МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Г.С. СКОВОРОДИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОРОТКОВА ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА

УДК 371.134:378.4(495)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

13. 00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 – освіта, педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий консультант Троцко Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Харків – 2018

АНОТАЦІЯ

Короткова Ю. М. Теорія та практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (01 – освіта/педагогіка). – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Харків, 2018.

У роботі вперше в українській історико-педагогічній науці здійснено цілісне дослідження теорії та практики професійної підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття.

Окреслено грецьку та вітчизняну історіографію проблеми дослідження та виокремлено напрями вивчення питань підготовки філологів: розвиток і сучасний стан підготовки філологів у системі університетської освіти Греції; особливості психолого-педагогічної підготовки філологів; розвиток мовної освіти; теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з викладання/навчання мови тощо.

Проаналізовано сутність та обґрунтовано доцільність реалізації таких наукових підходів до дослідження проблеми підготовки філологів: історіографічний, історико-педагогічний, системний, синергетичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний.

Визначено та проаналізовано три групи найбільш уживаних термінів щодо дослідження професійної підготовки філолога: 1) дефініції, які розкривають сутність і специфіку професійної підготовки філолога в університеті (підготовка/професійна підготовка, філологія, філолог, філологічна освіта, професійна підготовка філолога, мовна освіта); 2) дефініції, які розкривають процес організації університетської підготовки філолога (галузь знань, спеціальність, спеціалізація, кваліфікація, освітня програма); 3) дефініції, які розкривають результат професійної підготовки філолога (професійна

компетентність філолога, іншомовна комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція). У межах кожної групи здійснено порівняльний аналіз теоретичних положень у працях вітчизняних і грецьких науковців щодо сутності базових понять дослідження.

Широке коло використаних наукових праць, періодичних видань, архівних документів, довідкової літератури, джерел іноземною мовою дозволили детально проаналізувати передумови становлення підготовки філологів в університетах Греції. Доведено пряму залежність розвитку проблеми підготовки філологів від соціально-економічних, політичних і культурних факторів розвитку грецького суспільства, які мали істотний вплив на зміну цілей, завдань, змісту, форм і методів професійної підготовки філологів.

З урахуванням політико-економічних та соціокультурних зрушень у країні, особливостей освітньої політики офіційної влади, мовної політики держави, рівня розвитку грецької лінгвістичної та психолого-педагогічної науки та впливу на неї зарубіжної наукової думки, змін, що відбувалися у формулюванні мети, змісті, методах, формах і засобах підготовки філологів, обґрунтовано три етапи розвитку теорії та практики підготовки філологів в університетах Греції у другій половині XX – початку XXI століття та схарактеризовано розвиток теоретичних ідей і досвіду названої підготовки відповідно до виділених етапів.

І етап (1951-1980 рр.) визначається в дисертації як етап домінування мовно-літературного складника в підготовці філологів з переважанням консервативних підходів до її забезпечення. Він характеризувався значною увагою грецьких учених (Г. Бамбініотіс, А. Данассіс-Афентакіс, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, Д. Кіріазопулос, Д. Караяннідіс та інші) до таких питань: моделі і складники підготовки філологів; мета, завдання, підходи, зміст підготовки філологів; мовний код, якому необхідно навчати студентів-філологів. З'ясовано, що окреслений етап був пов'язаний зі значним інтересом учених Греції до здобутків європейської лінгвістичної і лінгводидактичної науки, посиленою увагою до психолого-педагогічного та методичного складників у системі професійної підготовки вчителів-філологів з паралельною відсутністю досліджень, присвячених

теоретико-методологічним засадам організації та проведення педагогічної практики.

У практиці підготовки філологів на першому етапі виокремились такі особливості: розширення мережі філологічних відділень, створення відділень іноземних мов при університетах Греції завдяки посиленню інтересу держави до вивчення іноземних мов після входження до НАТО, Ради Європи, Європейської Економічної Спільноти; вирішення на державному рівні «мовного питання» на користь новогрецької мови (демотики), що значно полегшило і водночас удосконалило мовну підготовку на філологічних відділеннях; надання ґрунтовної мовно-літературної підготовки із наголосом на вивченні головних розділів мовознавства, читанні й аналізі видатних літературних творів, ознайомленні з культурою країни, мова якої вивчалась; обмеження теоретичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх філологів викладанням лише двох дисциплін – педагогіки і психології протягом одного семестру (за винятком педагогічних відділень, де спектр відповідних дисциплін був більш широким); уведення дисциплін за вибором студентів; налагодження зв'язку між теорією та практикою, розвиток дослідницьких умінь шляхом роботи студентів у філологічних, педагогічних і психологічних лабораторіях; застосування традиційних методів, форм, засобів підготовки філологів, уведення в навчальний процес технічних засобів; обмеження педагогічної практики лише спостереженнями за проведенням уроків досвідчених учителів.

ІІ етап (1981-1998 рр.) визначено як етап запровадження комунікативного підходу в процес підготовки філологів у поєднанні з розширенням психолого-педагогічного складника. Означений етап супроводжувався активізацією досліджень грецьких учених (М. Агатангєлу, М. Антонопулос, Г. Бамбініотіс, В. Дендріну, І. Канакіс, С. Крівас, П. Ксохеліс, І. Маркантоніс, І. Матсагурас, Н. Мітсіс, П. Папаконстантіну, Е. Тараторі, А. Тсопаноглу, К. Харіс, А. Хараламбопулос, С. Хатжисаввідіс, Д. Хатжидіму та інші), у яких висвітлювались такі питання: складники підготовки філологів, мета, завдання, зміст, підходи, методи і засоби зазначеної підготовки; сутність та організація

педагогічної практики із обґрунтуванням методу мікровикладання; якість психолого-педагогічної і методичної підготовки філологів. Важливим досягненням окресленого етапу стало теоретико-методологічне обґрунтування комунікативного підходу до навчання мови, його визнання на законодавчому рівні головним підходом до забезпечення мовної підготовки, затвердження монотонічної системи новогрецької мови, що значно полегшувало її вивчення, започаткування досліджень з проблем полікультурної/міжкультурної освіти та методики навчання новогрецької мови як іноземної, ретельне вивчення грецькими науковцями надбань світової лінгводидактичної науки, європейських документів з питань мовної освіти та підготовки вчителів-філологів з метою їх творчого впровадження в процес підготовки філологів.

Практична підготовка філологів на другому етапі була пов’язана з: отриманням на законодавчому рівні всіма університетськими відділеннями повної автономії в організації і здійсненні навчального процесу; збільшенням завдань названої підготовки (формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їх дослідницьких навичок, формування високого рівня комунікативної компетентності тощо); збагаченням змісту мовно-літературної підготовки філологів новими дисциплінами та навчальними модулями (психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика, теорія літератури); спрямованістю практичного курсу іноземної мови на розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції; недостатньою психолого-педагогічною та методичною підготовкою майбутніх викладачів-філологів (за винятком відділення філософії-педагогіки-психології); введенням нових дисциплін (соціологія освіти, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна психологія, когнітивна психологія); удосконаленням методів, форм і засобів підготовки філологів (зокрема додались, лекції у формі діалогу, лекції з мультимедійною презентацією, метод гри, метод мікровикладання, театральні методики і техніки, проведення конференцій, семінарів, круглих столів, диспутів, дебатів, організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними).

ІІІ етап (1999-2010 рр.) – представлено в роботі як етап забезпечення підготовки філологів на основі рівноцінного поєднання наукового, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників. Він характеризувався розробленням грецькими ученими (Х. Аргіропулу, М. Біліоні, Е. Карава, М. Катсібарзіс, Н. Мітсіс, П. Панайотідіс, С. Папаевтиміу-Літра, А. Сапіріду, В. Токатліду, В. Тсаруха, А. Тсопаноглу, А. Хатжипанайотіду) теоретико-методологічних засад мовної (мета, зміст, методи, форми, засоби навчання мови, теорія укладання навчальної програми з мови на основі дослідження мовно-комунікативних потреб студентів, лінгводидактичні підходи до навчання мови – комунікативний, міжкультурний), літературної (підходи і методи вивчення життєвого і творчого шляху письменників та аналізу літературного твору), психолого-педагогічної і методичної (теоретико-методологічні засади організації і забезпечення педагогічної практики, підготовка вчителів-менторів) підготовки студентів-філологів. На цьому етапі завдяки приєднанню Греції до Болонського процесу, значної уваги з боку грецьких учених до надбань світової лінгвістичної та лінгводидактичної думки, чіткому спрямуванню державної освітньої і мовної політики на забезпечення міжкультурної та багатомовної освіти, а також освіти емігрантів та репатріантів, активізувались дослідження, присвячені проблемам названих видів освіти, а також питанням методики навчання новогрецької мови як іноземної.

Для практики підготовки філологів на окресленому етапі були притаманні такі особливості: планомірна реалізація головних положень Болонської декларації; розширення завдань підготовки філологів (формування базових і предметних компетентностей фахівця-філолога, підготовка до активної участі в суспільному житті країни); збагачення змісту мовно-літературної та психолого-педагогічної підготовки філологів новими дисциплінами (комп’ютерна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, міжкультурна комунікація, міжкультурна освіта, міжкультурна дидактика, методика навчання мови тощо); збагачення методів, форм і засобів підготовки філологів (метод проектів, мозкового штурму, Portfolio, метод навчання на основі автентичного

матеріалу, відеосемінари, відеоконференції, інформаційно-комунікаційні технології тощо); суттєве удосконалення педагогічної практики (продовження її терміну до двох місяців, надання відповідної підготовки вчителям-менторам).

Виділено провідні тенденції і практичні здобутки у теорії і практиці підготовки філологів в університетах Греції та України на сучасному етапі: реалізація ідеї багатомовної освіти; активізація академічної мобільності студентів-філологів; надання особливої уваги вивченню новогрецької мови іноземними студентами, зокрема філологами; оновлення мети, змісту, методів, форм і засобів підготовки філологів; тенденція індивідуалізації та варіативності навчання; поступове розширення і поглиблення теоретичної професійно-педагогічної підготовки вчителів-філологів; поетапне удосконалення педагогічної практики.

Накреслено шляхи використання грецького науково-педагогічного досвіду підготовки філологів у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти України, а саме: широке використання в професійній освіті філологів ІКТ, електронних посібників, віртуальних бібліотек, системи швидкого пошуку потрібної інформації; проведення он-лайн навчання; організація комп'ютерних мовних програм, мовних лабораторій; тісна співпраця викладачів як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; уведення предметів поліпрофільної та міждисциплінарної підготовки, організація міждисциплінарних магістерських програм; активне використання методу мікровикладання; посилення роботи зі шкільними вчителями-керівниками практики (менторами); створення й діяльність при університетах експериментальних шкіл, психолого-педагогічних лабораторій з метою проведення актуальних лінгвістичних і психолого-педагогічних досліджень.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що теоретичні положення та практичні напрацювання можуть бути використані в процесі викладання педагогічних і методичних дисциплін («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Методика навчання рідної мови», «Методика навчання іноземної мови», «Лінгводидактика») у закладах вищої освіти для оновлення змісту лекційних і практичних занять; в організації педагогічної

практики; у процесі написання курсових і магістерських робіт; у розробці навчальних програм; у створенні навчальних посібників. Монографія «Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект)» і навчальні посібники «Аудіювання новогрецькою мовою» та «Освіта в Греції: від античності до сучасності» можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: теорія, практика, підготовка, філологи, університети, Греція, етапи, мета, зміст, методи, форми, засоби, тенденції, розвиток.

Korotkova Yu.M. Theory and practice of training of philologists in the universities of Greece in the second half of the XX – beginning of the XXI century. – Qualification scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (01 – Education, Pedagogy). – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kharkiv, 2018.

In the work for the first time in the Ukrainian historical and pedagogical science an integral study of the theory and practice of the professional training of philologists in the universities of Greece of the second half of the XX – beginning of the XXI century was carried out.

The Greek and national historiography of the research problem is outlined and the directions of study of the issues of training of philologists are outlined: development and modern state of training of philologists in the system of university education in Greece; features of psychological and pedagogical preparation of philologists; development of language education; theoretical and methodological principles and practical recommendations for teaching / learning the language, etc.

The essence of the research is substantiated and it is grounded the expediency of realization of such scientific approaches to the study of the problem of training of

philologists as: historiographical, historical and pedagogical, systemic, synergetic, cultural, linguacultural, competent, personality-activating, acmeological, axiological.

Three groups of the most commonly used terms concerning the study of a philologist's professional training have been identified and analyzed: 1) definitions that reveal the essence and specifics of the philologist's professional training at the university (training/professional training, philology, philologist, philological education, philologist's professional training, language education); 2) definitions, which reveal the process of organization of university preparation of a philologist (branch of knowledge, speciality, specialization, qualification, educational program); 3) definitions that reveal the result of the professional training of a philologist (professional competence of a philologist, foreign language communication competence, intercultural competence). Within each group, a comparative analysis of the theoretical positions in the works of domestic and Greek scholars on the essence of the basic concepts of research was carried out.

A wide range of used scientific works, periodicals, archival documents, reference literature, sources in a foreign language allowed to analyze in detail the preconditions for the formation of the training of philologists in the universities of Greece. It was proved the direct dependence of the development of the problem of training of philologists on the socio-economic, political and cultural factors of the development of Greek society, which had had a significant impact on the change of goals, objectives, content, forms and methods of professional training of philologists.

Having considered the political and economic and socio-cultural changes in the country, the peculiarities of the educational policy of official authorities, the language policy of the state, the level of development of the Greek linguistic and psycho-pedagogical science, and the influence of foreign scientific ideas on it, the changes that took place in the formulation of purpose, content, methods, forms and means of training of philologists, three stages of the development of the theory and practice of the training of philologists at the universities of Greece in the second half of the XX – beginning of the XXI century were substantiated and the development of the theoretical ideas and the

experience of the named training in accordance with the selected stages were characterized.

Stage I (1951-1980) is defined in the dissertation as a stage of dominance of the linguistic and literary component in the preparation of philologists with a predominance of conservative approaches to its implication. It was characterized by considerable attention of Greek scholars (G. Bambiniostis, A. Danassis-Afentakis, A. Delmudos, N. Eksarhopulos, D. Kiriazopulos, D. Karayannidis and others) to the following questions: models and components of the training of philologists; purpose, tasks, approaches, contents of preparation of philologists; a language code that students of philology have to be taught. It was found that the outlined stage was associated with the considerable interest of Greek scholars in the achievements of the European linguistic and linguistic-didactic science, the intensive attention to the psychological and pedagogical and methodological components in the system of professional training of teachers-philologists with the parallel absence of researches on theoretical and methodological principles of organization and conducting pedagogical practice.

In the practice of preparing philologists on the first stage (1951-1980), the following features were distinguished: expansion of the network of philological departments, establishment of branches of foreign languages at the universities of Greece due to increased interest of the state in the study of foreign languages after joining NATO, the Council of Europe, the European Economic Community; resolving on the state level the "language issue" in favor of the Modern Greek language (demotics), which greatly facilitated and at the same time improved language training at the philological departments; providing a substantial language-literary training with an emphasis on studying the main sections of linguistics, reading and analyzing outstanding literary works, familiarizing with the culture of the country whose language was studied; restriction of theoretical psychological and pedagogical training of future philologists by teaching only two discipline – spedagogy and psychology during one semester (except for pedagogical departments, where the spectrum of corresponding disciplines was wider); introduction of disciplines in the choice of students; establishment of a connection between theory and practice, development of research

skills through the work of students in philological, pedagogical and psychological laboratories; application of traditional methods, forms, means of training of philologists, introduction of technical means into the educational process; restriction of pedagogical practice only by observing the lessons of experienced teachers.

Stage II (1981-1998) is defined as the stage of introducing communicative approach to the process of training of philologists in conjunction with the expansion of the psycho-pedagogical component. This stage was accompanied by the intensification of researches by Greek scholars (M. Agatangelu, M. Antonopoulos, G. Bambiniostis, V. Dendrinu, I. Kanakis, S. Krivas, P. Ksohelis, I. Markantonis, I. Matsaguras, N. Mitsis, P. Papakonstantinu, E. Taratori, A. Tsopanaglou, K. Haris, A. Haralambopulos, S. Khatzhisavvidis, D. Khatzhidimu and others), which covered the following issues: components of the training of philologists, purpose, tasks, contents, approaches, methods and means of the specified training; the essence and organization of pedagogical practice on the substantiation of the method of microteaching; the quality of psychological and pedagogical and methodological training of philologists. An important achievement of the above-mentioned stage was theoretical and methodological substantiation of the communicative approach to language learning, its recognition at the legislative level as the main approach to providing language training, the approval of the monotonic system of the Modern Greek language, which greatly facilitated its study, the launch of research on the problems of multicultural / intercultural education and methods of teaching modern Greek as a foreign language, thorough study by Greek scholars of acquisitions in world's linguistic and didactic science, European documents on the problem of language education and training of teachers-philologistswith the aim of their creative implementation in the process of training of philologists.

The practical training of philologists in the second stage (1981-1998) was related to: the obtaining a complete autonomy in the organization and implementation of the educational process by all university departments at the legislative level; an increase in the tasks of the mentioned training (formation of critical thinking of future specialists, improvement of their research skills, formation of a high level of communicative

competence, etc.); enrichment of the content of linguistic and literary training of philologists with new disciplines and educational modules (psycholinguistics, linguistics of text, sociolinguistics, theory of literature); the orientation of the practical course of a foreign language on the development and improvement of foreign language communicative competence; insufficient psychological and pedagogical and methodological training of future teachers-philologists (with the exception of the department of philosophy, pedagogy, psychology); the introduction of new disciplines (sociology of education, social pedagogy, comparative pedagogy, social psychology, cognitive psychology); improvement of methods, forms and means of preparation of philologists (in particular, there were added lectures in the form of a dialogue, lectures with multimedia presentation, game method, method of micro-teaching, theatrical methods and techniques, conducting conferences, seminars, round tables, disputes, debates, organization of joint research projects of language branches with other domestic and foreign ones).

Stage III (1999-2010) is presented in the research as a stage of providing the training of philologists on the basis of an equal combination of scientific, psychological and pedagogical, methodological and practical components. It was characterized by the development among Greek scholars (H. Argiropulu, M. Bilioni, E. Karava, M. Katsibarzis, N. Mitsis, P. Panayiotidis, S. Papaevtimiu-Litra, A. Sapiridu, V. Tokatlidu, V. Tsaruha, A. Tsopanoglu, A. Khatzhipanayotidu), theoretical and methodological principles of the language (purpose, content, methods, forms, means of language learning, theory of composing a language curriculum based on the study of students' linguistic and communicative needs, linguistic-pedagogical approaches to language learning - communicative, intercultural); literary (approaches and methods of studying life and creative path of writers and the analysis of a literary work), psychological and pedagogical and methodological (theoretical and methodological principles of organization and provision of pedagogical practice, training of mentors-teachers) training of students of philology. At this stage, due to the accession of Greece to the Bologna process, considerable attention from Greek scientists to the achievements of world linguistic and linguistic-didactic thoughts, the clear direction of

the state educational and language policy to ensure the intercultural and multilingual education, as well as the education of immigrants and repatriates, they revived the studies on the problems of mentioned types of education, as well as on the teaching methods of the Modern Greek as a foreign language.

For the practice of training philologists at the outlined stage (1999-2010), the following features were inherent: systematic implementation of the main positions of the Bologna Declaration; expansion of the tasks of training of philologists: (formation of basic and substantive competences of a specialist-philologist, preparation for active participation in public life of the country); enrichment of the content of literary and psychological and pedagogical training of philologists by new disciplines (computer linguistics, communicative linguistics, cognitive linguistics, intercultural communication, intercultural education, intercultural didactics, methods of language teaching, etc.); enrichment of methods, forms and means of preparation of philologists (method of projects, brainstorming, Portfolio, method of training on the basis of authentic material, video seminars, video conferences, information and communication technologies, etc.); significant improvement of pedagogical practice (extension of its term to two months, provision of appropriate training for mentors-teachers).

The leading tendencies and practical achievements in the theory and practice of training philologists at the universities of Greece and Ukraine at the present stage are highlighted: the implementation of the idea of multilingual education; revival of academic mobility of students of philology; paying special attention to the study of the Modern Greek language by foreign students, in particular philologists; updating of purpose, content, methods, forms and means of training of philologists; tendency of individualization and variability of training; gradual expansion and deepening of theoretical vocational and pedagogical training of teachers-philologists; gradual improvement of pedagogical practice.

The ways of using the Greek scientific and pedagogical experience of training philologists in the educational process of institutions of higher education of Ukraine are outlined, namely: wide use of ICT in vocational training of philologists, electronic manuals, virtual libraries, systems for quick search of the necessary information;

conducting on-line training; organization of computer language programs, language laboratories; close cooperation of teachers both of a practical course of a foreign language and other philological disciplines; introduction of subjects of polyprofile and interdisciplinary training, organization of interdisciplinary master's programs; active use of the micro-teaching method; strengthening the work with school teachers-practitioners (mentors); creation and functioning at universities experimental schools, psychological and pedagogical laboratories for the purpose of actual linguistic and psychological and pedagogical research.

The practical significance of the study is that the theoretical positions and practical achievements can be applied in the process of teaching of pedagogical and methodological disciplines ("Pedagogy", "History of Pedagogy", "Comparative Pedagogy", "Methods of teaching the native language", "Methods of teaching a foreign language","Linguodidactics") in higher education institutions to update the content of lectures and practical classes; in the organization of pedagogical practice; in the process of writing course papers and master's papers; in developing curricula; in creating tutorials. The monograph "Development of Language Education at the Universities of Greece and the Republic of Cyprus (Historical and Pedagogical Aspect)" and study guides "Listening to Modern Greek" and "Education in Greece: from Antiquity to Present Days" can be used in the educational process of higher education institutions.

Key words: theory, practice, training, philologists, universities, Greece, phases, purpose, content, methods, forms, means, tendencies, development.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

І. Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / Ю. М. Короткова – Х. : ХНАДУ, 2016. – 348 с.

Статті в провідних фахових виданнях України та міжнародних виданнях

2. Короткова Ю. М. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у Греції / Ю. М. Короткова // Наук. пр. ДонНТУ. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія практики : зб. наук. пр. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 5 (155). – Ч. 1. – С. 40–44.
3. Κοροτκόβα І. Η επαγγελματική κατάρτιση των φιλολόγων, καθηγητών της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Κρατικό Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης (Ουκρανία) / І. Κοροτκόβα // Ελληνική Διεθνής Γλώσσα. – 2010. – Τεύχος 2(79) Απρ.-Ιουν. – Σ. 113–115.
4. Короткова Ю. М. Поняття і структура міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови / Ю. М. Короткова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 27. – С. 69–76.
5. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції / Ю. М. Короткова // Вісн. СевНТУ. Серія : Педагогіка : зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2011. – Вип. 124. – С. 215–218.
6. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в Давній Греції // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – Вип. 1. – С. 66–75.
7. Короткова Ю. М. Підготовка бакалаврів-філологів на мовних відділеннях університетів Греції / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2012. – № 1. – С. 152–158.

8. Короткова Ю. М. Головні підходи до навчання іноземних мов у Греції та Кіпрі (друга половина ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – Вип. VII. – С. 262–271.
9. 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 : Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2012. – № 42. – Ч. 1. – С. 75–82.
10. Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – Вип. 2. – С. 69–77.
11. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки : зб наук. пр. – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2012. – Вип. 61. – С. 37–43.
12. 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. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка Київ, 2013. – Вип. 1. – С. 65–75.
13. Короткова Ю. М. Развитие языкового образования на Кипре в ХХ веке / Ю. М. Короткова // Проблемы современной науки : сб. науч. тр. – Ставрополь : Логос, 2013. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 117–125.
14. Короткова Ю. М. Становлення, розвиток та сучасний стан освіти на Кіпрі / Ю. М. Короткова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : Донбас. держ. пед. ун-т, 2013. – Вип. LXI. – С. 319–329.
15. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університеті Кіпру в кінці ХХ – початку ХХІ століття / Ю. М. Короткова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 358–363.

16. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру наприкінці XX – початку XXI століття / Ю. М. Короткова // Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка : зб. наук. пр. – Дрогобич : Видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. – Вип. 31. – С. 166–176.
17. Короткова Ю. М. Особливості забезпечення післядипломної педагогічної освіти учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці XX – початку XXI століття / Ю. М. Короткова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. – № 53. – С. 17–21).
18. Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини XX століття / Ю. М. Короткова // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 3(158). – С. 49–55.
19. Короткова Ю. М. Особливості застосування міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру / Ю. М. Короткова // Наук. зап. КДПУ ім. В. Вінниченка. Серія : Пед. науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 172–177.
20. Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині XX століття / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – 2013. – № 8. – С. 3–13.
21. Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції) / Ю. М. Короткова // Science and Education: a new dimension. – Budapest, 2013. – Vol. 1. – P. 98–102.
22. 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 «Крим. гуманітар. ун-т», 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 94–102.
23. Korotkova J. Psychological-pedagogical and methodological training of foreign

language teachers at universities of Greece / J. Korotkova // Teacher Education in Ukraine : historical experience and modern challengers. – Lublin : Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. – S. 105–113.

24. Короткова Ю. М. Проблема підготовки вчителів-менторів у системі післядипломної педагогічної освіти: досвід Греції та Республіки Кіпр / Ю. М. Короткова // Вісн. Запоріз. нац. ун-ту. Серія : Пед. науки : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2015. – № 2(25). – С. 74–80.
25. 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. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – № 52. – С. 31–36.
26. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університетах Греції наприкінці XX століття / Ю. М. Короткова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. – Вип. 39. – С. 98–109.
27. Короткова Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід / Ю. М. Короткова // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2016. – № 1. – С. 184–190.
28. Korotkova J. General trends in the development of language education in Greece, the Republic of Cyprus and Ukraine at the end of the XXth – the beginning of the XXist century / J. Korotkova // Slovak international scientific journal. – Bratislava, 2017. – № 5. – P. 44–48.
29. Короткова Ю. М. Теорія та практика вивчення новогрецької мови як іноземної в університетах Греції / J. Korotkova // Scientific discussion. – Praha, 2017. – № 5. – P. 49–53.
30. Korotkova J. Tendencies in the development of the theory and practice of training linguists at universities of Greece and Ukraine in the late XX – early XXI centuries: historical and comparative aspect / J. Korotkova // Science and

Education: a new dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2017. – Vol. 56. – Issue : 128.– P. 64–67.

31. Короткова Ю. М. Удосконалення іншомовної освіти майбутніх фахівців задля підвищення їхньої конкурентоспроможності в умовах глобалізації / Ю. М. Короткова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія. Педагогічні науки. – 2017. – № 3-4. – С. 106–112.

ІІ. Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Короткова Ю. М. Реалізація принципу взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності в процесі підготовки майбутніх філологів, викладачів і перекладачів новогрецької мови / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 30 січня 2009 р.). – Маріуполь : МДГУ, 2009. – С. 127–129.
33. Короткова Ю. М. Підготовка магістрів-філологів в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 5 лютого 2010 р.). – Маріуполь : МДГУ, 2010. – С. 310–312.
34. Короткова Ю. М. Забезпечення полікультурної освіти в Греції та Україні / Ю. М. Короткова // Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі : матеріали IV Форуму укр. діаспори у Греції (Афіни, 3-13 вересня 2010 р.). – Афіни, 2010. – С. 45–50.
35. Короткова Ю. М. Підготовка викладачів іноземної мови в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф (Маріуполь, 23 квітня 2010 р.). – Маріуполь : Бизнес-Цель, 2010. – Т. ІІ – С. 338–342.
36. Короткова Ю. М. Формування мовної особистості майбутніх філологів, викладачів іноземної мови у вищому навчальному закладі / Ю. М. Короткова // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків,

16 травня 2012 р.). – Х. : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2012. – С. 139–141.

37. Короткова Ю. М. Развитие личности студента-филолога в процессе билингвального изучения новогреческого и английского языков / Ю. М. Короткова // Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 1–2 лютого 2013 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 5–7.
38. Короткова Ю. М. Еволюція цілей навчання іноземних мов в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23 березня 2013 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 9–10.
39. Короткова Ю. М. Нові підходи до формування особистості учня засобами мови (досвід Греції та Республіки Кіпр) / Ю. М. Короткова // Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11–12 жовтня 2013 р.). – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – С. 148–151.
40. Короткова Ю. М. Дискурсивна компетенція як мета навчання майбутніх учителів-філологів іншомовному писемному дискурсу / Ю. М. Короткова // Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 24–25 травня 2013 р.). – Маріуполь : МДУ, 2013. – С. 213–215.
41. Короткова Ю. М. Инновационные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях (опыт Греции и Республики Кипр) / Ю. М. Короткова // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Вологда, 28-29 октября 2013 г.). – Вологда : Вологод. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 54–58.
42. Короткова Ю. М. Организация творческой самостоятельной работы на занятиях по новогреческому языку / Ю. М. Короткова // Золотая строфа. Актуальные проблемы неоэллинистики : материалы I Междунар. науч. «он-

лайн» конф. эллинистов (Краснодар, 18–19 ноября 2013 г.). – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2014. – Вып. 14. – С. 39–40.

43. Короткова Ю. М. Упровадження практики менторства для заохочення студентів до педагогічної діяльності (зарубіжний досвід) / Ю. М. Короткова // Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 21–22 серпня 2015 р.). – Львів : Львів. пед. спільнота, 2015. – С. 53–56.
44. Короткова Ю. М. Досвід Греції у забезпеченні академічної мобільності студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16–17 вересня 2016 р.). – Одеса : Громад. орг. «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 54–57.
45. Короткова Ю. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 15 листопада 2016 р.). – Х. : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2016. – С. 82–87.
46. Короткова Ю. М. Новітні технології у підготовці студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XIX підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 03 лютого 2017 р.). – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 192–194.
47. Короткова Ю. М. Підвищення конкурентоспроможності університетських мовних факультетів в умовах глобалізації / Ю. М. Короткова // Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 25-26 травня 2017 р.). – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 42–45.
48. Короткова Ю. М. Використання інноваційних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальної середньої освіти / Ю. М. Короткова // Нова українська школа: багатовимірні простори якісних

змін: матеріали І регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 12 квітня 2017 р.). – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 97–100.

49. Короткова Ю. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки філологів в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть / Ю. М. Короткова // Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine : International scientific and practical conference (Sandomiers, Poland, 5–6 May 2017) / Humanities and Natural Sciences Univ. in Sandomiers. – Sandomiers , 2017. – P. 19–23.

ІІІ. Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

50. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університетах Греції у другій половині ХХ століття / Ю. М. Короткова // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Серія : Філософія. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – Вип. 41. – Ч. І. – С. 268–282.
51. Короткова Ю. М. Написання та оформлення курсових і магістерських робіт у галузі філології та методики навчання іноземної мови : метод. вказівки / Ю. М. Короткова, І. Г. Рожкова, Н. К. Кобиленко, Ю. В. Жарікова. – Маріуполь : МДГУ, 2009. – 44 с.
52. Короткова Ю. М. Аудіювання новогрецькою мовою : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Короткова, О. Б. Проценко. – Донецьк : Ноулідж, 2011. – 135 с. (Гриф МОН, лист № 1/11-65540 від 22.07.11).
53. Короткова Ю. М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навч. посіб. / Ю. М. Короткова. – Маріуполь : МДУ, 2011. – 119 с.
54. Короткова Ю. М. Методичні прийоми з оволодіння усним мовленням. Забезпечення та підвищення мотивації учнів до оволодіння усним мовленням на уроках з новогрецької мови та в позаурочний час / Ю. М. Короткова // Курси підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 71–80.
55. Короткова Ю. М. Інноваційний підхід до формування й удосконалення навичок читання, аудіювання та письма / Ю. М. Короткова // Курси

підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 94–106.

