи в укладання програми/посібника.

Замість або паралельно з групою контролю діють один або більше спостерігачі-експерти. Вони відзначають сильні чи слабкі місця роботи, попереджають про можливі труднощі і, якщо вважають за потрібне, пропонують шляхи покращення роботи відповідальним особам. Експерти можуть передбачатись і для зовнішньої оцінки якості програми/посібника. У цьому разі вони втручаються в роботу лише з певних причин та в певні часові проміжки укладання. Інші експерти займаються контролем економічного боку розробки програми/посібника. Схематично цей процес В. Токатліду показує таким чином.



На думку дослідниці, така система укладання програми/ посібника обов'язково випливатиме в продукт, який буде убезпечений від неприємних сюрпризів для його розробників [369, с. 244-251].

Систематичне, науково обґрунтоване використання ІКТ-технологій у навчальному процесі з мови.

Попри те, що в Україні останнім часом застосуванню ІКТ-технологій приділяється значна увага, все ж таки необхідно констатувати той факт, що, порівняно з іншими європейськими

країнами, зокрема з Грецією і Республікою Кіпр, у нашій державі спостерігаються і серйозні недоліки. Для їхнього усунення необхідним є:

– широке застосування комп'ютерних технологій для спілкування іноземною мовою зі студентами інших ВНЗ, у тому числі й іноземних, за допомогою e-mail, Forum, Skype, Net Meeting, проведення спільних відеоконференцій, круглих столів, виконання спільних проектів тощо;

– функціонування Віртуального навчального середовища в кожному ВНЗ;

– поступове створення он-лайнової бази даних навчального матеріалу, до якої матимуть доступ викладачі мови для пошуку необхідного матеріалу. Ця база може бути частиною певного освітнього порталу і поповнюватися самими викладачами;

– створення мультимедійних лабораторій, обов'язкова наявність та функціонування лінгафонних кабінетів (на жаль, далеко не всі вітчизняні виші мають належним чином устатковані мовні лабораторії, центри, кабінети);

– розвиток ІКТ-компетенції викладачів-філологів як під час базової, так і післядипломної освіти;

– заохочення викладачів-філологів до творчого використання ІКТ (наприклад, обов'язкове врахування володіння новітніми технологіями при підвищенні викладачів у посаді, розподілі навчального навантаження тощо).

Підвищенню рівня мовної освіти сприятиме і *покращення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів*, особливо в класичних університетах. Як уже зазначалось, у цій царині вітчизняні виші демонструють більші досягнення, аніж грецькі, і тим більше, кіпрські. Однак в університетах досліджуваних країн є певні напрацювання, які можуть бути запозичені Україною. Так, враховуючи досвід Греції та Республіки Кіпр, можна сформулювати такі рекомендації вітчизняним ВНЗ:

1. Розглянути можливість співпраці вишів з різноманітними організаціями, у тому числі й європейськими, з метою надання можливості додаткової практичної підготовки філологам, які бажають присвятити себе професії вчителя. Особливо гострою ця потреба є для студентів класичних університетів, для яких педагогічна практика зазвичай передбачена лише на четвертому курсі протягом чотирьох тижнів.

Популяризувати застосування методу мікровикладання перед тим, як майбутні філологи будуть відправлятися до шкіл. Звичайно, цей метод використовується і в українських ВНЗ, однак досить часто його застосування не є систематичним та цілеспрямованим. Утім у грецьких університетах розробленим є теоретико-методологічне підґрунтя цього методу та практичні рекомендації з його застосування. На деяких філологічних відділеннях мікровикладанню присвячено цілий обов'язковий курс, протягом якого майбутні вчителі-словесники мають можливість потренуватись у викладанні філологічних дисциплін своїм однокурсникам, у виготовленні дидактичного матеріалу, застосуванні ІКТ-технологій, і головне, в аналізі та самоаналізі педагогічної діяльності.

Систематично вивчати потреби студентів-філологів з метою їх задоволення у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців; вносити певні зміни в організацію та проведення педагогічної практики, спираючись на думки та зауваження як студентів, так і керівників практики.

Посилити роботу зі шкільними вчителями-керівниками практики, оскільки останні відіграють неабияку роль у заохоченні студентів-філологів займатися педагогічною діяльністю. Так, на філологічних відділеннях університетів Греції до вчителів-менторів не лише висуваються певні вимоги, а й передбачається відповідна підготовка перед початком практики у вигляді семінарів, на яких, окрім подання інформації щодо змісту і структури педагогічної практики, передбачено обговорення певних різноманітних теоретико-методологічних та практичних питань методики навчання мов, інноваційних підходів, методів, засобів навчання тощо. Також проводиться робота зі створення спеціального сайту для самоосвіти викладачів-менторів.

Окрім базової, необхідним є *вдосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-філологів*. Наприклад, О. Проценко дійшла висновку, що доцільними напрямами використання прогресивних ідей та позитивного досвіду Греції в модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні є: децентралізація післядипломної педагогічної освіти; відповідність післядипломної педагогічної освіти інтересам полікультурного суспільства; уведення нових дисциплін у процес підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому

просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»); професійна адаптація новопризначених учителів; розвиток дослідницьких умінь учителів школи, їхнього критичного і творчого мислення; зближення закладів післядипломної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організація перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями [115, с. 206].

Вивчення праць грецьких і кіпрських учених з питань післядипломної педагогічної освіти вчителів у Греції та Республіці Кіпр [207, с. 197-198; 194, с. 186-187; 246, с. 196-197; 339, с. 48-50] дозволило окреслити ще декілька шляхів застосування позитивного досвіду досліджуваних країн у відповідній вітчизняній галузі.

Піклуватись про належне кадрове забезпечення центрів підвищення кваліфікації. Із цією метою необхідно здійснювати відповідну підготовку як учителів-менторів, які мають сприяти професій-ній адаптації молодих фахівців-філологів, так і тих педагогів, які покликані підвищувати кваліфікацію вже досвідчених колег, керівних кадрів загальної середньої та вищої освіти. Так, щодо вчителів-менторів, то в Греції та Республіці Кіпр діють програми, спрямовані на підготовку останніх до результативного виконання функцій ментора. Стосовно викладачів, які працюють із більш досвідченими колегами, то, на думку грецьких і кіпрських науковців, вони мають здобути нову спеціальність, яка б дозволила їм ефективно працювати з кате-горією дорослих людей. Окрім свого предмета, викладач центру підвищення кваліфікації має добре знати не лише навчальні, а й інші особливості та потреби досвідченого вчителя; розуміти головні заса-ди освіти дорослих, бути готовим до виконання гностичних, комуні-кативних, управлінських функцій, які б дозволили йому впливати та змінювати позиції і погляди вчителів таким чином, щоб це втручання не сприймалось як агресивне та образливе.

Активізувати розробку дистанційних курсів підвищення кваліфікації, розглянути можливість заснування Відкритого (віртуального) університету. Наприклад, Грецький відкритий університет надає можливість працюючим учителям іноземних мов (англійської, німецької

та французької) пройти навчання в магістратурі на дистанційній основі з метою вдосконалення їхньої іншомовної комунікативної компетенції та ознайомлення з новими тенденціями в педагогіці й дидактиці іноземних мов. У свою чергу, Відкритий університет Кіпру організовує магістерську програму з новогрецької мови та літера-тури.

Проводити систематичні дослідження потреб учителів і саме огляду на це розробляти навчальні програми.

Більше уваги приділяти підвищенню кваліфікації вчителів-філологів у межах школи (внутрішньошкільне підвищення кваліфікації – ενδοσχολική επιμόρφωση) та самоосвіті, для чого піклуватись про належне забезпечення шкільних бібліотек науково-методичною літературою. Так, грецький учений-педагог Н. Полізос наполягає, що шкільна бібліотека за відповідних умов може стати одним з основних засобів, який сприятиме покращенню викладацької і навчальної діяльності. Він розробив чотиримісячну програму «Організація і діяльність шкільної бібліотеки», яка була спрямована на: а) розвиток особистості вчителя, б) підвищення ефективності навчально-виховного процесу, в) більш легкий пошук інформаційних джерел. За допомогою теоретичних і практичних занять учителі-філологи мають познайомитися з наявною друкованою літературою школи, комп'ютерними програмами, інтернет-ресурсами, а також зі способами пошуку необхідної інформації [339, с. 48-50].

Розробити систему стимулювання вчителів-словесників до підвищення свого кваліфікаційного рівня, у тому числі на рівні аспірантури і докторантури (просування кар'єрними сходами, матеріальне заохочення, відзнаки, подяки, переваги під час розподілу навчального навантаження тощо).

Поступово налагоджувати участь викладачів мовних дисцип-лін у програмах шкільного партнерства і співпраці з європейськими школами (Lingua, Comenius тощо) та програмах співпраці в електронному режимі (e-Twinning). Як показує досвід Греції та Республіки Кіпр, через співпрацю з європейськими програмами стимулюється розвиток міжкультурної свідомості і створюються автентичні умови комунікації для учнів, що необхідне для навчання іноземної мови.

Наприклад, Педагогічний інститут Кіпру активно бере участь в європейських освітніх програмах, а саме: програма ALMEC (Active Learning Methodology in European Context), яка має на меті покра-

щення якості післядипломної освіти педагогічних працівників та розширення європейського освітнього простору; програма MINERVA, яка входить до програми SOCRATES і спрямована на підтримку співробітництва європейських країн щодо відкритої та дистанційної освіти, технологізації та інформатизації освіти [125, с. 159].

Організовувати співпрацю з викладачами інших спеціальностей, обмін досвідом, поглядами, проведення спільних (бінарних) занять.

Налагодити систематичне інформування педагогів щодо нових тенденцій в освіті на сайтах Міністерства освіти, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, Центрів підвищення кваліфікації.

Таким чином, шляхами впровадження позитивного грецького та кіпрського досвіду мовної освіти у вищих навчальних закладах України доцільно визначити: підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції як студентів-філологів, так і студентів інших спеціальностей; покращення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів; удосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-словесників.

Висновки до розділу 5

Вивчення нормативно-правових документів, історико-педагогічних і лінгвістичних досліджень, діяльності культурно-освітніх та науково-дослідних установ дозволило виділити три групи тенденцій розвитку мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX – на початку XXI століття, а саме: 1) тенденції в теоретичному обґрунтуванні мовної освіти; 2) тенденції в практиці мовної освіти філологів вищих навчальних закладів; 3) тенденції в педагогічній освіті вчителів-словесників.

На основі компаративного вивчення тенденцій у теорії і практиці мовної, а також базової і післядипломної педагогічної освіти філологів з'ясовано, що Україна має досить багатий досвід й освітні традиції в професійній підготовці філологів, як теоретичній, так і практичній. Утім за деякими показниками вітчизняна система підготовки учителів-словесників дещо відстає від грецької та кіпрської. Насамперед це стосується реалізації значних можливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій як під час

базової, так і післядипломної освіти; науково обґрунтованого укладання навчальних планів і програм з мови, детермінованих особистісними і професійними потребами студентів.

Проведене дослідження дозволило виділити шляхи впровад-ження позитивного грецького та кіпрського досвіду мовної освіти у вищих навчальних закладах України. Серед них: 1) підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції як студентів-філологів, так і студентів інших спеціальностей за рахунок налагодження співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів; удосконалення теоретико-методологічних засад укладання навчальних програм, підручників, посібників з мови; систематичного, науково обґрунтованого використання ІКТ-технологій у навчальному процесі з мови; 2) покращення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів за допомогою: налагодження співпраці вузів з різноманітними організаціями, у тому числі й європейськими, з метою надання можливості додаткової практичної підготовки студентам; теоретико-методологічного обґрунтування та практичного застосування методу мікровикладання; систематичного вивчення потреб студентів; посилення роботи зі шкільними вчителями-керівниками практики (менторами); 3) удосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-філологів за рахунок відповідної підготовки викладачів, які покликані підвищу-вати кваліфікацію як молодих, так і досвідчених колег, керівних кадрів загальної середньої та вищої освіти; активізації дистанційних курсів підвищення кваліфікації; систематичного дослідження потреб учителів; приділення більшої уваги підвищенню кваліфікації учите-лів у межах школи та самоосвіті; застосування системи стимулюван-ня вчителів до підвищення свого кваліфікаційного рівня, у тому числі на рівні аспірантури і докторантури; участі викладачів мовних дисциплін у програмах шкільного партнерства і співпраці з євро-пейськими школами (Lingua, Comenius тощо) та програмах співпраці
електронному режимі (e-Twinning); організації співпраці з викладачами інших спеціальностей, обміну досвідом, поглядами, проведення спільних (бінарних) занять; налагодження систематичного інформування педагогів щодо нових тенденцій в освіті на сайтах Міністерства освіти, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, Центрів підвищення кваліфікації тощо.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації проаналізовано ґенезу мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр від доби античності і дотепер, розроблено періодизацію мовної освіти, в основу якої покладено соціально-економічні, політико-правові та культурні процеси, що відбувались у досліджуваних країнах й зумовлювали зміни в особливостях навчання мов.

1. У становленні й розвитку мовної освіти в Греції виділено такі періоди: I – класичний, характеризувався величезною увагою до мовного феномену та питань навчання і розвитку молодого поко-ління засобами рідної мови з паралельною відсутністю інтересу до іноземних мов; II – еллініcтичний, римський та візантійський, відзна-чився появою диглосії, зародженням нової науки – граматики – з переміщенням акценту з практики використання мови на вивчення її граматичної структури та утвердженням традиційного (граматико-перекладного) підходу навчання мов, вивченням як іноземних латини та давньогрецької мови, яка на той час вже була незрозумілою для більшості греків; III – османський, супроводжувався поширенням живої розмовної мови в різних сферах життя суспільства, продовженням застосування традиційного методу навчання мов та вивчен-ням як іноземних латини і давньогрецької мови; IV – період станов-лення незалежної Греції, характеризувався загостренням протис-тояння між демотикою і катаревусою із негативними наслідками для освіти в країні, продовженням панування традиційного підходу в навчанні мов, відсутністю належного теоретико-методологічного підґрунтя навчання мови на всіх ступенях освіти, уведенням сучасних іноземних мов (французької, англійської, німецької) до шкільної та вищої освіти; V – період демократичного розвитку Грецької Республіки, супроводжувався вирішенням мовного питання на користь демотики, появою нових підходів у навчанні мов (аудіовізуального та ауділінгвального) та утвердженням комуніка-тивного підходу, активізацією теоретико-методологічних досліджень
галузі мовної освіти, розширенням спектру іноземних мов із забезпеченням неперервності й ступеневості їхнього вивчення.

2. У становленні й розвитку мовної освіти на Кіпрі виділено такі періоди: I – класичний та еллініcтичний і II – римський та візантійський періоди позначилися такими самими характерис-

тиками, що й відповідні періоди розвитку мовної освіти в Греції; відрізняло їх те, що на острові іноземні мови вивчалися навіть у давні часи через його постійні завоювання іншими державами; III – період франкського та венеціанського правління відзначився ігноруванням грецької освіти та розвитком латино-французької освітньої традиції, застосуванням традиційного підходу навчання мов; наступні періоди (VI – османський, V – період Британського правління, VI – період незалежної Кіпрської Республіки) у галузі навчання рідної мови були майже ідентичними до Греції. Однак у галузі іншомовної освіти спостерігалися деякі відмінності, зокрема набагато більша увага приділялась вивченню англійської та турецької мов через об'єктивні соціально-політичні чинники.

Досліджено сутність базових понять дисертаційної роботи: «мовна освіта», «мовна політика», «мовне планування», «методика навчання мови», «метод», «підхід»; здійснено аналіз їхнього розуміння українськими, грецькими і кіпрськими науковцями.