56. Короткова Ю. М. Особливості роботи з текстом на заняттях з новогрецької мови / Ю. М. Короткова // Курси підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 107–116.

ЗМІСТ

ВСТУП…… 4

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ…. 23

Висновки до розділу 1……. 60

Література до розділу 1……... 61

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ…… 88

2.1. Наукові підходи до дослідження питання підготовки філологів…… 88

2.2. Термінологічне поле дослідження……. 105

2.3. Передумови становлення професійної підготовки філологів в університетах Греції……..... 133

2.4. Обґрунтування етапів підготовки філологів в університетах Греції.. 157

Висновки до розділу 2……. 165

Література до розділу 2……... 167

РОЗДІЛ 3. ДОМІНУВАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО СКЛАДНИКА В ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ З ПЕРЕВАЖАННЯМ КОНСЕРВАТИВНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ (1951-1980 рр.)……... 188

3.1. Політико-економічні та соціокультурні чинники розвитку питань підготовки філологів в університетах Греції (1951-1980 рр.)……..... 188

3.2. Розвиток теоретичних ідей підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі…….. 196

3.3. Досвід підготовки філологів в університетах Греції (1951-1980 рр).. 212

Висновки до розділу 3……. 233

Література до розділу 3……... 236

РОЗДІЛ 4. ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ПОЄДНАННІ З РОЗШИРЕННЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДНИКА (1981-1998 рр.)…… 246

4.1. Політико-економічна та соціокультурна характеристика етапу……. 246

4.2. Науковий доробок грецьких учених з питань підготовки філологів в університетах Греції (1981-1998 рр.)……..... 254
4.3. Організація підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі…….. 272
Висновки до розділу 4……. 308
Література до розділу 4……... 313
РОЗДІЛ 5. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ РІВНОЦІННОГО ПОЄДНАННЯ НАУКОВОГО, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО, МЕТОДИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО СКЛАДНИКІВ (1999-2010 рр.)…… 325
5.1. Політико-економічна та соціокультурна ситуація в Греції……. 325
5.2. Удосконалення теоретичних засад підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1999-2010 рр……..... 333
5.3. Практика підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі…….. 364
Висновки до розділу 5……. 407
Література до розділу 5……... 412
РОЗДІЛ 6. АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ…….. 425
6.1. Провідні тенденції підготовки філологів в університетах Греції та України на сучасному етапі…… 425
6.2. Творче використання грецького педагогічно цінного теоретико-практичного досвіду підготовки філологів у сучасних ЗВО України…….. 449
Висновки до розділу 6……. 463
Література до розділу 6……... 465
ВИСНОВКИ…… 472
ДОДАТКИ…… 478

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глобалізаційні процеси, прагнення України інтегруватись в європейський і світовий освітньо-науковий простір вимагають покращення якості мовної освіти в країні, оскільки наявність високого рівня комунікативної компетенції є запорукою конкурентоспроможності фахівця.

На необхідності удосконалення комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів наголошується в таких нормативних документах, як: закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2017 р.), «Про засади державної мовної політики» (2016 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Указ Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015 р.), Державні стандарти вищої освіти, Концепція мовної освіти в Україні (2015 р.), Концепція державної мовної політики в Україні (2010 р.) та деяких інших.

Задля успішного виконання цього завдання необхідною є перебудова системи підготовки філологів, фахівців як з рідної, так й іноземної мов, оскільки саме вони в нових соціокультурних умовах розвитку сучасного суспільства мають підняти на якісно новий рівень мовну освіту в країні шляхом забезпечення підготовки молодого покоління до збереження й розвитку рідної мови, продуктивного міжкультурного діалогу засобами іноземних мов. Для цього майбутні фахівці-філологи ще в стінах навчального закладу мають опанувати мови, виходячи із сучасних вимог, новітніх досягнень методики, педагогіки, педагогічної психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, міжкультурної комунікації та інших наукових галузей. Окрім оволодіння мовою, студенти-філологи мають отримати й суттєву психолого-педагогічну та методичну підготовку, яка дозволить їм на високому професійному рівні викладати мову учням.

Удосконаленню системи підготовки філологів у вишах України сприяє вивчення педагогічно цінного досвіду окремих європейських країн. Так, на сьогодні науковці дослідили особливості організації зарубіжних освітніх систем,

шляхи їхнього реформування, розвиток університетської і професійної освіти, зміст підготовки вчительських кадрів у системі неперервної педагогічної освіти: Н. Абашкіна (Німеччина), Н. Авшенюк, Н. Яцишин (Велика Британія), Н. Бідюк, Т. Кошманова, О. Романовський (США), А. Василюк (Польща), Н. Воєвутко (Республіка Кіпр), Б. Вульфсон, О. Джуринський, М. Кларін, К. Корсак, П. Кряжев, М. Лещенко, О. Локшина, З. Малькова, Л. Пуховська (країни Європи), О. Озерська (Японія), А. Сбруєва (країни Європейського Союзу), В. Семілетко (Норвегія).

Відповідаючи на виклики сьогодення щодо створення єдиної багатомовної Європи, учені з кінця ХХ століття активно вивчали питання оновлення теорії і практики вивчення рідної та іноземних мов на всіх рівнях освіти, розглядали сучасні підходи до їхнього викладання в школах країн Західної та Східної Європи: О. Авксентьєва, М. Гулей, Н. Скрипчук (Франція), В. Гаманюк (Німеччина), А. Гривко (Словаччина, Білорусь, Литва), В. Деркач (Польща), Г. Єлізарова (США), Н. Іващук (Іспанія), Є. Спіцин (європейські країни).

Проблема розвитку мовної освіти у Великій Британії в руслі навчання іноземних мов у шкільній та вищій освіті стала предметом окремого наукового пошуку О. Кузнецової.

На зламі століть активізувалися дослідження, присвячені різноманітним аспектам підготовки вчителів-філологів як в Україні (В. Баркассі, І. Клак, О. Копусь, О. Пахомова, О. Семеног, І. Соколова та інші), так і за кордоном, переважно в США та Великій Британії (В. Базуріна, Т. Гарбуза, І. Задорожна, І. Пасинкова).

Аналіз досвіду Греції в підготовці студентів-філологів заслуговує на особливу увагу, бо внесок цієї країни в розвиток філологічної науки є досить значним. Ще античні філософи зверталися до мови як засобу вивчення основ буття, законів та форми мислення. Давньогрецькі мислителі, які обов’язково займались і викладацькою практикою, надавали величезного значення мові як засобу й водночас меті навчання. Саме в Давній Греції в елліністичний період зародилася наука про мову – граматика (в перекл. з грец. «γράμμα» – буква,

письмо), а давньогрецький філолог Діонісій Фракійський ще в 100 р. до н. е. уклав першу Граматику давньогрецької мови, яка стала взірцем для науковців наступних поколінь.

Протягом другої половини XX – на початку XXI століть грецькі науковці велику увагу приділяли питанням підготовки філологів, яку забезпечували виключно університети. Так, професорсько-викладацькому складу університетів удалося суттєво підвищити рівень професійної компетентності випускників філологічних відділень завдяки своєчасному реагуванню на нові досягнення в мовознавчих, лінгводидактичних, психолого-педагогічних науках, активному використанню інформаційно-комунікаційних технологій, забезпеченню академічної мобільності студентів-філологів, що сприяло вдосконаленню їхньої комунікативної компетенції, дотриманню рекомендацій Ради Європи та інших організацій щодо забезпечення підготовки фахівців.

Актуальність дослідження проблеми підготовки філологів в університетах Греції посилюється й тим, що Україну та Елладу об'єднують давні культурні зв'язки, які мають міцне історичне підґрунтя, духовну й релігійну спадщину античної та візантійської культур. Сучасний характер відносин між Україною та Грецією засвідчує наявність позитивної динаміки в розвитку двостороннього співробітництва у сферах освіти, науки, культури. Поглибленню співпраці між двома державами сприяє й проживання на території України численної грецької діаспори. За даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року, в Україні мешкає 91,5 тисяч етнічних греків, із них 77,5 тисяч (84,5%) – у Приазов'ї (Донецька область). Значні осередки греків в Україні також сконцентровано навколо таких міст, як Одеса, Харків, Житомир, Ніжин, Львів.

Уже понад двадцять років з грецькими державними й громадськими установами та університетами плідно працюють Маріупольський державний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана, Київський національний торговельно-економічний університет, Харківський національний університет імені

В. Н. Каразіна, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Львівський національний університет імені Івана Франка, Тернопільський національний економічний університет та інші заклади вищої освіти України.

За останнє двадцятиріччя Греція стала об'єктом наукових пошуків вітчизняних учених-педагогів. Так, дослідники вивчали проблеми організації освіти в Греції (Н. Кисельова, О. Матвієнко), розвиток системи вищої освіти в Греції в умовах її приєднання до Болонського процесу (Н. Постригач), питання післядипломної педагогічної освіти в країні (О. Проценко).

Утім вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць, присвячених системам освіти в зарубіжних країнах, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило та систематизувало теорію і практику підготовки філологів, фахівців як з рідної, так й іноземних мов у Греції, під кутом зору його практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і практичних наробок, не проводилось.

Необхідність дослідження й вирішення проблеми підготовки студентів-філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століть, її актуальність і доцільність посилюються й низкою наявних суперечностей між:

- вимогами, що сучасне суспільство висуває до фахівця-філолога на етапі інтеграції України в європейський та світовий освітній, економічний, політичний, культурний простір, та реальним рівнем його професійної підготовки в університеті;

- рівнем обґрунтованості наукових засад підготовки філологів та недостатнім урахуванням філологічними факультетами лінгводидактичних та психолого-педагогічних положень;

- наявним значним теоретичним доробком грецьких науковців у галузі підготовки філологів та його недостатньою вивченістю в Україні;

- накопиченим грецькими університетами досвідом підготовки фахівців на філологічних спеціальностях і відсутністю науково-методичного забезпечення його впровадження у вітчизняну освітню практику.

Відсутність спеціальних досліджень, присвячених вивченню теоретичних питань і досвіду організації та забезпечення підготовки філологів в університетах

Греції, актуальність порушеної проблеми для української держави, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди як складника досліджень «Підготовка викладацьких кадрів для середньої та вищої школи в науково-педагогічній спадщині вітчизняних та зарубіжних педагогів, діячів освіти й культури XIX – XX століття» (РК № 1-20 0199 004104) і кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету «Теоретичні та методичні засади компетентнісного підходу до неперервної професійної освіти» (ДР № 0108U008417).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Маріупольського державного університету (протокол № 5 від 27 січня 2010 року) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 23 лютого 2010 року).

Мета дослідження – на основі вивчення теоретичних ідей підготовки філологів у Греції, узагальнення досвіду їхньої реалізації в досліджуваний період окреслити перспективи використання педагогічно цінних здобутків грецьких університетів у сучасній освітній практиці України для вдосконалення вітчизняної філологічної освіти.

Відповідно до висунутої мети в дослідженні поставлено такі **завдання:**

1. Окреслити історіографію визначеної проблеми.

2. Розкрити методологічні підходи до вивчення проблеми підготовки філологів в університетах Греції та проаналізувати базові поняття дослідження.

3. Схарактеризувати передумови становлення питань підготовки філологів в університетах Греції у другій половині XX – на початку XXI століття.

4. Науково обґрунтувати етапи розвитку теорії та практики підготовки філологів в університетах у межах досліджуваного періоду.

5. Узагальнити досвід зазначеної підготовки на кожному з науково обґрунтованих етапів.

6. Виявити провідні тенденції в підготовці філологів в університетах Греції та України.

7. Окреслити перспективи впровадження грецького педагогічно цінного досвіду підготовки філологів у систему вищої філологічної освіти України.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття.

Предмет дослідження – теорія й практика підготовки студентів-філологів в університетах Греції досліджуваного періоду.

Провідна концептуальна ідея дослідження. Підготовка філолога в університетах Греції є важливою складовою історико-педагогічного процесу, органічною частиною системи вищої освіти, розвиток якої відбувається в нерозривному зв'язку з соціокультурними, економічними, політичними умовами становлення суспільства як на національному, так і світовому рівнях, що знаходить своє відображення в освітній політиці держави, еволюції цілей, змісту, форм, методів і засобів підготовки фахівців. Дослідження провідних тенденцій підготовки філологів в університетах Греції в певний історичний проміжок часу із урахуванням вищенаведених умов розвитку суспільства, науки і техніки дає можливість узагальнити дані теоретичних досліджень і педагогічної практики, визначити найбільш доцільні шляхи організації навчально-виховного процесу у вітчизняній вищій школі.

Концепція дослідження. Вивчення підготовки філологів в університетах Греції досліджуваного періоду ґрунтується насамперед на її розумінні як цілісної самостійної системи, яка, у свою чергу, є складником системи неперервної освіти.

Концепція дослідження включає три взаємопов'язані концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення питань розвитку і забезпечення підготовки філологів:

- історіографічний підхід, який допомагає визначити стан розробки проблеми підготовки філологів в історико-педагогічній науці;

- історико-педагогічний підхід, що дозволяє здійснити періодизацію розвитку проблеми підготовки філологів в університетах Греції досліджуваного періоду в аспекті її зумовленості політичним, соціально-економічним, культурно-освітнім розвитком суспільства, педагогічними ідеями й діяльністю конкретних персоналій;

- системний підхід, який дає можливість враховувати всі внутрішні зв'язки і відношення в системі підготовки філологів, фактори, що впливають на її функціонування, забезпечують її цілісність, існування і розвиток;

- синергетичний підхід, який обґрунтовує необхідність у процесі дослідження підготовки філологів як відкритої динамічної системи застосування даних інших наук, зокрема, лінгводидактики, лінгвістики, психології, культурології, соціології тощо, а також врахування того, що підготовка філологів є системою, яка саморозвивається й самоорганізується, але водночас і протистоїть певною нестабільністю та детермінованістю загальним тенденціям розвитку суспільства;

- культурологічний підхід, за яким педагогічні факти та явища необхідно аналізувати з урахуванням соціальних і культурних процесів минулого, сучасного і майбутнього та який дає можливість виділити загальносвітові й специфічно національні тенденції у вирішенні проблеми підготовки філологів;

- лінгвокультурологічний підхід, який передбачає, що будь-яка культура знаходить своє унікальне відображення в мові;

- особистісно-діяльнісний підхід, що в центр навчального процесу ставить особистість студента-філолога, її мотиви, цілі та потреби, які реалізуються в процесі свідомого й активного засвоєння знань, формування вмінь і навичок;

- компетентнісний підхід, що передбачає єдину систему визначення цілей, змісту і технологічного забезпечення підготовки філолога на основі виділення

ключових компетенцій, які гарантують результативність його професійної діяльності;

- акмеологічний підхід, що акцентує увагу на потребах та здібностях студента до самовдосконалення, професійного зростання;

- аксіологічний підхід, який розглядає розвиток ціннісних орієнтацій особистості як одне із завдань вищого закладу освіти.

Методологічним підґрунтям вивчення проблеми підготовки студентів-філологів в університетах Греції досліджуваного періоду також є сучасні освітні парадигми (гуманістична, культурологічна, особистісно-орієнтована, критично-креативна), концепції (багатомовної та полікультурної освіти), які визначають теорії (формування мовної особистості, вторинної мовної особистості), ідеї (про неперервність філологічної освіти, її детермінованість соціокультурними та політико-економічними факторами), положення (про зв'язок мови і мислення, мовної освіти, мовної політики та мовного планування, про роль літератури в становленні особистості), що зумовлюють розуміння сутності підготовки філологів, її специфічних завдань, принципів, структури, змісту, форм, методів, прийомів навчання рідної та іноземної мов і літератур.

Теоретичний концепт ґрунтується на:

- дослідженнях з історії й теорії вищої освіти України (О. Бочарова, С. Вітвицька, О. Глузман, О. Гончар, Л. Зеленська, С. Золотухіна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Лозова, В. Луговий, В. Майборода, В. Нагаєв, В. Ортинський, І. Прокопенко, І. Регейло, О. Сухомлинська, А. Троцко, В. Фазан, Л. Штефан) та Греції (С. Бузакіс, С. Евангелопулос, Г. Кехайоглу, В. Кіріазопулос, Д. Тсаусіс, К. Харіс, Ф. Хатжистефанідіс та ін.);

- працях з порівняльної педагогіки (О. Васюк, Б. Вульфсон, М. Даманакіс, О. Євангєлу, О. Локшина, Н. Палеологу, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.);

- дослідженнях, присвячених питанням професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей в Україні (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 та ін.) та Греції (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 ін.);

- працях, що висвітлюють лінгводидактичні і психологічні аспекти навчання рідної та іноземних мов і літератур (Г. Басліс, Г. Бамбініотіс, О. Бєляєв, О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, М. Бородуліна, В. Дендріну, А. Лісовський, Р. Мартинова, В. Мельничайко, Н. Мітсіс, В. Неділько, С. Ніколаєва, Є. Пасічник, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Г. Передерій, С. Пультер, Л. Рожило, Б. Степанишин, О. Тарнопольський, В. Токатліду, Х. Тсолакіс, А. Тсопаноглу, А. Хараламбопулос, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисаввідіс, А. Щукін та ін.).

Технологічний концепт передбачає визначення перспектив реалізації педагогічно цінного зарубіжного досвіду підготовки студентів-філологів вітчизняними вищими закладами освіти.

Під час дослідження використано комплекс **методів**, а саме:

- *теоретичні*: *аналіз (історіографічний* – дав змогу виділити пріоритетні напрями досліджень окремих аспектів підготовки філологів в університетах Греції, окреслити стан наукової розробки досліджуваної проблеми, *термінологічний* – дозволив визначити базові поняття дослідження), *синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія* – сприяли вивченню розвитку теоретичних питань підготовки філологів в університетах Греції в досліджуваний період; *історико-порівняльний* і *проблемно-цільовий* – уможливили зіставлення законодавчих документів, архівних матеріалів, що відображали розвиток проблеми підготовки філологів в університетах Греції в зазначений період, порівняння поглядів грецьких та українських науковців на порушену проблему; *хронологічний* – дав змогу проаналізувати розвиток підготовки філологів в університетах Греції в часовій послідовності та виявити провідні тенденції цього розвитку; *діахронний* – уможливив дослідження якісних змін у підготовці студентів-філологів в університетах Греції в межах визначених етапів; *порівняльно-педагогічний* – допоміг виявити спільне та відмінне в підготовці філологів у вищій школі Греції та України; *прогностичний* – сприяв окресленню

перспектив творчого використання узагальненого досвіду підготовки філологів в університетах Греції у вітчизняній освітній практиці;

- *емпіричні: вивчення та узагальнення досвіду вчених-лінгводидактів; спостереження* – для з'ясування стану проблеми в педагогічній теорії та практиці; *бесіди, інтерв'ю* зі студентами та викладачами грецьких і українських університетів – для визначення змісту, форм та методів підготовки філологів.

Джерельна база дослідження:

Для аналізу теорії та практики підготовки філологів у Греції в другій половині XX – на початку XXI ст. опрацьовано значну кількість джерел. Основою дослідження стали:

- закони, постанови, укази, прийняті Грецією, з питань вищої освіти взагалі та підготовки філологів зокрема (Надзвичайний Закон «Про шляхи підготовки викладачів англійської мови для середніх шкіл» («Περί τρόπου μορφώσεως καθηγητών της Αγγλικής εν τοις σχολείοις της Μέσης Εκπαιδεύσεως») (1951 р.); Королівська Постанова «Про обов'язкові дисципліни, вступні, семестрові та державні екзамени студентів відділення англійської мови та літератури Салоніцького університету» («Περί υποχρεωτικών μαθημάτων των φοιτητών του παρά τω Πανεπιστήμιω θες)νικης Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών ως προς την αγγλικήν γλώσσαν και φιλολογίαν και περί των εισιτηρίων, κατατακτηρίων, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων αυτών») (1951 р.); законодавча постанова «Про створення Патрського університету» («Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Πάτραις») (1964 р.); Закон «Про врегулювання питань організації та діяльності вищих навчальних закладів» («Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») (1978 р.); Закон «Про структуру і діяльність закладів вищої освіти» («Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») (1982 р.); Президентський наказ «Розподіл філософських відділень Афінського, Салоніцького, Яннінського університетів» («Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμήματων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων») (1984 р.); Закон «Грецька освіта за кордоном, міжкультурна освіта та інші розпорядження» («Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η

διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις») (1996 р.); Закон «Підвищення ролі педагога – встановлення правил оцінювання та призначення керівних кадрів в освіті та інші розпорядження» («Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις») (2010 р.) тощо);

- наукові дослідження вітчизняних (В. Базуріна, В. Баркасі, О. Дуплійчук, В. Коваль, О. Копусь, Р. Мартинова, В. Мельничайко, В. Неділько, С. Ніколаєва, Є. Пасічник, І. Пасинкова, Ю. Пассов, О. Пахомова, М. Пентилюк, Г. Передерій, О. Семеног, І. Соколова, О. Тарнопольський, А. Щукін) і грецьких учених (Х. Антоніу, А. Данассіс-Афендакіс, А. Делмудос, А. Дімарас, Г. Басліс, М. Біліоні, Н. Ексархопулос, С. Євангелопулос, Е. Кароліду, П. Ксохеліс, М. Куюрукіс, Н. Мітсіс, А. Сапіріду, Ф. Телопулос, П. Терзіс, В. Токатліду, Д. Тсаусіс, Х. Тсолакіс, А. Тсопаноглу, А. Франкудакі, А. Харалампопулос, В. Харітос, Д. Хатжидіму, Ф. Хатжистефанідіс та ін.) з питань теорії та практики навчання мов, сучасного стану підготовки філологів;

- архівні документи університетів Греції (матеріали засідань членів професорсько-викладацького складу філософських факультетів, звіти голів екзаменаційних комісій); інформаційні пакети університетських відділень з підготовки філологів у досліджуваний період (інформаційні пакети відділень англійської, французької, німецької мови та літератури Афінського та Салоніцького університетів; інформаційні пакети філологічного відділення та відділення філософії, педагогіки, психології Афінського, Салоніцького, Яннінського, Патрського, Фракійського університетів тощо);

- національна довідково-енциклопедична література з проблеми дослідження (Велика педагогічна енциклопедія в 5-ти томах (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια) (1967 р.); Психолого-педагогічна енциклопедія-словник у 9-ти томах («Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό) (1989-1993 рр.) та ін.);

- доповіді, резолюції, рекомендації, публікації, проекти, семінари Ради Європи та інших європейських організацій з питань мовної освіти та підготовки вчителів-філологів (Рекомендація (82)18 Кабінету міністрів Ради Європи з

сучасних мов (1982 р.), Рекомендація (98) 6 Кабінету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (1998 р.), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.), План дій з вивчення мов і збереження мовного різноманіття (2003 р.) тощо);

- періодичні видання Греції («Сучасна освіта» («Σύγχρονη εκπαίδευση»), «Нова освіта» («Νέα εκπαίδευση»), «Педагогічний огляд» («Παιδαγωγική επιθεώρηση»), «Школа і життя» («Σχολείο και ζωή»), «Філолог» («Φολόλογος»), «Грецька мова – міжнародна мова» («Ελληνική γλώσσα – διεθνής γλώσσα»), «Новогрецька освіта» («Νεοελληνική εκπαίδευση»); Газета Уряду (Εφημερίδα Κυβέρνησης), в якій публікуються всі законодавчі документи: закони, акти, розпорядження тощо);

- матеріали науково-практичних конференцій з питань історії, теорії і практики мовної освіти та підготовки фахівців-філологів у Греції («Іноземні мови в державній обов'язковій освіті» («Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση») (Афіни, 2006 р.), «Грецька мова як друга/іноземна. Дослідження, викладання, навчання» («Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση») (Салоніки, 2007 р.), «Грецька мова й освіта» («Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση») (Патри, 2011 р.) тощо);

- національні Інтернет-ресурси з питань навчання рідної та іноземної мов (www.greek-language.gr, http://www.komvos.edu.gr, www.didaskaleio.uoa.gr тощо); освітні портали університетів Греції (Афінський, Салоніцький, Патрський, Яннінський, Фракійський, Відкритий університет);

- грекомовні та українські словники й енциклопедії для порівняння грецької та української термінології («Професійна освіта: словник» (укл. С. Гончаренко, 2000 р.), «Національний освітній глосарій: вища освіта» (І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш та ін., 2011 р.), «Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження» (С. Сисоєва, І. Соколова, 2012 р.), Словник новогрецької мови (Г. Бамбініотіс, 2002 р.) (Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Γ. Μπαμπινιώτης), Словник загальновживаної новогрецької мови Фонду

М. Тріандафіллідіса (1998 р.) (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) тощо.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період другої половини XX – початку XXI ст. Вибір *нижньої межі* (1951 р.) зумовлений, по-перше, вступом Греції до потужних світових і європейських організацій (НАТО, Рада Європи), що стало поштовхом для пошуку шляхів удосконалення університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема, по-друге, створенням у Греції згідно з Надзвичайним Законом № 1858 від 1951 року перших університетських відділень з підготовки філологів, викладачів іноземної мови, розвитком нових підходів до їхньої мовної та психолого-педагогічної освіти.

Верхня межа визначається 2010 роком, коли в Греції розпочалася глибока економічна криза (23 квітня 2010 року Греція офіційно звернулась за фінансовою підтримкою до Європейського Союзу для запобігання банкрутству), що призвело до скорочення освітніх програм додаткової мовної, літературної, психолого-педагогічної підготовки філологів, зменшення їхньої академічної мобільності, а відтак негативно позначилося на результатах професійної підготовки фахівців філологічного профілю.

Територіальні межі охоплюють материкову частину Греції: Аттику (адміністративний центр – м. Афіни), Македонію і Фракію (адміністративний центр – м. Салоніки), Епір (адміністративний центр – м. Янніни), Пелопоннес (адміністративний центр – м. Патри).

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягають у тому, що в ньому *вперше* в історико-педагогічній науці України:

– здійснено цілісний ретроспективний аналіз проблеми підготовки філологів в університетах Греції в широких хронологічних межах (друга половина XX – початок XXI століття);

– окреслено грецьку і вітчизняну історіографію проблеми дослідження та виокремлено напрями вивчення питань підготовки філологів в університетах Греції;

– здійснено порівняльний аналіз змісту базових понять дослідження (підготовка, філолог, комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція, професійна підготовка, філологія як навчальна дисципліна, кваліфікація «філолог», освітня програма та деякі інші) у працях вітчизняних і грецьких науковців;

– науково обґрунтовано етапи теорії та практики підготовки філологів в університетах Греції у визначених хронологічних межах, а саме: *перший етап* (1951-1980 рр.) – етап домінування мовно-літературного складника в підготовці філологів з переважанням консервативних підходів до її забезпечення; *другий етап* (1981-1998 рр.) – етап запровадження комунікативного підходу в процес підготовки філологів у поєднанні з розширенням психолого-педагогічного складника; *третій етап* (1999-2010 рр.) – етап забезпечення підготовки філологів на основі рівноцінного поєднання наукового, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників;

– систематизовано внесок грецьких науковців (Н. Атнонопулос, Г. Бамбініотіс, М. Біліоні, Р. Делверуді, А. Делмудос, В. Дендріну, Н. Ексархопулос, Е. Карава, Е. Кароліду, М. Катсібардізіс, В. Кіріазопулос, С. Крівас, Н. Мітсіс, П. Ксохеліс, П. Папаконстантіну, П. Панайотідіс, С. Папаевтиміу-Літра, І. Пірйотакіс, А. Сапіріду, В. Токатліду, К. Харіс, А. Хараламбопулос, Д. Хатжидіму, С. Хатжисавіддіс, А. Хатжипанайотіду та ін.) у розвиток теорії та практики підготовки філологів в університетах у межах кожного з визначених етапів, а саме: з'ясування суті, структури, мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів підготовки філологів; обґрунтування теорії навчання мови та літератури; пошук шляхів удосконалення психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів-філологів; обґрунтування суті і значення педагогічної практики, методу мікровикладання, змісту підготовки вчителів-менторів;

– узагальнено досвід підготовки філологів в університетах Греції в досліджуваний період за такими напрямами: зміни у формулюванні мети і завдань підготовки філологів (перенесення уваги на особистість студента, розвиток його

комунікативних, творчих, дослідницьких, рефлексивних та інших умінь, підготовка до активної участі в суспільному житті, до навчання протягом життя, до саморозвитку і самовдосконалення); зміни у формулюванні змісту підготовки (збагачення навчальних планів і програм новими дисциплінами та тематичними модулями, вивчення не лише мовного, а й мовленнєвого та соціокультурного матеріалу); зміни у формах, методах і засобах підготовки (залучення таких форм, методів та засобів підготовки, як: лекції з мультимедійною презентацією, метод Portfolio, метод проектів, конференції, диспути, дебати, відео-семінари, відео-конференції, ІКТ тощо); зміни в організації педагогічної практики (розширення її мети і завдань, збільшення термінів, активне використання методу мікровикладання, спеціальна підготовка вчителів-менторів для керівництва педагогічною практикою студентів);

– виявлено провідні тенденції в підготовці філологів в університетах Греції та України, до яких віднесено: реалізація ідеї багатомовної освіти; пожвавлення академічної мобільності студентів-філологів; приділення особливої уваги вивченню державної мови іноземними студентами, зокрема філологами; постійне оновлення мети, змісту, форм, методів і засобів підготовки філологів; індивідуалізація та варіативність навчання; поступове розширення і поглиблення психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів-філологів;

– накреслено перспективи використання грецького педагогічно цінного досвіду підготовки філологів у навчально-виховному процесі вищих закладів освіти України, а саме: підвищення рівня комунікативної компетенції студентів-філологів за рахунок тісної співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; постійне удосконалення навчальних програм, підручників, посібників з мови; систематичне використання ІКТ у процесі підготовки студентів-філологів; посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів філологічних дисциплін; уведення на філологічних факультетах предметів поліпрофільної і міждисциплінарної підготовки; організація міждисциплінарних магістерських програм; постійне покращення якості психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів-

філологів; широке використання методу мікровикладання; удосконалення змісту роботи з учителями-менторами; створення й діяльність при університетах експериментальних шкіл, психолого-педагогічних лабораторій; розробка дистанційних курсів підготовки філологів.

Уточнено основні дефініції досліджуваної проблеми: «підготовка філолога» (процес здобуття філологічної освіти, що має за мету формування фахівця з високим рівнем загальнокультурної, мовно-літературної, інформаційно-технологічної, а в разі необхідності і психолого-педагогічної та методичної підготовки, здатного до творчості, співпраці, міжкультурного спілкування, саморозвитку та самовдосконалення); «мовна освіта» (процес навчання мови, спрямований на формування мовної особистості).

Подальшого розвитку набули уявлення про підходи (комунікативний, міжкультурний), методи навчання мови (метод проектів, метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning, театральні методи) та передумови становлення питань підготовки філологів в університетах Греції.

До наукового обігу введено значну кількість (330) невідомих та маловідомих документів, окремих фактів, теоретичних положень, пов’язаних із розвитком та сучасним станом теорії і практики підготовки філологів в університетах Греції; уведено українські еквіваленти грецьких понять, які визначають специфіку підготовки філологів (компетенція, види мовленнєвої діяльності, мультилінгвізм, діяльнісно-орієнтований підхід, рівні володіння мовою тощо), що полегшує розуміння їхнього змісту в процесі аналізу науково-педагогічної та лінгводидактичної літератури Греції.

Практичне значення дослідження полягає в розробці навчально-методичного комплексу «Аудіювання новогрецькою мовою» (гриф МОН України), що складається з навчального посібника для студентів III-IV курсів, які вивчають новогрецьку мову як спеціальність, книги для викладача, що містить розшифровку аудіотекстів, відповідей на завдання до них, прикладів контрольних робіт, завдань для самостійної роботи студентів та індивідуальних навчально-дослідних завдань; навчальних програм з основної іноземної мови (новогрецької)

для студентів І-ІІІ курсів та студентів ОКР «спеціаліст», «магістр»; навчального посібника «Освіта в Греції: від античності до сучасності», що може використовуватися студентами педагогічних спеціальностей під час засвоєння дисциплін історія педагогіки, порівняльна педагогіка.

У навчальний процес Маріупольського державного університету *впроваджено* авторський спецкурс «Система освіти в Греції» (для студентів ІІІ курсу спеціальності «Мова та література (новогрецька)»).

Одержані в ході дослідження результати та висновки *впроваджено* в освітній процес Маріупольського державного університету (довідка № 399/01-23108 від 04.05.2017 р.), Київського національного лінгвістичного університету (довідка №1153/16-08 від 20.09.2017 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 013/249 від 22.05.2017 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1860 від 13.09.2017 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2216/01 від 15.09.2017 р.), у діяльність Міського науково-методичного центру м. Маріуполя (довідка № 01-25/125 від 12.05.2017 р.), Федерації грецьких товариств України (довідка № 54 від 04.06.2017 р.).

Теоретичні положення та практичні напрацювання *можуть бути використані* в процесі викладання педагогічних і методичних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, методика навчання рідної мови, методика навчання іноземної мови, лінгводидактика) у вищих закладах освіти для оновлення змісту лекційних і практичних занять; в організації педагогічної практики; у процесі написання курсових і магістерських робіт; у розробці навчальних програм; у створенні навчальних посібників. Монографія та навчальні посібники автора можуть бути використані в організації навчального процесу у вищій школі України.

Особистий внесок автора в працях, написаних у співавторстві. У навчально-методичному посібнику «Аудіювання новогрецькою мовою», рекомендованому Міністерством освіти і науки України для студентів вищих

навчальних закладів і написаному в співавторстві з О. Б. Проценко, авторові належить передмова і зміст розділу 1. У методичних вказівках «Написання та оформлення курсових і магістерських робіт у галузі філології та методики навчання іноземної мови», підготовлених у співавторстві з І. Г. Рожковою, Н. К. Кобиленко та Ю. В. Жаріковою, авторові належить загальна редакція, вступ, зміст розділів 1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 1.6.

Апробація головних результатів дослідження здійснювалась на конференціях різного рівня, а саме:

- *міжнародних*: «Українське мистецтво, освіта та засоби масової інформації в житті діаспори» (Афіни, 2010), «Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін» (Маріуполь, 2010), «Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку» (Одеса, 2013), «Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення» (Київ, 2013), «Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість» (Харків, 2013), «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі» (Маріуполь, 2013), «Актуальные вопросы преподавания иностранных языков» (Вологда, 2013), «Актуальные проблемы неоэллинистики» (Краснодар, 2013), «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2015), «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (Одеса, 2016), «Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету» (Маріуполь, 2017), «Innovations and modern technology in the educational system contribution of Poland and Ukraine» (Сандомир (Польща), 2017);

- *всеукраїнських та регіональних*: «Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи» (Харків, 2012, 2016), «Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін» (Маріуполь, 2017), підсумкові науково-практичні конференції викладачів Маріупольського державного університету (2010-2017 рр.).

Результати виконаної роботи обговорювалися на засіданнях кафедр грецької філології, педагогіки та освіти Маріупольського державного університету (2010 -

2017 рр.) та історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013-2017 рр.).

Кандидатська дисертація на тему «Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) була захищена у 2008 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційної роботи опубліковано в 56 наукових працях, із них 54 написано без співавторів, у тому числі: 1 монографія, 1 навчальний посібник, 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві), 1 методичні вказівки (у співавторстві), 23 статі у провідних наукових фахових виданнях України, 4 статті в інших виданнях України, 7 статей у зарубіжних періодичних виданнях, 18 тез та виступів на конференціях.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 542 сторінки, із них основного тексту – 383 сторінки. Список використаної літератури охоплює 769 найменувань. Дисертація містить 9 таблиць і 4 рисунки на 12 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ІСТОРІОГРАФІЯ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ

Спираючись на останні досягнення методології історико-педагогічної науки, узагальнимо історіографічні надбання досліджуваної проблеми – теорії та практики підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI ст.

Згідно із сучасними дослідниками історії педагогіки (М. Богуславський [7], Л. Голубнича [18-19], Н. Гупан [20-21], О. Друганова [23], С. Золотухіна [31], І. Кулик [47], О. Сухомлинська [99-100], В. Шпак [112] та ін.), у вузькому розумінні педагогічна історіографія – це аналіз досліджень з обраної проблеми протягом визначеного хронологічного періоду, який дозволяє виробити методологію та власну концепцію наукового пошуку.

Дослідження історіографії означеної проблеми дозволило чітко сформулювати мету нашої розвідки, виділити окремі її завдання, з усією очевидністю виявити наукову новизну дисертаційної роботи.

Вивчення грецької науково-педагогічної літератури з проблеми підготовки філологів (дисертаційних праць, монографій, науково-методичних збірників, періодичних видань, Інтернет-ресурсів), навчально-методичної літератури, адресованої студентам-філологам (навчальних підручників і посібників), нормативних документів, довідниково-енциклопедичних джерел, дає підстави поділити історіографію за двома критеріями: за хронологією та за характером використаних джерел.

За *хронологією* історіографію питання умовно класифіковано: до членства Греції в Європейського Союзу (з 1950 до 1980 рр.) та в період членства в ЄС (після 1981 р.). Такий поділ обумовлений тим, що після входження Греції до Євросоюзу помітно активізувались дослідження грецьких науковців стосовно питань організації і забезпечення вищої освіти взагалі та філологічної зокрема.

За *характером поданої інформації* виокремлюємо: наукові (монографічні та дисертаційні дослідження, матеріали науково-практичних конференцій, наукових

збірників, періодичних видань), навчально-методичні (навчальні та навчально-методичні підручники і посібники), довідкові джерела (словники, енциклопедичні видання, довідники).

Проаналізуємо більш детально виділені блоки.

І. У період з 1950 по 1980 рр. (до членства в ЄС) головними напрямами вивчення питань підготовки філологів у ***наукових працях*** грецьких дослідників були: історія і сучасний стан вищої освіти в Греції; становлення теорії і практики підготовки філологів у контексті загальних освітніх змін; аналіз розвитку «мовного питання» в Греції та роль філософських факультетів у його вирішенні; особливості навчання мови.

Проаналізуємо виділені напрями досліджень.

1. Історія та сучасний стан вищої освіти в Греції: К. Папапану «Історія нашої вищої освіти» (Κ. Παπαπάνου «Χρονικό-Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως») (1970 р.) [293]; В. Кіріазопулос «П’ятдесят років Салоніцького університету 1926-1976» (Β. Κυριαζόπουλος «Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976») (1976 р.) [197]; А. Франкудакі «Освітня реформа і ліберальні вчені» (Α. Φραγκουδάκη «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι») (1977 р.) [331].

Зокрема, К. Папапану у своїй праці «Історія нашої вищої освіти» (1970 р.) дослідив витоки вищої освіти в Греції від доби Середньовіччя, особливу увагу приділив історії заснування першого грецького університету (Афінського), характеристиці його структури, особливостей організації навчального процесу, подав короткі біографічні відомості про перших викладачів університету, схарактеризував й інші заклади вищої освіти, які з’являлись на території Греції протягом XIX – першої половині XX століття.

Ґрунтовний аналіз змін у структурі та організації навчального процесу в Салоніцькому університеті імені Аристотеля здійснено в роботі Д. Кіріазопулоса «П’ятдесят років Салоніцького університету 1926-1976» (1976 р.).

2. Становлення теорії і практики підготовки філологів у контексті загальних освітніх змін: А. Делмудос «Таємна школа (1908-1911)» (Α. Δελμούζος «Κρυφό

Σκολειό» (1908-1911) (1950 р.) [152], «Проблема філософського факультету» («Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής») (1954 р.) [151], «Дослідження і псевдодослідження» («Μελέτες και πάρεργα») (1958 р.) [154]; Н. Ексархопулос «Освітня ситуація в Греції» (N. Εξαρχόπουλος «Η κατάστασις της παιδείας εν Ελλάδι») (1954 р.) [162], «Організація освіти. Педагогічний та соціологічний аналіз» (1954 р.) («Η οργάνωσις της παιδείας. Μελέτη παιδαγωγική και κοινωνιολογική») [163]; Г. Зорас «Ніколаос Веіс – перший викладач новогрецької філології університету» (Γ. Ζωράς «Νικόλαος Βέης: ο πρώτος πανεπιστημιακός διδάσκαλος των νεοελληνικών γραμμάτων») (1958 р.) [170]; А. Дімарас «Реформа, яка не відбулась» (Α. Δημαράς «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε») (1974 рр.) [155]; Д. Фоідіс «Освіта вчителів: нові погляди і перспективи» (Δ. Θωίδης «Η εκπαίδευση των δασκάλων: νέες απόψεις και προοπτικές») (1976 р.) [174].

На особливу увагу заслуговують праці Н. Ексархопулоса «Освітня ситуація в Греції» (1954 р.) та А. Дімараса «Реформа, яка не відбулась» в 2-х томах (1973-1974 рр.), де автори значну увагу приділили аналізу діяльності філософських факультетів грецьких університетів, які готували фахівців-філологів. Зокрема, Н. Ексархопулос наголошував на недостатній психолого-педагогічній підготовці останніх, що, на думку вченого, було однією з причин низьких результатів учнів середніх шкіл з мовних дисциплін.

На недоліки в підготовці філологів та шляхи їх усунення вказував і А. Делмудос у своїх працях «Таємна школа (1908-1911)» (1950 р.); «Проблема філософського факультету» (1954 р.); «Дослідження і псевдодослідження» (1958 р.).

3. Аналіз розвитку «мовного питання» в Греції та роль філософських факультетів у його вирішенні: Д. Караяннідіс «Проблема грецької освіти та її зв’язок з педагогікою» (D. Karajannidis «Problem des driechischen Schulwesens und ihr Zusammenhang mit der deutschen Pädagogik») (1966 р.) [113]; А. Делмудос «Демотикізм й освіта» (Α. Δελμουζος «Δημοτικισμός και Παιδεία») (1971 р.) [153]; І. Какрідіс «Праці та статті» (Ι. Κακριδής «Μελέτες και άρθρα») (1971 р.) [176]; Д. Глінос «Нація та мова» (Δ. Γληνός «Έθνος και γλώσσα») (1971 р.) [147];

Г. Кордатос «Історія нашого мовного питання» (Γ. Κορδάτος «Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος») (1973 р.) [192]; Р. Ставріді-Патрікіу «Демотикізм і соціальна проблема» (Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου «Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα») (1976 р.) [309]; А. Франкудакі «Освітній демотикізм і мовний компроміс 1911» (Α. Φραγκουδάκη «Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911») (1977 р.) [332].

Цінною для аналізу ґенези мовної освіти в Греції є робота А. Делмудоса «Демотикізм й освіта» (1971 р.), де автор розкрив не лише особливості розвитку мовної освіти XIX – першої половини XX століття, а показав, яким чином тривала диглосія грецького народу вливала на розвиток освіти в країні, в тому числі й вищої (йдеться про проблему диглосії, яка знайшла своє відображення в боротьбі між двома різновидами грецької мови – давнім (книжним – катаревуса) і сучасним (розмовним – демотика)).

Ґрунтовне дослідження історії мовного питання від його зародження в еллініcтичну епоху до другої половини XX століття належить Г. Кордатосу. Учений у своїй праці «Історія нашого мовного питання» (1973 р.) розкрив причини появи диглосії в Греції, простежив її розвиток у всі наступні історичні періоди, запропонував вирішення мовного питання на користь народної мови – демотики.

Досліджуючи «мовне питання», учені аналізували вплив диглосії на розвиток й освіту особистості, підкреслюючи, як правило, її негативне значення. Так, Д. Караяннідіс у своїй праці «Проблема грецької освіти та її зв’язок з педагогікою» (1966 р.) наголошував, що завдяки диглосії учні до кінця навчання не оволодівали належним чином ані демотикою, ані катаревусою. Урешті-решт вони говорили жахливою змішаною мовою, що призводило до внутрішнього хвилювання й роздратування. Учений зазначав, що навіть випускники гімназії, вступаючи до філософських факультетів університету, демонстрували труднощі у володінні катаревусою. Вони не могли висловлювати свої думки ясно, чітко, у логічній послідовності, що зовсім не сприяло якості вищої філологічної освіти [113, с. 110, 114].

Грецький мовознавець Г. Саввідіс, проаналізувавши дослідження проблеми диглосії в зарубіжній науці кінця XIX – першої половини XX століть, також констатував єдність думок учених щодо негативних наслідків цього мовного феномену для розвитку особистості дитини. Учений у загальних рисах навів думки різних дослідників щодо наслідків диглосії: однобічний розумовий розвиток (H. Geissler), однобічна робота мозку й відсутність пластичності для духовного синтезу (F. Sander), знервованість, байдужість та відчуття неповноцінності (G. Schmidt-Rohr), бідність духовного світу (H. Geissler), гіперповага до самого себе, роздвоєння особистості (E. Blocher), нестабільність характеру, поверховість (H. Spendrin), затьмарення, пасивність, рабство, страх, утрата врівноваженості, нещирість (O. Ghibu), схильність до шизофренії (Gh. Vasterlind) [118, с. 65-66].

Окремо варто відзначити грецькі періодичні видання, адже саме в них розкривалися різні питання вищої освіти, запроваджувались цілі дискусії навколо мовних питань (наприклад, яка мова має стати офіційною мовою країни і чому), висвітлювалися й аналізувалися нові лінгводидактичні підходи, ідеї, теорії, проблеми мовної і психолого-педагогічної підготовки майбутніх філологів тощо. Найпопулярнішими періодичними виданнями періоду з 1950 по 1980 рр., у яких розкривалися результати психолого-педагогічних та лінгводидактичних досліджень, особливості навчання мови, були: журнали «Філолог» («Φιλόλογος»), «Педагогічний огляд» («Παιδαγωγική Επιθεώρηση»), «Учений Гермес» («Ερμής ο Λόγιος»), «Очаг» («Εστία») та інші, а також газети: «Крок» («Βήμα»), «Педагогічний крок» («Παιδαγωγικό Βήμα»).

4. Особливості навчання мови. Слід зазначити, що у період з 1950 по 1980 рр. констатовано відсутність окремих праць (монографічних, дисертаційних), присвячених питанням навчання мови. Інколи ці питання порушувались ученими в наукових статтях або матеріалах конференцій.

Так, особливостям навчання рідної мови присвячував свої статті Н. Ексархопулос у щорічних підсумкових збірниках наукових статей викладачів філософського факультету Афінського національного університету імені

І. Каподістрії. Серед них на увагу заслуговують такі дві: «Мовний розвиток дитини та викладання рідної мови» («Εξελίξις της γλώσσης του παίδος και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης (1955-1956 р.)» [164], «Викладання рідної мови та діяльність нової комісії з питань освіти» («Διδασκαλία της μητρικής γλώσσης και τα έργα της νέας επιτροπής παιδείας») (1957-58 р.) [165].

У цих статтях науковець розкрив особливості засвоєння рідної мови людиною протягом різних періодів її життя, сформулював мету, завдання, принципи навчання мови, обґрунтував необхідність викладання офіційної літературної мови – катаревуси.

Дослідженню зв'язків мови і думки, мови і мислення, які слід враховувати при навчанні мови, присвячено статті викладачів філософського факультету Афінського та Салоніцького університетів, зокрема: Д. Кутраса «Питання філософії мови» (Δ. Κουτράς «Θέματα φιλοσοφίας της γλώσσης») (1971 р.) [194]; Д. Натсопулоса «Мова і думка. Чотири теоретичні та експериментальні підходи» (Δ. Νατσόπουλος «Γλώσσα και σκέψη. Τέσσερεις θεωρητικές και πειραματικές προσεγγίσεις») (1975 р.) [231]; Д. Маркуліса «Мовна компетенція як результат пізнавальних змін та когнітивні здібності як наслідок мовної компетенції (філогенез та онтогенез)» (Δ. Μαρκούλης «Γλωσσική ικανότητα σαν αποτέλεσμα γνωστικών μετασχηματισμών και η γνωστική ευελιξία σαν επακόλουθο της γλωσσικής ικανότητας (φυλογένεση και οντογένεση))» (1979 р.) [204].

Зазначимо, що за наявності незначної кількості праць, присвячених питанням викладання мови, установлено цілковиту відсутність досліджень, які б розкривали методику навчання літератури.

Навчальна та навчально-методична література періоду 1950-1980 рр., адресована студентам-філологам, була представлена такими джерелами:

1. Граматики і словники новогрецької мови, підручники з різних розділів мовознавства (А. Тзартзанос «Новогрецький синтаксис» у 2-х томах (Α. Τζάρτζανος «Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής)») (1953 р.) [317]; М. Мераклс, С. Алімісіс «Синтаксис демотики» (Μ. Μερακλής, Σ. Αλημίσης «Συντακτικό της δημοτικής γλώσσας») (1965 р.) [207]; Г. Курмуліс «Словник

новогрецької мови» (Г. Κουρμούλης «Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής») (1967 р.) [193]; Г. Бамбініотіс, П. Контос «Сучасна граматика новогрецької мови» (Г. Μπαμπινιώτης, П. Κοντός «Σύγχρονη γραμματική της κοινής νέας Ελληνικής») (1967 р.) [214]; М. Сетатос «Етимологічні та семасіологічні зв'язки/пари офіційних і народних слів новогрецької мови» (М. Σετάτος «Τα ετυμολογικά σημασιολογικά ζεύγη λόγιων και δημοτικών λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής») (1969 р.) [304], «Фонологія новогрецької мови» («Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής») (1974 р.) [305]; Ф. Меліу «Граматика та її викладання» (Φ. Μελίου «Η Γραμματική κια η διδασκαλία της») (1972 р.) [206]; П. Калодікіс «Синтаксис демотики. З прикладами з новогрецької літератури» (П. Καλοδίκης «Το συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Με παραδείγματα από τη νεοελληνική λογοτεχνία») (1976 р.) [178]; Д. Моногйос, В. Московіс «Синтаксис демотики» (Δ. Μονογύιος, В. Μοσκόβης «Συντακτικό της δημοτικής») (1976 р.) [212]; Г. Бамбініотіс «Новогрецька мова» («Νεοελληνική Κοινή») (1979 р.) [217]; П. Дорбаракіс «Новогрецька мова в науці і повсякденному житті. Граматика, лексика, синтаксис, стилістика демотики» (Δορμπαράκης П. Η νεοελληνική στην επιστήμη και το δημόσιο βίο. Γραμματική, λεξιλόγιο, σύνταξη και ύφος της δημοτικής) (1979 р.) [158]).

2. Підручники і посібники з сучасних проблем лінгвістики (Г. Бамбініотіс «Генеративно-трансформаційна граматика. Короткий вступ» (Г. Μπαμπινιώτης «Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική. Σύντομη εισαγωγή» (1977 р.) [215], «Американський і європейський структуралізм» («Αμερικανικός και Ευρωπαϊκός Δομισμός») (1979 р.) [216], «Теоретичне мовознавство» («Θεωρητική Γλωσσολογία») (1980 р.) [218]; Д. Феофанопулу-Конту «Питання психолінгвістики» (Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού «Ζητήματα Ψυχογλωσσολογίας») (1978 р.) [172]).

3. Праці, присвячені висвітленню життєвого й творчого шляху видатних грецьких поетів і письменників (Г. Зорас «Діонісій Соломос – національний поет Нової Греції» (Г. Ζωράς «Διονύσιος Σολωμός, ο εθνικός ποιητής της Νεώτερας Ελλάδος» (1798-1857) (1958 р.) [169], «Костис Паламас – поет національної традиції» («Κωστής Παλαμάς, ποιητής της εθνικής παραδόσεως») (1960 р.) [171];

Д. Іаков «Поет О. Елітис і давньогрецькі тексти» (Δ. Ιάκωβ «Ποιητής Ο. Ελύτης και τα αρχαία ελληνικά κείμενα» (1980 р.) [175].

Аналіз праць, присвячених проблемам лінгвістики, дає підстави стверджувати, що до 70-х років XX століття грецькі вчені дотримувались традиційного підходу щодо укладання граматик грецької мови шляхом опису головних мовних підсистем: фонетики, лексики, морфології, синтаксису.

Нові підходи в лінгвістиці висвітлив Г. Бамбініотіс у своїх працях «Генеративно-трансформаційна граматика. Короткий вступ» (1977 р.).

У період з 1950 по 1980 рр. як серед наукової, так і поміж навчально-методичної літератури, констатовано відсутність окремих праць, присвячених питанням навчання мови та літератури.

Дослідженням установлено, що ***довідкова література*** 1950-1980 рр., яка висвітлює підходи грецьких учених до визначення окремих понять, представлена лише однією ґрунтовною працею – Великою педагогічною енциклопедією в 5-ти томах (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια) (1967 р.) [205]. У цій енциклопедії в алфавітному порядку зібрано статті, у який провідні грецькі і зарубіжні вчені висвітлюють різні підходи до тлумачення й аналізу різноманітних понять, явищ, процесів педагогічної дійсності.

Окрім цього, важливим джерелом для визначення базових понять дослідження є грецькі тлумачні словники, як наприклад, «Новий орфографічний і тлумачний словник» за редакцією В. Дімітраку (Β. Δημητράκου «Νέον ορθογραφικόν ερμηνευτικόν λεξικόν» (1972 р.) [156].

Таким чином, у період з 1950 по 1980-ті рр. переважна частина грецьких джерел стосувались питань розвитку мовної освіти в Греції, які особливий наголос робили на вивченні проблеми диглосії грецького народу та її впливу на освітню галузь, а також суто філологічних питань – історії та сучасного стану грецької мови і літератури. Певний інтерес у грецьких науковців викликала діяльність філософських факультетів, які готували фахівців-філологів, і майже зовсім відсутніми були праці, присвячені проблемі викладання мови та літератури як в школі, так і в університеті.

Необхідно зазначити, що дослідженню проблеми підготовки філологів, окрім історіографічних праць, сприяє й ретельне вивчення нормативних документів, доповідей, звітів Міністерства освіти та інших установ, матеріалів засідань членів професорсько-викладацького складу філософських факультетів, звітів голів екзаменаційних комісій, навчальних планів і програм підготовки фахівців.

Серед ***нормативних документів***, які регламентували підготовку філологів в університетах Греції, варто назвати:

1. Закони про вищу освіту: Проект Законодавчої Постанови «Про організацію вищої освіти, наукового дослідження та створення нових закладів вищої освіти» (Σχέδιο Νομοθετικού Διατάγματος «Περί οργανώσεως της Ανωτάτης Παιδείας και επιστημονικής έρευνας και συστάσεως νέων Ιδρυμάτων Ανωτάτης Παιδείας») (1966 р.) [314]; Надзвичайний Закон № 553 від 1968 року «Про допоміжний викладацький склад закладів вищої освіти» (Αναγκαστικός Νόμος 553/1968 «Περί του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») (1968 р.) [123]; Проект Закону «Про організацію та діяльність закладів вищої освіти» (Νόμος-πλαίσιο σε σχέδιο «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») (1975 р.) [240]; Закон № 815 від 1978 року «Про врегулювання питань організації та діяльності закладів вищої освіти» (Νόμος 815/1978 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») та інші (1978 р.) [236].

Аналіз цих законів дозволив показати пряму залежність розвитку підготовки філологів від суспільно-політичних чинників розвитку грецького суспільства. Так, у період управління країною демократично налаштованого уряду – Центральний Союз (1963-1967 рр.) – університетам надавалась вагома частка автономії, натомість уряд Диктатури військових (1967-1974 рр.) відразу ж позбавляв ці заклади будь-якої самостійності.

2. Закони, постанови, розпорядження щодо структури і змісту підготовки філологів: Надзвичайний Закон № 1858 від 1951 року «Про шляхи підготовки викладачів англійської мови для середніх шкіл» (Αναγκαστικός Νόμος 1858/1951

«Περί τρόπου μορφώσεως καθηγητών της Αγγλικής εν τοις σχολείοις της Μέσης Εκπαιδεύσεως») [121]; Королівська Постанова № 24 від 1951 року «Про обов'язкові дисципліни, вступні, семестрові та державні екзамени студентів відділення англійської мови та літератури Салоніцького університету» (Βασιλικό Διάταγμα 24/1951 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων των φοιτητών του παρά τω πανεπιστήμιω θες)νικης Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών ως προς την αγγλικήν γλώσσαν και φιλολογίαν και περί των εισιτηρίων, κατατακτηρίων, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων αυτών») [128]; Королівська Постанова № 2 від 1952 року «Про обов'язкові дисципліни та екзамени на відділенні англійської мови та літератури Афінського університету» (Βασιλικό Διάταγμα 2/1952 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων και εξετάσεων των παρά τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστήμιου Αθηνών Τμήματος Αγγλικών σπουδών γλώσσαν και περί των καθηγητών της Αγγλικής Ζωής κτλ.») [129]; Королівська Постанова № 1 від 02.12.1957 року «Про викладання дисциплін «Елементи історії новітньої європейської літератури» та «Італійська мова» для студентів Інституту іноземних мов і літератур Салоніцького університету імені Аристотеля (Βασιλικό Διάταγμα 1/1957 «Περί διδασκαλίας των μαθημάτων 1) Στοιχεία της ιστορίας των νεώτερων ευρωπαϊκών λογοτεχνιών και 2) Ιταλική γλώσσα εις τους φοιτητάς του Ινστιτούτου ξένων γλώσσων και φιλολογιών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης») [130]; Закон № 540 від 1977 року «Про створення відділення німецької мови та літератури на філософському факультеті Афінського університету» (Νόμος 540/1977 «Περί ιδρύσεως Τμήματος Γερμανικής Γλώσσης και Φιλολογίας εις την Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών») [235].

Зазначені закони і постанови не лише регламентували створення нових відділень, а й відображали мету, структуру і зміст підготовки фахівців на них.

3. Закони, постанови, розпорядження, що врегульовували мовну політику держави, зокрема мовну політику в галузі освіти: Конституція Греції 1976 року (Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας 1976) [313]; Законодавча Постанова № 4379 від 1964 року «Про організацію та управління загальною освітою» (Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους

και Μέσης) Εκπαίδευσης») [233]; Надзвичайний Закон № 129 від 1967 року «Про організацію та управління загальною освітою та інші розпорядження» (Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων») [122]; Закон № 309 від 1976 року «Про організацію та управління загальною освітою» (Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως») [234].

Аналіз наведених вище законів показав, що статті, які стосувались питань мовної освіти, переважно наголошували на необхідності використання того чи іншого різновиду грецької мови (демотики чи катаревуси) як державної мови, мови освіти і науки. Будь-яких рекомендацій, настанов щодо мети, підходів, методів навчання мов ці документи не містили.

Серед *доповідей, звітів Міністерства освіти та інших установ* варто назвати: Звіт Комісії з питань університетської освіти за період роботи від 24 червня 1957 до 10 січня 1958 рр. (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 24 Ιουνίου 1956 – 10 Ιανουαρίου 1958) [297]; Звіт Комісії з питань освіти за період 1971-1973 рр. Вища освіта (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1973. Ανώτατη Εκπαίδευση) [298] тощо.

Корисним для проведення дослідження є узагальнення в названих звітах недоліків у функціонуванні й забезпеченні університетської освіти та пропозицій щодо їх усунення.

Цінний матеріал для дослідження надають ***матеріали засідань членів професорсько-викладацького складу*** університетів Греції [132-136], у яких відображались погляди педагогів на мету і зміст підготовки філологів, а також ***звіти голів екзаменаційних комісій*** [159-161], за якими можна простежити позитивну або негативну динаміку в якісному забезпеченні підготовки студентів університетських філологічних відділень та відділень іноземних мов.

Одним із найважливіших джерел для дослідження питань підготовки філологів є ***навчальні плани та програми*** їхньої підготовки. Зазначимо, що в університетах Греції протягом 1950-1980 рр. навчальні плани і програми видавались щороку окремою книгою або для всього університету, або для

кожного факультету окремо. Ця книга мала назву Щорічника університету (Επετηρίδα Πανεπιστημίου), спочатку в ній надавалась інформація про університет/факультет, про організацію навчального процесу протягом нового року, про права та обов'язки студентів. Далі було розміщено навчальний план за семестрами і короткий зміст кожної навчальної дисципліни із зазначенням посади та ПІБ викладача.

II. Історіографія періоду 1981-2010 рр. Після вступу Греції до Європейського Союзу (1981 р.) та отримання університетами повної автономії в організації навчально-виховного процесу (1982 р.), активізувались психолого-педагогічні та лінгвістичні дослідження, одна за одною виходили праці, присвячені особливостям підготовки філологів, методиці навчання мови та літератури, збагатилась довідкова психолого-педагогічна література.

Серед напрямів вивчення проблеми підготовки філологів у ***науковій та науково-методичній літературі*** протягом 1981-2010 рр. виокремлено: розвиток і сучасний стан вищої освіти в Греції; розвиток і сучасний стан професійної підготовки майбутніх філологів; сучасні проблеми лінгвістики; теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з викладання/навчання мови (рідної, іноземної, новогрецької як другої/іноземної) та літератури; обґрунтування зв'язків освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування; проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови.

Проаналізуємо більш детально виділені напрями досліджень. Зазначимо, що на цьому етапі вкрай важко розмежувати наукову та навчальну літературу, оскільки ті ж самі праці використовувались одночасно і як наукові джерела, і як навчальні посібники для підготовки майбутніх філологів.

1. Питаннями розвитку і сучасного стану вищої освіти в Греції займались: С. Евангєлопулос «Історія новогрецької освіти. Організація та управління освітою» (Σ. Ευαγγελόπουλος «Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάωνση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης») (1987 р.) [167]; Г. Кехайоглу «Салоніцький університет і духовне життя» (Γ. Κεχαγιογλού «Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή») (1988 р.) [188]; Д. Тсаусіс «Грецький університет на порозі XXI

століття» (Δ. Τσαούσης «Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21 αιώνα») (1993 р.) [323]; К. Стеріаду «Грецька освітня система. Організація та управління» (К. Στεριάδου «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οργάνωση και διοίκηση») (1994 р.) [311]; С. Бузакіс «Новогрецька освіта (1821-1998)» (Σ. Μπουζάκης «Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)») (1996 р.) [229]; І. Тулумаку «Освітня проблема і відповідальність філософського факультету» (Ι. Τουλουμάκου «Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής») (1998 р.) [322]; С. Евангєлопулос «Грецька освіта» (Σ. Ευαγγελόπουλος «Ελληνική εκπαίδευση») (1998 р.) [168]; П. Терзіс «Освітня політика та освітня реформа» (Π. Τερζής «Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση») (2004 р.) [316]; С. Бузакіс «Університетська освіта в Греції» (Σ. Μπουζάκης «Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα» (2005 р.) [230] та інші.

Серед названих праць варто відзначити двотомне видання С. Бузакіса «Університетська освіта в Греції» (2005 р.), де зібрано основні закони, що регламентували створення, структуру та діяльність університетів у країні, та подано коментарі до них, а також роботу І. Тулумаку «Освітня проблема і відповідальність філософського факультету» (1998 р.), де проаналізовано діяльність філософських факультетів грецьких університетів, запропоновано шляхи покращення підготовки фахівців на них.