1. Щодо перших трьох термінів, то їхнє тлумачення дослідниками трьох країн є майже ідентичним. Так, у загальних рисах *мовну освіту* розуміють як систему взаємодії держави, суспільства, навчальних установ, спрямовану на оволодіння громадянами комунікативною компетенцією з метою задоволення своїх особистісних, суспільних, професійних потреб; *мовна політика* – це зміст певних задекларованих політичних рішень стосовно функціонування та вивчення мов на території певної країни, а *мовне планування* – це конкретні заходи реалізації рішень. З'ясовано, що грецькі та кіпрські вчені надзвичайного значення надають саме мовному плануванню, одним із результатів якого вважають відповідним чином укладену навчальну програму з мови.

2. Стосовно *галузі навчання мови,* то тут спостерігаються серйозні розбіжності в її потрактуванні. Так, у грецькій та кіпрській науці співіснують два терміни на її позначення: *прикладна лінгвіс-тика* та *дидактика мови*. Перший набув популярності в 50-х рр.
ст., оскільки підкреслював особливий зв'язок цієї галузі з лінгвістикою. Другий термін «дидактика мови» увійшов до наукового обігу з середини 80-х рр. минулого століття, коли науковці усвідомили нерозривний зв'язок навчання мови з психолого-педагогічними дисциплінами. Українські ж учені галузь навчання мови протягом досліджуваного періоду розглядали як педагогічну науку, послугову-

ючись двома термінами: лінгводидактика і методика навчання мови, зв'язок між якими розуміють як зв'язок між теорією та практикою.

2.3. З'ясовано, що як вітчизняні, так і грецькі та кіпрські вчені розрізнять поняття *«підхід»* і *«метод»* навчання. Так, підхід до навчання мови розуміють як загальну методологічну основу, що формує той чи той метод навчання мови.

Установлено, що протягом другої половини XX – початку XXI ст. в практиці навчання іноземних мов у Греції та Республіці Кіпрі застосовувалися такі підходи, як: аудіовізуальний та пізнавальний (50-70-ті рр. XX ст.), комунікативний (кінець 80-х рр. XX – початок XXI ст.), міжкультурний (кінець 90-х рр. XX – початок XXI ст.).

Доведено, що грецькі та кіпрські науковці в обґрунтуванні теорії навчання мови виняткову роль відводять визначенню цілей навчання, які поділяють на загальну та спеціальні. Так, загальною метою навчання мов з 70-х рр. XX ст. визнано навчання спілкування, спеціальні ж цілі мовної освіти генеруються потребами учнів. Звідси укладання будь-якої навчальної програми з мови має розпочинатись з аналізу потреб тих, хто навчається, для чого застосовуються науково-обґрунтовані моделі, наприклад, «етнографічна модель аналізу мовних потреб» грецької дослідниці В. Токатліду. Саме необхідність задоволення виокремлених потреб зумовлює формулювання спеціальних цілей навчання мови, відбір змісту, методів, засобів навчання.

Проаналізовано мету, зміст, методи і засоби професійної підготовки студентів-філологів в університетах Греції і Кіпру.

1. З'ясовано, що *мета і завдання* їхньої підготовки значно еволюціонували наприкінці XX ст., зокрема додались завдання формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їхніх дослідницьких навичок, формування високого рівня комуніка-тивної компетентності, підготовка до активної участі в суспільному житті.

2. До *змісту* теоретичної мовної підготовки було введено такі дисципліни, як: психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвіс-тика, комп'ютерна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, когнітив-на лінгвістика. У практичній мовній підготовці на філологічних відділеннях Греції протягом усього досліджуваного періоду панував структурно-функціональний підхід до навчання рідної мови, незважаючи на прийняття Грецією головних засад комунікативного підходу, у той час як в університеті Кіпру рідна мова вивчалася не

під час засвоєння її системи, а в процесі читання й обговорення різноманітних текстів (літературних, філософських, історичних, куль-турних тощо), підготовки творчих робіт за прочитаною літературою. На іншомовних відділеннях Греції та Кіпру з 80-90-х рр. ХХ ст. відбулось перенесення уваги з будови мови на її практичне вжи-вання, приділення уваги не лише писемній, а й усній формі мови, що вивчалась, зміщення акценту з діахронії на синхронію під час вивчення іноземної мови, літератури, культури.

У розділі досліджено методи, форми та засоби навчання мови університетах Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

1. З'ясовано, що до 80-х рр. ХХ ст. головними *методами* навчання мов були: традиційна лекція у вигляді монологу, метод пояснення та метод вправ. Із 80-х рр. поруч з традиційною почали застосовуватися лекції у формі діалогу (спрямувального та вільного), лекції з мультимедійною презентацією, метод гри (рольової та ділової), театральні методики і техніки, метод мозкового штурму, метод Portfolio, метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning, метод проектів. Активного застосовування набу-ли такі види навчання, як програмоване, практичне, індивідуалізо-
ване (Dalton Plan).

2. *Формами* організації навчально-виховного процесу з мови у вищих навчальних закладах Греції та Республіки Кіпр до 80-х рр. ХХ ст. традиційно були: лекції, семінарські та лабораторні заняття, педагогічна практика, написання курсових і дипломних робіт. Потім додались: проведення конференцій різних рівнів, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників з питань мови та її викладання, органі-зація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з відповід-ними вітчизняними та зарубіжними тощо.

3. Серед *засобів* навчання застосовувались: традиційні (під-ручники, посібники, схеми, малюнки, таблиці тощо) та інноваційні (мережа Інтернет, відеосемінари, відеоконференції, мультимедійні презентації тощо) засоби.

У роботі досліджено особливості професійно-педагогічної підготовки філологів в університетах Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

1. Доведено, що протягом ХХ ст. як на філологічних, так і на іншомовних відділеннях університетів Греції перевага віддавалася

спеціальній підготовці, у той час як психолого-педагогічна забезпечувалась викладанням двох дисциплін – педагогіки і психології протягом одного семестру. На іншомовних відділеннях дещо кращою була дидактична підготовка, яка охоплювала декілька дисциплін з питань викладання іноземної мови. Виняток становило відділення педагогіки-філософії-психології, де перевага віддавалася саме теоретичній психолого-педагогічній та дидактичній підготовці. На початку XXI ст. в психолого-педагогічній підготовці вчителів рідної мови істотних змін не відбулось, на відміну від учителів іноземної мови, навчальні плани підготовки яких було збагачено новими дисциплінами.

7.2. Стосовно педагогічної практики, то остання протягом другої половини XX ст. обмежувалася лише відвідуванням студентами уроків учителів експериментальних шкіл. Її було удосконалено лише на початку XXI ст., коли в усіх університетах Греції почала діяти Програма «Педагогічна практика студентів». Покращенню педпрактики сприяло і приділення великої уваги відділень питанням підготовки вчителів-менторів (шкільних керівників практики).

7.3. Щодо університету Кіпру, то аналіз навчальних планів підготовки філологів засвідчив повну відсутність психолого-педагогічного і дидактичного компонентів у їхній професійній підготовці, попри те, що випускникам, окрім іншого, пропонується можливість працевлаштування до закладів середньої освіти.

З'ясовано, що післядипломна педагогічна освіта в Греції охоплює такі галузі, як перепідготовку та підвищення кваліфікації.

1. Дворічна перепідготовка до 1985 р. надавалась у педагогіч-них училищах середньої освіти, а з названого року і дотепер – в університетах країни на рівні магістратури й докторантури. Випуск-никам ОКР «бакалавр» пропонується можливість навчання в магіст-ратурі звичайних університетів за денною формою або в Грецькому відкритому університеті на дистанційній основі.

2. Щодо підвищення кваліфікації, то останнє до 70-х рр. ст. обмежувалось організацією науково-педагогічних конферен-цій, семінарів, участю під час літніх канікул у загальних та локаль-них зборах тривалістю до п'яти днів. Про систематичне підвищення кваліфікації можна говорити з кінця 70-х рр. минулого століття після створення факультетів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти – ФПКПСО, які в 1992 р. були замінені на обласні центри

підвищення кваліфікації – ОЦПК. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. серед обов'язкових видів підвищення кваліфікації діяли такі: вступне (пропедевтичне) підвищення кваліфікації, періодичне та спеціальне.

8.3. Стосовно Республіки Кіпр, то тут систематичне підвищення кваліфікації стало можливим після заснування в 1973 р. Педагогічного інституту Кіпру, однак заняття на той час мали виключно теоретичний характер і не задовольняли зростаючі потреби вчителів. Із кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. систему післядипломної педагогічної освіти було суттєво модернізовано і Педагогічний інститут почав організовувати такі систематичні програми підвищення кваліфікації, як: семінари на базі школи; необов'язкові семінари (факультативні заняття); систематичні (повторні) програми. Серед названих програм на увагу заслуговують програми дослужбового та вступного підвищення кваліфікації з огляду на майже цілковиту відсутність психолого-педагогічного складника в базовій професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів-філологів.

8.4. Доведено, що на початку ХХІ ст. значна увага як в Греції, так і в Республіці Кіпр почала приділятися підготовці викладачів, які покликані підвищувати кваліфікаційний рівень своїх колег.

Визначено та охарактеризовано три групи тенденцій розвитку мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., а саме: 1) тенденції в теоретичному обґрунтуванні мовної освіти; 2) тенденції в практиці мовної освіти; 3) тенденції в педагогічній освіті вчителів-словесників.

Проведене дослідження дозволило виокремити шляхи впровадження позитивного грецького та кіпрського досвіду мовної освіти у вищих навчальних закладах України. Серед них: 1) підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції як студентів-філологів, так і студентів інших спеціальностей за рахунок налагодження співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів; удосконалення теоретико-методологічних засад укладання навчальних програм, підручників, посібників з мови; систематичного, науково обґрунтованого використання ІКТ-технологій у навчальному процесі з мови; 2) покращення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів за допомогою: налагодження співпраці ВНЗ з різноманітними організаціями, у тому числі й європейськими, з метою надання можливості додаткової практичної підготовки студентам; теоретико-

методологічного обґрунтування та практичного застосування методу мікровикладання; систематичного вивчення потреб студентів; посилення роботи зі шкільними вчителями-керівниками практики (менторами); 3) удосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-філологів за рахунок: відповідної підготовки викладачів, які покли-кані підвищувати кваліфікацію як молодих, так і досвідчених колег, керівних кадрів загальної середньої та вищої освіти; активізації дистанційних курсів підвищення кваліфікації; систематичного вивчення потреб учителів; приділення більшої уваги підвищенню кваліфікації вчителів у межах школи та самоосвіті; застосування системи стимулювання вчителів до підвищення свого кваліфікаційного рівня, у тому числі на рівні аспірантури й докторантури; участі викладачів мовних дисциплін у програмах шкільного партнерства і співпраці з європейськими школами (Lingua, Comenius тощо) та програмах співпраці в електронному режимі (e-Twinning); організації співпраці викладачами інших спеціальностей, обміну досвідом, поглядами, проведення спільних (бінарних) занять; налагодження систематичного інформування педагогів щодо нових тенденцій в освіті на сайтах Міністерства освіти, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, Центрів підвищення кваліфікації тощо.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається. Подальшої розробки потребують питання забезпечення мовної освіти не лише студентів-філологів, а й студентів інших спеціальностей, у тому числі й технічних; порівняльного аналізу мети, завдань, форм, методів і засобів навчання мови у вищих навчальних закладах Греції, Республіки Кіпр та України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Александров В. Основна проблема андрагогіки та шляхи її вирішення засобами сучасних інформаційних технологій / В. Александров // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 11–15.

Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Михайлівна Базуріна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вікторія Володимирівна Баркасі ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.

Брицин В. М. Мовна політика / В. М. Брицин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://litopys.org.ua/ukrmova/um51.htm.

Буртовий С. Сучасні інформаційні технології в системі післядипломної педагогічної освіти / С. Буртовий // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2(9). – С. 36–37.

Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя; авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.

Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

Воевутко Н. Ю. Генезис профессиональной подготовки учителей на Кипре / Н. Ю. Воевутко // Розвиток еллінізму в Україні у XVIII – XXI ст.» : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., 21–23 травня 2007 р. – Маріуполь, 2007. – С. 219–220.

Воєвутко Н. Ю. Професійна підготовка вчителів у Республіці Кіпр у XX столітті : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Юріївна Воєвутко ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К., 2013. – 210 с.

Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних

закладах : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Михайлівна Волченко ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

23 Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

23 Грецько-мовне питання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://r2u.org.ua/node/55.

24 Давньогрецька філософія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Грецька_філософія.

25 Даниленко Л. Очно-дистанційне навчання у практиці роботи ЦППО / Л. Даниленко, А. Чміль, В. Розмариця // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 42–46.

26 Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти [Електронний ресурс] / Г.А. Дегтярьова. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf.

27 Джуринский А. Н. История педагогики древнего и средневекового мира : учеб. пособие для высшей школы / А. Н. Джуринский – М. : Совершенство, 1999. – 224 с.

28 Дзябко Ю. М. Семантична структура термінологічного поля «мовна політика» в українській та японській мовах : дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.17. «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / Юлія Миколаївна Дзябко ; Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2015. – 269 с.

29 Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови середній школі : посіб. для вчителів-словесників середньої школи / Є. М. Дмитровський. – К. : Рад. шк, 1965. – 286 с.

23 Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : автореф. дис ... док-ра. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / Мария Вячеславовна Дружинина ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова». – Санкт-Петербург, 2009. – 20 с.

Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка май-бутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Миколаївна Дуплійчук ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – 20 с.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчен-ня, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

Загнітко А. Соціолінгвістика: предметно-поняттєвий апарат / А. Загнітко. – Донецьк : Юго-Восток Лтд, 2006. – 338 с.

Загорулько Л. П. Языковое образование в современных условиях : социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Загорулько Любовь Петровна ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Красноярск, 2011. – 22 с.

Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчи-телів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Задорожна Ірина Павлівна; Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетент-ності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Аксанівна Закір'янова ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 24 с.

Запорожцева Ю. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови / Ю. Запорожцева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zippo.net.ua/index.php?page_id=586.

Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів / Л. М. Златів // Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія «Писхологія і педагогіка» : зб. наук. пр. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька Академія», 2014. – Вип. 29. – С. 116–120.

Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якос-тей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі

класичного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Зуброва Ольга Андріївна. – Херсон, 2008. – 20 с.

Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вадим Олександрович Калінін ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2005. – 21 с.

Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчи-телів-філологів у системі післядипломної освіти Автономної Респуб-ліки Крим : автореф. дис ... канд. пед. наук / Юлія Костянтинівна Картава ; Республікан. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2013. – 20 с.

Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Інна Євгенівна Клак ; Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка. – Київ, 2015. – 284 с.

Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валентина Олександрівна Коваль ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2013. – 44 с.

Козаков В. Андрагогіка і технологія навчання викладачів у контексті неперервної освіти: теоретичні і практичні аспекти / В. Козаков, Д. Дзвінчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 1. – С. 139–146.

Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посібник / М. К. Козій ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Вид-во нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 140 с. – Бібліогр. : с. 136–140.

Козырев В. А. Современная языковая ситуация и речевая культура : учеб. пособ. / В. А. Козырев, В. Д. Черняк. – Флинта, Наука, 2012. – 184 с. [Електронний ресурс] . – Режим доступу : http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks321050.

Концепція державної мовної політики в Україні [Електронний ресурс]. – К., 2010. – Режим доступу : http://www.rada.gov.ua.

Концепція мовної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
osvita.ua/doc/files/news/132/13273/ Concept_L_education.doc.

Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та мето-дика навчаня» / Ольга Антонівна Копусь ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2013. – 43 с.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

Короткова Ю. М. Поняття і структура міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови / Ю. М. Короткова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Харків : Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 27. – С. 69–76.

Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в Давній Греції / Ю. М. Короткова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – Київ : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка; Благодійний фонд ім. А. Макаренка, 2011. – Вип. 1. – С. 66–75.