2. Розвиток і сучасний стан професійної підготовки майбутніх філологів досліджували: П. Ксохеліс «Освіта і вчитель сьогодні. Проблеми і перспективи в сучасній освіті» (Π. Ξωχέλης «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση») (1989 р.) [241]; І. Маркантоніс «Підготовка викладачів середньої школи в Греції» (Ι. Μαρκαντώνης «Η μόρφωση του διδακτικού προσωποκού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα») (1991 р.) [201]; А. Вереві «Університетська освіта: викладання давньогрецької філології на філософському факультеті Афін (1950-1982)» (Α. Βερέβη «Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982)» (1999 р.) [131]; М. Біліоні «Проблема підготовка філологів на прикладі філософського факультету Салоніцького університету» (Μ. Μπιλιώνη

«Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.») (2003 р.) [228]; В. Фукас «Педагогічна підготовка вчителів середньої освіти в Греції, 1837-1919: пошуки, теорії, перспективи» (В. Фουκας «Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 1837-1910: αναζήτησεις, θέσεις, προοπτικές») (2005 р.) [329], «Філософський факультет Салоніцького університету (1926-1940): навчання, студенти і студентки у міжвоєнний період» («Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου» (2009 р.) [330]; Е. Кароліду «Порівняльний аналіз базової підготовки викладачів англійської, французької, німецької та італійської мов» (Ευ. Καρολίδου «Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας») (2007 р.) [182]; П. Муратідіс «Мікровикладання в навчальних планах підготовки педагогів: міждисциплінарний підхід» (П. Μουρατίδης «Η μικροδιδασκαλία στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: διερευνητική προσέγγιση») (2010 р.) [213] тощо.

Цінною для вивчення ґенези підготовки філологів є докторська дисертація В. Фукаса «Філософський факультет Салоніцького університету (1926-1940): навчання, студенти і студентки у міжвоєнний період» (2009 р.), у якій автор схарактеризував соціокультурну та політико-економічну ситуацію досліджуваного періоду, мету і зміст підготовки філологів на Філософському факультеті Салоніцького університету.

Серед вищезазначених праць варто відзначити роботу М. Біліоні «Проблема підготовки філологів на прикладі філософського факультету Салоніцького університету» (2003 р.), де авторка подала історію розвитку філософського факультету, проаналізувала навчальні плани підготовки філологів на відповідних відділеннях факультету, особливу увагу приділила підготовці філологів, учителів рідної мови до її викладання в середній школі.

Особливості базової підготовки філологів, учителів іноземної мови схарактеризувала й узагальнила Е. Кароліду у своїй праці «Порівняльний аналіз базової підготовки викладачів англійської, французької, німецької та італійської

мов» (2007 р.). Головним висновком вченої стало те, що філологи, майбутні вчителі іноземних мов під час навчання в університеті отримують гарну мовну підготовку, натомість недостатню психолого-педагогічну.

3. Сучасними проблемами лінгвістики займалися: Г. Бамбініотіс «Вступ до семасіології» (Γ. Μπαμπινιώτης «Εισαγωγή στη Σημασιολογία») (1985 р.) [219], «Мовознавство і література. Від техніки до мистецтва мовлення» («Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη τού Λόγου») (1991 р.) [220]; Д. Феофанопулу-Конту «Трансформаційний синтаксис. Від теорії до практики» (Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού «Μετασχηματιστική σύνταξη. Από την θεωρία στην πράξη») (1989 р.) [173]; Х. Хараламбакіс «Новогрецьке мовлення. Вчення про мову, літературу і стиль» (Χ. Χαραλαμπάκης «Νεοελληνικός Λόγος – Μελέτες για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Ύφος») (1992 р.) [335]; Е. Філіппакі-Уарбуртон «Вступ до теоретичного мовознавства» (Ε. Φιλιππάκη-Warburton «Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία») (1992 р.) [328]; А. Тсопанакіс «Новогрецька граматика» (Α. Τσοπανάκης «Νεοελληνική Γραμματική») (1994 р.) [325]; Д. Холтон, П. Макрідж, Е. Філіппакі-Уарбуртон «Граматика грецької мови» (D. Holton, P. Mackridge, Ε. Φιλιππάκη-Warburton «Γραμματική της ελληνικής γλώσσας») (1999 р.) [337]; Я. Басліс «Соціолінгвістика» (Γ. Μπασλής «Κοινωνιογλωσσολογία») (2000 р.) [225]; Т. Сарафіду «Питання новогрецького синтаксису і мовлення» (Τ. Σαραφίδου «Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας») (2003 р.) [303]; «Сучасні тенденції в грецькому мовознавстві» / за ред. Д. Феофанопулу-Конту («Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία» / επιμ. Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού) (2003 р.) [312]; К. Долгіра «Питання психолінгвістики» (Κ. Δόλγυρα «Ψυχογλωσσολογικά θέματα») (2004 р.) [157]; Х. Клеріс, Г. Бамбініотіс «Граматика новогрецької мови. Структурно-функціональна та комунікативна» (Χ. Κλαιρής, Γ. Μπαμπινιώτης «Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή» (2005 р.) [189]; Е. Панарету «Питання когнітивної лінгвістики» (Ε. Παναρέτου «Θέματα γνωσιακής γλωσσολογίας») (2010 р.) [289] тощо.

Аналіз наведених праць свідчить про врахування грецькими дослідниками нових лінгвістичних теорій і течій, що відзначилось у переході від традиційних до

функціональних граматик і словників, до появи підручників з таких нових галузей мовознавства, як соціолінгвістика, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика тощо.

4. Теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з навчання мови (рідної, іноземної, новогрецької як другої/іноземної) та літератури вивчали: К. Порподас «Вступ до психології мови. Навчання мови» (Κ. Πορποδάς «Εισαγωγή στην ψυχολογία της γλώσσας. Ρόλος και μάθηση της γλώσσας») (1984 р.) [299]; А. Тсопаноглу «Комунікативний метод та історія його прийняття в Греції» (Α. Τσοπάνογλου «Η επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό της υοθέτησής της στην Ελλάδα») (1985 р.) [326]; В. Токатліду «Вступ до дидактики живих мов» (Β. Τοκατλίδου «Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών») (1986 р.) [319], «Мова, спілкування і мовна освіта» («Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση») (2004 р.) [320]; Ф. Карзіс «Правильна грецька» (Θ. Καρζής «Τα σωστά ελληνικά») (1986 р.) [181]; Х. Папарізос «Комунікативний підхід» (Χ. Παπαρίζος «Επικοινωνιακή προσέγγιση») (1990 р.) [294]; Г. Каравасіліс «Мистецтво викладання мовних дисциплін» (Γ. Καραβασίλης «Η τέχνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος με διαγράμματα και σχόλια») (1991 р.) [180]; Д. Томбаідіс «Викладання новогрецької мови» (Δ. Τομπαίδης «Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας») (1992 р.) [321]; Х. Хараламбакіс «Мова і освіта. Питання викладання новогрецької мови» (Χ. Χαραλαμπάκης «Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας») (1992 р.) [335]; Кс. Коколіс «Про міжзмістовні зв’язки: шість випадків на одній сторінці» (Ξ. Κοκόλης «Για τη διακειμενικότητα: έξι περιπτώσεις μέσα σε μια σελίδα») (1993 р.) [191]; М. Вамвукас «Оцінювання умінь читання» (Μ. Βάμβουκας «Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων») (1994 р.) [126]; Х. Тсолакіс «Від букви до мови. Перехід до комунікативного підходу» (Χ. Τσολάκης «Από τα γράμματα στη γλώσσα: πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο») (1995 р.) [324]; П. Папаіоанну «Лінгвістичні підходи до викладання літератури» (Π. Παπαϊωάννου «Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας») (1995 р.) [291]; А. Хараламбопулос, Г. Хатжисаввідіс «Навчання функціонального використання мови: теорія і практичне застосування» (Α. Χαραλαμπόπουλος, Σ. Χατζησαββίδης «Η διδασκαλία της

λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή») (1997 р.) [336]; А. Георгакопулу, Д. Гутсос «Текст і спілкування» (А. Γεωργακοπούλου, Δ. Γούτσος «Κείμενο και επικοινωνία») (1999 р.) [144]; А. Данассіс-Афендакіс та ін. «Мовна достатність. Теорія і практика» (А. Δανασσής-Αφεντάκης «Γλωσσική επάρκεια. Θεωρία και πράξη») (2002 р.) [148]; Н. Мітсіс «Дидактика мови: від мовної теорії до дидактичної практики» (N. Μήτσης «Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη») (2004 р.)» [210], «Викладання мови під призмою комунікативного підходу. Вступ до теорії і технік комунікативної моделі» («Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου») (2004 р.) [211]; А. Архакіс «Викладання мови і породження текстів» (А. Αρχάκης «Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων») (2005 р.) [125]; Г. Басліс «Вступ до викладання мови: сучасний цілісний/комунікативний підхід» (Γ. Μπασλής «Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση») (2006 р.)» [226]; А. Катсікі-Гівалу «Літературні замітки. Митці й читачі» (А. Κατσίκη-Γκιβάλου «Φιλολογικές Διαδρομές Γ, Δημιουργοί και αναγνώσεις») (2008 р.) [186] та інші.

У галузі навчання рідної мови на особливу увагу заслуговує праця Н. Мітсіса «Дидактика мови: від мовної теорії до дидактичної практики», яка перевидавалась чотири рази (1996, 1998, 1999, 2004 рр.). У першій частині праці під назвою «Мовна теорія» автор аналізує природу мови, її внесок у процес соціалізації дитини; розглядає навчання мови як незалежну галузь прикладної лінгвістики; аналізує роль таких наук, як психолінгвістика та соціолінгвістика, в обґрунтуванні теорії навчання і засвоєння мови. Друга частина «Дидактична практика» присвячена аналізу стадій переходу від теорії до практики; головних методологічних підходів до навчання мови: традиційний, структурний, функціональний, комунікативний; характеристиці цілей, завдань, змісту, засобів навчання мови.

Ще однією ґрунтовною роботою Н. Мітсіса є підручник «Викладання мови під призмою комунікативного підходу. Вступ до теорії і технік комунікативної

моделі» (2004 р.), де науковець аналізує теоретичне підґрунтя і методологічні засади комунікативного підходу до навчання мови; обґрунтовує методику навчання видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння і письма) та системи мови (граматики й лексики) на комунікативних засадах.

Особливою популярністю користується в Греції праця Г. Басліса «Вступ до викладання мови: сучасний цілісний/комунікативний підхід» (2006 р.), де автор подає історичний огляд розвитку лінгводидактичних підходів до навчання мови у Греції, аналізує зв'язок мовознавства і викладання мови із характеристикою таких лінгвістичних течій, як структуралізм (американський та європейський) та генеративно-трансформаційна граматика; характеризує процес і стадії засвоєння мови людиною; обґрунтовує систему навчання усного й писемного мовлення, особливості використання комп'ютерних технологій під час засвоєння мови; аналізує проблему оцінювання навчальних досягнень учнів/студентів з мови.

У галузі іншомовної освіти заслуговує на увагу робота В. Токатліду «Вступ до дидактики живих мов» (1986 р.), яка стала першою методикою навчання іноземної мови, підготовленою грецьким автором. У ній дослідниця проаналізувала головні підходи до навчання іноземних мов, які з'явились у другій половині XX століття на противагу традиційному (граматичному) методу, а саме аудіовізуальний, аудіолінгвальний, пізнавальний (свідомий), та окреслила спроби їхнього застосування в мовній освіті Греції. Головну увагу науковець приділила характеристиці комунікативного підходу, який, на той час, набув широкого розповсюдження в країні.

У ще одному своєму ґрунтовному дослідженні «Мова, спілкування і мовна освіта» (2004 р.) авторка обґрунтувала теорію навчальної програми з мови, укладання якої має починатись з аналізу мовно-комунікативних потреб тих, хто вивчатиме мову, на основі визначених потреб формулюються спеціальні цілі навчання, здійснюється відбір змісту, методів, засобів навчання мови.

Сучасні підходи до вивчення літератури висвітлено у праці А. Катсікі-Гівалу «Літературні замітки. Митці й читачі» (2008 р.). У першій частині авторка подала аналіз творів видатних грецьких письменників, тоді як друга частина

присвячена дослідженню сучасних підходів і принципів аналізу літературного твору (герменевтичний, діахронічний, інтертекстуальний, міждисциплінарний), обґрунтуванню зв'язку між митцем, його твором і читачем.

Слід зазначити, що в цей період з'явилось багато праць грецьких науковців, присвячених методиці навчання новогрецької мови як другої/іноземної, серед яких: Н. Мітсіс «Фундаментальні принципи і методи прикладної лінгвістики. Вступ до викладання новогрецької мови як другої або іноземної» (N. Μήτσης «Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας») (1998 р.) [209]; Е. Скурту «Парадигматичні зв'язки першої і другої мови та їх педагогічні наслідки» (Ε. Σκούρτου «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες») (1997 р.) [308]; М. Сіску «Мовні і комунікативні потреби студентів, які вивчають грецьку мову як другу або іноземну» (Μ. Σίσκου «Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας») (2009 р.) [306] та багато інших.

Таким чином, починаючи з 80-х років XX століття, питанням навчання мови почали присвячуватись самостійні дослідження, у яких особливе місце належало обґрунтуванню теорії і практики викладання і засвоєння мови на засадах комунікативного підходу. Окрім цього, у цей час увага почала надаватись і питанням викладання літератури.

5. Обґрунтуванню зв'язків освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування присвячували свої праці: А. Франкудакі «Мова та ідеологія» (Α. Φραγκουδάκη «Γλώσσα και ιδεολογία») (1987 р.) [333]; Д. Ліпурліс «Мовні спостереження. Від катаревуси до демотики» (Δ. Λυπουρλής «Γλωσσικές παρατηρήσεις. Από την καθαρεύουσα στη δημοτική») (1994 р.) [200]; Е. Кріарас «Наша мова. Минуле і сучасне» (Ε. Κριαράς «Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν») (1992 р.) [195]; Г. Бамбініотіс «Освіта, навчання і мова» (Γ. Μπαμπινιώτης «Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα») (1994 р.) [221], «Мова як цінність» («Η Γλώσσα ως Αξία») (1994 р.) [223], «Грецька мова. Минуле-сучасне-майбутнє» («Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον») (1994 р.) [222]; Ф. Телопулос «Мовна освіта

в Греції до і після 1976 року» (Θ. Τελόπουλος «Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα πριν και μετά το 1976») (1998 р.) [315]; Р. Ставріді-Патрікіу «Мова, освіта і політика» (Р. Σταυρίδη-Πατρικίου «Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική») (1999 р.) [310]; А.-Ф. Хрістідіс «Мова, політика, культура» (А.-Ф. Χριστίδης «Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός» (1999 р.) [338]; Х. Папарізос «Мовна політика і мовна освіта» (Χ. Παπαρίζος «Γλωσσικη πολιτικη και γλωσσικη εκπαιδευση») (2004 р.) [295]; В. Токатліду «Мова, спілкування і мовна освіта» (В. Τοκατλίδου «Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση») (2004 р.) [320]; С. Влаемінк «Багатомовність та освітня політика щодо іноземних мов у Греції» (S. Vlaeminck «Πολυγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα») (2004 р.) [142]; А. Кіліарі «Багатомовність і мовна освіта. Соціомовний підхід» (А. Κοιλιάρη «Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση») (2005 р) [190] тощо.

Так, А. Франкудакі у своїй праці «Мова та ідеологія» (1987 р.) продемонструвала залежність мовної освіти від панівної ідеології в державі: чи держава є закритою або відкритою до зовнішніх змін, співпраці; спрямована на демократичний розвиток або навпаки характеризується тоталітарним режимом; є моноетнічною чи поліетнічною. Від цих факторів, на думку дослідниці, залежатиме мовна політика держави, а відтак і особливості навчання мов на всіх ступенях освіти.

У роботі Г. Бамбініотіса «Освіта, навчання і мова» (1994 р.) мовна освіта розглядається як частина загальної освіти держави, відповідно якість мовної освіти, на думку вченого, прямо залежить від рівня загальної освіти в цілому. Для нашого дослідження інтерес становить другий і шостий розділи. Зокрема, у другому розділі під назвою «Грецька освіта» автор аналізує проблеми в мовній освіті Греції та формулює рекомендації щодо її поліпшення. У шостому розділі «Заклади вищої освіти» аналізує проблему філософських факультетів, які надають гарну наукову підготовку своїм випускникам, зокрема філологам, проте вкрай недостатню психолого-педагогічну. Це дослідник називає однією з причин низьких результатів учнів з мовних дисциплін.

В. Токатліду у своїй праці «Мова, спілкування і мовна освіта» (2004 р.) розкриває сутність таких понять, як «мовна освіта», «мовна політика», «мовне планування» та «планування навчальної програми з мови» і показує особливості їх функціонування у Греції. Окремим підрозділом авторка характеризує мовну політику в сучасній Європі.

Визначенню взаємозв'язку між поняттями «мовна освіта», «мовна політика» та «мовне планування» присвячено окремий підрозділ у праці А. Кіліарі «Багатомовність і мовна освіта» (2005 р.).

6. Проблемою забезпечення міжкультурної освіти засобами мови займалися: Г. Марку «Полікультурність грецького суспільства. Процес глобалізації і необхідність міжкультурної освіти» (Г. Μάρκου «Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης») (1996 р.) [202], «Полікультурність і міжкультурна освіта та підвищення кваліфікації вчителів» («Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών») (1996 р.) [203]; П. Георгоянніс «Питання міжкультурної освіти» (Π. Γεωργογιάννης «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης») (1997 р.) [145]; М. Даманакіс «Освіта репатріантів та іноземних учнів в Греції. Міжкультурний підхід» (Μ. Δαμανάκης «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών αμθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση (1998 р.) [149]; Г. Ніколау «Міжкультурна дидактика» (Γ. Νικολάου «Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νεο περιβαλλον – βασικες αρχες») (2002 р.) [232]; К. Папахрістос «Неперервна міжкультурна освіта: педагогічна і методична готовність вчителя сучасної школи» (Κ. Παπαχρήστος «Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο») (2010 р.) [296] тощо.

У названих працях учені пояснюють появу нового феномену – полікультурність, який характеризує більшість сучасних європейських суспільств і який вимагає обґрунтування і впровадження нового типу освіти – освіти міжкультурної. При цьому, наприклад, Г. Марку та К. Папахрістос наполягають на необхідності відповідної підготовки майбутніх і працюючих учителів-

філологів до здійснення полікультурної/міжкультурної освіти і виховання молодого покоління засобами мови.

Окремо слід назвати деякі збірники наукових статей і матеріалів конференцій, у яких розкриваються питання підготовки філологів.

Так, на увагу заслуговує збірник наукових праць «Політика мовного плюралізму та іншомовна освіта в Європі» («Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη») (2004 р.), розділ 3 якого присвячений питанням підготовки філологів на відділеннях іноземних мов та літератур у європейських закладах вищої освіти, а також і Греції. Так, наприклад, у статті Р. Делверуді «Відділення іноземних мов і літератур у грецькому університеті: їх профіль і перспективи» (Р. Δελβερούδη «Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις Προοπτικές τους») коротко проаналізовано цілі, завдання і зміст мовної підготовки студентів-філологів від заснування перших відділень іноземних мов (50-і роки XX століття) до початку XXI століття; наголошено на недоліках і перевагах їхньої підготовки та сформульовано перспективи її подальшого розвитку [150]. У свою чергу, В. Бенніг у статті «Нові навчальні плани. Перші спостереження» (В. Μπέννινγκ «Νέα Προγράμματα Σπουδών; Πρώτες Παρατηρήσεις») виділив головні тенденції в іншомовній освіті майбутніх філологів [227].

Серед конференцій, матеріали яких присвячені питанням підготовки філологів, слід відзначити такі: всегрецька конференція «Сильні» та «слабкі» мови в Європейському Союзі. Аспекти мовного гегемонізму» («Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού») (Салоніки, 1996 р.), І всегрецька конференція з питань мікровикладання (1 Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας.) (Александрополь, 1999 р.), всегрецька конференція «Іноземні мови в державній обов'язковій освіті» («Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση») (Афіни, 2006 р.), ІІІ всегрецька конференція «Критика, творчість, діалектична думка в освіті: теорія і практика» («Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη») (Афіни, 2006 р.), міжнародна конференція «Грецька мова як друга/іноземна.

Дослідження, викладання, вивчення» («Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση») (Салоніки, 2007 р.), VII Міжнародна конференція «Викладання новогрецької мови у світі. Школи, методи, підручники, екзамени» («Η Διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στον κόσμο. Σχολεία, Μέθοδοι, Βιβλία, Εξετάσεις») (м. Месолонгі, 2008 р.), VI наукова конференція історії освіти з міжнародною участю «Грецька мова й освіта» («Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση») (Патри, 2011 р.) та інші.

Певний інтерес для дослідження досвіду мовної та психолого-педагогічної підготовки філологів в університетах Греції мають статті Х. Антоніу «Іншомовна освітня політика і викладання грецької мови в Інституті іноземних мов і літератур Салоніцького університету імені Аристотеля (1961-1982)» (Χ. Αντωνίου «Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών (Ι.Ξ.Γ.Φ.) του Α.Π.Θ. (1961-1982)») (VI наукова конференція історії освіти з міжнародною участю «Грецька мова й освіта», Патри, 2011 р.) [124]; А. Вретта-Паніду «Застосування мікровикладання на відділенні німецької мови і літератури Салоніцького університету імені Аристотеля» (Α. Βρέττα-Πανίδου «Εφαρμογή Μικρο-διδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.») (І всегрецька конференція з питань мікровикладання, Александрополь, 1999 р.) [143]; А. Каріпіду «Двомовна й тримовна освіта у ВНЗ» (Α. Καρυπίδου «Δίγλωσση και τρίγλωσση εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση») (міжнародна конференція «Грецька мова як друга/іноземна. Дослідження, викладання, вивчення», Салоніки, 2007 р.) [183]; П. Калліамбетсу-Корака «Внесок педагогічної практики у педагогічну підготовку студентів, майбутніх викладачів іноземних мов-культур» (Π. Καλλιαμπέτσου-Κορακά «Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών») (наукова конференція «Педагогічна практика студентів відділення французької мови та літератури», Афіни, 2009 р.) [177]; Е. Карава «Приклади ефективної практики в базовій і неперервній підготовці викладачів іноземних мов» (Ε. Καραβά «Παραδείγματα καλής πρακτικής στην αρχική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη

κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών») (всегрецька конференція «Іноземні мови в державній обов'язковій освіті», Афіни, 2006 р.) [179]; А. Сапіріду та інші «Педагогічна практика на відділенні німецької мови та літератури Салоніцького університету імені Аристотеля» (Α. Σαπιρίδου «Η Πρακτική άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης») (всегрецька конференція «Іноземні мови в державній обов'язковій освіті», Афіни, 2006 р.) [302] та інші.

Цінний матеріал для аналізу ґенези підготовки філологів у Греції вміщено в матеріалах VI наукової конференції історії освіти з міжнародною участю «Грецька мова й освіта» (Патри, 2011 р.), одна з секцій якої була присвячена історії розвитку мовної освіти в країні: Л. Скура «Мовноосвітня реформа і мовне питання (1917-1927)» (Λ. Σκούρα «Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927)») [307]; Х. Тзікас «Зісіс Заманакіс та мовна реформа 1917-1920» (Χ. Τζήκας «Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1917-1920») [318]; К. Варела «Освітня реформа Георгіоса Папандреу та мовне питання» (Κ. Βαρέλα «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα») [127]; Е. Кавкула «Викладання мови в Греції у період панування методу взаємонавчання 1827-1880» (Ευ. Καυκούλα «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα την περίοδο της αλληλοδιδακτικής μεθόδου 1827-1880») [184] та інші.

Окремо варто відзначити грецькі періодичні видання 1981-2010 рр., в яких обговорювались різні питання розвитку й сучасного стану мовної освіти, висвітлювались результати лінгводидактичних та психолого-педагогічних досліджень, популяризувались новітні підходи до навчання мов, обговорювались проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх філологів тощо. Серед найпопулярніших журналів зазначеного періоду варто назвати такі, як: «Мова» («Γλώσσα»), «Нова освіта» («Νέα παιδεία»), «Філолог» («Φιλόλογος»), «Мова і комп'ютер» («Γλώσσα και υπολογιστής»), «Новогрецька освіта» («Νεοελληνική παιδεία»), «Мовлення і діяльність» («Λόγος και πράξη»), «Мовознавство» («Γλωσσολογία»), «Семінар» («Σεμινάριο»), «Грецька мова – міжнародна мова»

(«Ελληνική γλώσσα – διεθνής γλώσσα»), «Педагогічний огляд» («Παιδαγωγική Επιθεώρηση»), «Сучасна освіта» («Σύγχρονη Εκπαίδευση»), «Школа і життя» («Σχολείο και ζωή»). Окрім журналів, результати досліджень оприлюднювались і на сторінках газет, таких як «Крок» («Βήμα»), «Педагогічний крок» («Παιδαγωγικό Βήμα»).

Серед статей, уміщених у названих журналах, виокремимо: Д. Алексопулос «Освіта філологів» (Δ. Αλεξόπουλος «Η εκπαίδευση των φιλολόγων») («Нова освіта», 1985 р.) [119-120]; М. Катавенос «Комунікативний підхід у викладанні мови» (Μ. Κατταβένος «Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία») (Новогрецька освіта, 1986 р.) [185]; А. Капсаліс, Г. Вреттос «Тренування дидактичних умінь за допомогою мікровикладання: перші спроби застосування» (Α. Καψάλης, Γ. Βρέττος «Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής») («Педагогічний огляд», 1989 р.) [187]; С. Крівас «Базова освіта та підвищення кваліфікації філологів» (Σπ. Κρίβας «Εξειδίκευση και επιμόρφωση των φιλολόγων») («Нова освіта», 1989 р.) [196]; А. Готовос «Роль філософських факультетів до і після розподілу» (Α. Γκότοβος «Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση») («Сучасна освіта», 1985 р.) [146]; Н. Мітсіс «Спроба модернізації мовної освіти» (Ν. Μήτσης «Συμβόλη στην Προσπάθεια Εκσυγχρονισμού της Γλωσσικής Διδασκαλίας») («Мовлення і діяльність», 1991 р.) [208]; Г. Папанастасіу «Грецька мова в діахронії: освітні проблеми» (Γ. Παπαναστασίου «Η ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της: εκπαιδευτική προβληματισμοί») («Філолог», 2001 р.) [292] та багато інших.

Дослідженням доведено, що протягом 1981-2010 рр. значно збагатилась психолого-педагогічна ***довідкова література***, до якої зараховано такі праці: Психолого-педагогічна енциклопедія-словник у 9-ти томах (Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό) (1989 р.) [339]; Педагогічний словник за редакцією П. Ксохеліса (Λεξικό της Παιδαγωγικής / επιμέλεια Π. Δ. Ξωχέλλης) (2007 р.) [199]; Г. Пападопулос. Психологічний чотиримовний енциклопедичний словник (Γ. Ν. Παπαδόπουλος. Λεξικό της ψυχολογίας (εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία) (2005 р.) [290] та інші.

Так, фундаментальною колективною працею є Психолого-педагогічна енциклопедія-словник у 9-ти томах, у якій в алфавітному порядку зібрано наукові доробки провідних грецьких і зарубіжних учених педагогів і психологів, які розкривають сутність, розвиток, функціонування різноманітних понять, явищ, процесів психолого-педагогічної дійсності.

Окрім цього, визначення головних понять дослідження знаходимо в грецьких тлумачних словниках, як наприклад: Г. Бамбініотіс. Словник новогрецької мови (Γ. Μπαμπινιώτης. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας) (2002 р.) [224]; Словник загальновживаної новогрецької мови (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής) (1998 р.) [198] та інші.

Як уже було зазначено, дослідженню проблеми підготовки філологів, окрім історіографічних праць, сприяє й вивчення нормативних документів, доповідей, звітів Міністерства освіти та інших установ, матеріалів засідань членів професорсько-викладацького складу філософських факультетів, звітів голів державних екзаменаційних комісій, навчальних планів і програм підготовки фахівців.

Нормативна література періоду 1981-2010 рр. представлена такими документами:

1. Нормативні документи з питань вищої освіти: Закон № 1268 від 1982 року «Про структуру і діяльність закладів вищої освіти» (Νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων») [237]; Закон № 2083 від 1992 року «Модернізація вищої освіти» (Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης») [238]; Закон № 3374 від 2005 року «Забезпечення якості вищої освіти. Система трансферу та накопичення навчальних кредитів. Додаток до диплому» (Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» [239] та інші.

Завдяки першим двом законам університети Греції отримали повну автономію в організації і здійсненні навчально-виховного процесу, тоді як третім законом урегульовувались питання забезпечення якості вищої освіти та

впровадження головних положень Болонського процесу в грецьких вишах.

2. Нормативні документи з питань підготовки філологів: Президентський Указ № 445 від 1984 року «Розподіл філософських відділень Афінського, Салоніцького, Яннінського університетів» (Προεδρικό Διάταγμα 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμήματων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων») [300]; Президентський Указ № 201 від 1999 року «Створення відділення італійської та іспанської мови та літератури на філософському факультеті Афінського університету та ліквідація Загального відділення іноземних культур» (Προεδρικό Διάταγμα 201/1999 «Ίδρυση Τμήματος Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κατάργηση του Γενικού Τμήματος Ξένων πολιτισμών») [301] тощо.

Цими документами визначалась структура факультетів і відділень, які готували фахівців-філологів, регламентувався процес створення нових відділень з підготовки філологів тощо.

3. Європейські документи з питань мовної освіти: Рекомендація (82)18 Кабінету міністрів Ради Європи з сучасних мов (1982 р.) [117]; Рекомендація (98) 6 Кабінету міністрів Ради Європи «Про сучасні мови» (1998 р.) [80]; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2001 р.) [72]; План дій з вивчення мов і збереження мовного різноманіття (2003 р) [116] тощо.

Таким чином, після вступу Греції до Європейського Союзу грецькі педагоги активно почали вивчати та впроваджувати в освітню практику різноманітні європейські документи з мовної освіти (рекомендації, резолюції, рішення тощо).

Доповіді, звіти, меморандуми Міністерства освіти, університетів та інших установ. З огляду на проблему, яка вивчається, на увагу заслуговує Меморандум філологічного відділення Салоніцького університету імені Аристотеля 1988-1989 навчального року (Υπόμνημα του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. για τον αριθμό των εισακτέων (του 1988-1989)) [327], надісланий до Національної ради з питань вищої освіти, у якому викладачі наголошували на головних проблемах у підготовці філологів, викладачів рідної мови та літератури і

вимагали внести відповідні зміни у процес їхнього працевлаштування.

Важливими для дослідження питань підготовки філологів є ***матеріали засідань членів професорсько-викладацького складу Філософських факультетів*** [137-141], у яких висвітлювались погляди педагогів на мету, зміст, методи, форми, засоби підготовки філологів, на особливості забезпечення педагогічної практики, а також ***звіти голів державних екзаменаційних комісій*** [там само], у яких відображались як сильні, так і слабкі сторони підготовки фахівців.

Окрім нормативних документів, особливу цінність для проведення дослідження мають ***інформаційні пакети*** університетських відділень з підготовки філологів, у яких визначається мета і завдання підготовки останніх, перелік і короткий зміст навчальних дисциплін, окреслюються вимоги для отримання диплома бакалавра і магістра тощо [242-288].

Схематично історіографію та джерельну базу досліджуваної проблеми можна представити в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Історіографія та джерельна база проблеми підготовки філологів в університетах Греції у другій половині XX – початку XXI ст.

До членства в ЄС (1950-1980)	**У період членства в ЄС (1981-2010)**
Наукові, навчальні та навчально-методичні джерела (монографії, збірники наукових статей, наукова періодика, навчальні підручники і посібники): - історія і сучасний стан вищої освіти в Греції; - становлення теорії і практики підготовки філологів у контексті загальних освітніх змін; - аналіз розвитку «мовного питання» в Греції та роль філософських факультетів у його вирішенні	*Наукові, навчальні та навчально-методичні джерела* (монографії, дисертаційні дослідження, збірники наукових статей, збірники матеріалів науково-практичних конференцій, наукова періодика, навчальні підручники і посібники): - розвиток і сучасний стан вищої освіти в Греції; - розвиток і сучасний стан професійної підготовки майбутніх філологів; - сучасні проблеми лінгвістики; - теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації навчання мови (рідної, іноземної, новогрецької як

Продовж. табл. 1.1.