Короткова Ю. М. Підготовка бакалаврів-філологів на мов-них відділеннях університетів Греції / Ю. М. Короткова // Педаго-гічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-т, 2012. – № 1. – С. 152–158.

Короткова Ю. М. Головні підходи до навчання іноземних мов у Греції та Кіпрі (друга половина ХХ століття) / Ю. М. Корот-кова // Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство : міжвузівський зб. наук. статей. – Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-т, 2012. – Вип. VII. – С. 262–271.

Короткова Ю. М. Місце методики навчання іноземних мов в українському та грецькому наукознавстві / Ю. М. Короткова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. – Умань : Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2012. – № 42. – Ч. 1. – С. 75–82.

Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічний процес: теорія і

практика : зб. наук. пр. – Київ : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка; Благодійний фонд ім. А. Макаренка, 2012. – Вип. 2. – С. 69–77.

Короткова Ю М. Мовна політика Греції (ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки : зб наук. пр. – Херсон : Херсонський державний університет, 2012. – Вип. 61. – С. 37–43.

Короткова Ю. М. Досвід Греції у визначенні й аналізі комунікативних потреб учня при укладанні навчальної програми з іноземної мови / Ю. М. Короткова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – Київ : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка; Благодійний фонд ім. А. Макаренка, 2013. – Вип. 1. – С. 65–75.

Короткова Ю. М. Становлення, розвиток та сучасний стан освіти на Кіпрі / Ю. М. Короткова // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. – Слов'янськ : Донбаський держ. пед. ун-т, 2013. – Вип. LXI. – С. 319–329.

Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття / Ю. М. Короткова // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 3(158). – С. 49-55.

Короткова Ю. М. Особливості застосування міжкультур-ного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру / Ю. М. Короткова // Наукові записки. – Серія: Педа-гогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 172–177.

Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філоло-гів в університетах Греції у другій половині ХХ століття / Ю. М. Короткова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. І. – С. 268–282.

Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчаль-них закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2013. – № 8. – С. 3–13.

Короткова Ю. М. Засоби навчання мов у системі вищої освіти Греції та Республіки Кіпр / Ю. М. Короткова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Ялта : РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 94–102.

Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру наприкінці ХХ – початку ХХІ століття / Ю. М. Короткова // Людинознавчі студії. Серія: «Педагогіка» : зб. наук. пр. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 31. – С. 166–176.

Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університеті Кіпру в кінці ХХ – початку ХХІ століття / Ю. М. Короткова // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 358–363.

Короткова Ю. М. Заохочення студентів до викладацької діяльності засобами педагогічної практики: вітчизняний та зарубіжний досвід / Ю. М. Короткова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2015. – 52. – С. 31–36.

Короткова Ю. М. Проблема підготовки вчителів-менторів у системі післядипломної педагогічної освіти: досвід Греції та Республіки Кіпр/ Ю. М. Короткова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2015. – № 2(25). – С. 64–71.

Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції // Проблема полікультурності у неперервній професійній освіті. – Маріуполь: Ноулідж, 2011. – С. 136–146.

Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні інозем-них мов (досвід України та Греції) / Ю. М. Короткова // Science and Education a new dimension. – Budapest. – Vol. 1. – 2013. – P. 98–102.

Korotkova J. Psychological-pedagogical and methodological training of foreign language teachers at universities of Greece / J. Ko-rotkova // Teacher Education in Ukraine : historical experience and modern challengers. – Lublin : Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. – S. 105-113.

Короткова Ю. М. Развитие языкового образования на Кипре в XX веке / Ю. М. Короткова // Проблемы современной науки : сб. науч. тр. – Ставрополь : Логос, 2013. – Выпуск 10. – Часть 1. – С. 117–125.

Короткова Ю. М. Реалізація принципу взаємопов’язаного навчання видам мовленнєвої діяльності в процесі підготовки майбут-

ніх філологів, викладачів і перекладачів новогрецької мови / Ю. М. Короткова // матеріали XI підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДГУ [«Актуальні проблеми науки та освіти»], (Маріуполь, 30 січня 2009) / Маріупольський державний гуманітарний університет. – Маріуполь : Маріупольський державний гуманітарний університет, 2009. – С. 127–129.

Короткова Ю. М. Підготовка магістрів-філологів в університе-тах Греції / Ю. М. Короткова // матеріали XII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДГУ [«Актуальні проблеми науки та освіти»], (Маріуполь, 5 лютого 2010) / Маріупольський державний гуманітарний університет. – Маріуполь : Маріупольський державний гуманітарний університет, 2010. – С. 310–312.

Короткова Ю. М. Забезпечення полікультурної освіти в Греції та Україні / Ю. М. Короткова // зб. ст. IV Форуму української діаспори в Греції [«Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі»] (Афіни, 3-13 вересня). – Афіни, 2010. – С. 53–57.

Короткова Ю. М. Підготовка викладачів іноземної мови в університетах Греції / Ю. М. Короткова // збірник статей І міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін»], (Маріуполь, 23 квітня 2010) / Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – Маріуполь : РА «Бизнес-Цель», 2010. – Т. ІІ. – С. 338–342.

Короткова Ю. М. Досвід університетів Греції у використ-танні інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні інозем-них мов / Ю. М. Короткова // міжнар. наук.-практ. Інтернет-конфе-ренція [«Управління якістю вищої освіти»] (Маріуполь, 4 квітня 2012р) / Маріупольський державний університет. – Маріуполь, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://fld.16mb.com.

Короткова Ю. М. Еволюція цілей навчання іноземних мов в університетах Греції / Ю. М. Короткова // матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення»] (Київ, 23 березня, 2013 р.). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. С. 9–10.

Короткова Ю. М. Нові підходи до формування особистості учня засобами мови (досвід Греції та Республіки Кіпр) / Ю. М. Ко-роткова // матеріали XIV міжнар. наук.-практ. конф. [«Освіта і доля нації». Освіта, світоглядна культура, життєтворчість] (Харків, 11-12 жовтня, 2013 р.). – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 148–151.

Короткова Ю. М. Инновационные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях (опыт Греции и Республики Кипр) / Ю. М. Короткова // материалы Всероссийской науч-практ. конф. с международным участием [«Актуальные вопросы преподавания иностранных языков»] (Вологда, 28-29 октября 2013 р.). – Вологда : Вологодский госуд. пед. ун-т, 2013. С. 54–58.

Короткова Ю. М. Упровадження практики менторства для заохочення студентів до педагогічної діяльності (зарубіжний досвід) / Ю. М. Короткова // матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Психо-логія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні»] (Львів, 21-22 серпня 2015 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота, 2015. – С. 53–56.

Короткова Ю. М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навчальний посібник / Ю. М. Короткова. – Маріуполь : МДУ, 2011. – 119 с.

Короткова Ю. М. Аудіювання новогрецькою мовою : навчально-методичний посібник / Ю. М. Короткова, О. Б. Проценко. – Донецьк : Ноулідж, 2011. – 135 с.

Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2008. – 464 с.

Кравчук Л. В. Творче використання історичного досвіду іншомовної підготовки учнів у сучасній загальноосвітній школі / Л. В. Кравчук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 5. – С. 128–132.

Кравчук Л. В. Історичний розвиток методів навчання іноземних мов у другій половині ХХ століття / Л. В. Кравчук // Вісник ЛДУ БЖД. Серія : «Педагогічні науки» : зб. наук. пр. – Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2011. – 5. – Ч. 2. – С. 154–158.

Кравчук Л. В. Історичні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в Україні / Л. В. Кравчук // Історико-педагогічний альманах [Текст] : наукове видання. – 2014. – № 2. – С. 64–67.

Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії : монографія / О. Ю. Кузнецова; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : Константа, 2002. – 236 с.

Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття :

автореф. дис… д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олена Юріївна Кузнецова ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.

Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах / О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2009. – Вип. 47. – С. 66–71.

Кузьмінський А. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент системи неперервної освіти / А. Кузьмінський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 15–23.

Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

Куць О. Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження / О. Куць, В. Заблоцький : монографія. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 300 с.

Лазаренко Л. О. Досвід мовних політик світу й українська перспектива (інформаційно-аналітичний огляд) / Л. О. Лазаренко // Українська мова. – 2002. – № 4. – С. 3–22.

Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : ОВС, 2006. – 496 с.

Лінгвоправова картина світу: сучасні проблеми лінгвістики та іншомовної дидактики : монографія / В. П. Сімонок та інші ; Міністерство освіті і науки, молоді та спорту України, Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – Харків : «НТМТ», 2012. – 258 с.

Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

Лунячек В. Е. Стан та перспективи реалізації дистанційного навчання в післядипломній освіті працівників освітньої галузі / В. Е. Лунячек, І. Т. Соколянська // Наша школа. – 2003. – № 2. – С. 72–74.

Мазурук Т. А. Языковое образование как процесс познания этнолингвокультуры страны изучаемого языка / Т. А. Мазурук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Philologia/18523.doc.htm.

Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1986) / В. К. Майборода. – К., 1992. – 196 с.

Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 456 с.

Маслюк А. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис… канд пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Анна Олексіївна Маслюк ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2012. – 19 с.

Мацюк Г. Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики : навч. посіб. / Г. Мацюк. – Львів : Видавн. Центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – 212 с.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

Методика навчання української мови. Зміст і організація навчання української мови в освітніх закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://subject.com.ua/ukrmova/method/12.html.

Мещерская Ю. В. Личностно-ориентированное языковое образование в системе образования / Ю. В. Мещерская [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://festival.1september.ru/articles/526245/

Навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації державних службовців V–VII категорії посад; завідувачів відділів (управлінь) освіти райдержадміністрації та міськвиконкомів за дистанційною формою навчання / Центр. Ін-т післядипломної пед. освіти АПН України ; упоряд. Л. Л. Ляхоцька ; за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : Міленіум, 2003. – 104 с.

98. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-науковий аспект / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 39–44.

Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи / В. Л. Ортинсь-кий. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Осадчий В. В. Сучасний стан використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів / В. В. Осадчий // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – 21(280). – С. 76–81.

Осадчий В. В. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті / В. В. Осадчий, К. П. Осадча // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Том 48. – 4. – С. 47–57.

Панченко Г. О. Механізми реалізації державної мовної політики в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.02 «Механізми держав-ного управління» / Галина Олександрівна Панченко ; Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. – Одеса, 2011. – 20 с.

Папандопуло Е. С. Образование в Греции (историко-педагогический анализ развития античного и современного образования) / Е. С. Папандопуло. – Салоники, 1997. – 117 с. – Бібліогр. : с. 112–116.

Пасинкова І. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Пасинкова ; Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 20 с.

Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загально-педагогічної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Володимирівна Пахомова; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 19 с.

Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 99 с.

Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с. : іл.

Постригач Н. Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми / Н. Постригач // Теорія і

практика управління соціальними системами. – 2012. – № 4. – С. 46–53.

Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 7–10.

Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відк-рита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10–13.

Профессионально-ориентированные технологи в языковом образовании : колл. моногр. / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова и др. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2012. – 222 с.

Проценко О. Б. Сучасна система післядипломної педаго-гічної освіти в Греції: загальна характеристика [Текст] / О. Б. Про-ценко: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь : Видав-ництво «Рената», 2009. – 152 с.

Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Борисівна Проценко ; Академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 270 с.

Пуховська Л. П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 144–152.

Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : моногр. / Л. П. Пуховська ; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.

Пуховська Л. П. Головні напрями розвитку теорії про-фесійної підготовки вчителів на Заході / Л. П. Пуховська // Про-фесійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-укр. щорічник. – К., Ченстохова, 2000. – С. 159–168.

Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Л. П. Пуховська // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К., Віпол, 2000. – С. 565–587.

Пуховська Л. П. Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст. / Л. П. Пуховська // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порів-

няльний аналіз : моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси, 2002. – С. 288–304.

Радзієвська О. В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій / О. В. Радзієвська // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філологічна. – 2011. – Вип. 19. – С. 404–408.

Ромашенко В. Є. Особливості формування інформаційно-комунікційної компетенції бакалаврів філології / В. Є. Ромашенко // Science and Education a new dimension. – Budapest. – Vol. 1. – 2013. – P. 195–200.

Ромашенко В. Є. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Вікторія Євгенівна Ромашенко ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2014. – 21 с.

Семенишена Н. А. Понятие начального языкового образо-вания в методике обучения иностранным языкам / Н. А. Семенишена [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Philologia/1_116711.doc.htm.

Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. Семеног // МОН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. – 404 с.

Сердюков Петр Игоревич. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Петр Игоревич Сердюков ; Киевский гос. лингвистический ун-т. – К., 1997. – 349с.

Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Симоненко Тетяна Володимирівна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 40 с.

Сисоєва С. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навчальний посібник / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.

Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. для студентів вищих навчаль-

них закладів / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – с.

Сікорський П. І. До питання про поняття комп'ютерних технологій / П. І. Сікорський // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – № 7. – С. 601–603.

Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / І. В. Соколова / за ред. С. О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих. – Маріуполь – Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

Сорочан Т. М. Безперервний процес професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Після-дипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 75–80.

Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. В. Троцко; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К, 1997. – 54 с.

Фоміних Н. Ю. Підготовка майбутніх учителів філологіч-них спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Юріївна Фоміних ; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». – Ялта, 2010. – 20 с.

Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Магістр-S, 1998. – 199 с.

Хомич Л. Сучасні види педагогічних практик / Л. Хомич // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 4–8.

Чепурна Н. М. Модернізація післядипломної педагогічної освіти у контексті сучасних соціокультурних змін / Н. М. Чепурна // Педагогічний вісник (Черкаський ОІПОПП). – 2008. – № 4. – С. 2–4.

Чередник Ю. Мовне планування як складова державної мовної політики : теоретико-методологічний аспект / Ю. Чередник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http // www.nbuv.ua/portal/soc_gum/dums/2010_1/10cymtma.pdf.

Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів в системі післядипломної освіти : метод. посібник для організаторів, викладачів, працівників системи післядипломної освіти / В. Д. Шарко. – Херсон : «Олді-плюс», 2003. – 96 с.

Шуменко О. А. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання іноземних мов / О. А. Шуменко, І. Ю. Шипілова // Філологічні трактати. – 2013. – Том 5. – № 4. – С. 84–89.

Щукин А. И. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. И. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

Яворська Г. Х. Становлення андрагогіки як науки про освіту дорослих / Г. Х. Яворська // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 115–117.

Data-driven learning (DDL) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rudocs.exdat.com/docs/index-543903.html?page=4.

Karajannidis D. Problem des driechischen Schulwesens und ihr Zusammenhang mit der deutschen Pädagogik / D. Karajannidis. – Tübingen, 1966. – 133 s.

Karyolemou M. One language or two for a new University: language, politics and ideology in Cyprus / M. Karyolemou // «Language Planning in the Millennium» : international Conference, 21-23 May 1999. – Israel, 1999. – P. 123-130.

Karyolemou M. From linguistic liberalism to legal regulation The Greek language in Cyprus / M. Karyolemou [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.academia.edu/681798/From_linguistic_liberalism_to_legal_regulation_The_Greek_language_in_Cyprus.

Persianis P. Church and State in Cyprus Education. The Contribution of the Greek Orthodox Church of Cyprus to Cyprus Education during the British Administration (1878-1960) / P. Persianis. – Nicosia, 1978. – 235 p.

Savvidis G. Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland / G. Savvidis. – München, 1974 – 191 p.

Αγαθαγγελίδου Μ. Το παραδοθιακό παιχνίδι στη διδασκαλία της γλώσσας / Μ. Αγαθαγγελίδου // Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη : πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. – Θεσσαλονίκη, 2007. – Σ. 45–54.

Αγγελίδης Π. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο : αποδήμοση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων / Π. Αγγελίδης, Μ. Ζεμπύλας // Πρακτικά VII Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης». – Λευκωσία, 2002. – Σ. 177–181.

Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων» // ΦΕΚ 163. – τ. Α'. – 25.09.1967.

Ανδρέου Α. Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας / Α. Ανδρέου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – τ. 9. – Σ. 34–42.

Ανδρονίκου Α. Η δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα γερμανικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρίες και ζητούμενα / Α. Ανδρονίκου // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 61–64.

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ouc.ac.cy/web/guest/s1/ programme/ elilogo/description.

Αντωνίου Χ. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (Ι.Ξ.Γ.Φ.) του Α.Π.Θ. (1961-1982) / Χ. Αντωνίου // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 1034–1040.

Αντωνίου Χ. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και γερμανική γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2010) / Χ. Αντωνίου // Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Η γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση. – Αθήνα, 2015. – Σ. 73–90.

Αντωνοπούλου Ζ. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας / Ζ. Αντωνοπούλου // Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης

(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonopoulou_Zoi.pdf.

Αργυροπούλου Χ. Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα μέσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας // Χ. Αργυροπούλου // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 705–719.

Βαμβακάρη Μ. Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία / Μ. Βαμβακάρη, Αικ. Αντωνοπούλου
[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/249/1/Ptychiaki29.pdf.

Βεργίδης . Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών / . Βεργίδης // Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού / Α. Μ. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης. – Αθήνα : GUTENBERG, 1990. – Σ. 477–493.

Wolhuter C. Οι γλώσσες στο σχολικό πρόγραμμα: μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση / C. Wolhuter, K. Καρράς // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 46–54.

Βουδούρη Α. Συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα του 20 αιώνα / Α. Βουδούρη, Α. Μπούρας, Ευ. Τριανταφύλλου, Ηλ. Χατζή // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 533–541.

Βρέττα-Πανίδου Α. Εφαρμογή Μικρο-διδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. / Α. Βρέττα-Πανίδου, Ε. Καραγιαννίδου, Α. Σαπιρίδου // Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μικροδιδασκαλίας, Αλεξανδρούπολη : Εγκαταστάσεις Πανεπιστημίου, 1999. – Σ. 135-150.

Γαρδέλης Σ. Τα σχολεία επιμόρφωσης μέσα στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα / Σ. Γαρδέλης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – № 11. – Σ. 79–80.

Γεωργίου Γ. Μορφές επιμόρφωσης / Γ.Γεωργίου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο .Ο.Ε.–Π.Ο.Ε. . – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 178–179.

Γεώργιος Β. Το γλωσσικό ζήτημα. Ιστορική αναδρομή. Ο ρόλος και το έργο των . Καταρτζή, Αδαμ. Κοραή, Νικ. Σοφιανού, Παν. Σούτσου, Γιαν. Ψυχάρη, Αλεξ. Πάλλη στο θέμα αυτό. Η επίλυση του προβλήματος / Β. Γεώργιος // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 720–726.

Γιαννάκου Μ. Γλώσσα και διδασκαλία στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων το 18-19 αιώνα / Μ. Γιαννάκου // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 840–856.

Γιαννακούλης Ν. Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Πανεπιστήμιο Πατρών – Ιστορία και προοπτική / Ν. Γιαννακούλης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.elemedu. upatras.gr/ eriande/synedria/synedrio4/praktika1/giannakoulis.htm.

Γκαϊνταρτζή Α. «Οδεόντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό σχολείο και
σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού / Α. Γκαϊνταρτζή, Ρ. Τσοκαλίδου // Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση». – Θεσσαλονίκη, 2007. – Σ. 146–160.

Γκαραβέλας Κ. Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας / Κ. Γκαραβέλας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/155-169.pdf.

Γκόβαρης Χ. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική / Χ. Γκόβαρης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://isocrates.minedu.gov.gr content_files/tsigganopaides/EpimorfOdigosTsigganopaides-kefalaio2.pdf.

Δελβερούδη Ρ. Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις

Προοπτικές τους / Р. Δελβερούδη // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 244–253.

Δελμούζος Α. Μελέτες και Πάρεργα. – Αθήνα, 1958 – (σε 2 τόμους Α. Δελμούζος ; τόμος Β΄).

Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας / Β. Δενδρίνου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.

Δενδρίνου Β. «Γλωσσικός υπολογισμός» στη σχολική εκπαίδευση / Β. Δενδρίνου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/dendrinou/1.htm.

Διάταγμα «Περί δημοτικών σχολείων» // ΦΕΚ. – № 11. – 1834.

Διάταγμα «Περί συστάσεως Πανεπιστημίου» // ΦΕΚ. – 86. – 1836.

Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uoa.gr/to-panepistimio/yphresies-panepisthmiakes-monades/didaskaleio-3enwn-glwsson.html.

Δρίβα Α. Η θεωρητική έννοια της μεθόδου project / Α. Δρίβα [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dide.fth.sch.gr/grepr / wp-content/uploads/2013/02/project-ep.doc.pdf.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Μεταπτυχιακές Σπουδές [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html.

Ελευθεράκης Θ. Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα και οι εκπαιδευτικές ανισότητες / Θ. Ελευθεράκης // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 735–749.

Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1979-1980 του Πανεπιστημίου Ιωαννίων. – Ιωάννινα, 1980. – 210 σ.

Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.euc.ac.cy/easyconsole.cfm/id/195.

Ζαβλανός Μ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του / Μ. Ζαβλανός // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – № 10. – Σ. 104–110.

Ζαχαράκης Ν. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμήσεις στο γλωσσικό μάθημα (1917-1931) / Ν. Ζαχαράκης // Ελληνική Γλώσσα και

Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 236–246.

Ζερδέλη Σ., Σαραφίδου Τ. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προτάσεις πρόσληψης και παραγωγής λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα με εφαρμογή του κειμενοκεντρικού/επικοινωνιακού μοντέλου και της μεθόδου project σε επιλεγμένα κειμενικά είδη. Α΄ Μέρος / Σ. Ζερδέλη, Τ. Σαραφίδου // Παιδαγωγικός Λόγος. – 2010. – Τεύχος 3. – Σ. 95–109.

Ζερδέλη Σ. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προτάσεις πρόσληψης και παραγωγής λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα με εφαρμογή του κειμενοκεντρικού/επικοινωνιακού μοντέλου και της μεθόδου project σε επιλεγμένα κειμενικά είδη. Β΄ Μέρος / Σ. Ζερδέλη, Τ. Σαραφίδου // Παιδαγωγικός Λόγος. – 2011. – Τεύχος 1. – Σ. 85–99.

Η διάρθρωση του προγράμματος για τους φοιτητές που εισήχθησαν από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 και μετά [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eap.gr/view.php?artid=3913.

Ηλιάδη Α. Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Παιδείας από το 15ο ως το 19ο αιώνα / Α. Ηλιάδη [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.matia.gr/7/78/7806/7806_1_07.html

Η παιδεία μας σήμερα : Υπουργείο παιδείας, Λευκωσία, 1992. – 142 σ.

Θεοφιλίδης Χ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πραγματικότητα και προοπτικές / Χ. Θεοφιλίδης, Ο. Διονυσίου. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 1990. – 78 σ.

Θεοφιλίδης Χ. Πανεπιστήμιο και γλώσσα διδασκαλίας: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Κύπρου / Χ. Θεοφιλίδης // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 1055–1064.

Ιναχογλού Χρ. Διδασκαλία ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών / Χρ. Ιναχογλού και άλλοι // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 183–188.

Ιστορία των Ελλήνων : σε 20 τ. – Αθήνα. – .– Τ. 15 : Κύπρος. – 2000. – 800 σ.

Ιωαννίδου Ε. «Τι έννα κάμουμε ή τι θα κανούμε;». Διερευνώντας τις γλωσσικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην

πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση στην Κύπρο / Ε. Ιωαννίδου // Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics. – Komotini, 2012. – P. 815-826.

Καγκά Ε Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα από τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση / Ε. Καγκά // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. –
Σ. 31–35.

Κακάτσιου Χ. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση κια η μέθοδος project / Χ. Κακάτσιου // Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. – 2006. – Τεύχος 8. – Σ. 29–32.

Κακρίδης Ι. Οι Αρχαίοι Έλληνες και οι ξένες γλώσσες /
Ι. Κακρίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.britsos.gr.

Καλλιαμπέτσου-Κορακά Π. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών / Π. Καλλιαμπέτσου-Κορακά // Πρακτική άσκηση φοιτητών στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Πρακτικά εργασιών ημερίδας. – Αθήνα : Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2009. – Σ. 13–20.

Κανάκης Ι. Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές / Ι. Κανάκης. – Αθήνα : Γρηγόρης, 1989. – 215 σ.

Καραβά Ε. Παραδείγματα καλής πρακτικής στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών / Ε. Καραβά // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 151–159.

Καραμανωλάκης Β. Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932) / Β. Καραμανωλάκης. – Αθήνα : ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ, 2006.

Καρολίδου Ευ. Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας : μεταπτυχιακή εργασία / Ευγενία Καρολίδου. – Θεσσαλονίκη, 2007. – 171 σ.

205. Καρυολαίμου Μ. Η ελληνική γλώσσα στην Κύπρο / Μ. Καρυολαίμου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_d7/thema_pdf.

Καρυολαίμου Μ. Γλωσσική πολιτική και γλωσσικός σχεδιασμός στην Κύπρο / Μ. Καρυολαίμου [Електронний ресурс]. – Режимдоступу:https://www.academia.edu/3817094/Γλωσσική_ πολιτική_και_γλωσσικός_σχεδιασμός_στην_Κύπρο.

Κασσωτάκης Μ. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης / Μ. Κασσω-τάκης // Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού : πρακτικά ημερίδας, 30 Μαρτίου 2002. – Ρέθυμνο, 2002. – Σ. 185–200.

Καυκούλα Ευ. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα την περίοδο της αλληλοδιδακτικής μεθόδου 1827-1880 / Ευ. Καυκούλα // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 857–868.

Κατσέλης Γ. Εκπαιδευτικό Δράμα: θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες / Γ. Κατσέλης [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.psichogios.gr/datafiles/videos/Ekpaideutiko Drama_ 1.pdf.

Κατσιμπαρδής Μ. Νεοελληνική γλώσσα Β’ Γυμνασίου 6ης ενότητα «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές»: διδακτική προσέγγιση και σχέδιο εργασίας/project / Μ. Κατσιμπαρδής [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.pi-schools.gr/.../gymnasio/neoel-glossa-b....

Καψάλης Α. Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής / Α. Καψάλης, Γ. Βρέττος // Παιδαγωγική Επιθεώρηση. – 1989. – № 11. – Σ. 225–242.

Κελπανίδης Μ. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα / Μ. Κελπανίδης. – Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 2002. – 683 σ.

Κέντρο Γλωσσών [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ucy.ac.cy/goto/langce/el-GR/HOME.aspx.

Κέντρο Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών Α.Π.Θ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lance.auth.gr/el/history.

Κεχαγιογλού Γ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή. Συναγωγή κειμένων / Γ. Κεχαγιογλού. – Θεσσαλονίκη: Πολύτυπο, 1988. – σ. 164.

Κιουλάνης Σ. Ανάπτυξη Περιβάλλοντος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών / Σ. Κιουλάνης, Α. Παναγιωτίδου // Πρακτικά

Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση». – Θεσσαλονίκη, 2007. – Σ. 361–365.

Κλωνάρη Α. Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο του (διδασκαλία, συνθήκες εργασίας) μέσα από το νομικό πλαίσιο (1930 ως σήμερα) / Α. Κλωνάρη, . Κωστόπουλος, Γ. Π. Μπουρίτσας // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1993. – τ. 69. – Σ. 50–63.

Κοκκινάκη . Το γλωσσικό ζήτημα στον τοπικό τύπο. Τα ευαγγελικά μέσα από την εφημερίδα των Πατρών «Νεολόγος» / . Κοκκινάκη // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 980–993.

Κοιλιάρη Α. Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση / Α. Κοιλιάρη. – Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Βανίας, 2005. – 183 σ.

Κοντός Ευσ. Μέθοδος project: πρακτική εφαρμογή, αντιμετώπιση προβλημάτων / Ευσ. Κοντός [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/st_kontos.pdf.

221. Κορδάτος Γ. Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος / Γ. Κορδάτος, β΄Έκδοση, Αθήνα : Μπουκουμάνης, 1973. – 270 σ.

Κοσεγιάν Χ. Αρχαία Ελληνικά: προτώτυπο ή μετάφραση; Η διαμάχη όπως αποτυπώνεται σε εκπαιδευτικά περιοδικά πριν από την μεταρρύθμιση του 1922 / Χ. Κοσεγιάν // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 274–284.

Κοστοπούλου Αικ. Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου Γ΄& Δ΄ Δημοτικού / Αικ. Κοστοπούλου[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mare-ponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kostopoulou_prak_2.pdf.

Κουγιουρούκη Μ. Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών / Μ. Κουγιουρούκη. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2003. – 210 σ.

Κουτσογιάννης . Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας και Γλωσσική Διδασκαλία / . Κουτσογιάννης // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 369–381.

Κρίβας Σπ. Εξειδίκευση και επιμόρφωση των φιλολόγων / Σπ. Κρίβας // Νέα Παιδεία. – 1989. – Τ. 51. – Σ. 154-167.

Κυριαζόπουλος Β. . Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976 / Β. . Κυριαζόπουλος. – Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ., 1976. – 157 σ.

228. Κυριαζόπουλος Γ. Μια άλλη μορφή επιμόρφωσης / Γ. Κυριαζόπουλος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – № 11. – Σ. 85–86.

Λαζανάς Π. Γλωσσικός συντηρητισμός και ιδεολογικές αγκυλώσεις στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1960 / Π. Λαζανάς // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 777–783.

Λαμπράκη-Παγανού Α. Η παιδαγωγική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση / Α. Λαμπράκη-Παγανού // Νεοελληνική Παιδεία. – 1992. – Τεύχος 24. – Σ. 5-13.

Λαμπράκη-Παγανού Α. Το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1834-1976 / Α. Λαμπράκη-Παγανού // Φιλόλογος. – 2001. – Τόμος ΛΔ΄. – Τεύχος 146. – Σ. 566-574.

Μαλούτα Μ. Επισκόπηση των διδακτικών προσεγγίσεων της Γαλλικής και Αγγλικής Γλώσσας από το 1976 έως σήμερα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : μεταπτυχιακή εργασία / Μαρία Μαλούτα. – Θεσσαλονίκη, 2008. – 103 σ.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ. Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής / Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Μ. Βαμβακάρη [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/ 123456789/ 216/1/ Ptychiaki12.pdf.

Μαυρογιώργος Γ. Επιμόρφωση: Σχεδίασμα Γ’ για “ελεύθερους πολιορκημένους” εκπαιδευτικούς / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1989. – τ. 45. – Σ. 19–28.

Μαυρογιώργος Γ. Συνάντησα (και) τρομοκρατημένους αδιόριστους εκπαιδευτικούς στα Περιφεριακά Επιμορφωτικά Κέντρα / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1992. – № 67. – Σ. 16–22.

Μαυρογιώργος Γ. Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκαπιδευτικών / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1996. – τ. 89. – Σ. 19–26.

Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Med [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eap.gr/ger.php.

Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Med [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eap.gr/gal.php.

Μητσάκης . Ανάπτυξη εργαλείου ανάλυσης γλωσσικών ανάγκων στο Διαδίκτυο για την εκμάθηση ξένης γλώσσας σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις : μεταπτυχιακή εργασία / . Μητσάκης. – Θεσσαλονίκη, 2007. – 75 σ.

Μήτσης Ν. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη / Ν. Μήτσης. – Αθήνα : GUTENBERG, 2004. – 270 σ.

Μιχαηλίδου-Ευριπίδου Α. Ερευνητικές Μελέτες-Projects / Α. Μιχαηλίδου-Ευριπίδου // Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. – 2006. – Τεύχος 8. – Σ. 11–12.