	другої/іноземної) та літератури; - розвиток мовної освіти в Греції, обґрунтування зв'язку освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування та їх вплив на мету і зміст підготовки філологів; - проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови
Довідкова література (педагогічні енциклопедії, тлумачні словники): - тлумачення й аналіз різноманітних понять, явищ, процесів педагогічної дійсності	*Довідкова література* (словники педагогічних та психологічних термінів, психолого-педагогічні енциклопедії, тлумачні словники): - тлумачення й аналіз різноманітних понять, явищ, процесів психолого-педагогічної дійсності
Нормативні документи (закони, розпорядження, постанови): - закони про вищу освіту; - закони, постанови про структуру і зміст підготовки філологів; - документи, що врегульовували мовну політику держави	*Нормативні документи* (закони, розпорядження, постанови): - закони про вищу освіту; - закони, постанови про структуру і зміст підготовки філологів; - грецькі та європейські документи з питань мовної освіти
Доповіді, звіти Міністерства освіти та інших установ: - про стан університетської освіти; - про стан підготовки філологів	*Доповіді, звіти Міністерства освіти та інших установ:* - про стан університетської освіти; - про стан підготовки філологів
Матеріали засідань членів професорсько-викладацького складу, звіти голів екзаменаційних комісій	*Матеріали засідань членів професорсько-викладацького складу, звіти голів екзаменаційних комісій*
Навчальні плани і програми підготовки філологів, вміщені в так званих Щорічниках університетів	*Інформаційні пакети університетів*

Таким чином, у період з 1981 по 2010 рр. залишались актуальними проблеми історії розвитку підготовки філологів у контексті загальних освітніх змін Греції, аналіз «мовного питання», сучасні проблеми лінгвістики, стан професійної підготовки філологів. Однак, слід зазначити, що питання навчання

мов припинили розглядати суто в контексті лінгвістичних досліджень, що обумовлено набуттям методикою навчання відносної автономії. Новими напрямами досліджень питань підготовки філологів стали: обґрунтування зв'язку освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування; проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови, викладання літератури. Збагатилась довідкова література, активно почали вивчатись європейські освітні документи, зокрема з питань мовної освіти.

Аналіз вітчизняної історико-педагогічної літератури, присвяченої проблемі підготовки філологів, дозволив виокремити такі напрями дослідження проблеми:

- історія та сучасний стан вищої освіти в Україні та за кордоном: В. Майборода «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1986)» [57]; В. Луговий «Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку» (1994 р.) [52]; А. Глузман «Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования» (1997 р.) [16]; О. Поживілова «Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні» (2006 р.) [77]; О. Бочарова «Модернізація вищої школи у сучасній Франції» (2006 р.) [9]; Н. Авшенюк «Зарубіжні підходи до моделювання структури транснаціональної вищої освіти» (2013 р) [1], «Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016 р.) [2]; І. Регейло «Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття» (2014 р.) [86]; Н. Терентьєва «Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2016 р.) [104] та інші. У цих роботах висвітлюються питання розвитку вищої освіти в Україні та за кордоном, зокрема деякі аспекти підготовки фахівців на філологічних факультетах;

- питання навчання і виховання у вищій школі: А. Троцко «Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах» (1997 р.) [106], «Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя» (2002 р.)

[108], «Гуманістична спрямованість спілкування учасників виховного процесу у вищій школі» (2005 р.) [107]; С. Вітвицька «Основи педагогіки вищої школи» (2003 р.) [12]; А. Кузьмінський «Педагогіка вищої школи» (2005 р.) [46]; «Педагогіка вищої школи» (за ред. З. Курлянд, 2005 р.) [75]; А. Марушкевич «Педагогіка вищої школи: теорія виховання» (2005 р.) [58]; «Лекції з педагогіки вищої школи» (за ред. В. Лозової, 2006 р.) [51]; В. Нагаєв «Методика викладання у вищій школі» (2007 р.) [66]; В. Ортинський «Педагогіка вищої школи» (2009 р.) [69] та багато інших. У цих посібниках проаналізовано теоретичний доробок педагогіки вищої школи попередніх поколінь з новими поглядами й підходами до організації та здійснення навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти в контексті Болонського процесу; розглядаються предмет і методи педагогіки вищої школи, дидактичні моделі змісту навчання студентів, їх самостійна робота, нові технології і комплексні форми організації навчання і виховання, увага приділяється формуванню педагогічної техніки вчителя, специфіці професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, педагогічному менеджменту та самоменеджменту; висвітлюються різні аспекти виховної роботи зі студентською молоддю; розкриваються теоретичні, методичні й методологічні основи дидактики викладання навчальних дисциплін у контексті адаптації вищої освіти України до Болонського процесу;

- різні аспекти професійної підготовки філологів: П. Сердюков «Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий» (1997 р.) [89]; В. Баркасі «Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов» (2004 р.) [6]; О. Семеног «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури» (2005 р.) [88]; В. Калінін «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур» (2005 р.) [33]; О. Волченко «Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах» (2006 р.) [13]; І. Закір'янова «Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки» (2006 р.) [29];

Т. Симоненко «Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів» (2007 р.) [90]; І. Соколова «Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями» (2008 р.) [95], «Професійна підготовка вчителя-філолога у міжнародному освітньому просторі» (2011 р.) [94]; О. Зуброва «Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету» (2008 р.) [32]; О. Пахомова «Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки» (2011 р.) [74]; А. Маслюк «Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій» (2012 р.) [59]; В. Коваль «Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах» (2013 р.) [37]; Ю. Картава «Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти Автономної Республіки Крим» (2013 р.) [35]; О. Копусь «Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів» (2013 р.) [43]; І. Клак «Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін» (2015 р.) [36]; О. Дуплійчук «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій» (2015 р.) [25]; Л. Лунгу «Формування інтелектуальної ініціативи майбутніх учителів філологічних спеціальностей» (2015 р.) [53]; І. Зайцева «Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання» (2016 р.) [30] тощо. Аналіз наведених праць свідчить про значний інтерес вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки філологів, а саме до питань формування їхньої професійної компетентності як сукупності комунікативної, соціокультурної, інформаційної, психолого-педагогічної, методичної та інших компетенцій;

- питання підготовки філологів у зарубіжних країнах: І. Задорожна

«Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії» (2002 р.) [28]; І. Пасинкова «Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США» (2005 р.) [71]; В. Базуріна «Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії» (2006 р.) [5]; О. Голотюк «Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції» (2007 р.) [17]; В. Базова «Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини» (2012 р.) [4]; Т. Гарбуза «Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії» (2015 р.) [15] тощо. Як бачимо, особливий інтерес у вітчизняних науковців викликає підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії, рідше у Франції та Німеччині; поза увагою вчених залишається проблема підготовки вчителів рідної мови в зарубіжних країнах, включаючи й Грецію;

- теорія і практика навчання мови (як рідної, так й іноземної) та літератури: С. Чавдаров та В. Масальський «Методика викладання української мови в середній школі» (1954 р.) [60]; О. Мазуркевич «Нариси з історії методики літератури» (1961 р.) [55]; Т. Бугайко та Ф. Бугайко «Українська література в середній школі» (1962 р.) [10]; К. Сторчак «Основи методики літератури» (1965 р.) [98]; Є. Дмитровський «Методика викладання української мови в середній школі» (1965 р.) [22]; М. Бородулина «Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе» (1968 р.) [8]; В. Неділько «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978 р.) [68]; «Методика викладання української мови в середній школі» / колектив авторів: І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило та О. Скорик (1979 р.) [61]; «Методика викладання української мови в школі» / колектив авторів: О. Бєляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Г. Передерій, Л. Рожило (1987 р.) [62]; Е. Пассов «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» (1989 р.) [73]; Б. Степанишин «Викладання української літератури в школі» (1995 р.) [96]; «Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах» / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої (1999 р.) [64]; «Методика навчання рідної

мови в середніх навчальних закладах» / за редакцією М. Пентилюк (2000 р.) [65]; Є. Пасічник «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000 р.) [72]; С. Пультер, А. Лісовський «Методика викладання української літератури в середній школі» (2000 р.) [82]; Н. Гальскова, Н. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» (2006 р.) [14]; «Наукові основи методики літератури» / за ред. Н. Волошиної (2002 р.) [67]; О. Тарнопольський «Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти» (2006 р.) [101]; О. Куцевол «Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія)» (2009 р.) [48]; А. Анісімова, Л. Кошова «Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика» (2010 р.) [3]; А. Ситченко «Методика навчання української літератури в загальноосвітній школі» (2011 р.) [92]; Г. Токмань «Методика навчання української літератури в середній школі» (2012 р.) [105]; «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» / під заг. ред. С. Ніколаєвої (2013 р.) [63] та інші.

Аналіз вищеназваних підручників доводить прогресивний розвиток методики навчання мови і літератури. Так, у методиці С. Чавдарова та В. Масальського (1954 р.) зазначалось, що курс мови в школі включає в себе граматику, фонетику, словотвір, орфографію і пунктуацію, вивчення яких проводиться в нерозривному зв’язку один з одним. При цьому провідне місце, на думку авторів, повинна займати граматика. Хоча вже і в цій методиці наголошувалось, що учні мають не лише засвоїти визначені програмою знання з мови, а й набути також навичок користування цими знаннями в усній і писемній комунікації [60; с. 21-22]. Проте в наступних методиках (1965, 1979, 1987 роки) уже містяться цілі підрозділи, присвячені питанням розвитку усного й писемного мовлення учнів [22, с. 217, 233-248; 61, с. 233, 261-272; 62, с. 201]. І нарешті в «Методиці навчання рідної мови в середніх навчальних закладах» за редакцією М. Пентилюк зазначено, що навчання рідної мови має бути спрямоване на формування мовної особистості людини, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок,

дбає про красу й розвиток мови [65, с. 21-22]. Тобто бачимо переведення уваги з системи мови на її практичне використання. Так само і в методиці навчання літератури спостерігається її збагачення новими підходами, методами, формами навчання;

- питання сутності мовної освіти, мовної політики та мовного планування та їх вплив на підготовку філологів: Ж. Шевчук «Мовна політика в Україні (кінець 50-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) (2001 р.) [111]; Л. Лазаренко «Досвід мовних політик світу й українська перспектива» (2002 р.) [50]; Н. Гальскова, Н. Гез «Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика» (2006 р.) [14]; О. Куць, В. Заблоцький «Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження» (2007 р.) [49]; М. Дружиніна «Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования» (2009 р.) [24]; Ю. Чередник «Мовне планування як складова державної мовної політики: теоретико-методологічний аспект» (2010 р.) [110]; О. Панченко «Механізми реалізації державної мовної політики в Україні» (2011 р.) [70]; І. Соколова «Мовна освіта у сучасному освітньому просторі: європейський і національний контексти» (2013 р.) [93] тощо. Вивчення названих праць дає підстави стверджувати, що як українські, так і російські вчені визнають мовну освіту одним з пріоритетних завдань країни, обґрунтовуючи її безпосередній зв’язок з мовною політикою та мовним плануванням;

- проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови: В. Калінін «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур» (2005 р.) [33]; Г. Елизарова «Культура и обучение иностранным языкам» (2005 р.) [26]; «Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика» / під заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої (2013 р.) та інші [63]. Аналіз названих праць засвідчує, що останнім часом ідея міжкультурної освіти набуває дедалі більшого поширення, а курс іноземної мови, на думку дослідників, може суттєво сприяти її реалізації за рахунок формування в студентів міжкультурної компетенції.

Таким чином, проблема підготовки філологів як грецькими, так і

вітчизняними вченими досліджувалась у таких напрямах: аналіз історії розвитку вищої освіти, дослідження історії та сучасного стану підготовки філологів, вивчення теорії і практики навчання мови та літератури, обґрунтування зв'язку освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування; проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови.

Однак, слід зазначити, що грецькі науковці тривалий час послуговувались переважно зарубіжними джерелами з питань викладання мови і літератури, а перші методики навчання грецьких авторів з'явились лише у 80-х роках XX століття. В Україні ж протягом досліджуваного періоду маємо цілу низку ґрунтовних праць вітчизняних учених-педагогів з методики викладання мови (як рідної, так й іноземної) та літератури.

Аналіз вітчизняної педагогічної літератури засвідчив надто обмежену кількість праць, які б порушували проблему підготовки філологів у Греції. Основними напрямами досліджень українських учених стосовно освіти та науки в Греції визначено такі:

- аналіз сучасних лінгвістичних проблем: С. Перепльотчикова «Відтворення ідіостилю Нікоса Казандзакіса в українських перекладах» (2004 р.) [76]; О. Савенко «Новогрецька фразеологія та її відтворення в українських перекладах романів Н. Казантзакіса та С. Міривіліса» (2006 р.) [87]; А. Столярова «Комунікативно-прагматичні особливості новогрецьких законодавчих документів (на матеріалі кримінального, кримінально-процесуального кодексів Греції та інших юридичних текстів)» (2008 р.) [97]; Т. Любченко «Перехідність як тип валентності дієслова в сучасній новогрецькій мові» (2009 р.) [54]. Значну роботу з укладання українсько-новогрецьких та новогрецько-українських словників, перекладу творів грецьких письменників, з вивчення питань теоретичної граматики новогрецької мови, зіставної лексикології новогрецької та української мови, зіставного українсько-новогрецького словотворення проводять видатні українські вчені Н. Клименко та О. Пономарів;

- організація післядипломної педагогічної освіти: О. Проценко «Система післядипломної педагогічної освіти в Греції» (2009 р.) [81];

- досвід освітнього, наукового і культурного співробітництва України та Греції в контексті інтернаціоналізації вищої освіти: Н. Терентьєва, К. Балабанов «Греки в Україні: історія та сучасність» (2008 р.) [102-103];

- деякі аспекти розвитку вищої освіти у країнах ЄС, включаючи й Грецію: К. Корсак «Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів» (1997 р.) [44]; Л. Пуховська «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності» (1997 р.) [84], «Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи (2000 р.) [85], «Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів» (2009 р) [83]; Н. Постригач «Теорія і практика впровадження Болонського Процесу в систему вищої освіти Греції» (2006 р.) [79], «Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми» (2012 р.) [78]; С. Сисоєва, Т. Кристопчук «Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика» (2012 р.) [91]; «Компетентнісний підхід до підготовки педагогічних кадрів у зарубіжних країнах: теорія і практика» / колектив авторів (2014 р.) [38]; Т. Кристопчук «Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу» (2014 р.) [45]; В. Фазан «Становлення та розвиток філологічної освіти і науки в Греції» (2017 р.) [109].

Незначна кількість праць щодо освітньої системи в Греції наявна і в російській науці. Так, у мережі Інтернет розміщено публікації Е. Буличової «Університетська освіта в Греції кінця XIX початку XX століття очами російських мандрівників» (2012 р.) [11] та Е. Кананикіної «Шляхи створення загальноєвропейського освітнього простору в законодавстві Чехії, Словаччини, Македонії та Греції» [34].

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що підготовка філологів у Греції ще не була предметом спеціального наукового дослідження, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

Висновки до розділу 1

1. Детальне опрацювання широкого кола науково-педагогічних, лінгвістичних, навчальних і навчально-методичних, довідково-енциклопедичних джерел дозволило розкрити основні шляхи наукової розробки досліджуваної проблеми. Історіографію поділено: 1) за хронологією (до членства в Європейському Союзі (1950-1980 рр.) та в період членства в ЄС (1981-2010 рр.)); 2) за характером поданої інформації (наукові, навчально-методичні, довідкові джерела). Окремо проаналізовано нормативні документи, доповіді, звіти Міністерства освіти та інших установ, навчальні плани і програми підготовки філологів.

Установлено, що в період 1950-1980 рр. основними напрямами вивчення проблеми підготовки філологів були: історія і сучасний стан університетської освіти в Греції; становлення теорії і практики підготовки філологів у контексті загальних освітніх змін; аналіз розвитку «мовного питання» в Греції та роль філософських факультетів у його вирішенні; проблеми лінгвістики та навчання мови.

Протягом 1981-2010 рр. дослідження питання підготовки філологів здійснювалися в таких напрямах: розвиток і сучасний стан вищої освіти в Греції; розвиток і сучасний стан професійної підготовки майбутніх філологів; сучасні проблеми лінгвістики; теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з навчання мови (рідної, іноземної, новогрецької як другої/іноземної) та літератури; розвиток мовної освіти в Греції, обґрунтування зв’язку освіти, мовної освіти, мовної політики і мовного планування; проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови.

З’ясовано, що у вітчизняній науці проблема підготовки філологів вивчалась у таких напрямах: історія розвитку вищої освіти в Україні; питання навчання і виховання у вищій школі; різноманітні аспекти професійної підготовки філологів; питання підготовки філологів у зарубіжних країнах; теорія і практика навчання мови та літератури; питання сутності мовної освіти, мовної політики та мовного

планування, проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови.

Встановлено, що вітчизняні науковці приділяють достатню увагу вивченню та узагальненню зарубіжного досвіду підготовки філологів. Значна кількість праць присвячена дослідженню різноманітних аспектів проблеми в таких країнах, як Велика Британія, США, Німеччина тощо. Але Греція залишилась чи не єдиною європейською країною, сучасний педагогічний досвід якої, зокрема питання підготовки філологів у системі університетської освіти, зовсім не досліджені українськими ученими.

Інколи в працях вітчизняних дослідників, присвячених аналізу особливостей розвитку і сучасного стану вищої освіти в країнах Європи, побіжно висвітлюються питання організації освіти у Греції. Окремі дослідження присвячено суто лінгвістичним питанням, професійній підготовці вчителя початкових класів та системі післядипломної педагогічної освіти в Греції.

Матеріали розділу знайшли відбиття в таких роботах автора [39-42].

Література до розділу 1

1. Авшенюк Н. Зарубіжні підходи до моделювання структури транснаціональної вищої освіти. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2013. Вип. 2. С. 96–104.
2. Авшенюк Н. М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.
3. Анісімова А. І., Кошова Л. С. Сучасні аспекти методики викладання англійської мови. Теорія і практика. Дніпропетровськ, 2010. 326 с.
4. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 22 с.
5. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2006. 20 с.
6. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.

7. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1 (11). С. 37–40.
8. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968. 118 с.
9. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Горлівка, 2006. 197 с.
10. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Українська література в середній школі. Київ, 1962. 391 с.
11. Булычова Е. Университетское образование в Греции конца XIX – начала XX века глазами русских путешественников. *Вестник РГГУ. Серия : исторические науки*. 2012. № 9. С. 165–177.
12. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів-магістрів. Київ, 2003. 316 с.
13. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.
14. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М., 2006. 336 с.
15. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 236 с.
16. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ, 1997. 307 с.
17. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 21 с.
18. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2012. Вип. 26. С. 30–37.
19. Голубнича Л. О. Функції педагогічної історіографії URL: dspase.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1766/1/funk-istor.

20. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ, 2000. С. 5–13.
21. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ, 2002. 224 с.
22. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі : посіб. для вчителів-словесників серед. шк. Київ, 1965. 286 с.
23. Друганова О. М. Історіографія проблеми розвитку приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століть). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_34_10.
24. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.08. СПб., 2009. 20 с.
25. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 20 с.
26. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. 352 с.
27. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
28. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
29. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 24 с.
30. Зайцева І. О. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 . Київ, 2016. 20 с.
31. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 15. С. 266–271.

32. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2008. 20 с.
33. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 21 с.
34. Кананыкина Е. Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции. URL: http://e-notabene.ru/al/article_683.html
35. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти Автономної Республіки Крим : автореф. дис. … канд. пед. наук. Ялта, 2013. 20 с.
36. Клак І. Є. Формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 284 с.
37. 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. Умань, 2013. 44 с.
38. Компетентнісний підхід до підготовки педагогічних кадрів у зарубіжних країнах: теорія і практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко та ін. Кіровоград, 2014. 280 с.
39. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (XX століття). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 61. С. 37–43.
40. Короткова Ю. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки філологів в Україні у другій половині XX – на початку XXI століть. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : International scientific and practical conference, Sandomiers. Sandomiers , 2017. P. 19–23.

41. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / за ред. А. В. Троцко. Харків, 2016. 348 с.
42. Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку XX століття). *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 2. С. 69–77.
43. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Луганськ, 2013. 43 с.
44. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія. Київ, 1997. 208 с.
45. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. … д-ра пед. наук. Київ, 2014. 559 с.
46. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.
47. Кулик І. О. Педагогічна історіографія – новаційний напрямок історико-педагогічних досліджень. *Вісник Чернігівського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. Чернігів, 2010. № 79. С. 169–171.
48. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посіб. Київ, 2009. 464 с.
49. Куць О., Заблоцький В. Мовна політика в Україні: аналіз та впровадження : монографія. Харків, 2007. 300 с.
50. Лазаренко Л. О. Досвід мовних політик світу й українська перспектива : інформ.-аналіт. огляд. *Українська мова*. 2002. № 4. С. 3–22.
51. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків, 2006. 496 с.
52. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ, 1994. 196 с.

53. Лунгу Л. В. Формування інтелектуальної ініціативи майбутніх учителів філологічних спеціальностей : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2015. 20 с.
54. Любченко Т. В. Перехідність як тип валентності дієслова в сучасній новогрецькій мові : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.14. Київ, 2009. 20 с.
55. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики літератури. Київ, 1961. 375 с.
56. Мазурук Т. А. Языковое образование как процесс познания этнолингвокультуры страны изучаемого языка. URL: http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Philologia/18523.doc.htm.
57. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1986). Київ, 1992. 196 с.
58. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи: теорія виховання (цикл лекцій) : навч. посіб. Київ, 2003. 107 с.
59. Маслюк А. О. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. … канд пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 19 с.
60. Методика викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ, 1954. 348 с.
61. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик. Київ, 1979. 310 с.
62. Методика викладання української мови в школі / О. М. Бєляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк иа ін. Київ, 1987. 247 с.
63. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студентів. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, Ленвіт, 2013. 590 с.
64. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 1999. 320 с.
65. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. Київ, 2000. 264 с.

66. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Київ, 2007. 232 с.
67. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. Київ, 2002. 344 с.
68. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі. Київ, 1978. 247 с.
69. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ, 2009. 472 с.
70. Панченко Г. О. Механізми реалізації державної мовної політики в Україні : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр. : 25.00.02. Одеса, 2011. 20 с.
71. Пасинкова І. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
72. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ, 2000. 384 с.
73. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
74. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 19 с.
75. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. Київ, 2005. 99 с.
76. Перепльотчикова С. Є. Відтворення ідіостилю Нікоса Казандзакіса в українських перекладах : дис. … канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2004. 202 с.
77. Поживілова О. В. Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990–2005 рр.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 181 с.
78. Постригач Н. Професійний розвиток учителів Грецької Республіки: сучасний стан та проблеми. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 4. С. 46–53.
79. Постригач Н. Теорія і практика впровадження Болонського Процесу в систему вищої освіти Греції. *Педагогіка та психологія* : наук. вісн. Чернівец. держ. пед. ун-ту. Чернівці, 2006. Вип. 287. С. 139–145.

80. Про сучасні мови : Рекомендація N R (98) 6 Кабінету Міністрів Ради Європи. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_725.
81. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 270 с.
82. Пультер С. О., Лісовський А. М. Методика викладання української літератури в середній школі. Житомир, 2000. 164 с.
83. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 1. С. 63–70.
84. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія. Київ, 1997. 179 с.
85. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 565–587.
86. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – на початку ХХІ століття : монографія. Київ, 2014. 704 с.
87. Савенко А. О. Новогрецька фразеологія та її відтворення в українських перекладах романів Н. Казандзакіса та С. Міривіліса : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2006. 20 с.
88. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
89. Сердюков П. И. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 349 с.
90. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
91. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне, 2012. 352 с.

92. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітній школі : навч. посіб. Київ, 2011. 300 с.

93. Соколова І. В. Мовна освіта у сучасному освітньому просторі: європейський і національний контексти. *Освітні реформи: місія, рефлексія* : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ, 2013. С. 273–294.

94. Соколова І. В. Професійна підготовка вчителя-філолога у міжнародному освітньому просторі. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2011. Вип. LVI. Ч. 1. С. 156–170.

95. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія. Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. 400 с.

96. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. Київ, 1995. 256 с.

97. Столярова А. А. Комунікативно-прагматичні особливості новогрецьких законодавчих документів (на матеріалі кримінального, кримінально-процесуального кодексів Греції та інших юридичних текстів)» : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.14. Київ, 2008. 20 с.

98. Сторчак К. М. Основи методики літератури. Київ, 1965. 420 с.

99. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 68 с.

100. Сухомлинська О. В.. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

101. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ, 2006. 248 с.

102. Терентьєва Н., Балабанов К. Греки в Україні: історія та сучасність : навч. посіб. Київ, 2008. Ч. І. 352 с.

103. Терентьєва Н., Балабанов К. Греки в Україні: історія та сучасність : навч. посіб. Київ, 2008. Ч. ІІ. 320 с.

104. Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.

105. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ, 2012. 312 с.

106. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

107. Троцко Г. В. Гуманістична спрямованість спілкування учасників виховного процесу у вищій школі. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків, 2005. С. 3–8.

108. Троцко Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя. *Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні (1992–2002)* : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України : у 2 ч. Харків, 2002. Ч 1. С. 200–209.

109. Фазан В. В. Становлення та розвиток філологічної освіти і науки в Греції. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб наук. пр. Харків, 2017. Вип. 42. С. 219–228.

110. Чередник Ю. Мовне планування як складова державної мовної політики : теоретико-методологічний аспект. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. пр. Дніпропетровськ, 2010. Вип. 1 (4). С. 50–57.

111. Шевчук Ж. А. Мовна політика в Україні (кінець 50-х – початок 90-х рр. XX ст.) : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01. Харків, 2001. 20 с.

112. Шпак В. П. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 15. С. 768–771.

113. Karajannidis D. Problem des driechischen Schulwesens und ihr Zusammenhang mit der deutschen Pädagogik. Tübingen, 1966. 133 s.

114. Korotkova J. General trends in the development of language education in Greece, the Republic of Cyprus and Ukraine at the end of the XXth – the beginning of the XXist century. Slovak international scientific journal. Bratislava, 2017. № 5. P. 44–48.

115. Korotkova J. Tendencies in the development of the theory and practice of training linguists at universities of Greece and Ukraine in the late XX – early XXI centuries:

historical and comparative aspect. Science and Education: a new dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2017. Vol. 56. Issue : 128. P. 64–67.

116. Promoting language learning and linguistic diversity. URL : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf.
117. Recommendation no. r (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. URL : https://rm.coe.int/16804fa45e.
118. Savvidis G. Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. München, 1974. 191 p.
119. Αλεξόπουλος Δ. Σ. *Η εκπαίδευση των φιλολόγων*. Νέα Παιδεία. 1985. Τ. 35. Σ. 74-88.
120. Αλεξόπουλος Δ. Σ. *Η εκπαίδευση των φιλολόγων*. Νέα Παιδεία. 1985. Τ. 36. Σ. 72-89.
121. Αναγκαστικός Νόμος 1858/1951 «Περί τρόπου μορφώσεως καθηγητών της Αγγλικής εν τοις σχολείοις της Μέσης Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 185. 23.06.1951.
122. Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων». ΦΕΚ 163. τ. Α'. 25.09.1967.
123. Αναγκαστικός Νόμος 553/1968 «Περί του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 210. 20.09.1968.
124. 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). *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. Σ. 1034–1040.
125. Αρχάκης Α. Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. Αθήνα, 2005. 217 σ.
126. Βάμβουκας Μ. Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αθήνα, 1994. 207 σ.
127. Βαρέλα Κ. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 225–235.

128. Βασιλικό Διάταγμα 24/1951 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων των φοιτητών του παρά τω πανεπιστήμιω θες)νικης Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών ως προς την αγγλικήν γλώσσαν και φιλολογίαν και περί των εισιτηρίων, κατατακτηρίων, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων αυτών». ΦΕΚ 187. Τ Α. 20.06.1951.

129. Βασιλικό Διάταγμα 2/1952 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων και εξετάσεωντων παρά τη Φιλοσοφική Σχολή του ΠανεπιστήμιουΑθηνώνΤμήματος Αγγλικών σπουδών γλώσσαν και περί των καθηγητών της Αγγλικής Ζωής κτλ.». ΦΕΚ 13. 15.01.1952.

130. Βασιλικό Διάταγμα 1/1957 «Περί διδασκαλίας των μαθημάτων 1) Στοιχεία της ιστορίας των νεώτερων ευρωπαϊκών λογοτεχνιών και 2) Ιταλική γλώσσα εις τους φοιτητάς του Ινστιτούτου ξένων γλώσσων και φιλολογιών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης». ΦΕΚ 244. 02.11.1957.

131. Βερέβη Α. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982) : διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 1999. – 638 σ.

132. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1950.

133. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1951.

134. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1958.

135. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1963.

136. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1970.

137. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1981.

138. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1985.

139. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1990.

140. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 145, 14-06-1998.

141. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 146, 10-06-2009.

142. Vlaeminck S. Πολυγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα, 2004. Σ. 82–86.

143. Βρέττα-Πανίδου Α., Καραγιαννίδου Ε., Σαπιρίδου Α. Εφαρμογή Μικροδιδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μικροδιδασκαλίας. Αλεξανδρούπολη, 1999. Σ. 135-150.

144. Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ. Κείμενο και επικοινωνία. Αθήνα, 1999.

145. 1Γεωργογιάννης Π. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1997. 184 σ.

146. Γκότοβος Α. Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 1985. τ. 22. Σ. 29–39.

147. Γλυνός Δ. 'Εθνος και γλώσσα. Αθήνα, 1971.

148. Δανασσής-Αφεντάκης Α. Γλωσσική επάρκεια. Θεωρία και πράξη. Αθήνα, 2002. 284 σ.

149. Δαμανάκης Μ. Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα, 1998.

150. Δελβερούδη Ρ. Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις Προοπτικές τους. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 244–253.

151. Δελμούζος Α. Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής. Αθήνα, 1944.

152. Δελμούζος Α. Το Κρυφό Σκολειό (1908-1911). Αθήνα, 1950. 58 σ .

153. Δελμούζος Α. Δημοτικισμός και Παιδεία. Αθήνα, 1971. 77 σ.

154. Δελμούζος Α. Μελέτες και Πάρεργα. Αθήνα, 1958 —.— (σε 2 τόμους Α. Δελμούζος ; τόμος Β΄).

155. Δημαράς Α. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε : (τεκμήρια ιστορίας). Αθήνα, 1974.

156. Δημητράκου Β. Νέον ορθογραφικόν ερμηνευτικόν λεξικόν. Αθήνα. 1692 σ.

157. Δόλγυρα Κ. Ψυχογλωσσολογικά θέματα. Αθήνα, 2004. 100 σ.

158. Δορμπαράκης Π. Η νεοελληνική στην επιστήμη και το δημόσιο βίο. Γραμματική, λεξιλόγιο, σύνταξη και ύφος της δημοτικής. Αθήνα, 1979.

159. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1950-51-1959-60 α.ε.

160. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1960-61-1960-70 α.ε.

161. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1970-71-1979-80 α.ε.

162. Εξαρχόπουλος Ν. Η κατάστασις της παιδείας εν Ελλάδι. *ΔιδασκαλικόνΒήμα*. 30 Ιουλίου 1954.

163. Εξαρχόπουλος Ν. Η οργάνωσις της παιδείας. Μελέτη παιδαγωγική και κοινωνιολογική. Αθήνα, 1954.

164. Εξαρχόπουλος Ν. Εξελίξις της γλώσσης του παίδος και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1955-56. Τόμος ΣΤ΄. Σ. 74–116.

165. Εξαρχόπουλος Ν. Διδασκαλία της μητρικής γλώσσης και τα έργα της νέας επιτροπής παιδείας. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1957-58. Τόμος Η΄. Σ. 189–217.

166. Εξαρχόπουλος Ν. Γενική Διδακτική. Αθήνα, 1962.

167. Ευαγγελόπουλος Σ. Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάωνση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1987. Τ. Β. 127 σ.

168. Ευαγγελόπουλος Σ. Ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα, 1998. Τ. Β. 322 σ.

169. Ζωράς Γ. Διονύσιος Σολωμός, ο εθνικός ποιητής της Νεώτερας Ελλάδος (1798-1857). *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1957-58. Τόμος Η΄. Σ. 11–31.

170. Ζωράς Γ. Νικόλαος Βέης: ο πρώτος πανεπιστημιακός διδάσκαλος των νεοελληνικών γραμμάτων. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1958-59. Τόμος Θ΄. Σ. 592–594.

171. Ζωράς Γ. Κωστής Παλαμάς, ποιητής της εθνικής παραδόσεως. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1959-60. Τόμος Ι΄. Σ. 11–34.

172. Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ. Ζητήματα Ψυχογλωσσολογίας. Αθήνα (πανεπιστημιακές σημειώσεις), 1978.

173. Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ. Μετασχηματιστική σύνταξη. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα, 1989. 272 σ.

174. Θωίδης Δ. Η εκπαίδευση των δασκάλων: νέες απόψεις και προοπτικές. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. 1976. № 4. Σ. 11.

175. Ιάκωβ Δ. Ποιητής Ο. Ελύτης και τα αρχαία ελληνικά κείμενα. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Περίοδος Α΄. 1980. Τόμος ΙΘ΄. Σ. 43–84.

176. Κακριδής Ι. Μελέτες και άρθρα. Αθήνα, 1971. 297 σ.

177. Καλλιαμπέτσου-Κορακά Π. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών. Πρακτική άσκηση φοιτητών στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Πρακτικά εργασιών ημερίδας. Αθήνα, 2009. Σ. 13–20.

178. Καλοδίκης Π. Το συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Με παραδείγματα από τη νεοελληνική λογοτεχνία. Αθήνα, 1976.

179. Καραβά Ε. Παραδείγματα καλής πρακτικής στην αρχική εκπαίδευση και τησυνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 151–159.

180. Καραβασίλης Γ. Η τέχνη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος με διαγράμματα και σχόλια. Αθήνα, 1991. 104 σ.

181. Καρζής Θ. Τα σωστά ελληνικα. Αθήνα, 1986. 304 σ.

182. Καρολίδου Ευ. Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2007. 171 σ.

183. Καρυπίδου Α. Δίγλωσση και τρίγλωσση εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη* : πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 2007. Σ. 336–346.

184. Καυκούλα Ευ. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα τηνπερίοδο της αλληλοδιδακτικής μεθόδου 1827-1880. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 857–868.

185. Κατταβένος Μ. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση στη Γλωσσική Διδασκαλία. *Νεοελληνική Παιδεία*. 1986. Τ. 4. Σ. 74–80.

186. Κατσίκη-Γκιβάλου Α. Φιλολογικές Διαδρομές Γ, Δημιουργοί και αναγνώσεις. Αθήνα, 2008. 240 σ.

187. Καψάλης Α., Βρέττος Γ. Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 1989. № 11. Σ. 225–242.

188. Κεχαγιογλού Γ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή. Συναγωγή κειμένων. Θεσσαλονίκη, 1988. 164 σ.

189. Κλαιρής Χ. Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή. Αθήνα, 2005. 1160 σ.

190. Κοιλιάρη Α. Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, 2005. 183 σ.

191. Κοκόλης Ξ. Για τη διακειμενικότητα: έξι περιπτώσεις μέσα σε μια σελίδα. *Διδακτική Πράξη* : Δ Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου. Αθήνα, 1993. Σ. 83–91.

192. Κορδάτος Γ. Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος. Αθήνα, 1973. 270 σ.

193. Κουρμούλης Γ. Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Αθήνα, 1967.

194. Κουτράς Δ. Θέματα φιλοσοφίας της γλώσσης. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1970-71. Τόμος ΚΑ΄. Σ. 137–181.

195. Κριαράς Ε. Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν. Θεσσαλονίκη, 1992.

196. Κρίβας Σπ. Εξειδίκευση και επιμόρφωση των φιλολόγων. *Νέα Παιδεία*. 1989. Τ. 51. Σ. 154–167.

197. Κυριαζόπουλος Β. Δ. Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976. Θεσσαλονίκη, 1976. 289 σ.

198. Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής / Ινστιτούτο ΝεοελληνικώνΣπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Θεσσαλονίκη, 1998. 1532 σ.

199. Λεξικό της Παιδαγωγικής / επιμέλεια Π. Ξωχέλης. Θεσσαλονίκη, 2007. 722 σ.

200. Λυπουρλής Δ. Γλωσσικές παρατηρήσεις. Από την καθαρεύουσα στη δημοτική. Θεσσαλονίκη, 1994. 262 σ.

201. Μαρκαντώνης Ι. Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Χάρις. Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη*. Αθήνα, 1991. Σ. 123–164.

202. Μάρκου Γ. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1996.

203. Μάρκου Γ. Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα, 1996.

204. Μαρκούλης Δ. Γλωσσική ικανότητα σαν αποτέλεσμα γνωστικών μετασχηματισμών και η γνωστική ευελιξία σαν επακόλουθο της γλωσσικής ικανότητας (φυλογένεση και οντογένεση). *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Περίοδος Α΄. 1979. Τόμος ΙΗ΄. Σ. 303–330.

205. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. Συλλογικό. Αθήνα, 1967. 4013 σ.

206. Μελίου Φ. Η Γραμματική κια η διδασκαλία της. Αθήνα, 1972.

207. Μερακλής Μ., Αλημίσης Σ. Συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Αθήνα, 1965.

208. Μήτσης Ν. Συμβόλη στην Προσπάθεια Εκσυγχρονισμού της Γλωσσικής Διδασκαλίας. *Λόγος και Πράξη*. 1991. τ. 44. Σ. 5–17.

209. Μήτσης Ν. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., 1998. 358 σ.

210. Μήτσης Ν. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα, 2004. 270 σ.

211. Μήτσης Ν. Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα, 2004. 316 σ.

212. Μονογύιος Δ., Μοσκόβης Β. Συντακτικό της δημοτικής. Αθήνα, 1976.

213. Μουρατίδης Π. Η μικροδιδασκαλία στα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών: διερευνητική προσέγγιση : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2010. 127 σ.

214. Μπαμπινιώτης Γ., Κοντός. Σύγχρονη γραμματική της κοινής νέας Ελληνικής. Αθήνα, 1967. 262 σ.

215. Μπαμπινιώτης Γ. Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική. Σύντομη εισαγωγή. Αθήνα, 1977. 88 σ.

216. Μπαμπινιώτης Γ. Αμερικανικός και Ευρωπαϊκός Δομισμός. Αθήνα, 1979.

217. Μπαμπινιώτης Γ. Νεοελληνική Κοινή : Πέρα της καθαρευούσης και της δημοτικής. Αθήνα, 1979. 210 σ.

218. Μπαμπινιώτης Γ. Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία. Αθήνα, 1980. 308 σ.

219. Μπαμπινιώτης Γ. Εισαγωγή στη Σημασιολογία. Αθήνα, 1985. 92 σ.

220. Μπαμπινιώτης Γ. Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την Τεχνική στην Τέχνη τού Λόγου. Αθήνα, 1991. 341 σ.

221. Μπαμπινιώτης Γ. Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Αθήνα, 1994. 339 σ.

222. Μπαμπινιώτης Γ. Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον. Αθήνα, 1994. 506 σ.

223. Μπαμπινιώτης Γ. Η Γλώσσα ως Αξία. Αθήνα, 1994. 372 σ.

224. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, 2002. 2032 σ.

225. Μπασλής Γ. Κοινωνιογλωσσολογία. Αθήνα, 2000. 159 σ.

226. Μπασλής Γ. Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα, 2006. 288 σ.

227. Μπέννινγκ Β. Νέα Προγράμματα Σπουδών; Πρώτες Παρατηρήσεις. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 264–269.

228. Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής τουΑ.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2003. 198 σ.

229. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998). Αθήνα, 1996. 173 σ.

230. Μπουζάκης Σ. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). 775 σ.

231. Νατσόπουλος Δ. Γλώσσα και σκέψη. Τέσσερεις θεωρητικές και πειραματικές προσεγγίσεις. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Περίοδος Α΄. 1975. Τόμος ΙΔ΄. Σ. 285–338.

232. Νικολάου Γ. Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές. Αθήνα, 2002.

233. Νομοθετικό Διάταγμα 4425/1964 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Πάτραις». ΦΕΚ 216. τ. Α'. 11.11.1964.

234. Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 100. τ. Α'. 30.04.1976.

235. Νόμος 540/1977 «Περί ιδρύσεως Τμήματος Γερμανικής Γλώσσης και Φιλολογίας εις την Φιλοσοφικήν Σχολήν του Πανεπιστημίου Αθηνών». ΦΕΚ 42. 15.02.1977.

236. Νόμος 815/1978 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 147. 15.09.1978.

237. Νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». *Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 540–602.

238. Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 711–768.

239. Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος». ΦΕΚ 189. 02.08.2005.

240. Νόμος-πλαίσιο σε σχέδιο «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων 1975. *Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 329–386.

241. Ξωχέλης Π. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, 1989. 126 σ.

242. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Αθήνα, 1981.

243. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1982-1983. Αθήνα, 1982.

244. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1983-1984. Αθήνα, 1983.

245. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1984-1985. Αθήνα, 1984.

246. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1985-1986. Αθήνα, 1985.

247. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1986-1987. Αθήνα, 1986.

248. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Αθήνα, 1987.

249. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Αθήνα, 1988.

250. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1989-1990. Αθήνα, 1989.

251. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1990-1991. Αθήνα, 1990.

252. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1991-1992. Αθήνα, 1991.

253. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1992-1993. Αθήνα, 1992.

254. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1993-1994. Αθήνα, 1993.

255. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Αθήνα, 1995.

256. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Αθήνα, 1999.

257. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002.

258. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Αθήνα, 2009.

259. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Θεσσαλονίκη, 1987.

260. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Θεσσαλονίκη, 1995.

261. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Θεσσαλονίκη, 2002.

262. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Θεσσαλονίκη, 2009.

263. Οδηγός Σπουδών Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2008-2009. URL : http://www.frl.uoa.gr/docs/odhgos_spoudwn_2008-09.pdf.

264. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Αθήνα, 1981.

265. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Αθήνα, 1987.

266. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Αθήνα, 1995.

267. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Θεσσαλονίκη, 1988.

268. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Θεσσαλονίκη, 1988.

269. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Θεσσαλονίκη, 1995.

270. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 1997-1998. Κομοτηνή, 1997.

271. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 1997-1998. Πάτρα, 1995.

272. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Αθήνα, 1999.

273. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Αθήνα, 2009.

274. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Θεσσαλονίκη, 1999.

275. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Θεσσαλονίκη, 2009.

276. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Ιωάννινα, 1999.

277. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Ιωάννινα, 2009.

278. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Πάτρα, 1999.

279. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Πάτρα, 2009.

280. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Κομοτινή, 1999.

281. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Κομοτινή, 2009.

282. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-88. Θεσσαλόνικη, 1987.

283. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1988-89. Θεσσαλόνικη, 1988.

284. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1989-1990. Θεσσαλόνικη, 1989.

285. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1990-91. Θεσσαλόνικη, 1990.

286. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Αθήνα, 1988.

287. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002.

288. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-96. Θεσσαλόνικη, 1995.

289. Παναρέτου Ε. Θέματα γνωσιακής γλωσσολογίας. Αθήνα, 2011. 170 σ.

290. Παπαδόπουλος Γ. Νίκος. Λεξικό της ψυχολογίας (εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία). Αθήνα, 2005. 1216 σ.

291. Παπαϊωάννου Π. Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. – Αθήνα, 1995.

292. Παπαναστασίου Γ. Η ελληνική γλώσσα στη διαχρονία της: εκπαιδευτική προβληματισμοί. *Φιλόλογος*. 2001. Τόμος ΛΔ΄. Τεύχος 146. Σ. 575–583.

293. Παπαπάνου Κ. Χρονικό-Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως. Αθήνα, 1970.

294. Παπαρίζος Χ. Επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα, 1990.

295. Παπαρίζος Χ. Γλωσσικη πολιτικη και γλωσσικη εκπαιδευση. Αθήνα, 2004.

296. Παπαχρήστος Κ. Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 2010. 737 σ.

297. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 24 Ιουνίου 1957 – 10 Ιανουαρίου 1958. *Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 230–262.

298. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1971-1973. Ανώτατη Εκπαίδευση. *Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 296–328.

299. Πορποδάς Κ. Εισαγωγή στην ψυχολογία της γλώσσας. Ρόλος και μάθηση της γλώσσας. Αθήνα, 1984.

300. Προεδρικό Διάταγμα 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμήματων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων». ΦΕΚ 160. τ. Α'. 18.10.1984.

301. Προεδρικό Διάταγμα 201/1999 «Ίδρυση Τμήματος Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κατάργηση του Γενικού Τμήματος Ξένων πολιτισμών». ΦΕΚ 179. τ. 1. 06.09.1999.

302. Σαπιρίδου Α., Βρέττα-Πανίδου Αικ., Καραγιανίδου Ευ. Η Πρακτική άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου

Θεσσαλονίκης. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 160–170.

303. Σαραφίδου Τ. Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 2003. 237 σ.

304. Σετάτος Μ. Τα ετυμολογικά σημασιολογικά ζεύγη λόγιων και δημοτικών λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. Θεσσαλονίκη, 1969.

305. Σετάτος Μ. Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής. Αθήνα, 1974.

306. Σίσκου Μ. Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας : μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη, 2009. 105 σ.

307. Σκούρα Λ. Γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα (1917-1927). *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 299–313.

308. Σκούρτου Ε. Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα, 1997. Σ. 131–143.

309. Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα. Αθήνα, 1976.

310. Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική. Αθήνα, 1999. 196 σ.

311. Στεριάδου Κ. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οργάνωση και διοίκηση. Αθήνα, 1994. 138 σ.

312. Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία / επιμ. Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού. Αθήνα, 2003. 392 σ.

313. Σύνταγμα της Ελλάδας: Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της έκτης Απριλίου 2001 της Z' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων. Αθήνα, 2001. 112 σ.

314. Σχέδιο Νομοθετικού Διατάγματος «Περί οργανώσεως της Ανωτάτης Παιδείας και επιστημονικής έρευνας και συστάσεως νέων Ιδρυμάτων Ανωτάτης Παιδείας» 1966. *Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 278–295.

315. Τελόπουλος Θ. Η γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα πριν και μετά το 1976 : διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 1998. 220 σ.

316. Τερζής Π. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Θεσσαλονίκη, 2004. 271 σ.

317. Τζάρτζανος Α. Νεοελληνική σύνταξις (της κοινής δημοτικής) : σε 2 τόμοι. Αθήνα, 1946-1953 (Ανατώπωση, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη), 2002. 670 σ.

318. Τζήκας Χ. Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1917-1920. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 324–337.

319. Τοκατλίδου Β. Εισαγωγή στη Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Αθήνα, 1986. 174 σ.

320. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.

321. Τομπαίδης Δ. Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 1992. 414 σ.

322. Τουλουμάκου Ι. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής. Θεσσαλονίκη, 1998.

323. Τσαούσης Δ. Το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21 αιώνα. Αθήνα, 1993. 139 σ.

324. Τσολάκης Χ. Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο. Θεσσαλονίκη, 1995. 432 σ.

325. Τσοπανάκης Α. Νεοελληνική Γραμματική. Θεσσαλονίκη. Αθήνα, 1994. – 828 σ.

326. Τσοπάνογλου Α. Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υοθέτησής της στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη, 1985. 100 σ.

327. Υπόμνημα του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. για τον αριθμό των εισακτέων (του 1988-1989). *Βήμα*. 21.02.1988.

328. Φιλιππάκη-Warburton Ε. Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία. Αθήνα, 1992. 352 σ.

329. Φούκας Β.Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 1837-1910: αναζήτησεις, θέσεις, προοπτικές. Αθήνα, 2005. 100 σ.

330. Φούκας Β. Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου: διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 2009. 428 σ.

331. Φραγκουδάκη Α.Εκπαιδευτική μεταρρύθμισηκαι φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αθήνα, 1977.

332. Φραγκουδάκη Α. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911. Ιωάννινα, 1977. 143 σ.

333. Φραγκουδάκη Α. Γλώσσα και ιδεολογία. Αθήνα, 1987. 273 σ.

334. Χαραλαμπάκης Χ. Νεοελληνικός Λόγος – Μελέτες για τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Ύφος. Αθήνα, 1992. 381 σ.

335. Χαραλαμπάκης Χ. Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 1992.

336. Χαραλαμπόπουλος Α., Χατζησαββίδης Σ. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη, 1997. 348 σ.

337. Holton D., Mackridge P., Φιλιππάκη-Warburton Ε. Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα. 495 σ.

338. Χριστίδης Α.-Φ. Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός. Αθήνα, 1999. 230 σ.

339. Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό : σε 9 τόμους. Αθήνα, 1989.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДОЛОГО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ

2.1. Наукові підходи до дослідження питання підготовки філологів

Складність, багатогранність і міждисциплінарний характер сучасних науково-педагогічних проблем обумовлюють необхідність їх вивчення із застосуванням комплексу наукових підходів, обґрунтований вибір та чітке й послідовне дотримання яких забезпечує успішність проведення наукового дослідження.

Ученими було здійснено багато спроб визначення поняття методологічного підходу, аналіз яких засвідчує відсутність одностайності в його інтерпретації. Так, поняття «підхід», *по-перше*, може відображати систему загальних наукознавчих або соціально детермінованих переконань дослідника і тим самим фактично ототожнюватись з певною його світоглядною позицією, що отримує відображення в дослідженні; *по-друге*, може розумітись як стратегічний принцип чи їх сукупність; *по-третє*, може пов’язуватись із застосуванням набору правил, прийомів, методів, які слугують формою, способом і умовою реалізації відповідних принципів [20; 146].

Аналіз значної кількості визначень поняття «методологічний підхід» засвідчив і наявність тлумачень, які інтегрують у собі названі вище позиції. Наприклад, Н. Іполітова методологічний підхід трактує як сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [59].

Нам імпонує думка С. Бобришова, який стверджує, що підхід виступає платформою, на основі якої і принцип, і метод, і дослідницька позиція, об’єднуючись, утворюють певну гносеологічну цілісність. Звідси підходи як методологічна система, на думку дослідника, покликані реалізувати в історико-

педагогічному дослідженні ряд функцій: науково-світоглядну, функцію концептуалізації і функцію технологізації [20].

Дослідженням установлено, що в науці наявні різні класифікації методологічних підходів, залежно від критеріїв, які покладено в їх основу.

Так, за характером отримуваного знання розрізняють теоретичний та емпіричний підходи; за способом розгляду об'єкта дослідження – системний та цілісний; за фактом залучення досягнень та інструментарію інших парадигм та сфер знання – поліпарадигмальний та монопарадигмальний; за методом збору та аналізу даних – кількісний та якісний; за роллю особистості – об'єкта пізнання – статистичний та гуманітарний підходи [146, с. 104].

С. Бобришов [20] систему методологічних підходів історико-педагогічного дослідження представляє трьома основними групами.

Перша – *базові* підходи (системний, структурний, функціональний, історичний, логічний, синергетичний, комплексний, модельний та інші загальнонаукові підходи). Їх використання забезпечує необхідну якість дослідницької програми з точки зору відповідності канонам історичної науки.

Друга група підходів – *парадигмальні* (парадигмально-педагогічний, поліпарадігмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, культурологічний, аксіологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний). В їх основі лежать визнані у науковому світі концепції та теорії, що визначають детермінації суспільного розвитку людства.

Третя група – *інструментальні підходи,* які мають дієвим алгоритмом вирішення стандартизованих дослідницьких завдань (порівняльно-зіставний, герменевтичний, формальний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний та ін.) [20].

Як слушно зауважує О. Жданова-Неділько, перелік методологічних прийомів неможливо досить повно сформувати, оскільки є тенденція до його постійного розширення, переважно шляхом синтезу кількох взаємодоповнювальних підходів. Дослідники в такий спосіб намагаються якомога точніше пояснити свою позицію, закцентувати в предметі дослідження найбільш

значущі, з їхнього погляду, характеристики. Таким чином було введено до наукового обігу такі методологічні підходи, як компетентнісно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, системно-генетичний та ін.

Водночас цей перелік поповнюється завдяки розширенню дослідницької термінології, яка, у свою чергу, відображає появу нових ідей, бачень, як зініційованих практикою педагогічної діяльності, що в такий спосіб відповідає на виклики суспільного розвитку, так і тих, що з'явилися в процесі наукових досліджень і поглиблюють традиційні уявлення щодо об'єктивних реалій (герменевтичний, етнопедагогічний, праксеологічний, проектний, ресурсний та ін.) [50, с. 102].

Сучасні дослідники (С. Бобришов [20], Т. Єрмакова [49], О. Харченко [146], Жданова-Неділько [50] та інші) вказують на те, що різний характер завдань, які вирішуються в дослідженні, визначає необхідність застосування не якогось одного, а саме системи підходів. Реалізуючи специфічні можливості, взаємодоповнюючи один одного, вони покликані забезпечити якість і скоординованість різних рівнів методологічної рефлексії досліджуваного об'єкта, отримати максимально об'єктивне цілісне уявлення, інформацію про досліджувані явища і процеси. Окрім цього, система методологічних принципів є основою для уточнення, збагачення і систематизації понятійно-термінологічного апарату.

Звичайно, деякі з підходів тісно переплітаються один з одним, утім кожний із них спрямований на вирішення різних завдань, на формування різних аспектів дослідницької культури історика педагогіки. Головне завдання дослідника – грамотно й обґрунтовано дібрати з певної сукупності методологічних підходів саме ті, які дозволять йому якнайкраще і найповніше вивчити досліджуваний феномен, виконавши при цьому всі поставлення завдання.

Виділені нами підходи до дослідження проблеми професійної підготовки філологів дають змогу систематизувати накопичений у науковій літературі матеріал з досліджуваної проблеми, що дозволить скласти більш чітке уявлення про підготовку філологів та її удосконалення.

Серед методологічних підходів до вивчення проблеми підготовки філологів виокремлюємо такі: історіографічний, історико-педагогічний, системний, синергетичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний.

Розглянемо ці підходи більш детально.

Одним з провідних методологічних підходів, з огляду на мету і завдання дослідження, є **історіографічний підхід**, який допомагає визначити стан розробки проблеми в історико-педагогічній науці. Його обґрунтуванню присвячено праці В. Голубничої [32-34], Н. Гупана [36-37], О. Друганової [43], С. Золотухіної [57], О. Сухомлинської [134-136] та інших. Цей підхід передбачає здійснення історико-педагогічного аналізу наукової літератури з окресленої проблеми на різних етапах розвитку науки, узагальнення накопичених наукових знань, вивчення методів і концептуальних положень, що використовувались вченими, ретельної перевірки джерельної бази, на яку спиралися дослідники, залучення якомога ширшого кола наукової інформації для отримання об’єктивних висновків, урахування соціально-економічних, політико-правових та інших факторів, що впливають на процес наукового пізнання [93]. З огляду на це в дисертації здійснюється детальне опрацювання науково-педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних, навчальних і навчально-методичних, довідково-енциклопедичних джерел, окремо проаналізовано нормативні документи, доповіді, звіти Міністерства освіти та інших установ, звіти екзаменаційних комісій, матеріали засідань членів-професорсько-викладацького складу Філософських факультетів, навчальні плани і програми підготовки філологів, визначаються основні напрями вивчення проблеми підготовки філологів як у грецькій, так і у вітчизняній науково-педагогічній науці. Вивчення історіографії також дало змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження.

Застосування **історико-педагогічного підходу** обумовлюється тим, що він дозволяє розглядати явища, що вивчаються, у розвитку, динаміці, виявити тенденції їх розвитку, охарактеризувати соціально-економічні фактори, які в різні історичні епохи визначали розвиток досліджуваних явищ. Це сприяє

об’єктивності наукового дослідження, здійсненню системного аналізу й об’єктивної соціально-економічної оцінки фактів.

Ми погоджуємось з думкою багатьох учених-педагогів (С. Бобришов [20], Т. Єрмакова [49], О. Сухомлинська [134-136]) про те, що історико-педагогічний підхід допомагає здійсненню періодизації розвитку досліджуваної проблеми в аспекті її обумовленості політичним, соціально-економічним, культурно-освітнім розвитком суспільства, педагогічними ідеями й діяльністю конкретних видатних персоналій.

Таким чином, реалізація історико-педагогічного підходу сприяє встановленню послідовності етапів розвитку проблеми підготовки філологів в університетах Греції, виявленню особливостей, притаманних кожному з етапів, розкриттю теоретичних ідей і концепцій, що мали вплив на розвиток проблеми підготовки філологів та їх застосування на практиці в університетах країни.

Системний підхід. Як зазначає О. Семеног, грецьке за походженням слово «система» з’явилося понад два тисячоліття тому і сьогодні відомо понад п’ятисот його характеристик, утім загальноприйняте визначення цього терміна поки що відсутнє [123, с. 25].

У нашій роботі ми виходимо з того, що система являє собою сукупність елементів, які перебувають у безпосередніх зв’язках один з одним, створюючи в такий спосіб визначену цілісність і єдність. Головними ознаками, які притаманні системі, є її структура, зміст, функції, цілі, види, впорядкованість, динамічність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність [14, с. 27; 112, с. 83-86].

Дослідження підготовки майбутнього філолога як системи вимагає застосування системного підходу до її вивчення, який обґрунтовано в працях П. Анохіна [5], В. Афанасьєва [8], В. Беспалька [14], І. Блауберга [18-19], Ю. Конаржевського [68], І. Кузнецова [79], В. Садовського [112], Е. Юдіна [18-19] та ін. На їхню думку, цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє вивчати об’єкт, явище в динаміці, цілісності зв’язків між його елементами. Системний підхід дозволяє скласти цілісне інтегроване уявлення про досліджуваний об’єкт [93].

Основними принципами системного підходу є принципи цілісності, складності й організованості. Цілісність дозволяє визначати об'єкт в єдності компонентів і зв'язків; складність передбачає ієрархічність будови об'єкта, послідовне розчленовування цілого на частини, розглянуті в єдності; організованість – це структурна впорядкованість об'єкта [123, с. 26].

Погоджуємось з О. Семеног, яка наполягала, що система підготовки філолога є саморегулювальною структурною системою, що здатна неперервно перебудовуватися в часі й трансформуватися в конкретних соціально-економічних умовах, відображати перспективи розвитку спеціальності. Особливість такої системи, на думку дослідниці, полягає в тому, що її активним суб'єктом виступає сам студент. Йому надається можливість вільного самовизначення у виборі рівня і профілю навчання, змісту й умов професійної діяльності [123, с. 27].

Отже, методологія системного підходу дає можливість розглядати підготовку філолога в університетах як цілісну, динамічну педагогічну систему, у зміст якої включаємо провідних суб'єктів педагогічного впливу; цілі і завдання підготовки; зміст, методи, форми й засоби підготовки.

Синергетичний підхід знайшов своє обґрунтування в працях В. Ігнатової [58], О. Іонової [93], В. Кременя [78], Б. Мукушева [92], М. Овчинникова [105], Н. Протасової [114], А. Пугачової [117] та інших. Слово «синергетика» є також грецьким за походженням й означає «співробітництво, спільну дію». Цей термін акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин у створенні структури як цілого.

Синергетика як наука досліджує процеси переходу складних систем з невпорядкованого стану в упорядкований, намагається побудувати моделі процесів виникнення більш високих рівнів організації із більш низьких; передбачає цілеспрямовану побудову найкраще організованого об'єкта, системи більш організованих елементів. Основними поняттями синергетики є: самоорганізація, відкритість, нелінійність, флуктуація, система, процес, вірогідність, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія тощо [22, с. 81].

Як слушно зазначає В. Кремень, один зі здобутків синергетики полягає в розкритті того, що властивість самоорганізації є атрибутивною для всіх складних нелінійних відкритих систем. А отже, їхнє функціонування і розвиток відбуваються на основі механізмів та процесів самоорганізації й саморозвитку. Для виникнення й розгортання процесів самоорганізації й саморозвитку передумовами є: здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, внаслідок чого посилання флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури. Хаос, на думку дослідника, відіграє конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах спричиняють руйнування складних систем; з іншого – він творчий, оскільки лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на вищий рівень розвитку. Руйнуючи, хаос будує, а будуючи, призводить до руйнування [78, с. 5].

До ключових положень синергетичної методології науковці також зараховують такі:

- складно організованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку;

- у певні моменти нестабільності малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися в макроструктури, зокрема, дії однієї конкретної особистості можуть впливати на макросоціальні процеси;

- для складних систем існує декілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів і теперішній стан системи визначається не лише її минулим, а й майбутнім;

- складно організована система вбирає в себе не лише простіші структури і не є звичайною сумою частин, а породжує структури різного віку у єдиному темпо-світі;

- з урахуванням закономірностей та умов перебігу швидких,

лавиноподібних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем, можливо ініціювати ці процеси шляхом управлінських дій людини [63; 114].

Погоджуємось з Л. Голубничою, яка підкреслювала, що для історико-педагогічних досліджень важливою рисою синергетичного підходу виступає єдність науки, інтеграція та взаємозбагачення різних її галузей. Використовуючи досягнення суміжних наук: психології, філософії, історії культури, літератури тощо – дослідник зможе найбільш повно та різнобічно вивчити певне педагогічне явище або питання, з'ясувати вплив суміжних знань на їхнє виникнення та розвиток, спрогнозувати їхнє майбутнє в педагогічній науці [33, с. 126].

Для визначення особливостей підготовки вчителів на філологічних факультетах закладів вищої освіти важливими є методологічні засади синергетичного підходу, виокремлені І. Соколовою:

- світоглядна інтерпретація ідей синергетики може слугувати для майбутнього філолога підґрунтям цілісного сприйняття та усвідомлення світу, формування синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства тощо;

- сучасна освіта як засіб опанування світу має забезпечити інтеграцію різних способів його освоєння і тим самим збільшити творчий потенціал людини. Необхідним є перехід від вузької спеціалізації та професіоналізації до інтегрованих напрямів підготовки. Освітньо-професійна програма підготовки майбутнього фахівця має спиратись не на вивчення окремих дисциплін, а передбачати міждисциплінарну інтеграцію знань у форматі напряму підготовки, з урахуванням предметних галузей;

- синергетична модель освіти припускає зміну ролі викладача на засадах взаємодопомоги, співпраці і співтворчості зі студентами, робить можливим постійний творчий пошук адекватних методів і технологій навчання [129, с. 39-40].

Формат дослідження актуалізує також положення синергетичного підходу про те, що особистість розглядається як відкрита система, яка самоорганізується та має емерджентні (що несподівано виникають) властивості, для соціально-

психологічної і педагогічної підтримки якої потрібне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу особистісної самоорганізації.

Особистість студента-філолога перебуває у центрі його підготовки, де вона займає активно-творчу позицію, має свободу самовираження і самореалізації, здійснює пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті і професії.

Таким чином, синергетичний підхід дає можливість розглядати професійну підготовку філолога як відкриту динамічну систему, що здійснює обмін інформацією з іншими системами, як систему, що саморозвивається і самоорганізовується, утім водночас відрізняється певною нестабільністю і детермінованістю загальними тенденціями розвитку суспільства. Реалізація синергетичного підходу до дослідження підготовки філологів вимагає застосування даних інших наук, насамперед лінгводидактики, лінгвістики, психології, культурології тощо, а також розуміння студента ключовою фігурою названої підготовки, яка так само прагне до самовдосконалення і саморозвитку.