Μιχάλης Α. Η σχολική γραμματική Τριανταφιλλίδη και ο ρόλος της στη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας : κριτική αποτίμηση / Α. Μιχάλης // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 621–644.

Μοσχονάς Σ. Κοινή νέα ελληνική & κυπριακή διάλεκτος: τι ελληνικά μιλάνε στην Κύπρο; / Σ. Μοσχονάς [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://abnet.agrino.org/htmls/D/D004.html.

244. Μοσχονάς Σ. Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο / Σ. Μοσχονάς // «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού : Πρακτικά Ημερίδας, Απρίλιος 1996. – Θεσσαλονίκη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1996. – Σ. 121-127.

Μουρατίδης Π. Η μικροδιδασκαλία στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: διερευνητική προσέγγιση : μεταπτυχιακή εργασία / Πλατών Μουρατίδης. – Θεσσαλονίκη, 2010. – 127 σ.

Μπαλάση Ε. Διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία: διδακτική, νέες τεχνολογίες, αξιολόγηση των μαθητών, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βελτιώσεις συνθηκών / Ε. Μπαλάση και άλλοι // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 188–199.

Μπαλτά Σ. Δημοτικισμός και «Νέο Σχολείο»: ανιχνεύουμε τη σχέση τους βασισμένοι στα παιδαγωγικά περιοδικά των αρχών του 20

αιώνα (πρώτη τριακονταετία) / Σ. Μπαλτά // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 791–799.

248. Μπαμπινιώτης Γ. Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα / Γ. Μπαμπινιώτης. – Αθήνα : GUTENBERG, 1994. – 339 σ. – Βιβλιογραφία: σ. 317–320.

Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας / Γ. Μπαμπινιώτης. – Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας, 2002. – 2032 σ.

Μπασλής Γ. Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση / Γ. Μπασλής. – Αθήνα : Νεφέλη, 2006. – 288 σ.

Μπέννινγκ Β. Νέα Προγράμματα Σπουδών; Πρώτες Παρατηρήσεις / Β. Μπέννινγκ // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 264–269.

Μπέτσας Γ. «Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών κειμηλίων». Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής καθαρότητας (1901) / Γ. Μπέτσας, . Χαραλάμπους // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 60–70.

Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. / Μ. Μπιλιώνη. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., 2003. – 198 σ.

Μπονίδης Κ. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας / Κ. Μπονίδης. – Αθήνα : Μεταίχμιο, 2004. – 223 σ.

Μποντίλα Μ. Γλώσσα και ιδεολογία: οι γλωσσικες απόψεις των συνταγματάρχων της δικτατορίας του 1967 / Μ. Μποντίλα // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 800–810.

Μυρανθόπουλος Κ. Ι. Η παιδεία εν Κύπρο επί αγγλοκρατία / Κ. Ι. Μυρανθόπουλος. – Λεμεσός-Κύπρου, 1946. – 277 σ.

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαίδευσης // ΦΕΚ 182. – τ. Α’. – 24.10.1964.

Νομοθετικό Διάταγμα 255/1979 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΣΕΛΔΕ και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π. /τος // ΦΕΚ 71. – τ. Α’. – 13.04.1979.

Νόμος ΓΨΙΗ(3718)/1910 «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσης» // ΦΕΚ 152. – τ. Α’. – 22.04.1910.

Νόμος 4372/1929 «Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδεύσεως» // ΦΕΚ 296. – τ. Α’. – 20.06.1929.

Νόμος 4619/1930 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως του Νόμου 4372 «Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαιδεύσεως» // ΦΕΚ 142. – τ. Α’. – 05.05.1930.

Νόμος 5147/1931 «Περί Πανεπιστημιακής Λέσχης του Πανεπιστημίου Αθηνών» // ΦΕΚ 211. – τ. Α’/14. – άρθρο 12. – 16.7.1931.

Νόμος 5343/32 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών» // Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. – Αθήνα : GUTENBERG, 2005. – Τ. Β: (1926-2005). – Σ. 129–229.

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» // ΦΕΚ 100. – τ. Α’. – 30.04.1976.

Νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» // Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. – Αθήνα : GUTENBERG, 2005. – Τ. Β: (1926-2005). – Σ. 540–602.

Νόμος 29/1985 «Ο περί Κέντρων Αναψυχής» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1985_1_029.pdf.

Νόμος 67/1988 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1988_1_067.pdf.

Νόμος 143/1989 «Ο περί της Υποχρεωτικής Διδασκαλίας των Επίσημων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1989_1_143.pdf.

Νόμος 146/1989 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1989_1_146.pdf.

Νόμος 144/1989 «Ο περί Πανεπιστημίου Κύπρου» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1989_1_144.pdf.

Νόμος 154/1990 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1990_1_154.pdf.

Νόμος 153/1991 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1991_1_153.pdf.

Νόμος 63(I)/1992 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1992_1_063.pdf.

Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» // Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. – Αθήνα : GUTENBERG, 2005. – Τ. Β: (1926-2005). – Σ. 711–768.

Νόμος 2009/1992 «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και. άλλες διατάξεις» // ΦΕΚ 18. – τ. Α’. – 14.02.1992. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nee.gr/downloads/290N2009-1992.pdf.

Νόμος 34(I)/1993 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1993_1_034.pdf.

Νόμος 18(I)/1994 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1994_1_018.pdf.

Νόμος 59(I)/1994 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1994_1_059.pdf.

Νόμος 75(I)/1995 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1995_1_075.pdf.

Νόμος 75(I)/1996 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1996_1_075.pdf.

Νόμος 79(I)/1997 «Ο περί των Επισήμων Γλωσσών της Δημοκρατίας» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1997_1_079.pdf.

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» // ΦΕΚ 188. – τ. Α’. – 23.09.1997.

Νόμος 2552/1997 «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις» // ΦΕΚ 266. – τ. Α΄. – 23.12.1997.

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» // ΦΕΚ 24. – τ. Α’. – 13.02.2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://nomoi.info/ ΦΕΚ-Α-24-2002-σελ-1.html.

Ντίνας Κ. Γραμματισμός – Πολυγραμματισμός και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία / Κ. Ντίνας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nured.uowm.gr/dinas/Grammatismos_-_Polygrammatismoi_..._Arta_files/B.1.b.39.pdf

Ξενής Γ. Προσπάθεια αναγωγής της κυπριακής διαλέκτου σε γλώσσα; Γλωσσολογική εργασία, ιδεολογικό υπόβαθρο, κοινωνικές συνέπειες / Γ. Ξενής. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.dropbox.com/s/bpqc2h83dkxa5r5/Προσπάθεια αναγωγής της κυπριακής σε γλώσσα%3B.pdf.

Ξωχέλης Π. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση / Π. Ξωχέλης. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός οίκος ΑΔΕΛΦΩΝ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, 1989. – 126 σ.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. – Αθήνα, 1987.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. – Αθήνα, 1999.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. – Αθήνα, 2009.

Οδηγός Σπουδών Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2008-2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.frl.uoa.gr/docs/odhgos_spoudwn_2008-09.pdf.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. – Αθήνα, 1987.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. – Αθήνα, 1999.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. – Αθήνα, 2009.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. – Αθήνα, 1987.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. – Αθήνα, 2009.

Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2005-2006 του Πανεπιστημίου Κύπρου. – Λευκωσία, 2005. – 255 σ.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1985-86. – Θεσσαλόνικη, 1985.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1986-87. – Θεσσαλόνικη, 1986.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-88. – Θεσσαλόνικη, 1987.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1988-89. – Θεσσαλόνικη, 1988.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1989-1990. – Θεσσαλόνικη, 1989.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1990-91. – Θεσσαλόνικη, 1990.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1991-92. – Θεσσαλόνικη, 1991.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1992-93. – Θεσσαλόνικη, 1992.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1988-1989. – Αθήνα, 1988.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2002-2003. – Αθήνα, 2002.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1994-95. – Θεσσαλόνικη, 1994.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-96. – Θεσσαλόνικη, 1995.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1996-97. – Θεσσαλόνικη, 1996.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1997-98. – Θεσσαλόνικη, 1997.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1998-99. – Θεσσαλόνικη, 1998.

Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1999-2000. – Θεσσαλόνικη, 1999.

Οικονόμου Κ. Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf.

Παλαιολόγου Ν. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών / Ν. Παλαιολόγου, Ο. Ευαγγέλου // Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση». – Θεσσαλονίκη, 2007. – Σ. 539–551.

Παναγιωτίδης Π. Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας: Προοπτικές στη Γλωσσική Εκπαίδευση / Π. Παναγιωτίδης // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 311–322.

Παναγιωτίδης Π. Ο ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην τάξη / Π. Παναγιωτίδης // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 117–129.

Παναγιώτης Μ. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : διδακτορική διατριβή / Παναγιώτης Μαντάς. – Ιωάννινα, 2001. – 328 σ.

Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου Α. Η νεοελληνική στη σύγχρονη Κύπρο / Α. Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου // Πρακτικά συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1996. – Αθήνα, 1996. – Σ. 286-289.

Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Αγγλικών Σπουδών. Προπτυχιακά Προγράμματα [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ucy.ac.cy/eng/en/academicprogramms/undergraduate.

Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Γαλλικών Σπουδών και Σύγχρονων Γλωσσών. Γενικές Πληροφορίες [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ucy.ac.cy/frml/el/generalnformation.

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Ιστορία Πανεπιστημίου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unic.ac.cy/el/about-us/istoria-toy-panepistimioy.

Παπαγιαννοπούλου Αικ. Έξυπνοι τρόποι εκμάθησης των ξένων γλωσσών / Αικ. Παπαγιαννοπούλου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=19&aid=8213#.UeehiayE6ho.

Παπαγιαννοπούλου Τζ. Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα / Τζ. Παπαγιαννοπούλου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/project-12-steps.pdf.

Παπαγιωτακόπουλος Χ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: πραγματικά «ανοικτό» τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα / Χ. Παπαγιωτακόπουλος // Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών. – 2002. – № 5. – Σ. 146–162.

Παπαδοπούλου Μ. Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση / Μ. Παπαδοπούλου // Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας «Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη». – Βόλος : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2005. –Σ. 163-173.

Παπαδούρης Π. Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλωσσικό ζήτημα στο μεσοπόλεμο : η περίπτωση του «Διδασκαλικού Βήματος» / Π. Παπαδούρης // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30

Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 180–190.

Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σημέρα: μαθησιακές προϋποθέσεις / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 295–304.

Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών: Προβλήματα και Προοπτικές / Σ. Παπαευθυμίου-Λύτρα // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 143–151.

Παπακωνσταντίνου Π. Η επιμόρφωση ως Θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη / Π. Παπακωνσταντίνου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – № 9. – Σ. 46–54.

Παπάνη Ειρ. Ο Θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση / Ειρ. Παπάνη [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://edu4adults.blogspot.com/2012/12/blog-post_6.html.

Παπανικόλα Ε. Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα / Ε. Παπανικόλα, Σ. Τσιπλάκου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i7.pdf.

Παπασταύρου Α. Στ. Γνωριμία με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα / Α. Στ.Παπασταύρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 39–48.

Παππάς Γ. Η λειτουργία του διδακτικού μοντέλου της κοινωνικογνωστικής μάθησης στη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών / Γ. Παππάς // Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου, 2006. – Αθήνα. – Σ. 313–322.

Παρουσίαση Προγράμματος Πρακτικής Άσκησης και της Μεντορείας. – Ρόδος : Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2013. – 50 σ.

Περσιάνης Π. Κ. Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800 – 2004) / Π. Κ. Περσιάνης. – Αθήνα : GUTENBERG , 2006. – 311 σ.

Περσιάνης Π. Προσπάθεια ερμηνείας της μεγάλης καθυστέρησης, σε σύγκριση με την Ελλάδα, εισαγωγής της δημοτικής

γλώσσας στην εκπαίδευση της Κύπρου: ο ρόλος των δυνάμεων εξουσίας, της ιδεολογίας και των πρακτικών αναγκών επικοινωνίας / Π. Περσιάνης // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 1077–1082.

Πολυδώρος Α. Η ανάπτυξη της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο 1830-1994 / Α. Πολυδώρος. – Λευκωσία : Πολιτιστικές υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 1995. – 245 σ.

Πολύζος Ν. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης / Ν. Πολύζος // Νέα παιδεία. – 2004. – τεύχος 110. – Σ. 44–51.

Πουταχίδης Γ. Τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα / Γ. Πουταχίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // www.geocities.com/dramacenter_gr/arthra_drama.html2002.

Πρακτική ασκήση [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enl.uoa.gr/proptyxiakes-spoydes/ekpaideytika-programmata/praktiki-askhsh-foithton.html.

Προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης 2006–2007 / Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Λευκωσία, 2006. – 136 σ.

Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2008. – 44 σ.

Προγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης υποψήφιων εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής και Μεσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2006– 2007. – 79 σ.

Προεδρικό Διάταγμα 459/1978 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΜΕ) // ΦΕΚ 93. – τ. Α’. – 14.06.1979.

Προεδρικό Διάταγμα 178/83 «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ)» // ΦΕΚ 70. – τ. Α’. – 07.06.1983.

Προεδρικό Διάταγμα 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμήματων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννήνων» // ΦΕΚ 160. – τ. Α’. – 18.10.1984.

Προεδρικό Διάταγμα 250/1992 «Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» // ΦΕΚ 138. – τ. Α’. – 10.08.1992.

Πρόσκολλη Α. Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη / Α. Πρόσκολλη // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 16–31.

Προφίλη Ο. Γλωσσική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση / Ο. Προφίλη [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c3/index.html.

351. Πυριωτάκης Ι. Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη / Ι. Πυριωτάκης. – Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 2000. – 744 σ.

Σαπιρίδου Α. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας / Α. Σαπιρίδου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e10/e_9_thema.htm.

Σαπιρίδου Α. Η Πρακτική άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης / Ανδρ. Σαπιρίδου, Αικ. Βρέττα-Πανίδου, Ευ. Καραγιανίδου // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 160–170.

Σηφάκις Ν. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης των καθηγητών ξένων γλωσσών – η περίπτωση του ΜΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας / Ν. Σηφάκις // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 174–183.

Σιγανού Α. Στόχοι και συνθήκες της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο: μια συγκριτική θεώρηση Α. Σιγανού, Ε. Παπασταμούλη // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 65–76.

Σκούρα Λ. Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927) / Λ. Σκούρα // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 299–313.

Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική / Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου. – Αθήνα : Ολκός, 1999. – 196 σ.

Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας 1960 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.law.gov.cy/law/lawoffice.nsf/all/7C380EEC7AD244F6C225744A0034F3E7/$file/ Το Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας. pdf.

Συνώδη Ευ. Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου του 21 αιώνα / Ευ. Συνώδη, Μ. Τζακώστα // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 425–435.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. Η χρήση του γραφοσκόπιου και της διαφάνειας στο σχολείου / Ε. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου // Χρονικά. – 1997. – 7. – Σ. 110–120.

Τελόπουλος Θ. Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα πριν και μετά το 1976 : διδακτορική διατριβή / Θ. Τελόπουλος. – Θεσσαλονίκη, 1998. – 220 σ.

Τερζής Π. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση / Π. Τερζής. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2004. – 271 σ.

Τζήκας Χ. Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1917-1920 / Χ. Τζήκας // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 324–337.

Το Μέλλον της Γλώσσας στην Κύπρο (Πρόγραμμα: ΠΕΝΕΚ - Δράση: Ένταξη - Αρ. Πρωτοκόλλου Έργου: ΕΝΤΑΞ/0505/35). – Μερος ΙΙΙ. Συμπεράσματα και εισηγήσεις [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cceia.unic.ac.cy/gr/images/pdf/ lingua%20% 20chapter %20iii.pdf.