Важливим для дослідження підготовки філологів є реалізація **культурологічного підходу,** висвітленню головних положень якого присвячено праці В. Бастуна [12], В. Гриньової [93], В. Гури [38], І. Колмолгорової [66], А. Погодіної [107], М. Подберезького [93], С. Сисоєвої [155], Є. Фортунатової [143] та ін.

Культурологічний підхід зумовлений об’єктивним зв’язком людини з культурою як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури. Формування культури пов’язано не тільки з процесом присвоєння готових культурних цінностей, але й з постійними зусиллями в напрямі самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації і самозбереження. Людина не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, а й вносить у неї дещо принципово нове, тобто вона стає творцем нових елементів культури. У зв’язку з цим освоєння культури як системи цінностей є, по-перше, розвитком самої людини і, по-друге, становлення її як творчої особистості [49, с. 142].

Культурологічний підхід розглядає феномен культури стрижнем розуміння

людини, її свідомості і життєдіяльності, культуротворчості. Це перш за все гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дійовою особою [49, с. 143].

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєвих і пізнавальних, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання і виховання, уводить критерії продуктивності й творчості в діяльність людини [4, с. 104].

З огляду на вищезазначене, застосування культурологічного підходу до підготовки філологів, які в переважній більшості в майбутньому займаються педагогічною діяльністю, є вкрай важливим, оскільки цей підхід являє собою сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння й трансляції майбутніми фахівцями загальнолюдських і педагогічних цінностей, культурних надбань, які забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності.

Отже, культурологічний підхід до дослідження проблеми підготовки філологів полягає у зміцненні взаємозв'язку та взаємовпливу культури й освіти та уможливлює формування фахівців-філологів засобами загальнолюдської і національної культур на засадах універсальних способів пізнання й самопізнання, гуманістичних технологій розвитку й саморозвитку особистості, взаємоповаги, терпимості й толерантності.

Органічно пов'язаним з вище проаналізованим є **лінгвокультурологічний підхід,** який передбачає, що будь-яка культура знаходить своє унікальне відображення в мові.

Вивченням культурної спадщини народу, що закріпилась в його мові, займається відносно нова наука – лінгвокультурологія. Об'єктом лінгвокультурології є культурна інформація, закодована в різних письмових текстах (філософських, художніх, релігійних, історичних тощо), оскільки вони є справжніми зберігачами інформації, які відображають духовний світ людини і її

культуру. Лінгвокультурологія безпосередньо пов'язана також з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу.

Реалізація лінгвокультурологічного підходу до вивчення проблеми підготовки філологів є абсолютно виправданою, бо, як зазначалось, саме мова відіграє найважливішу роль у збереженні, транслюванні й розвитку культури. У мові відбиваються психічний склад народу, його звичаї і побут, ментальність загалом. Освіта, наука, мистецтво, культура пов'язані з мовним вихованням. З мовою і тільки через неї розвивається культура.

Цілком виправданим вважається той факт, що на філологічних відділеннях університетів Греції майбутні філологи, фахівці у галузі рідної мови протягом досліджуваного періоду вивчали дисципліни під назвою «Давньогрецька філологія», «Візантійська філологія», «Новогрецька філологія», під час яких опрацьовували не лише художні, а й інші твори (філософські, історичні, релігійні), прагнучи у такий спосіб зануритись у «дух епохи», у внутрішній світ і менталітет тогочасної людини.

Культурний компонент завжди включався і до процесу іншомовної підготовки майбутніх філологів в університетах Греції, коли, поряд з вивченням мови, засвоєнню підлягало й знайомство з культурою країни, мова якої вивчалась. Однак, якщо протягом XIX – першої половини XX століття вивчались переважно історичні культурні пам'ятки, то починаючи з 70-х років XX століття передбачалось і знайомство із сучасним державним устроєм, суспільним і особистісним життям громадян, особливостями їх менталітету задля кращого взаєморозуміння між представниками різних етносів.

Сучасні вітчизняні та грецькі лінгвидидакти (О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва [89], В. Токатліду [226]) навіть пропонують змінити назву дисципліни з методики/дидактики навчання мови на методику/дидактику навчання мови і культури.

Отже, лінгвокультурологічний підхід полягає у зміцненні взаємозв'язку та взаємовпливу культури й мови та уможливлює підготовку філологів до

особистісного й професійного розвитку засобами мови, продуктивного міжкультурного спілкування, розуміння і прийняття «чужого».

Особистісно-діяльнісний підхід інтегрує в собі елементи двох підходів – особистісно орієнтованого і діяльнісного.

Під поняттям *«особистісний підхід»* С. Рубінштейн розуміє якісне бачення глибини внутрішнього світу суб'єкта, який відображає будь-яке психічне явище у розвитку особистості [119]. Л. Божович підкреслює, що цей підхід полягає у розгляді кожної окремої психічної властивості людини в аспекті особистості в цілому. При цьому постає проблема не тільки в тому, як її вивчати, але з яких позицій підходити до цього вивчення, бо зрозуміти особистість із сукупності різних властивостей неможливо [21, с 464]. Запровадження особистісного підходу, на думку І. Беха, має гуманізувати виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості та поваги, максимально розкрити потенційні можливості людини, стимулювати її до особистісно-розвиваючої творчості [15].

Вимогами до реалізації особистісного підходу є:

- цілісність і глибина наукових уявлень педагога про особистість учня/студента;

- високий рівень педагогічної майстерності вчителя/викладача;

- індивідуалізованість системи наукових знань та практичних умінь з метою сприяння особистісному росту учня/студента; знання його вікових та індивідуальних особливостей [15; 21; 42].

Діяльнісний підхід у навчанні, який обґрунтовано в працях А. Вербицького [25], І. Ворожцової [29], О. Дусавицького [47], З. Курлянд [138], О. Леонтьєва [83-84] та ін., передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Цей підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством і його передачі, виробленої соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію

повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності [138, с. 112].

Залучаючи діяльнісний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх філологів, ми виходимо з того, що названа підготовка також є діяльністю, з одного боку, і підготовкою до діяльності (мовленнєвої, педагогічної, інноваційної, інформаційної тощо) – з іншого. Тобто підготовка філологів – це двостороння взаємодія суб'єктів освітнього процесу – педагогів і студентів, спрямована на досягнення спільної мети – озброєння студентів сумою знань, умінь і навичок, необхідних для їх майбутньої професійної діяльності [7, с. 4].

Таким чином, особистісний компонент визначає орієнтацію на особистість, врахування в освітньому процесі індивідуальних особливостей осіб, що навчаються, реалізуючи це через зміст, форму навчальних занять, характер взаємодії й взаємних відносин. Діяльнісний компонент визначає способи засвоєння навчального матеріалу, зразки й способи мислення і діяльності, розвиток пізнавального і творчого потенціалу суб'єкта навчання.

Разом з тим, у процесі підготовки філологів винятково важливим є поєднання особистісного та діяльнісного підходів, адже саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості фахівця [83-84].

Отже, реалізація особистісно-діяльнісного підходу дозволяє розглядати процес підготовки філолога як цілеспрямовану організовану діяльність особистості, метою якої є розвиток компетентностей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності та задоволення особистісних потреб.

Теоретичну основу професійної підготовки філологів становлять положення **компетентнісного підходу** до визначення структури та змісту підготовки майбутніх фахівців (Б. Авво [1], О. Акулова [2], І. Бех [16], Н. Бібик [17], Н. Гальскова [30], О. Гончар [35], Л. Зеленська та С. Золотухіна [53], І. Зимня [55], В. Луговий [86], С. Ніколаєва [89-90], О. Овчарук [103-104], О. Пометун [109], М. Степко [130-131], А. Хуторський [148] та інші).

Поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення

досвіду роботи видатних учителів у 70-х роках XX століття. Фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості [67, с. 17].

На думку експертів Ради Європи, компетентнісний підхід передбачає: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [67, с.7–8]

В Україні названий підхід поступово впроваджується з 90-х років XX століття. Н. Бібік визначає компетентнісний підхід як «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [67, с. 47].

О. Дубасенюк зазначає, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем [45].

Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного знаннєво орієнтованого, відображає вимоги не тільки до змісту освіти (що повинен знати, вміти та якими навичками володіти випускник), а й до поведінкової складової (здатність застосовувати набуті знання, уміння й навички на практиці) [9, с. 35].

Цей підхід орієнтує на формування та розвиток в майбутнього фахівця ряду компетенцій (ключових і професійних), професійно важливих якостей особистості, які дозволять йому ефективно виконувати свої професійні обов'язки, швидко адаптуватись до нових умов праці, до будь-якого роду суспільних змін, прагнути до постійного оновлення знань та формування нових компетентностей відповідно до розвитку науки і техніки.

Спираючись на визначення І. Соколової [129, с. 43], під компетентнісним підходом до проблеми підготовки філологів розуміємо інтеграцію змісту й

технологій теоретичного й практичного компонентів підготовки майбутніх фахівців з метою формування професійної компетентності філолога, що сприяє його швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, самореалізації, саморозвитку.

У контексті проведеного дослідження компетентісний підхід дає можливість на основі визначення ключових, загальнопредметних і спеціальнопредмних професійних компетенцій більш точно оцінювати розвиток досліджуваного феномену.

Акмеологічний підхід. Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, квітуча пора, гострий; і «логос» – слово, вчення. У педагогіці акме – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності і передусім у професійній.

Висвітленню суті та особливостей реалізації цього підходу присвячено праці О. Антонової [6], Н. Кузьміної [82], А. Деркача та В. Зазикіна [41], А. Ніколаєску [99], Л. Рибалко [118] та інших.

Пристаємо до думки О. Антонової, яка суть акмеологічного підходу вбачає у вивченні особистості як цілісного феномену; орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу [6, с. 17].

Орієнтація на особистість відзначала праці ще давньогрецьких філософів, які головною метою виховання називали всебічний і гармонійний розвиток особистості людини, заохочували підростаюче покоління до постійного самовдосконалення тіла й духу.

Сучасні грецькі вчені, представники професорсько-викладацького складу (М. Біліоні [204], М. Кассотакіс [187], І. Матсагурас [193], Г. Мавройоргос [194-195] та інші) одним із завдань підготовки філологів обов'язково називають

підготовку до постійного оновлення знань, формування нових компетентностей, саморозвитку і самовдосконалення протягом життя. Цьому, на їхню думку, має сприяти належним чином організована як базова, так і післядипломна освіта.

Таким чином, застосування акмеологічного підходу до вивчення проблеми професійної підготовки філологів поєднує в собі вивчення названої підготовки в системі неперервної освіти, розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення.

Аксіологічний підхід, головні засади якого відбито у працях таких учених, як: С. Вітвицька [27], Т. Калюжна [61], М. Нікандров [96], А. Нікора [100], Н. Ткачова [93], А. Удод [139] та інших, дозволяє виділити методологічні позиції дослідження підготовки філологів під кутом зору закладених у них можливостей для задоволення особистісних і професійних потреб, дає змогу вирішувати завдання гуманізації суспільства, формувати аксіологічну культуру особистості [129, с. 37].

Погоджуємось з думкою І. Соколової, яка наполягає, що певний акцент у професійній підготовці майбутнього філолога має спрямовуватись на формування в нього аксіологічної культури, природа якої лежить у площині набутих людиною знань, умінь, навичок та досвіду [129, с. 37].

В університетах Греції від самого їх заснування філологічній освіті приділялась неабияка увага, мовно-літературні дисципліни були ядром навчального плану найстарішого в країні філософського факультету. Грецька мова обов’язково вивчалась студентами всіх спеціальностей. І це не випадково, бо мова – це одна з найбільших цінностей особистості, суспільства, нації і людства в цілому. Недарма видатні вчені, митці (Л. Костенко [85], І. Огієнко [60], К. Ушинський [140], Д. Соломос [11], Г. Бамбініотіс [199], В. Токатліду [226] та інші) говорили, що нація живе доти, доки жива її мова.

Великого значення в підготовці філологів грецькі вчені-педагоги надавали і вивченню літературної спадщини, бо в художніх творах відбивались звичаї, побут, традиції, загальнолюдські та національні цінності, що, безумовно, сприяло формуванню світогляду, внутрішніх переконань, системи цінностей,

особистісному і суспільному ідеалу майбутніх філологів.

Як уже було зазначено вище, студенти філологічних відділень університетів Греції вивчали не лише художні, а й філософські, релігійні, історичні твори із особливим наголосом на давньогрецькій літературній спадщини, яка була і залишається благодатним ґрунтом для формування у фахівців-філологів таких цінностей, як: свобода, демократія, особистісне щастя, освіта, краса, творчість тощо.

З огляду на те, що значна кількість випускників філологічних відділень університетів Греції обирають для себе професію вчителя, то розвиток ціннісних орієнтацій набуває ще більшої актуальності під час їхньої професійної підготовки. Сукупність цих орієнтацій разом з набутими знаннями, уміннями й навичками становить ідеал учителя, до якого мають прагнути студенти-філологи.

Перевіреною часом є модель ідеального учителя В. О. Сухомлинського, яку він формує через три важливі позиції: «Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми... Хороший учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, який він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію й педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо» [132, с. 49].

Актуальними в умовах сьогодення є поради В. О. Сухомлинського «відточувати слово»; уникати марнослів’я, яке «розбещує душу людини», духовно роззброює її; виховувати у своїх вихованців «непримиренність і нетерпимість до балаканини, порожнього красномовства, тріскучої фрази»; намагатися, щоб «думка й слово одухотворялися ділом» [133].

Грецькі дослідники також значної уваги приділяли окресленню ідеалу вчителя. Якщо у 50-70-х роках ХХ століття головними характеристиками ідеального вчителя вчені (Н. Ексархопулос [174-175], А. Делмудос [171]) називали: бездоганне володіння предметом викладання, достатню психолого-

педагогічну підготовку, любов до дітей і професії, високу моральність, вправне володіння словом, то починаючи з 80-х років до цих характеристик науковці (М. Кассотакіс [187], І. Матсагурас [193], П. Ксохеліс [215] та інші) додають: здатність до дослідницької діяльності, до критичних роздумів, готовність до міжкультурного спілкування, до участі в суспільному житті, наявність чіткої громадянської позиції тощо.

Таким чином, аксіологічний підхід до процесу підготовки філологів орієнтує на формування аксіологічної культури майбутніх фахівців. Реалізація цього підходу до підготовки філолога спрямовує на розуміння освіти, мови і культури загалом суспільними й особистими цінностями.

Отже, використання різних підходів (історіографічний, історико-педагогічний, системний, синергетичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний) сприяє розгляду проблеми підготовки філологів з різних позицій цілісності та об’єктивності дослідження.

2.2. Термінологічне поле дослідження

Спираючись на сучасні підходи до формування понятійно-термінологічного апарату дослідження (В. Безрукова [13], Л. Ващенко [23], В. Полонський [108], Л. Хоружа [147], С. Сисоєва та І. Соколова [125]), ми згрупували головні дефініції дослідження таким чином:

1) дефініції, які розкривають сутність і специфіку професійної підготовки філолога у закладі вищої освіти. Ключовими дефініціями цієї групи вважаємо такі: підготовка/професійна підготовка, філологія, філолог, філологічна освіта, професійна підготовка філолога, мовна освіта;

2) дефініції, що відображають процес університетської підготовки філолога. До цієї групи відносимо такі дефініції: галузь знань, спеціальність, спеціалізація, кваліфікація, освітня програма;

3) дефініції, за допомогою яких розкривається результат професійної

підготовки філолога. Такими ми вважаємо дефініції: професійна компетентність філолога, іншомовна комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція.

Виділені групи дефініцій є функціонально пов'язаними між собою і детермінованими науковим апаратом дослідження. Проаналізуємо їх більш детально.

1. Дефініції, які розкривають сутність і специфіку професійної підготовки філолога у закладі вищої освіти.

Ключовою дефініцією цієї групи є терміносполука «підготовка філологів». Щодо терміна «підготовка», то як українська, так і грецька довідкова література подають приблизно однакові його визначення. Так, під поняттям «підготовка» розуміється сукупність знань, умінь і навичок, досвід, набутий у процесі навчання, з метою успішного виконання професійної діяльності [126, с. 417; 24, с. 767; 201, с. 860].

Коли йдеться про процес навчання за певною спеціальністю, поруч з терміном «підготовка» активно вживається і терміносполука «професійна підготовка», які в цьому випадку застосовуються як абсолютні синоніми.

Достатньо повне визначення цього поняття пропонує довідково-енциклопедична література. Зокрема, в Енциклопедії професійної освіти професійна підготовка визначається як сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [151, с. 390]. У Новому словнику методичних термінів і понять (Є. Азімов, А. Щукін) професійна підготовка тлумачиться як *система* організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до такої діяльності [102, с. 230]. Таким же чином професійна підготовка визначається в Радянському енциклопедичному словнику [128, с. 621].

У цих трактуваннях чітко простежується розуміння професійної підготовки як системи і процесу, спрямованого на досягнення певного результату.

У грецькому посібнику «Визначення і роль професійної підготовки»

(«Ορισμός και ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης») професійна підготовка (επαγγελματική κατάρτιση) тлумачиться як сукупність видів робіт, виконання яких забезпечують особу уміннями та здібностями, необхідними і достатніми для здійснення певної професійної діяльності [216, с. 2].

Подібне визначення знаходимо в праці «Підготовка, зайнятість, освітня політика. Дослідження зв'язку професійної підготовки із трудовою зайнятістю» / за ред. Н. Фотопулоса («Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση»), де професійна підготовка тлумачиться як спеціальна навчальна діяльність, яка готує особу приймати на себе певну роль та функції, як правило, у професійному житті [188, с. 33]. У цьому визначенні автори підкреслюють, що професійна підготовка забезпечується саме в процесі навчальної діяльності.

Найбільш повним нам видається тлумачення цього поняття грецьким ученим А. Евстратоглу: «професійна підготовка – це програмований процес формування поведінки, знань, умінь під час навчання з метою успішного виконання певної діяльності, сукупності діяльностей [180, с. 2]».

Слід зазначити, що вітчизняні вчені під поняттям «професійна підготовка» розуміють переважно базову підготовку в навчальному закладі. Подальша підготовка фахівців презентується терміном «післядипломна освіта». Інтегрують базову та післядипломну освіту такі поняття, як: «неперервна освіта», «освіта протягом життя».

Грецькі науковці у випадку базової та подальшої підготовки використовують термін «професійна підготовка», однак поділяють останню на «базову/початкову професійну підготовку» («αρχική επαγγελματική κατάρτιση») та «неперервну професійну підготовку» («συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση»). Під поняттям базової професійної підготовки розуміють перший цикл підготовки фахівця за обраною спеціальністю та спеціалізацією, яка задовольняє переважно початкові/базові потреби тих, хто навчається, за допомогою здобуття професійних знань та умінь з метою входження в професію, професійного й особистісного розвитку. Тобто базова професійна підготовка надається до вступу особи у

професію.

У свою чергу неперервна професійна підготовка спрямована на доповнення, модернізацію та покращення знань, умінь, якостей, які були здобуті під час базової підготовки або першого професійного досвіду з метою інтеграції чи реінтеграції до ринку праці, гарантованої зайнятості та професійного й особистісного розвитку [176, с. 66; 177; 180, с. 2; 216, с. 2].

Підсумовуючи визначення грецьких дослідників, можемо зробити висновок, що ті, хто отримують базову підготовку, готуються до виконання майбутньої професії, а під час неперервної підготовки адаптують свої знання та уміння до постійно змінюваних вимог ринку праці.

Другим компонентом терміносполуки «підготовка філолога» є поняття «філолог». За словником В. Даля, філологія – це «наука або навчання мов, всього духовного і культурного життя відомих народів, а філолог – це вчений, мовознавець, який досліджує духовне та суспільне життя відомого народу або групи народів» [39, с. 1140]. Як зазначають Є. Азімов та А. Щукін, філологія – це сукупність гуманітарних наук, які вивчають культуру певного народу, втілену в мові та літературній творчості [102, с. 337]. На думку С. Аверинцева, філологія допомагає виконанню одного з головних людських завдань – зрозуміти іншу людину (іншу епоху, іншу культуру), а філолог поєднує в собі лінгвіста, критика, історика громадянського побуту, моралі та культури, знавця інших гуманітарних, а принагідно навіть природничих наук – всього, що в принципі може знадобитися для пояснення того чи того тексту [3, с. 545].

Окрім того, що під поняттям «філолог» розуміють науковця у відповідній галузі, ним ще й позначається педагог, який викладає в середній або вищій школі дисципліни філологічного спрямування. У цьому випадку поширеним є поняття «вчитель-філолог» / «викладач-філолог».

Щодо грецької науки, то в тлумачному словнику професора лексикології Афінського національного університету імені І. Каподістрії Г. Бамбініотіса поняття «філологія» тлумачиться у декількох значеннях:

1) наука, що вивчає конкретну мову та літературу, як правило, у зв’язку з

іншими структурними компонентами відповідної культури – історією, мистецтвом тощо (*новогрецька, німецька філологія*);

2) вивчення давніх мов, як правило, з точки зору їх будови, дослідження автентичності текстів, що збереглися з давніх часів, їх тлумачення, аналіз зв'язків цих текстів з культурою відповідної місцевості та їхнім автором (*давньогрецька, латинська філологія*);

1) сукупність писемних пам'яток певного етносу, епохи тощо (*англійська, французька, німецька, давня, середньовічна, візантійська, новогрецька філологія*);

2) сукупність писемних текстів, що стосуються певної наукової галузі (медична, церковна філологія) [201, с. 1884].

Г. Бамбініотіс наполягає, що в грецькій довідковій літературі досить часто такі поняття, як «філологія» та «література» вживаються як синонімічні, однак дослідник пропонує їх чітко розмежовувати. Так, за його визначенням, *література* – це мистецтво слова, твори прозові та поетичні, які створюються письменниками, поетами та прозаїками; *філологія* – це наука, яка вивчає літературні твори і духовні надбання певного народу загалом (давня філологія, наприклад, вивчає не лише літературні твори, але й писемні пам'ятки будь-якої природи, які збереглись до наших днів – філософські, історичні, наукові тощо) [201, с. 1884]. Отже, «філологія», на думку вченого, – це більш широке поняття, аніж «література».

Цікаво, що в грецьких університетах у назвах відділень іноземних мов зустрічаємо таке поєднання, як, наприклад, «відділення англійської мови та філології» (Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας), а не «відділення англійської мови та літератури» або «відділення англійської філології», як у вітчизняних вишах. Такою назвою грецькі університети підкреслюють, що підготовка філологів на їхніх відділеннях не обмежується вивченням мови та творів художньої літератури, а охоплює й вивчення інших писемних пам'яток, як наприклад, історичних, філософських та інших текстів.

Щодо визначення поняття *«філолог»* (від давньогрецької «друг слова, риторики, літератури»), то Г. Бамбініотіс наполягає, що це: 1) науковець, який

спеціалізується на філології; 2) випускник філологічного відділення, який викладає філологічні дисципліни в середній школі [201, с. 1884].

Таким чином, вітчизняні та грецькі науковці майже одностайні в розумінні сутності понять «філологія» та «філолог», однак у грецькій науці, на відміну від української, термін «філологія» доволі часто використовується на позначення науки або навчальної дисципліни, метою якої є вивчення сукупності писемних пам'яток того чи іншого народу.

Як показало дослідження, науковці обох країн розрізняють такі поняття, як «філолог-дослідник/науковець» та «філолог-викладач».

Філолог-дослідник вивчає питання розвитку певного народу та його культури, як правило, на основі мови та писемних пам'яток. Детальніше, він вивчає всі чинники, які формували певну мову, займається тлумаченням літературних та інших писемних творів, здійснює відбір текстів та пошук методів, які буде використовувати для їх вивчення і тлумачення. У коло професійних обов'язків *філолога-викладача* входить навчання учнів мови, аналіз правил її використання, пояснення програмних літературних творів, вивчення способів усного і писемного висловлення думок, перевірка учнівських письмових робіт тощо.

Щодо *працевлаштування*, то філолог може працювати як дослідник або консультант у дослідних центрах, музеях, бібліотеках, як перекладач або літературний редактор у видавничих центрах, як коректор у газетах, журналах та інших друкарських виданнях, як викладач філологічних дисциплін у закладах середньої і вищої освіти.

Підготовка філолога відбувається у ході здобуття філологічної освіти. У Великій Радянській енциклопедії *філологічна освіта* тлумачиться як система підготовки спеціалістів з мов і літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів й учителів, перекладачів [142]. Більшість сучаних дослідників до філологічної освіти додають і навчання культури, а особливістю вітчизняної вищої філологічної освіти називають те, що вона дає фундаментальні знання, які слугують базою для інших навичок прикладного характеру на кшталт

редакторських, видавничих, перекладацьких [56, с. 39].

У грецькій науково-педагогічній літературі взагалі відсутній термін «філологічна освіта». Розповсюдженим є сполучення «освіта філологів» («εκπαίδευση των φιλολώγων»), однак його чітких визначень не подається.

Аналіз показав розбіжності в трактуванні поняття *«філологічні дисципліни»*, які у вітчизняній науці охоплюють ті, що безпосередньо пов'язані з мовою, мовознавством, літературою, літературознавством (мова, література, теоретичне мовознавство, прикладна лінгвістика, соціолінгвістика, порівняльне літературознавство тощо). У грецькій освіті зазначене поняття іноді включає також лише мовно-літературні предмети, а частіше – цілий спектр предметів середньої та вищої школи, які входять до циклу гуманітарних наук (мова, література, історія, філософія, соціологія тощо).

У проведеному дослідженні під поняттям «філологічні дисципліни» матимемо на увазі цикл предметів мовно-літературної підготовки.

Щодо терміносполуки «підготовка філолога» чи «професійна підготовка філолога», які є абсолютно синонімічними, то аналіз засвідчив відсутність у вітчизняній літературі тлумачень цього поняття саме в такому поєднанні. Натомість наявні визначення поняття *«професійна підготовка вчителя-філолога»*.

Так, І. Соколова професійну підготовку майбутнього вчителя філолога розглядає як складну поліфункціональну відкриту педагогічну систему, що характеризується динамічністю, наявністю інваріантних компонентів, з притаманними їй ознаками, ієрархічною побудовою, системоутворювальними зв'язками (внутрішньосистемними, міжсистемними), що забезпечують її цілісність; суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії, що позначається на системі відносин; керованістю та самокерованістю [129, с. 19]. У цьому визначенні чітко простежується системний та синергетичний підходи до підготовки філологів.

О. Семеног професійну підготовку майбутнього філолога, вчителя української мови та літератури розуміє як сукупність психічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних

типів. Структуру підготовки учителів-філологів, на думку дослідниці, складають такі підсистеми: навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна, підсистема практик [123, с. 28]. У цьому визначенні автор дотримується особистісно-діяльнісного та системного підходів до професійної підготовки вчителя філолога.

О. Дуплійчук професійну підготовку вчителя-філолога розглядає в єдності компетентного фахівця-предметника, професіонала-дослідника та культуромовної особистості з високим ступенем самостійності і креативності, здатної до постійного професійного самовдосконалення, до оволодіння не лише рідною, а й іноземними мовами, здатною не лише до участі у діалозі культур, а передусім бути генератором інноваційних культурних процесів, реципієнтом та ретранслятором іншомовних культурних імпульсів та явищ [46, с. 13, 37].

В останньому визначенні яскраво простежується особистісно-діяльнісний, культурологічний, лінгвокультурологічний, компетентнісний, акмеологічний підходи до аналізу професійної підготовки вчителя-філолога.

Зважаючи на те, що філолог не обов'язково має займатись викладацькою діяльністю, під поняттям *«підготовка філолога»* з позицій системного, синергетичного, культурологічного, лінгвокультурологічного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, акмеологічного, аксіологічного підходів будемо розуміти: 1) цілісну складну багатофункціональну відкриту *систему*, що складається з відносно автономних та водночас взаємопов'язаних підсистем, характеризується складними ієрархічними зв'язками, керованістю і водночас здатністю до саморозвитку; 2) цілеспрямований, особистісно орієнтований *процес*, що здійснюється в ході здобуття філологічної освіти і має за *мету* формування фахівця зі сформованою системою цінностей, високим рівнем загальнокультурної, мовно-літературної, інформаційно-технологічної, а в разі необхідності і психолого-педагогічної та методичної підготовки, здатного до творчості, співпраці, міжкультурного спілкування, саморозвитку та самовдосконалення.

У грецькій науці відсутні чіткі визначення поняття «професійна підготовка філолога». Аналізуючи цей феномен, грецькі вчені (М. Біліоні, Е. Кароліду,

С. Крівас) обмежуються формулюванням мети цієї підготовки у вигляді вимог до професійних та особистісних характеристик фахівця. Підсумовуючи погляди вчених, зазначимо, що професійна підготовка філологів у Греції спрямована на формування особистості фахівця, який, окрім знання своєї наукової галузі/галузей, повинен: 1) застосовувати знання на практиці, 2) шукати, аналізувати та узагальнювати необхідну інформацію, застосовуючи нові технології; 3) адаптуватись до нових умов та приймати необхідні рішення; 4) працювати індивідуально і в командах/групах; 5) бути здатним до науково-пошукової діяльності; 6) володіти не лише рідною, а й іноземними мовами; 7) поважати відмінності та бути готовим до міжкультурної взаємодії; 8) демонструвати професійну, соціальну, морально-етичну відповідальність; 9) бути здатним до критики і самокритики; 10) просувати вільну і творчу думку [186; 191; 204].

У дослідженні виходимо з того, що підготовка філолога в університетах є своєрідною та унікальною, бо є адаптованою не лише до системи вищої і педагогічної (якщо йдеться про підготовку вчителя-філолога) освіти, а також і до системи мовної освіти.

Поняття «вища освіта» та «педагогічна освіта» вже досить детально вивчені як українськими, так і грецькими вченими, чого не можна сказати про мовну освіту.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури [30; 44; 51; 65; 80; 88; 102] засвідчив, що серед вітчизняних та зарубіжних учених не має єдиної точки зору 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 знайдених визначень поняття «мовна освіта» показав наявність у них таких головних диференційних сем, як «система», «процес», «результат».

Так, мовна освіта більшістю науковців (Н. Гальскова та Н. Гез [30], М. Дружиніна [44], Р. Мартинова [88] та інші) розглядається як одна з підсистем загальної освіти країни, яка 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) систему як сукупність освітніх процесів з предмета. У системі як сукупності освітніх процесів з предмета центральне місце посідають традиційні елементи педагогічної системи: мета, принципи, зміст навчання мовам, реалізовані в освітньому стандарті, програмі, підручнику та інших засобах навчання [30, 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 мовленнєву діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь взаємодії між носіями різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та нерідної мов [51].

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 [102, с. 364].

В. Козирев та В. Черняк наполягають, що мовну освіту 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: 1) оволодіння сукупністю знань про мову як необхідна умова повноцінної та ефективної мовленнєвої діяльності; 2) уміння сприймати тексти і будувати власні мовленнєві твори в усній і письмовій формі; 3) здатність оперувати засвоєними і переробленими текстами різних стилів і жанрів; 4) володіння нормами культури мовлення і мовленнєвого етикету як

необхідного компонента професійної культури; 5) уміння адаптуватися до мінливих умов мовного середовища, з одного боку, й активно впливати на це середовище – з іншого [65].

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 у світовий освітній простір. На думку дослідниці, використання терміна «мовна освіта» передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання мов [80, 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 [69].

На думку Т. Мазурук, мовна освіта в контексті пізнання етнокультури країни, мова якої вивчається, є одним з найбільш ефективним засобів і механізмів розвитку особистості і вирішення проблем людства, оскільки спрямована на розвиток сучасної людини як суб’єкта перетворювальної і творчої діяльності [87].