Το Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dflti.ionio.gr/el/node/1.

Το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bscc.duth.gr/department/history/

Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html.

Τοκατλίδου Β. Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών / Β. Τοκατλίδου. – Αθήνα : Οδυσσέας, 1986. –174 σ.

Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση / Β. Τοκατλίδου. – Αθήνα : Πατάκη, 2004. – 310 σ.

Τοκατλίδου Β. Η διδακτική των ξένων γλωσσών. Επικοινωνιακές ανάγκες, τάσεις, εκπαιδευτικό υλικό. Διαπιστώσεις και προτάσεις / Β. Τοκατλίδου // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση. : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 86–93.

Τουλουμάκου Ι. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής / Ι. Τουλουμάκου. – Θεσσαλονίκη : Κώδικας, 1998. – 220 σ.

Τριανταφυλλίδης Μ. Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. – Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1963. – (σε 6 τόμους / Μ. Τριανταφυλλίδης ; τόμος 4).

Τρούλης Γ. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: ιστορικό-κριτική προσέγγιση και προοπτικές / Γ. Τρούλης // Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού : πρακτικά ημερίδας, 30 Μαρτίου 2002. – Ρέθυμνο, 2002. – Σ. 67–77.

Τσαρούχα Β. Η μέθοδος project ως δημιουργικό μοντέλο Διδασκαλιας / Β. Τσαρούχα [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/axiologisi-project.pdf.

Τσάφος Β. Η αξιοποίηση της Έρευνας Δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Β. Τσάφος, Ε. Κατσαρού // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2000. – № 114. – Σ. 67–74.

Τσιπλάκου Σ. Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» / Σ. Τσιπλάκου, Ξ. Χατζηιωάννου, Κ. Κωνσταντίνου [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/epimorfotiko_ yliko/arthra_meletes/10_mythoi.pdf.

Τσοπάνογλου Α. Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υοθέτησής της στην Ελλάδα / Α. Τσοπάνογλου. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1985. – 100 σ.

Τσοπάνογλου Α. Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος / Α. Τσοπάνογλου [Електронний ресурс]. – Режим

доступу : http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/ glossika/ tsopanoglou/1.htm.

Τσοτσόλη Αικ. Η Διαθεματική Προσέγγιση και η Διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πρακτική Εφαρμογή και κρίσιμα ερωτήματα / Αικ. Τσοτσόλη // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 35–44.

Τσουκαλάς Κ. Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922) Κ. Τσουκαλάς. – Αθήνα : Θεμέλιο, 1992. – 656 σ.

Υπουργική Απόφαση 95478/ 3 «Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2008–2009» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.2pek.att.sch.gr/ EISAGOGIKI_ EPIMORFOSI/_2008_2009/Apofasi_YPEPTH_gia_Eisagogiki_Epimorfosi.pdf.

Φίλιππος Λ. Τα ελληνικά γράμματα εν Κύπρου κατά την Περίοδο της Τουρκοκρατίας (1571-1878) / Λ. Φίλιππος. – Εν Λευκωσία, 1930. – 386 σ.

Φυρίππης Ε. Γλωσσικό ζήτημα, ιδεολογία και σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα / Ε. Φυρίππης, Χ. Ίκκου // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 658–667.

Φλούρης Γ. Στοιχεία από την σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για την μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών / Γ. Φλούρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – № 11. – Σ. 91–96.

Φουκας Β. Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου και την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα: πρόσωπα και προσπάθειες, πρόγραμμα και πραγματικότητα / Β. Φούκας [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/ eriande/ synedria/ synedrio3/praltika%2011/foukas.htm.

Φουκας Β. «Είναι ακόμα ένας δρόμος μακρινός!..» : Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο

πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου (1929-1932) και η υποδοχή της από τους εκπαδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης / Β. Φούκας // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 338–353.

Φραγκουδάκη Α. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911 / Α. Φραγκουδάκη. – Ιωάννινα : Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωανίννων, 1977. – 143 σ.

Φραγκουδάκη Α. Καθαρεύουσα-δημοτική: τα ιδεολογικά αίτια της ιστορικής διαμάχης για τη γλώσσα / Α. Φραγκουδάκη // Η ελληνική γλώσσα. – Αθήνα, 1996. – Σ. 29–36.

Φτερνιάτη Α. Η διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών / Α. Φτερνιάτη // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 913–925.

390. Χαραλαμπόπουλος Α. Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής / Α. Χαραλαμπόπουλος [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http//abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm.

Χαραλαμπόπουλος Α. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας : θεωρία και πρακτική εφαρμογή / Α. Χαραλαμπόπουλος, Σ. Χατζησαββίδης. – Θεσσαλονίκη : Κώδικας, 1997. – 348 σ.

Χαραλάμπους Η. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής στην Κύπρο. Πραγματικότητες και προοπτικές / Η. Χαραλάμπους, Α. Μιχαηλίδου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^{ο} Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο .Ο.Ε. – Π.Ο.Ε. . – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 96–106.

Χάρης Κ. Κατάλληλες μόρφες οργάνωσης ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού / Κ. Χάρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – № 9. – Σ. 55–58.

Χάρης Κ. Εκπαιδευτικών εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα: Η επιμόρφωση-μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης / Κ. Χάρης // Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. – Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 1989 – Τ. 3. – Σ. 1747–1751.

Χαρίτος Β. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ : διδακτορική διατριβή / Β. Χαρίτος. – Θεσσαλονίκη, 2011. – 280 σ.

Χασάπης Α. Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης / Α. Χασάπης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions/gr/xassapis.pdf.

Χατζηδάκη Ουρ. Τα σώματα κειμένων και το Διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας Ουρ. Χατζηδάκη // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 332–350.

Χατζηδήμου . Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών / . Χατζηδήμου. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1997. – 325 σ.

Χατζηδήμου . Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης / . Χατζηδήμου. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2003. – 141 σ.

Χατζηγεωργίου Χ. Γλωσσική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου. Αναλυτικά Προγράμματα για τις ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου : διπλωματική εργασία Χ. Χατζηγεωργίου. – Κύπρος, 2011. – 88 σ.

Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρ. Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου / Ειρ. Χατζηλουκά-Μαυρή [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf.

Χατζημπέη Π. Γλώσσα ψεύτικη και τρισάθλια: Οι απόψεις των δημοτηκιστριών στη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα / Π. Χατζημπέη // Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. – Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. – Σ. 819–828.

Χατζηπαναγιωτίδη Α. Ο Τύπος ως πηγή άντλησης αυθεντικού γλωσσικού υλικού με στόχο την προώθηση αντιρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων. Μια εμπειρική διερεύνηση στην Κύπρο / Α. Χατζηπαναγ-ιωτίδη, Θ. Μάνιου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/anna_theodora.pdf.

Χατζησαββίδης Σ. Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό / Σ. Χατζησαββίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf.

Χατζησαββίδης Σ. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη / Σ. Χατζησαββίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf.

Χατζησαββίδης Σ. Εκπαιδευτικό υλικό και ομαδοκεντρική διδασκαλία : το παράδειγμα της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας» / Σ. Χατζησαββίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://learning-by-teaching.blogspot.com/2011/09/e.html.

407. Χατζησαββίδης Σ. Αληθοφάνεια και Αληθογνωσία / Σ. Χατζησαββίδης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://abnet.agrino.org/htmls/Z/Z016).

Χατζηστεφανίδης Θ. Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986) / Θ. Χατζηστεφανίδης. – Αθήνα : Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα, 2005. – 416 σ.

Χρονοπούλου Α. Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Α. Χρονοπούλου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – № 9. – Σ. 59–62.

Ψώρα Π. Η ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα / Π. Ψώρα [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pedia.gr/edu/histg.html.

ДОДАТКИ

Додаток А
Навчальні плани філологічних відділень університетів Греції та Кіпру

Додаток А1

Навчальний план філологічного відділення Афінського національного університету імені І. Каподістрії (спеціалізація «Мовознавство») 1987-1988 навчального року

семестр

Давньогрецька філологія: елегійна та ямбічна поезія
Новогрецька філологія: вступ до дисципліни
Мовознавство
Візантійська філологія
Латинська філологія

семестр

Давньогрецька філологія: вступ до класичної філології, «Іліада» Гомера
Новогрецька філологія: вступ до історії новогрецької літератури
Мовознавство
Фольклор
Історія або психологія (на вибір)

семестр

Давньогрецька філологія: Геродот, архаїчна лірико-хорова поезія, ритори Аттики, Софокл
Мовознавство
Мовознавство
Візантійська філологія
Філософія або археологія (на вибір)

семестр

Новогрецька філологія: перші новогрецькі твори та поствізантійські твори, твори новогрецької літератури у період франкократії

Мовознавство

Латинська філологія

Педагогіка або історія

Археологія або історія, або філософія, або педагогіка

семестр

Давньогрецька філологія: Еврипід, еллініcтична поезія, рукописи, критика тексту

Новогрецька філологія: теорія літератури

Мовознавство

Візантійська філологія

Психологія або філософія

семестр

Давньогрецька філологія: Фукідід, Одисея Гомера, епігра-фіка, мікенська поезія, Платон, Аристофан

Новогрецька філологія: проза XIX-XX століття

Мовознавство

Фольклор

Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія

семестр

Давньогрецька філологія: Піндар та Вакхилид, нова комедія, епічна, лірична та драматична поезія, історіографія, риторика

Новогрецька філологія: поезія XIX-XX століття

Мовознавство

Латинська філологія

Педагогіка або археологія

семестр

Давньогрецька філологія: Арістотель, Есхіл

Новогрецька філологія або країнознавство

Мовознавство

Педагогіка

Археологія або історія, або філософія, або психологія [292, с. 29-33].

Додаток А2

Навчальний план філологічного відділення Афінського національного університету імені І. Каподістрії (спеціалізація «Мовознавство») 1999-2000 навчального року

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Візантійська філологія
Латинська філологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Фольклор
Історія або психологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Мовознавство
Мовознавство
Візантійська філологія
Філософія або археологія

23 семестр

Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія

23 семестр

Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія

Педагогіка
Археологія або історія, або філософія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Фольклор
Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія
Педагогіка або археологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Фольклор
Мовознавство (наукова робота)
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія, або психологія [293, с. 37].

Додаток А3

Навчальний план філологічного відділення Афінського національного університету імені І. Каподістрії (спеціалізація «Мовознавство») 2009-2010 навчального року

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Візантійська філологія
Латинська філологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Фольклор
Історія або психологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Мовознавство
Мовознавство
Візантійська філологія
Філософія або археологія

23 семестр

Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія

23 семестр

Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія

Теорія літератури/порівняльна філологія
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Фольклор
Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Латинська філологія
Педагогіка або археологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Фольклор
Мовознавство (наукова робота)
Теорія літератури/порівняльна філологія
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія, або психологія [294].

Додаток А4

Навчальний план філологічного відділення
Афінського національного університету імені І. Каподістрії
(спеціалізація «Середньовічна та новогрецька філологія»)
1987-1988 навчального року

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Візантійська філологія
Латинська філологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Країнознавство
Історія або психологія (на вибір)

23 семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Візантійська філологія
Філософія або археологія (на вибір)

23 семестр

Новогрецька філологія
Країнознавство
Латинська філологія
Педагогіка або історія
Археологія або філософія, або психологія

23 семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство

Візантійська філологія
Психологія або філософія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Візантійська філологія
Країнознавство
Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Мовознавство
Візантійська філологія
Педагогіка або археологія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Країнознавство
Педагогіка
Археологія або історія, або філософія, або психологія [295, с. 27-28].

Додаток А5

Навчальний план відділення візантійської
та новогрецької філології
Кіпрського університету кінця XX – початку XXI століття

Обов'язкові дисципліни:
Читання візантійських текстів
Вступ до новогрецької філології
Вступ до теоретичного мовознавства
Вступ до новогрецького віршування
Вступу до грецької палеографії
Вступ до теорії літератури
Історія новогрецької літератури
Вступ до класичної філології
Давньогрецька тематика
Латинська тематика

Відносно обов'язкові поглиблені лекційні курси:
Візантійська філологія
Ранній візантійський період (300-700)
Середньовізантійський період (700-1200)
Післявізантійський період (1200-1500)
Загальні теми
Новогрецька філологія
Середньовічна література, література епохи Відродження, народна пісня
Від падіння Криту і до 1821 року
Література Іонічних островів
Проза XIX – початку XX століть
Поезія XIX – початку XX століть
Новітня проза
Новітня поезія
Загальні теми
Теорія літератури та порівняльна філологія
Мовознавство
Мовний аналіз
Спеціальні теми
Історичне мовознавство

Чотири дисципліни з історії
Дві дисципліни з філософії

Відносно обов'язкові поглиблені семінарські курси:
Візантійська філологія
Новогрецька філологія, теорія літератури, порівняльна філологія
Мовознавство
Іноземна мова: вивчається протягом трьох перших семестрів

Вступні та поглиблені курси від відділення наук про виховання:

Вступ до новогрецької літератури
Новогрецька література 1
Новогрецька література 2
Вступ до новогрецької мови 1
Вступ до новогрецької мови 2
Дисципліна спеціалізації з мовознавства

Дисципліни вільного вибору:
Візантійська філологія
Новогрецька філологія, теорія літератури, порівняльна філологія
Мовознавство [297, с. 228]

Додаток А6

Навчальний план відділення класичної
філології та філософії Кіпрського університету
– початку XXI століття
(спеціалізація «Класична філологія»)

семестр

Вступ до класичної філології
Давньогрецька філологія
Латинська філологія
Вступ до новогрецької філології
Читання візантійських текстів
Вступ до теоретичного мовознавства

23 семестр

Вступ до давньогрецької риторики
Вступ до давньогрецької драми
Методологія класичної філології
Риторика мовлення (Цицерон)
Вступ до давньої історії
Іноземна мова 1

23 семестр

Давньогрецька історіографія
Гомер
Вергілій, Енеїда
Історичне мовознавство 1
Історія або археологія
Іноземна мова 2

23 семестр

Лірична поезія
Філософія
Латинська проза
Історичне мовознавство 2
Історія (Римська історія)
Новогрецька мова

семестр

Давньогрецька філологія
Іноземна мова 3
Латинська філологія
Історичне мовознавство (семінарські заняття)
Новогрецька мова

семестр

Давньогрецька та латинська філологія (семінарські заняття)
Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Латинська філологія
Історія

семестр

Давньогрецька філологія
Новогрецька філологія
Давньогрецька та латинська філологія (семінарські заняття)
Філософія
Дисципліна вільного вибору

семестр

Давньогрецька та латинська філологія (семінарські заняття)
Латинська філологія
Дисципліна вільного вибору
Дисципліна вільного вибору
Новогрецька філологія [297, с. 242].

Додаток Б
Навчальні плани іншомовних відділень університетів Греції та Кіпру

Додаток Б1

Навчальний план відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії 1987-88 навчального року

семестр

Англійська мова

Фонетика-фонологія англійської мови

Вступ до літературознавства

Грецьке мовознавство (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою. Дисципліна складалась з двох частин, викладання кожної з яких забезпечували різні викладачі: вступ до загального мовознавства – три години на тиждень, теоретичне мовознавство (граматика) – дві години на тиждень).

семестр

Англійська мова

Історія та культура Великої Британії

Англійська драматургія

Класична філологія (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою шість годин на тиждень)

семестр

Аналіз і написання есе

Морфологія-синтаксис англійської мови

Поезія (романтизм, Вікторіанська епоха, сучасність)

Новогрецька філологія (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою п'ять годин на тиждень)

семестр

Порівняльне вивчення англійської та грецької мов

Історія та культура США

Англійська проза XIX-XX століть

Педагогіка (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою п'ять годин на тиждень)

семестр

Теорія перекладу або Британська післявоєнна література (з цих двох дисциплін студенти мали обрати одну)

Американська філологія (література) XVII-XIX століть

Англійська філологія (література) XVIII століття

Психологія, або філософія, або історія (з цих трьох дисциплін студенти мали обрати одну, викладання відбувалось новогрецькою мовою)

семестр

Англійська поезія (за часів Єлизавети, метафізична, поезія Дж. Мільтона).

Американська філологія (література) XX століття.

Семасіологія та прагматика, або література Канади та Австралії, або практика перекладу (з цих трьох дисциплін студенти мали обрати одну)

Новогрецька література, або класична філологія, або мовознавство (з цих трьох дисциплін студенти мали обрати одну; викладання відбувалось новогрецькою мовою 5 годин на тиждень); або семасіологія (викладання відбувалось новогрецькою мовою 2 години на тиждень); або вступ до історії англійської мови (викладання відбувалось новогрецькою мовою 1 годину на тиждень)

семестр

Прикладна лінгвістика (теорія викладання)

У. Шекспір та його епоха

Літературний переклад або англосаксонська філологія (література) середньовіччя та Відродження

Педагогіка, або філософія, або новітня історія Греції (із запропонованих трьох дисциплін студенти мали обрати одну; викладання відбувалось новогрецькою мовою 5 годин на тиждень);

семестр

Методика навчання англійської мови як іноземної

Теорія літератури

Мовний аналіз неперервного мовлення, або порівняльна філологія (література), або спеціальний переклад (науковий та технічний) (із запропонованих трьох дисциплін студенти мали обрати одну)

Психологія, або новогрецька філологія, або мовознавство (шість годин на тиждень); або соціолінгвістика чи семасіологія (три години на тиждень) [288, с. 9-22].

Додаток Б2

Навчальний план відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії 1999-2000 навчального року

Базові навчальні дисципліни
(обов'язкові для вивчення всіма студентами)

семестр

Англійська мова. Написання есе
Вступ до мовознавства
Вступ до фонетики-фонології англійської мови
Вступ до літературознавства (проза)
Вступ до літературознавства (драматургія)
Мовознавство (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

семестр

Англійська мова. Написання наукового есе
Переклад
Вступ до літературознавства (поезія)
Вступ до англійської літератури: від Дж. Чосера до С. Джонсона
Вступ до британської культури
Давньогрецька мова (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

семестр

Вступ до морфології-синтаксису
Вступ до соціолінгвістики
Вступ до англійської літератури: від У. Блейка до Т. Харді
Вступ до американської літератури: від Дж. Ф. Купера до Е. Дікінсона
Вступ до американської культури
Педагогіка (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

семестр

Переклад
Вступ до семасіології-прагматики
Вступ до психолінгвістики

4. Вступ до англійської літератури: від Дж. Конрада до Ф. Ларкін

Вступ до американської літератури: від М. Твейна до С. Плат

Новогрецька мова (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

Спеціалізація «Мова-мовознавство»

семестр

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати три дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Прагматика

Теорія перекладу

Когнітивна лінгвістика

Система англійської мови (дану дисципліну можуть вивчати лише студенти напрямку «Мова-мовознавство»)

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

Англійська література: У. Шекспір

Вступ до літературознавства (теорія і критика)

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії, або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Відносно обов'язкові дисципліни Студенти мають обрати три дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Семасіологія

Синтаксис: вступ до універсальної граматики (дану дисципліну можуть вивчати лише студенти спеціалізації «Мова-мовознавство»)

Порівняльний аналіз

Опис і аналіз питань англійської мови

Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

Англійська література: поезія XVI-XVII століть

Американська література: роман

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Обов'язкова дисципліна

Прикладна лінгвістика у навчанні англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни Студенти мають обрати дві дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Літературний переклад

Міжкультурна концепція спілкування

Теорія перекладу

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

Англійська література. Роман XIX століття

Американська література. Поезія XX століття

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Обов'язкова дисципліна

Методика навчання англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни Студенти мають обрати дві дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення

Переклад: спеціальні тексти

Педагогічне мовлення

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

Англійська література. Роман XX століття

Американська література. Драматургія XX століття Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

Спеціалізація «Література-культура»

семестр

Обов'язкові дисципліни

Англійська література: У. Шекспір

Вступ до літературознавства (теорія і критика)

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

Англійська література. Драматургія за часів королеви Єлизавети та Якова I

Американська література. Драматургія

Філософія культури: Постмодерна Америка між літературою Дж. Балларда та соціологією Ж. Бодрійяра

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Прагматика

Теорія перекладу

Когнітивна лінгвістика Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Обов'язкові дисципліни

Англійська література: Поезія XVI-XVII століть

Американська література: роман

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

Англійська література. Ірландська драматургія

Філософія культури. Міф і технологія в сучасній Америці

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Семасіологія

Порівняльний аналіз

Опис і аналіз питань англійської мови

Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Обов'язкові дисципліни

Англійська література. Роман XIX століття

Американська література. Поезія XX століття

Прикладна лінгвістика у навчанні англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

Англійська література. Дж. Кітс

У. Шекспір – поет Відродження

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

семестр

Обов'язкові дисципліни

Англійська література: роман XX століття

Американська література: драматургія XX століття

Методика навчання англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

Американська література. Сучасна американська ідентичність: література та кінематограф

Англійська література. Дж. Остін

Канадська література.

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

Семасіологія

Порівняльний аналіз

Опис і аналіз питань англійської мови

Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету [289, с. 24-28].

Додаток Б3

Навчальний план відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії 2009-2010 навчального року

семестр

Обов'язкові дисципліни:

академічне мовлення

вступ до мовознавства

англійська проза

філософія (вступ до давньогрецької філософії)

новогрецька література: основні літературні твори XIX століття.

семестр

Обов'язкові дисципліни:

вступ до мовознавства

переклад: практичне застосування

американська проза

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати одну дисципліну):

давньогрецька філологія

історія: нариси новітньої історії Греції

новогрецька філологія: основні літературні пам'ятки XIX століття

психологія: психологія розвитку.

семестр

Обов'язкові дисципліни:

фонетика англійської мови

сучасний англомовний театр

англійська поезія

міжкультурна освіта (викладається новогрецькою мовою).

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати одну дисципліну):

історія: новітня європейська історія

педагогіка : вступ до педагогіки, педагогічні течії

мовознавство: фонетика-фонологія новогрецької мови
філософія: історія новітньої європейської філософії.

семестр

Обов'язкові дисципліни:
літературні жанри та стилі мови
теорія та критика літератури
американська поезія.

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати дві дисципліни):
мовознавство: історія грецького мовознавства
педагогіка: педагогічна психологія, навчання та розвиток, сучасні педагогічні школи
питання арабського письменства та культури
психологія: соціальна психологія, потенціал групи-колективу.

Починаючи з третього курсу студенти обирають одну з двох спеціалізацій навчання: 1) мова та мовознавство, 2) література й культура.

Навчальний план для напряму «Мова та мовознавство»

семестр

Обов'язкова дисципліна:
прикладна лінгвістика у викладанні й засвоєнні мови.

Відносно обов'язкові дисципліни (об'єднані у три групи, з кожної з яких студенти мають обрати по одній):
Група А: соціологія; основи семантики *Група Б:* теорія перекладу; теорія синтаксису
Група В: європейські перспективи у викладанні, вивченні й оцінюванні знань з іноземної мови; паралельне (двомовне) вивчення англійської та новогрецької мов.

семестр

Обов'язкова дисципліна:
методи навчання англійської мови.

Відносно обов'язкові дисципліни (об'єднані у три групи, з кожної з яких студенти мають обрати по одній):
Група А: загальна граматика; питання семасіології

Група Б: мовознавство та переклад; питання прагматики

Група В: аналіз мовного значення.

семестр

Обов'язкові дисципліни – відсутні.

Відносно обов'язкові дисципліни (об'єднані у чотири групи, з кожної з яких студенти мають обрати по одній):

Група А: психолінгвістика; педагогічне застосування методики навчання англійської мови

Група Б: аналіз мовного значення; переклад і мистецтво

Група В: міжкультурне спілкування; метафора та метафоричність мовлення

Група Г: аналіз спілкування в іншомовному класі; літературний переклад.

семестр

Обов'язкові дисципліни – відсутні.

Відносно обов'язкові дисципліни (об'єднані у чотири групи, з кожної з яких студенти мають обрати по одній):

Група А: аналіз мовлення*;* аналіз помилок

Група Б: функціональні особливості мови; теорія та практика писемного мовлення

Група В: вступ до лексикографії; педагогічна практика з викладання англійської мови

Група Г: переклад і політичне мовлення; мовні зміни [367].

Додаток Б4

Навчальний план відділення англійської
філології Кіпрського університету кінця
– початку XXI століття

23 семестр

Англійська мова для академічних цілей
Вступ до вивчення прози
Вступ до вивчення драматургії
Вступ до мовознавства
Вступ до інформатики
Іноземна мова (окрім англійської)

семестр

Написання академічного есе
Вступ до вивчення поезії
Вступ до мовознавства
Педагогічна граматика
Іноземна мова (окрім англійської)
Дисципліна за вибором іншого відділення

семестр

Вивчення поезії
Вивчення прози
Фонетика і фонологія
Морфологія та синтаксис англійської мови
Іноземна мова (окрім англійської)
Дисципліна за вибором іншого відділення

семестр

Мистецтво письма
Вивчення прози
Сучасний театр
Семасіологія і прагматика
Дисципліна за вибором іншого відділення
Дисципліна за вибором іншого відділення

семестр

Вивчення поезії
Перекладознавство
Соціолінгвістика
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література

семестр

Шекспір
Історія літературної теорії та критики
Методика викладання англійської мови як іноземної
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література

семестр

Психолінгвістика
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література

семестр

Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література
Дисципліна за вибором: мовознавство або література [297, с. 38].

Додаток Б5

Навчальний план відділення французької філології
та сучасних мов Кіпрського університету
– початку XXI століття

Обов'язкові дисципліни

23 семестр

Вступ до мовознавства
Історія французької культури
Французька мова для академічних цілей 1
Аудіювання, читання, говоріння, письмо
Граматика 1
Вступ до наукових досліджень
Дисципліна за вибором

семестр

Фонетика/фонологія 1
Історія французької літератури
Французька мова для академічних цілей 2
Техніка усного й писемного висловлення 1
Граматика 2
Дисципліна за вибором

семестр

Французька мова для академічних цілей 3
Техніка усного й писемного висловлення 2
Морфологія і синтаксис
Франція у XX столітті
Новітня французька література (1870-1945)
Дисципліна за вибором

семестр

Французька мова для академічних цілей 4
Синтаксис
Сучасна французька література (1945 – до сьогодні)
Класична французька література і література епохи Бароко
Техніка усного й писемного висловлення 3
Дисципліна за вибором

семестр

Лексикологія/семасіологія
Соціолінгвістика
Європейська інтеграція
Французька література XIX століття
Середньовічна французька література

семестр

Лінгвістичний аналіз тексту
Мова, історія, суспільство
Спеціалізація 1 (Мовознавство) або Французька література епохи Відродження
Порівняльна філологія
Спеціалізація 1 (Література)

семестр

Спеціалізація 2 (Мовознавство) або Французька література XVIII століття
Літературні теорії
Спеціалізація 2 (Література)
Дидактика французької мови як іноземної
Основи перекладу

семестр

Фонетика/фонологія 2
Практичні проблеми перекладу
Методологія наукового дослідження
Спеціалізація 3 – Дипломна робота (Мовознавство) або Спеціалізація 3 – Дипломна робота (Література)

Вибіркові дисципліни

Вибіркові дисципліни об’єднані у дев’ять блоків

І.Загальне мовознавство

Лексикологічна семасіологія
Прагматологія
Психолінгвістика
Фоно-стилістика

Нейролінгвістика
Історія мовознавства

Мовознавство і культура
Мова, ідеологія, світ (місце)
Мова, культура, політика
Мова і влада
Мова і ідентичність
Прагматологія
Креольські мови і мови піджин

III. Культура – Історія
Від братів Люм'єр до Амелі Пулен
Кінематографічні перехрестя
Французька пісня: історія, морфологія, поетика
Ерос: тексти і картини
Історія французької книги
Історія французького мистецтва
Віз тексту до картини і навпаки
Пишучи Історію, пишучи одну історію
Міжкультурність в Європі

IV.Історія літератури
Французька драматургія
Французький театр авангарду XX століття
Франкомовна арабська література
Франкомовна креольська література
Генетична критика
Один письменник, один твір

Загальна і порівняльна філологія
1. Масова література
2. Іронія, пародія, гумор
3. Постколоніальна література
4. Середземноморська літературна традиція
5. Грецький світ у французькому театрі
6. Франція – Кіпр: паралелі в історії та літературі

VI.Переклад – перекладознавство, дидактика, спілкування
Переклад і тлумачення (герменевтика)
Європа – мозаїка мов
Педагогіка (із наголосом на проблемах кіпрських учнів)
Спілкування в рекламі
Семіотика і семасіологія
Прикладна лінгвістика в літературі

VII. Мова
Лабораторія літературного письма

VIII. Міжгалузеві дисципліни
Поезія та наука
Від закритого світу до безкрайого всесвіту
Література, архітектура, світ
Літературні географії
Література, інформатика, кіберкультури
Гендерні навчання
Тіло і твір
Література і психоаналіз
Література і божевілля
Культурознавча наука

IX.Історія ідей, філософія, поетика
Філософія мови
Література і філософія
Архіпелаг європейської думки
Французька думка XX століття
Французька історіографія від Просвітництва до XX століття
Сучасність
Досократівські та постсучасні філософи
Авто-біо-графія
Поезія і творчість
Літературні жанри: традиція і перспективи [297, с. 51-52].

Додаток В
Навчальні плани відділень філософії-педагогіки-психології

Додаток В1

Навчальний план відділення філософії-педагогіки-психології Афінського національного університету імені І. Каподістрії за 1988-1989 навчальний рік (спеціалізація «Педагогіка»)

Для отримання диплому бакалавра студенти мали прослухати та успішно скласти іспити з сорока навчальних дисциплін, а саме:

Обов'язкові педагогічні дисципліни:
Вступ до педагогіки (вивчалась протягом двох семестрів)
Педагогічна психологія
Соціологія освіти
Загальна дидактика (вивчалась протягом двох семестрів)
Історія освіти
Спеціальна дидактика – дидактичні вправляння (вивчалась протягом двох семестрів).

Обов'язкові психологічні дисципліни:
Вступ до психології – психологія розвитку (вивчалась протягом двох семестрів)
Соціальна психологія
Когнітивна психологія
Психосоціальні проблеми шкільного та підліткового віку або Труднощі адаптації в школі та сім'ї.

Обов'язкові філософські дисципліни:
Вступ до філософії
Вступ до давньогрецької філософії
Новітня філософія. Сучасні філософські течії.

IV. *Обов'язкові дисципліни інших відділень*:
Новогрецька філологія (вивчалась протягом двох семестрів)
Давньогрецька філологія (вивчалась протягом двох семестрів)
Теоретичне мовознавство

Давня історія
Історія (вивчалась протягом трьох семестрів)
Дві дисципліни на вибір від філологічного відділення
Чотири дисципліни на вибір іншого відділення

Обов'язкова дисципліна іншого напрямку.

VI. *Вибіркові педагогічні дисципліни* (з переліку цих дисциплін студент обирає сім):
Педагогічна психологія
Організація та управління освітою
Філософія виховання
Педагогічне консультування
Підвищення кваліфікації народних мас
Порівняльна педагогіка
Методологія наукового дослідження
Шкільна та професійна орієнтація
Шкільна навчальна програма
Освітня технологія
Освітня політика
Спеціальне виховання
Економіка освіти [306, с. 22-23]

Додаток В2

Навчальний план відділення філософії-педагогіки-психології Афінського національного університету імені І. Каподістрії за 2002-2003 навчальний рік (спеціалізація «Педагогіка»)

семестр

Обов'язкові дисципліни:
вступ до філософії;
вступ до педагогіки;
вступ до психології-психологія розвитку;
давньогрецька філологія;
теоретичне мовознавство;

семестр

Обов'язкові дисципліни:
вступ до давньогрецької філософії;
вступ до педагогіки;
вступ до психології-психологія розвитку;
давньогрецька філологія;
новогрецька філологія.

семестр

Обов'язкові дисципліни:
педагогічна психологія;
психологія;
новітня філософія, сучасні філософські течії;
новогрецька філософія.
Відносно обов'язкові дисципліни:
дисципліна іншого відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення або відділення історії та археології).

семестр

Обов'язкові дисципліни:
соціологія освіти;
психологія;
давня історія.
Дисципліни за вибором:

педагогічна дисципліна за вибором;
педагогічна дисципліна за вибором.

семестр

Обов'язкові дисципліни:
загальна дидактика;
історія освіти.
Відносно обов'язкові дисципліни:
дисципліна іншого відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення або відділення історії та археології);
дисципліна філологічного відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення).
Дисципліни за вибором:
педагогічна дисципліна за вибором.

семестр

Обов'язкові дисципліни:
загальна дидактика;
психологія.
Відносно обов'язкові дисципліни:
дисципліна іншого відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення або відділення історії та археології);
дисципліна філологічного відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення).
Дисципліни за вибором:
педагогічна дисципліна за вибором.

семестр

Обов'язкові дисципліни:
спеціальна дидактика – педагогічна практика;
історія Візантії;
новітня європейська історія.
Відносно обов'язкові дисципліни:
дисципліна іншого відділення (студент має обрати будь-яку дисципліну філологічного відділення або відділення історії та археології);

Дисципліни за вибором:

педагогічна дисципліна за вибором.

семестр

Обов'язкові дисципліни:

спеціальна дидактика – педагогічна практика;

історія новітнього еллінізму.

Відносно обов'язкові дисципліни:

дисципліна іншого напряму (студент має обрати одну дисципліну з навчального плану для напрямів «Психологія» або «Філософія»).

Дисципліни за вибором:

педагогічна дисципліна за вибором;

педагогічна дисципліна за вибором [307, с. 31-34].

Додаток Д
Документація з педагогічної практики

Афінський університет **фото студента**

Навчальний рік_____

Бланк практики

ПІБ_____

Факультет_____ Кафедра_____

№ п/п	Предмет	Клас	Дата	День тижня	Кількість годин	Підпис учителя	Примітки

Афінський університет
Філософський факультет

Схема аналізу уроку

Ім'я та прізвище студента_____
Дата_____ Школа _____ Клас_____
Тема уроку_____

Цілі уроку_____
_____
_____
_____
_____

Головні засади (принципи викладання)
2.1. Володіння предметом викладання_____
_____
_____
_____

2.2. Керівництво класом_____

_____

_____

_____

2.3. Опора на життєвий досвід учнів_____

_____

_____

_____

_____

2.4. Навчання на дослідницькій основі _____

_____

_____

_____

Організація та здійснення навчального процесу

3.1. План уроку _____

_____

_____

_____

_____

3.2. Метод викладання_____

_____

_____

_____

_____

3.3. Техніки-засоби _____

_____

_____

_____

3.4. Етапи викладання_____

_____

_____

_____

3.5. Система оцінювання_____

_____

_____

_____

3.6. Література

ДОДАТОК Ж
Навчальні плани курсів підвищення кваліфікації

Додаток Ж1

Навчальний план річних курсів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти на ФПКПСО за 1978-79 навчальний рік [345, с. 848]

Назва дисципліни	**Кількість годин на тиждень за триместрами**		
Спільні дисципліни	**1**	**2**	**3**
1. Філософія:			
а) теорія знання, методологія науки;	2	2	-
б) сучасні філософські течії	-	1	-
2. Загальна педагогіка: теорія освіти	2	2	-
3. Порівняльна педагогіка	-	-	1
Дидактика			
а) загальна дидактика	3	-	-
б) спеціальна дидактика (залежно від спеціальності викладача)	2	2	-
в) сучасні способи оцінювання навчальних досягнень учнів	-	-	2
г) педагогічна практика	3	8	8
5. Психологія	2	2	-
а) педагогічна психологія (теорія навчання, тест, індивідуальні відмінності і фактори їх визначення, проблеми поведінки)	2	-	-
б) психологія підліткового віку з коротким аналізом попередніх етапів розвитку дитини	-	-	2
в) шкільна і професійна орієнтація	-	-	1
6. Організація, управління, контроль освітою	-	-	1
7. Елементи демократичного устрою			
8. Елементи економічної науки (загальні положення, головні закони, сучасні економічні проблеми, економіка освіти)	-	-	2
9. Елементи соціології	2	-	-
Разом годин	18	17	17
цьому блоці передбачається проведення лекцій з сучасних освітніх проблем щонайменше однієї на місяць			

Спеціальні дисципліни	1	2	3
Для філологів – викладачів рідної мови:			
1. Викладання новогрецької мови (граматика-синтаксис)	1	1	2
2. Аналіз творів новогрецької літератури	2	2	1
3. Давньогрецька мова з першоджерел	3	1	-
4. Давньогрецька мова в перекладі	-	2	3
5. Історія культури	-	2	-
Разом годин	**6**	**8**	**6**
Для філологів – викладачів іноземної мови:			
1. Класична і сучасна літератури країни, мова якої вивчається	3	3	3
2. Культура й історія країни, мова якої вивчається	-	2	-
3. Історія граматики писемного й усного мовлення	2	1	1
4. Викладання новогрецької мови (граматика-синтаксис)	1	1	2
Разом годин	**6**	**7**	**6**

Додаток Ж2

Навчальний план річних курсів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти на ФПКПСО за 1983-84 навчальний рік [346, с. 903-904]

Назва дисципліни	**Загальна кількість годин**
Спільні дисципліни	
1. Загальна педагогічна теорія	45
2. Загальна дидактика	15
3. Спеціальна дидактика (залежно від спеціальності викладача). Методи оцінювання учнів	45
4. Педагогічна практика	120
5. Педагогічна психологія (теорія навчання, індивідуальні відмінності, проблеми поведінки)	60
6. Психологія підліткового віку	45
7. Філософія	45
8. Організація, управління, контроль освітою, елементи історії освіти	15 30
9. Вступ до соціології	
Разом годин	**420**
Спеціальні дисципліни	
Для філологів – викладачів рідної мови:	
1. Аналіз давньогрецьких текстів в оригіналі та перекладі	95
2. Аналіз творів новогрецької літератури	75
3. Історична граматика новогрецької мови	60
4. Історія	45
Разом годин	275
Для філологів – викладачів іноземної мови:	
1. Класична і сучасна літератури країни, мова якої вивчається	90 60
2. Культура й історія країни, мова якої вивчається	60
3. Історія граматики писемного й усного мовлення	60
4. Викладання новогрецької мови (граматика-синтаксис)	
Разом годин	**270**

Додаток Ж3

Навчальний план вступних курсів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти в ОЦПК за 1992-93 навчальний рік [348, с. 2695-2696]

Назва тематичних блоків та дисциплін	Кількість годин
І. Спільні дисципліни	
1. Головні питання теорії і практики освіти:	
- освіта і навчання. Школа і суспільство. Школа як освітній інсти-тут (освітні, навчальні цілі і завдання, освітній процес, педаго-гічний клімат)	
роль сучасного педагога	
фактори, що впливають на роботу школи	
внесок шкільних заходів в освітню роботу.	
Структура і організація освітньої системи:	
ступені освітньої системи (законодавчий простір)	
цілі і завдання шкіл різних ступенів і типів	
діяльність і управління шкільною одиницею (директор, заступник директора, педагогічний колектив, учнівські об'єднання, спілки батьків і меценатів, закони, розпорядження, трудова і шкільна дисципліна)	
шкільні інститути: комісії освіти (обласні, регіональні, міські), шкільні ради і шкільні комісії	
наукове і педагогічне керівництво (Педагогічний інститут, шкільні радники, заклади підвищення кваліфікації)	22
Спеціальні педагогічні питання і сучасні проблеми:	
екологічна освіта	
європейський вимір освіти	
театральна освіта	
виховання здоров'я	
- питання шкільної професійної орієнтації.	18
Питання педагогіки і психології:	
психолого-педагогічна організація класу і шкільного життя, педагогічний зв'язок, психодинаміка групи, міжособистісні зв'язки, спілкування між учасниками шкільного колективу із наголосом на спілкування між учителем і учнем	
психологія підлітка, характеристики підліткового віку, психо-соматичний розвиток підлітка і особливості поведінки, психосо-ціальні проблеми підліткового віку та способи їх вирішення	
процес навчання, індивідуальні відмінності і відхилення	
питання викладання (цілі, загальні дидактичні принципи)	
оцінювання в освіті/навчанні	
- виховання дітей з особливими потребами.	60

II. Спеціальні дисципліни **1. Дидактика:** - головні дидактичні принципи предмету - головні методи і стратегії викладання предмету, моделі викладання - підготовка, планування, проведення й оцінювання уроку - оцінювання навчальних досягнень учнів. **2. Навчальні програми, навчальні і дидактичні посібники:** - мета викладання предмету - короткий історичний огляд місця предмета в освіті - навчальні програми дисципліни для кожного класу гімназії та ліцею - викладання нових галузей знань, що вводяться в освіту. **3. Засоби навчання:** - засоби навчання: поняття, значення, види і використання - організація і користування лабораторією - комп'ютер і сучасна викладацька практика	114
III. Педагогічна практика - відвідування уроків досвідчених учителів та їх обговорення - розробка уроків для усіх класів гімназії та ліцею з тих дисциплін, що викладаються вчителем - проведення власних уроків (щонайменше одного) та їх аналіз - тренування у використанні засобів навчання (відео, комп'ютер) - тренування у відборі завдань до екзаменів - тренування в оцінюванні письмових екзаменів учнів	96

Додаток Ж4

Навчальний план періодичних курсів підвищення кваліфікації працівників середньої освіти в ОЦПК за 1992-93 навчальний рік [348, с. 2696-2697]

Назва тематичних блоків та дисциплін	Кількість годин
І. Спільні дисципліни	
1. Головні питання теорії і практики освіти:	
освіта і навчання. Школа і суспільство. Школа як освітній інститут (освітні, навчальні цілі і завдання, освітній процес, педагогічний клімат)	
роль сучасного педагога	
фактори, що впливають на роботу школи	
внесок шкільних заходів в освітню роботу.	
Структура та організація освітньої системи:	
ступені освітньої системи (законодавчий простір)	
цілі і завдання шкіл різних ступенів і типів	
діяльність і управління шкільною одиницею (директор, заступник директора, педагогічний колектив, учнівські об'єднання, спілки батьків і меценатів, закони, розпорядження, трудова і шкільна дисципліна)	
шкільні інститути: комісії освіти (обласні, регіональні, міські), шкільні ради і шкільні комісії	
наукове і педагогічне керівництво (Педагогічний інститут, шкільні радники, заклади підвищення кваліфікації)	
грецька освітня система у порівнянні з освітніми системами країн-членів Європейської Спільноти.	16
Спеціальні педагогічні питання і сучасні проблеми: -	
екологічна освіта - європейський вимір освіти -	
театральна освіта - виховання здоров'я	
- питання шкільної професійної орієнтації.	20
Питання педагогіки і психології:	
психолого-педагогічна організація класу і шкільного життя, педагогічний зв'язок, психодинаміка групи, міжособистісні зв'язки, спілкування між учасниками шкільного колективу із наголосом на спілкування між учителем і учнем	
психологія підлітка, характеристики підліткового віку, психосоматичний розвиток підлітка і особливості поведінки, психосоціальні проблеми підліткового віку та способи їх вирішення	

- процес навчання, індивідуальні відмінності і відхилення - питання викладання (цілі, загальні дидактичні принципи) - оцінювання в освіті/навчанні - виховання дітей з особливими потребами. **5. Дослідження в освіті:** - поняття і мета освітнього дослідження - техніка освітнього дослідження	40 10
ІІ. Спеціальні дисципліни 1. Дидактика - головні дидактичні принципи предмету - головні методи і стратегії викладання предмету, моделі викладання - підготовка, планування, проведення й оцінювання уроку - оцінювання навчальних досягнень учнів. 2. Навчальні програми, навчальні і дидактичні посібники - мета викладання предмету - короткий історичний огляд місця предмета в освіті - навчальні програми дисципліни для кожного класу гімназії та ліцею - викладання нових галузей знань, що вводяться в освіту	125
ІІІ. Педагогічна практика - відвідування уроків досвідчених учителів та їх обговорення - розробка уроків для усіх класів гімназії та ліцею з тих дисциплін, що викладаються вчителем - проведення власних уроків (щонайменше одного) та їх аналіз - тренування у використанні засобів навчання (відео, комп'ютер) - тренування у відборі завдань до екзаменів - тренування в оцінюванні письмових екзаменів учнів	64

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 3

РОЗДІЛ 1. ҐЕНЕЗА МОВНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР 7
1.1. Витоки мовної освіти в Греції та на острові Кіпр 7
1.2. Особливості розвитку навчання мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру в XIX – першій половині XX ст 19
1.3. Розвиток мовної освіти в Греції та Республіці Кіпр у другій половині XX – на початку XXI ст 30
Висновки до розділу 1 48

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОВНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ 51
2.1. Мовна освіта як науково-педагогічна проблема 51
2.2. Загальна характеристика головних підходів до навчання мов в університетах Греції та Республіки Кіпр 73
2.3. Обґрунтування теорії навчання мови в системі вищої освіти досліджуваних країн другої половини XX – початку XXI ст 89
Висновки до розділу 2 101

РОЗДІЛ 3. ДОСВІД НАВЧАННЯ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ 104
3.1. Мета та зміст навчання рідної мови студентів-філологів 104
3.2. Мета та зміст іншомовної освіти майбутніх філологів у досліджуваних країнах 114
3.3. Методи, форми та засоби мовної підготовки фахівців-філологів 145
Висновки до розділу 3 161

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ БАЗОВОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФІЛОЛОГІВ У ГРЕЦІЇ І РЕСПУБЛІЦІ КІПР У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТ 164
4.1. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів рідної мови у університетах Греції та Республіки Кіпр 164

4.2. Особливості підготовки філологів до викладання іноземної мови в університетах досліджуваних країн 185
4.3. Організація післядипломної педагогічної освіти вчителів рідної та іноземної мов у Греції та Республіці Кіпр 199
Висновки до розділу 4 215

РОЗДІЛ 5. АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ МОВНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПР У СУЧАСНИХ УМОВАХ 218
5.1. Прогресивні тенденції в теорії і практиці мовної освіти студентів-філологів 218
5.2. Упровадження грецького та кіпрського досвіду мовної освіти студентів-філологів у вищих навчальних закладах України 242
Висновки до розділу 5 251

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 253

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 260

ДОДАТКИ 302
Додатки А. Навчальні плани філологічних відділень університетів Греції та Кіпру 302
Додатки Б. Навчальні плани іншомовних відділень університетів Греції та Кіпру 314
Додатки В. Навчальні плани відділень філософії-педагогіки-психології 330
Додатки Д. Документація з педагогічної практики 335
Додатки Ж. Навчальні плани курсів підвищення кваліфікації 337

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Навчальне видання

КОРОТКОВА Юлія Михайлівна

РОЗВИТОК МОВНОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІКИ КІПРУ ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТЬ (на прикладі філологічних спеціальностей)

Монографія

Відповідальний за випуск _____

В авторській редакції

Комп'ютерна верстка *Журавльової Н.В.*