Як бачимо, у сучасних визначеннях мовної освіти більшість дослідників виокремлюють її особистісно-утворювальну функція, бо кінцевою метою цієї освіти проголошується сформована мовна особистість, здатна до результативного спілкування (в тому числі міжкультурного), задоволення засобами мови своїх особистісних та професійних потреб, готової до саморозвитку і самовдосконалення [30, с. 40; 65; 91; 115, 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 як одного з провідних щодо особливостей мовної освіти. Так, наприклад, Ю. Караулов наполягав, що неможливо пізнати мову, не виходячи за її межі, не звернувшись до її творця, носія, користувача, тобто, людини, конкретної мовної особистості [62, 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 в процесі конструювання й аналізу змісту процесів навчання мови [30, с. 13-14].

Слід зауважити, що останнім часом окремі дослідники мовну освіту, окрім процесу і результату, розглядають ще й як цінність, що виявляється у ставленні до неї держави, суспільства й особистості [122].

Н. Гальскова та Н. Гез услід за Б. Гершунським у 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 в гармонії державних, суспільних і особистісних інтересів у розвитку мовної освіти в країні, надання йому 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 державою, 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 [30, с. 4-40].

Щодо структури мовної освіти, то традиційно вона відповідає основним етапам навчально-виховного процесу й охоплює дошкільну, шкільну, вищу ланки. У закладах вищої освіти залежно від рівня державної акредитації, спеціалізації, обраного студентами фаху, поглиблюється й 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 вдосконалення власного мовлення впродовж життя, на етапі післядипломної освіти [69].

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 [44, с. 15-16].

Слід додати, що окрім інституційної мовної освіти, у 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 оказіональну мовну освіту (спілкування в сім'ї, у колі друзів з носіями мови, що вивчається, наприклад, у рамках міжвишівського спілкування тощо). Останні два види систем є організованою освітньою діяльністю, що проводиться за рамками інституційної системи з метою задоволення освітніх потреб окремих соціальних груп [30, с. 28].

Серед провідних напрямів, що охоплюють поняття мовної освіти, учені називають: 1) навчання державної мови; 2) навчання рідної мови; 3) навчання іноземних мов [69; 80, с. 1; 102, с. 364; 112].

Аналіз грецької лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури [173; 196; 198; 202; 226; 235] дає підстави стверджувати, що науковці не подають чіткого визначення поняття «мовна освіта» («γλωσσική εκπαίδευση»/«γλωσσική διδασκαλία»), обмежуючи останнє, як правило, формулюванням мети й завдань зазначеної освіти.

Так, Г. Бамбініотіс зазначає, що загальною метою мовної освіти є формування в особи здатності породження та сприйняття різних текстів (усного й писемного мовлення), тобто комунікативної компетенції [198, с. 135-136].

З ним погоджується А. Хараламбопулос, який наполягає, що мовна освіта спрямована на: а) усвідомлення учнями/студентами особливостей різних видів усного й писемного мовлення та їх зв'язок з умовами спілкування, за 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 [235].

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 [202, с. 15].

Так само і Н. Мітсіс метою мовної освіти визначає розвиток у людини здатності до результативного спілкування, її формування як достатнього користувача мовою, який у кожному окремому випадку здатний розуміти і поважати середовище, у якому перебуває, та адаптувати відповідним чином, як передавач, або тлумачити правильно, як приймач, породжувані висловлювання [196, с. 38].

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) [226, с. 206]. А в Єдиній програмі навчання іноземних мов метою мовної освіти, окрім іншого, визначено розвиток умінь виступати посередником між двома та більше культурами, застосовуючи свій мовний досвід та розвиваючи рефлексивні уміння [173].

Як і вітчизняні, більшість грецьких учених (Г. Бабмініотіс [199], А. Кіліарі [190], В. Токатліду [226] 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 освітньою політикою, так і її підсистема – мовна освіта – визначається мовною політикою держави. Однак спостерігаються деякі розбіжності у виділенні провідних напрямів мовної освіти. Так, якщо українські вчені виділяють, як правило, три напрями (навчання державної мови; навчання рідної мови; 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 в 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, поняття *мовної освіти* тлумачимо як державну, суспільну й особистісну *цінність*; цілісну складну багатофункціональну *систему* взаємодії держави, суспільства, навчальних закладів, компонентів навчально-виховного процесу, спрямовану на організацію *процесу* навчання мови, *результатом* якого має стати оволодіння громадянами комунікативною компетенцією, формування засобами мови особистості людини, яка здатна задовольняти свої особистісні, суспільні, професійні потреби, готова до співпраці, прагне до самовдосконалення і саморозвитку.

2. Дефініції, що відображають процес університетської підготовки філолога.

Аналізуючи професійну підготовку філолога, неможливо не зупинитись на характеристиці таких понять, як «галузь знань», «кваліфікація» та «спеціальність/спеціалізація».

Зазначимо, що сьогодні в нормативних документах з питань вищої освіти не згадуються напрями підготовки, а передбачається розподіл на галузі знань та спеціальності.

У Листі Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. №1/9-484 «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» галузь знань визначається як група напрямів підготовки, споріднених за ознакою спільності узагальнених структур діяльності [149]. У Законі України «Про вищу освіту» сполучення «група напрямів підготовки» замінюється на «основну предметну область освіти і науки»: «галузь знань – основна предметна область освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка [111].

У свою чергу спеціальність тлумачиться як складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка [111]; як категорія, що характеризує в сфері освіти спрямованість і зміст професійної підготовки фахівця (визначається через об’єкт діяльності фахівця і відображає насамперед види його діяльності і сферу її застосування) [129, с. 35]. Спеціалізація розуміється як складова спеціальності, що визначається закладом вищої освіти та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти [111]. Іншими словами, спеціалізація – це більш вузький напрямок діяльності в межах певної спеціальності.

Навчаючись за певною спеціальністю, фахівці здобувають відповідну кваліфікацію. У нормативних документах, довідниковій та науково-педагогічній літературі *кваліфікація* визначається як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої

освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту [111]; будь-яке звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення програми з вищої освіти в межах конкретного предметного поля; сертифікація компетенцій студента із зазначенням виду й назви підготовки, яка надає право доступу до подальшої освіти та професійної діяльності [26, с. 354]; рівень професійної підготовки працівника, наявність у нього ЗУН, потрібних для виконання певного виду роботи; характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності, відповідальності, предмета, явища [131, с. 137].

Так, студенти мовних факультетів можуть отримати кваліфікацію філолога, навчаючись за спеціальністю «Мова та література (німецька)», спеціалізацією – англійська мова.

У грецькій науці терміну «галузь знань» відповідає сполука «γνωστικό αντικείμενο», що вживається як на означення групи споріднених спеціальностей, так і конкретної науки або навчальної дисципліни (мова, література, фізика тощо) [201, с. 431].

Поняття «кваліфікація» у грецькій науці взагалі відсутнє. Однак широко використовуються такі терміни, як «ειδικότητα» та «ειδίκευση», котрі перекладаються української мовою як «спеціальність/спеціалізація». Великий словник синонімів й антонімів на означення цих понять подає однакові тлумачення, представляючи їх синонімами: «ειδικότητα» та «ειδίκευση» – це: 1) сукупність спеціальних знань у певній галузі, спеціальна освіта, спрямована на оволодіння ними; 2) систематичний, визначений певним часовим проміжком процес передачі знань, цінностей, здатностей і умінь, який реалізується в спеціальних закладах переважно для дітей і молоді; 3) освіта, яка надається за чітко визначеним навчальним планом; 4) надання необхідних знань у певній галузі; 5) отримання спеціальних знань та їх практичне застосування тощо [225].

Однак Г. Бамбініотіс розрізняє зазначені поняття, пропонуючи такі їх визначення: «ειδίκευση» – це отримання студентом або робітником спеціальних знань, умінь і навичок у певному предметі»; «ειδικότητα» – спеціальні знання,

уміння й навички, необхідні для виконання наукової або технічної професійної діяльності» [201, с. 554-555]. За визначенням ученого, терміну «ειδίκευση» відповідає український «спеціальність або спеціалізація», а поняття «ειδικότητα» більшою мірою співвідноситься з українським «кваліфікація». Такого підходу щодо співвіднесення аналізованих понять під час перекладу з новогрецької мови на українську дотримуватимемось і ми в нашій роботі.

Дослідження вказує на деякі розбіжності, що мають місце у визначенні філологічних спеціальностей та кваліфікації філолога в Греції та Україні. Так, у Греції підготовка філологів як у галузі рідної, так й іноземних мов, забезпечувалась і продовжує забезпечуватись лише в університетах країни, які за своєю суттю є класичними. Випускники філологічних відділень, які здійснюють підготовку в галузі рідної мови та літератури, та відділень іноземних мов здобувають кваліфікацію філолога, при цьому цю ж кваліфікацію здобувають і випускники відділення історії та археології і відділення філософії-педагогіки-психології. Для уникнення плутанини, в дипломі обов'язково вказується і спеціальність випускника. Так, студент залежно від обраної спеціальності може отримати диплом філолога, фахівця з мовознавства (середньовічної та новогрецької філології; класичної філології; історії; археології; філософії; педагогіки; психології). Тобто, пропонується одна кваліфікація (філолог), однак широкий спектр спеціальностей. На всіх спеціальностях передбачається психолого-педагогічна та методична підготовка для тих студентів, які бажають присвятити себе професії вчителя.

В Україні кваліфікація філолога надається виключно фахівцям, які здобули ґрунтовну мовно-літературну підготовку. Історики, археологи, філософи здобувають свої відповідні кваліфікації. Якщо в Греції надається кваліфікація «філолог», то в Україні маємо й такі поєднання «філолог-дослідник», «філолог-перекладач», «викладач середньої школи» тощо. Для таких кваліфікацій, як «філолог-дослідник», «філолог-перекладач», психолого-педагогічна та методична підготовка не передбачається. Окрім цього, в Україні, на відміну від Греції, чітко простежується тенденція варіативності вищої філологічної освіти. Так, остання

забезпечується у педагогічних та гуманітарних інститутах, у педагогічних та гуманітарних університетах, у класичних університетах, де застосовуються різні моделі професійної підготовки філологів за галузями знань 01 «освіта» та 03 «гуманітарні науки», за спеціальностями 014 «середня освіта» (за предметними спеціалізаціями), 035 «філологія» [113].

Процес підготовки філологів, як і будь-яких інших фахівців, здійснюється за *освітньою програмою.* У Педагогічному словнику Г. Коджаспірової та Ю. Коджаспірова під освітньою програмою розуміються документи, які визначають зміст освіти певного рівня й спрямованості, включають загальноосвітні (основні й додаткові) та професійні (основні й додаткові) програми [64, с. 60]. У Національному освітньому глосарії: вища освіта освітня програма тлумачиться як узгоджена сукупність освітніх компонентів (навчальних дисциплін, модулів, практик тощо), яка визнана необхідною для присудження певної кваліфікації та описана результатами навчання в термінах компетентностей [95, с. 46]. Більш повне визначення подано в Законі України «Про вищу освіту»: освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [111].

У грецькій науці термін «освітня програма» («εκπαιδευτικό πρόγραμμα») вживається на означення різного роду освітніх програм для дорослих, учнів загальноосвітніх шкіл з багатьох освітніх, соціокультурних, політико-правових та інших питань. Як правило, такі програми розробляються різними національними та Європейськими організаціями, Міністерством освіти тощо.

Для підготовки фахівців вживається термін «навчальна програма» («πρόγραμμα σπουδών»), яка представляється у двох частинах: перша – «ορολόγιο πρόγραμμα» (όρος – в перек. з грец. – час, година) являє собою навчальний план

спеціальності із наведенням назв навчальних дисциплін за семестрами та кількості годин і кредитів, відведених на їх вивчення, друга – «αναλυτικό πρόγραμμα» (в перек. з грец. – аналітична програма) містить опис кожної навчальної дисципліни: мету, завдання, зміст, форми організації навчального процесу, форму контролю.

3. ***Дефініції, за допомогою яких розкривається результат професійної підготовки філолога.***

У Законі України «Про вищу освіту» *результати навчання* тлумачаться як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [111].

Як слушно зауважено в Національному освітньому глосарії: вища освіта, сучасне розуміння кваліфікації як «втілення певної якості» виходить за межі придатності для професійної діяльності та не обмежується її професійними ознаками. Рамки кваліфікацій передбачають принципову їх вимірюваність і градацію. Для забезпечення цього кваліфікації описуються в термінах результатів навчання, останні, у свою чергу, виражаються через компетентності (реалізаційні здатності особи) [95, с. 30].

Найбільш розповсюдженою в сучасній педагогічній науці є трирівнева ієрархія компетентностей: ключові (базові, надпредметні, транспредметні), загальнопредметні; предметні.

Ключові компетентності є синтетичними, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, які набуваються впродовж засвоєння всього змісту освіти.

На симпозіумі Ради Європи «Ключові компетенції для Європи» був визначений такий приблизний перелік ключових компетенцій: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу, адаптуватися. А. Хуторською серед ключових компетенцій виокремив: ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову, компетентність особистісного самовдосконалення [148]. Останнім часом до

ключових компетентностей відносять підприємницьку та здоров'язбережувальну.

Загальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом усього терміну його вивчення; вони вирізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціальнопредметні компетентності окреслюються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття [104, с. 22-24].

Важливим у контексті нашого дослідження є проаналізувати сутність поняття *«професійна компетентність філолога»*.

У сучасній науці, як вітчизняній, так і зарубіжній, термін «професійна компетентність» знайшов своє всебічне тлумачення, тому у нашій роботі закцентуємо увагу на професійній компетентності саме філолога.

Зокрема, І. Соколова професійну компетентність вчителя-філолога розглядає як його інтегральну професійно-особистісну характеристику із сукупністю компетенцій, рівень сформованості яких свідчить про здатність особи реалізовувати професійні функції, вирішувати професійні завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів, виявляючи індивідуальний стиль і демонструючи особистісні якості [129, с. 49].

В. Баркасі під професійною компетентністю вчителя-філолога розуміє інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається [10, с. 8].

О. Усик компонентами багатоаспектної структури поняття «професійна компетентність філолога» називає соціокультурну, комунікативну, інтелектуальну, пізнавально-творчу, інформаційну компетентності [141].

Л. Синельникова серед ключових компетенцій, які формують мовну особистість майбутнього філолога, виокремлює: мовну, мовленнєву, лінгвістичну, лінгвориторичну, текстову, соціолітературну, соціокультурну, комунікативну,

соціальну, загальнокультурну, культурологічну, міжкультурну, іншомовну, дискурсивну, транснаціональну, екзистенційну, перекладацьку, методичну, психологічну, самоосвітню, інноваційну, планувальну, бізнес-філологічну та інформаційну [124].

Т. Гарбуза під професійною компетентністю вчителя іноземної мови розуміє сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, що визначають результативність педагогічної діяльності, професійні психологічні знання, комплекс професійно-значущих особистих якостей і властивостей, єдність теоретичної і практичної готовності до професійно-педагогічної діяльності. Структуру професійної компетентності вчителя, на думку дослідниці, складають ціннісний, методологічний, психолого-педагогічний, комунікативний та управлінський компоненти [31, с. 18].

Грецькі науковці, на відміну від українських, не дають визначень поняття «професійна компетентність філолога», однак аналізують її структуру у вигляді таких складових: наявність критичної аналітичної думки; здатність до спостереження й узагальнення; правильне вживання мови, готовність до викладання мови; здатність до передачі знань, умінь, навичок; терпимість, ввічливість, привітність; здатність до спілкування, командний дух і співпраця, знання іноземних мови; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, здатність до інновацій тощо [154; 204; 230].

Прикладів тлумачень зазначеного поняття існує ще дуже багато, однак їхній аналіз засвідчує, що одним із основних компонентів професійної компетентності філолога визначається його *комунікативна компетенція* (для філологів, фахівців з іноземної мови – іншомовна комунікативна компетенція (ІКК)).

Питання про сутність і структуру комунікативної компетенції, формування якої є головною метою у навчанні мови, знайшло своє відображення в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бім, І. Воробйова, І. Зимня, Ю. Пассов, В. Сафонова, Л. Смелякова, А. Щукін, С. Савінйон, Ван Єк, Д. Враун, Я. Басліс, Н. Мітсіс, С. Папаевтиміу-Літра, В. Токатліду, А. Хараламбопулос та інші).

Вивчення вітчизняної психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що більшістю науковців традиційними складовими комунікативної компетенції називались мовна, мовленнєва та соціокультурна. Але залежно від зміни уявлень дослідників про структуру і роль мови і мовлення в комунікативній компетенції поступово виділялись й інші її компоненти, наприклад, соціальна, стратегічна, дискурсивна, предметна, професійна [73, с. 70].

Грецькі дослідники в структурі комунікативної компетенції, як правило, виокремлюють: стратегічну, мовну (лінгвістичну), соціолінгвістичну, соціокультурну або прагматичну [154, с. 13].

З огляду на те, що останнім часом особливої популярності набула ідея полікультурної/міжкультурної освіти засобами мови, і велика відповідальність за її забезпечення покладається саме на філологів, викладачів іноземної мови, необхідним у межах нашого дослідження є чітке визначення поняття *«міжкультурна компетенція»* (далі – МКК).

Грецькі дослідники Е. Канакідос та В. Папаянніс МКК розглядають у трьох ракурсах: 1) як здатність до різного роду адаптації; 2) як здатність до результативного спілкування; 3) як здатність до налагодження міжособистісних зв’язків [236, с. 43].

На думку грецького науковця Г. Спінтуракіса, МКК слід розуміти як здатність до результативного спілкування між особами, які співпрацюють, впливають один на одного, проте не належать до однієї культурної, етнічної чи мовної спільноти. Міжкультурна компетенція означає, що особа є готовою засвоїти нові форми поведінки та їх ефективно застосовувати у відповідному культурному середовищі [236, с. 44].

Грецький дослідник Х. Говаріс наполягає, що міжкультурна компетенція в загальних рисах визначається як здатність протистояти процесам соціального сприйняття мігрантів як «чужих». Компонентами МКК учений називає:

- уміння співпереживання (здатність поставити себе на місце іншого);
- наявність критичної позиції щодо соціальних ролей;
- прийняття відмінностей [170, с. 34-36].

А. Просколі, послуговуючись терміном «багатомовна/полікультурна компетенція», зазначає, що остання дає можливість не просто користуватись різними мовами в різних ситуаціях спілкування, а й допомагає у вирішенні одного з найголовніших завдань Єдиної Європи – виховання взаєморозуміння і толерантності в умовах багатоманіття європейських мов/культур [223, с. 18].

Щодо навчання мови, то грецькі дослідниці А. Гайнтарджі та Р. Тсокаліду наполягають, що комунікативна компетенція, формування якої є першочерговою метою комунікативного підходу, розширює свій зміст, набирає нової сили, дещо переосмислюється для включення в свою структуру ще однієї складової – міжкультурної компетенції [169, с. 147]. Тобто авторки вважають МКК 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 тлумачитись 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 їхнього культурної групи» [217, с. 541].

Аналіз праць українських і російських дослідників засвідчив, що зміст МКК розуміється ними по-різному. Так, деякі науковці ототожнюють її із соціокультурною компетенцією, подаючи такі визначення останньої: 1) 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 [150, с. 140]; знання соціокультурного контексту використання іноземної мови та уміння спілкуватися в цьому контексті [52]; комплекс відповідних мовленнєво виражених та позамовних знань, умінь і навичок учнів адекватно спілкуватись іноземною мовою в умовах усномовленєвої міжкультурної комунікації [81, с. 6]; здатність людини адекватно сприймати, розуміти, усвідомлювати та інтерпретувати інформацію національно-культурного спрямування під час здійснення

міжкультурної комунікації на основі сформованої в неї системи відповідних знань, умінь і навичок [127, с. 278]; складне утворення, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе в своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних [28, с. 28].

Інші дослідники, наприклад Г. Єлизарова, наполягає, 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 компоненту (врахування соціального статусу учасників акту спілкування або соціальних інститутів, які диктують моделі поведінки). «Міжкультурний» аспект засновується на вивченні того, яким чином виокремлені в ході крос-культурних і соціокультурних досліджень особливості поведінки носіїв різноманітних культур впливають на взаємодію індивідів як носіїв цих культур [48, 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 [48, с. 236]».

Г. Єлизарова, говорячи про складну природу МКК, наполягає на тому, що міжкультурний аспект можна і варто вичленити в будь-якому компоненті комунікативної компетенції. Так, 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 у рідній культурі; знання про псевдореалії, тобто про те, що значення багатьох слів, які здаються однаковими,

досить сильно різняться у своїх культурних компонентах [48, с. 227-234]. Таким чином, авторка доходить висновку, що компоненти МКК співвідносяться з компонентами ІКК, але повністю не співпадають 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 [30, с. 72]. МКК 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 в контексті міжкультурного спілкування [30, с. 74].

Подібні визначення МКК як сукупності знань, умінь, навичок, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватись з представниками інших культур, подають такі вчені, як О. Зеліковська [54, с. 4-5], О. Садохін [121, с. 133], І. Плужник [106, с. 51], О. Фролова [144], В. Фурманова [145, с. 44], К. Юр'єва та О. Тіщенко [152, с. 169] та інші.

У контексті проведеного дослідження найбільш повним нам видається тлумачення Н. Янкіної, яка вважає МКК студента університету: 1) результатом університетської освіти; 2) інтегративною професійно-особистісною якістю, що синтезує сукупність знань (лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних), умінь (вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних), орієнтацій (лінгвокраїнознавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових орієнтацій на комунікацію) і забезпечує готовність особистості до участі в міжкультурній комунікації [153, с. 320].

Узагальнення результатів наукових розвідок дослідників дозволило подати визначення понять, які є вихідними в нашому дослідженні.

Професійна компетентність філолога розуміється нами як цілісна характеристика особистості фахівця із сформованим набором компетенцій, які дозволяють йому результативно виконувати свої професійні функції, постійно оновлювати і збагачувати свої знання, формувати нові уміння й навички

відповідно до рівня розвитку науки і техніки, бути готовим до суспільних змін, отримувати задоволення від своєї професійної діяльності.

Щодо *комунікативної компетенції філолога*, то останню визначаємо як ключовий компонент його професійної компетентності, що має складну структуру, кожний компонент якої виконує роль орієнтирів при структуруванні змісту професійної підготовки студента-філолога у закладі вищої освіти.

Міжкультурну компетенцію розглядаємо як цілісну систему, що складається з певних елементів, ієрархічно взаємопов'язаних та взаємообумовлених метою і завданнями іншомовного спілкування на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємозбагачення.

Проведений аналіз головних дефініцій дослідження став основою для укладання грецько-українського словника педагогічних та лінгводидактичних термінів, який вміщує й інші поняття, які використовуються в роботі для характеристики підготовки філологів (див. дод. А).

Схематично тезаурус дослідження можна представити в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Тезаурус дослідження проблеми підготовки філологів

Дефініції, які розкривають сутність і специфіку підготовки філологів	**Дефініції, що відображають процес організації підготовки філологів**	**Дефініції, за допомогою яких розкривається результат підготовки філологів**
• підготовка/професійна підготовка • філологія • філолог • філологічна освіта • професійна підготовка філолога • мовна освіта	• галузь знань • спеціальність/спеціалізація • кваліфікація • освітня програма	• професійна компетентність філолога • комунікативна компетентність • міжкультурна компетентність

На основі термінологічного аналізу виявлено дефініції, тлумачення яких повністю або частково збігається в українській та грецькій науці, та ті, визначення яких не збігається в обох мовах, що схематично можна представити в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Співвіднесеність головних понять дослідження в українській та грецькій науці

Дефініції, тлумачення яких повністю збігається	**Дефініції, в тлумаченні яких спостерігаються певні розбіжності**	**Дефініції, тлумачення яких не збігається**
• підготовка (запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності); • філологія як наука (вивчає культуру певного народу, втілену в мові та художній творчості); • філолог (учений, який досліджує духовне та суспільне життя відомого народу або групи народів через писемні пам'ятки; особа, яка викладає мову та літературу в школі); • комунікативна компетенція (ключовий компонент професійної компетентності, що складається з сукупності інших компетенцій: мовної, мовленнєвої, соціокультурної та інших); міжкультурна компетенція (компетенція особливої природи, структура якої обумовлена метою і завданнями іншомовного	• професійна підготовка (в українській науці – як правило базова підготовка в закладі освіти, в грецькій – базова і післядипломна підготовка); • філологія як навчальна дисципліна (у вітчизняній науці і практиці філологічні дисципліни – це мова та література, в грецькій – виключно література); • кваліфікація «філолог» (в Україні кваліфікацію філолога отримують виключно студенти філологічних відділень, в Греції – також і випускники відділення філософії-педагогіки-психології та відділення історії й археології); мовна освіта (в українській науці напрямами мовної освіти виділяться – навчання державної мови, навчання рідної мови, навчання іноземної мови, в грецькій науці окремо виділяється й навчання новогрецької мови як	• освітня програма (в українській науці це – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає, перелік навчальних дисциплін, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання програми, очікувані результати навчання (компетентності), у грецькій науці – це різного роду освітні програми-проекти для дорослих, учнів загальноосвітніх шкіл з різноманітних освітніх, • соціокультурних, політико-правових та інших питань).

Продовж. табл. 2.2

спілкування на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємозбагачення).	іноземної).	

Таким чином, термінологічне поле дослідження становлять такі дефініції: «філолог», «філологія», «підготовка філолога», «філологічна освіта», «мовна освіта», «галузь знань», «кваліфікація», «спеціальність»/«спеціалізація», «професійна компетентність філолога», «комунікативна компетенція», «міжкультурна компетенція», які майже однаково тлумачаться українськими та грецькими дослідниками, на відміну від поняття «освітня програма», у визначенні якого спостерігаються серйозні розбіжності.

Провідну дефініцію дослідження – «підготовка філологів» – тлумачимо як: 1) цілісну складну багатофункціональну відкриту *систему*, що складається з відносно автономних та водночас взаємопов'язаних підсистем, характеризується складними ієрархічними зв'язками, керованістю і водночас здатністю до саморозвитку; 2) цілеспрямований, особистісно орієнтований *процес*, що здійснюється в ході здобуття філологічної освіти і має за *мету* формування фахівця зі сформованою системою цінностей, високим рівнем загальнокультурної, мовно-літературної, інформаційно-технологічної, а в разі необхідності і психолого-педагогічної та методичної підготовки, здатного до творчості, співпраці, міжкультурного спілкування, саморозвитку та самовдосконалення.

2.3. Передумови становлення професійної підготовки філологів в університетах Греції

Вивчення науково-педагогічних джерел [160; 178; 192; 204; 205; 221; 232; 233] засвідчило той факт, що в Греції підготовка філологів розпочалась паралельно із заснуванням першого університету в 1837 році. Ним став Грецький

Оттонський університет в Афінах, названий на честь першого короля незалежної Греції – Оттона І, який пізніше було перейменовано на Грецький національний університет. Зазначимо, що грецький король не мав широких повноважень, по суті, керівництво країною здійснював президент.

Королівська Постанова «Про тимчасове врегулювання діяльності новоствореного університету в Афінах» від 24 квітня 1837 року стала основним документом, за яким відбувалось функціонування вишу до 1911 року. За цією постановою 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 [157].

Згідно зі статтею 36 названої вище Постанови за три місяці до кінця поточного навчального року факультети мали визначити цикл дисциплін, які викладатимуться в наступному році, і подати їхній перелік на затвердження ректору університету. Останній, у свою чергу, надавав навчальний план до Секретаріату державної освіти, і у разі його схвалення, публікував в офіційній газеті уряду [157].

Як зазначають дослідники історії університетської освіти в Греції (С. Бузакіс [206, с. 19-20], А. Вереві [160, с. 24-26]), протягом перших десятиліть її рівень був досить низьким, що пояснювалось слабким матеріально-технічним забезпеченням, наданням уваги переважно навчальній роботі без розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів, обмеженням форм організації навчального процесу лише лекційними заняттями. Окрім цього, відсутньою була науково обґрунтована теорія укладання навчального плану, не передбачалось розподілу дисциплін на загальні та спеціальні, навчальний рік не поділявся на семестри, відсутніми були й семестрові іспити, вкрай недостатнім було забезпечення навчального процесу відповідними підручниками та посібниками. Також як недолік називалось копіювання іноземних (переважно німецьких)

моделей підготовки фахівців без урахування національних особливостей і освітніх традицій.

Однак, на нашу думку, грецький університет лише намагався застосовувати німецьку модель підготовки фахівців, що виявилось у: введенні трирічного терміну навчання, розподілі на філософський, юридичний, теологічний і медичний факультети з керівною позицією першого, наданні особливої уваги класичній філології та філософії. Утім, якщо в класичному німецькому університеті, який діяв за концепцією видатного вченого Вільгельма Гумбольдта, фундаментальними принципами навчання були академічна свобода та єдність дослідження й викладання, то в грецькому університеті, навпаки, спостерігався централізований контроль за його діяльністю та відсутність налагодженої систематичної дослідницької роботи як серед викладачів, так і серед студентів.

Інтерес для 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, яка знаходила своє відображення в різних 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 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%) [185, с. 374-375]. Окрім цього, студенти вивчали у мінімальному обсязі й такі дисципліни, як алгебра, геометрія, експериментальна

фізика і хімія, ботаніка.

Упродовж XIX століття навчальний план постійно збагачувався новими дисциплінами. Якщо перший навчальний план 1837 року містив такі предмети, як: вступ до філології, етична філософія, творчість Горація, творчість Аристофана, основи історії, латинська філологія, філософія, грецька археологія, то у період з 1844 по 1862 роки додались: історія грецької філології, грецький епос, літературна критика, історія філософії, метафізика Аристотеля, турецька та арабська мови, історія грецьких колоній, історія від Давньої Греції до новітніх часів, тлумачення поетичних творів Горація порівняно з Аристотелем, історична граматика грецької мови, історія та криза грецьких поетів і письменників, історія римської літератури та культури та інші.

Після 1863 року відбулось збагачення навчальних планів такими дисциплінами, як: історія грецької культури, історія філології XV століття, грецька граматика, історіографія та риторика, міфологія давніх греків, топографія давньогрецького міста Афін, історія грецької астрономії, історія новогрецької філології, філософія мистецтва, історія держав, грецький синтаксис, грецька ритміка, мовознавство, гімназійна педагогіка, вища математика, метеорологія тощо.

Серед давньогрецьких письменників-філософів особливою популярністю користувались Еврипід, Фукідід, Платон, Гомер, Демосфен, ліричні поети, Піндар, Софокл та Аристофан. Паралельно акцент припадав на викладання граматики, синтаксису, аналіз давньогрецьких творів (художніх, історичних, філософських), виконання граматико-синтаксичних вправ [160, с. 42-45].

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 з 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 [202, 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 загалом та підготовка філологів зокрема в Греції у XIX столітті були нерозривно пов'язані із так званим «мовним питанням» (γλωσσικό ζήτημα), яке після здобуття Грецією незалежності від Туреччини (1821 рік) стало одним із ключових мовної політики країни і справляло величезний вплив на розвиток усіх сфер соціального життя греків, у тому числі й освіти. Йдеться про феномен диглосії (двомовності), тобто існування двох різновидів (стилів) грецької мови: давнього (книжного) і сучасного (народного, розмовного) [76, с. 70-71].

Прихильників давньої мови називали «архаїстами» (αρχαίος в перекладі з грецької – «давній»), народної – «демотикістами» (δημοτικός в перекладі з грецький – «народний»). Відповідно народна мова отримала назву – «демотика». Хоча в цьому питанні були й ті, які відстоювали певну компромісну позицію. Яскравим представником такого компромісного варіанту вирішення мовної проблеми був А. Кораїс, якого називали «мудрий учитель нації» («σοφός δάσκαλος του Γένους») і який користувався досить високим науковим авторитетом. У своїх трактатах щодо розвитку мови А. Кораїс писав, що відродити давньогрецьку мову неможливо, бо насправді рідною мовою для людини є та, яку вона вбирає в себе з молоком матері, і несправедливо та безглуздо намагатись диктувати народу, яким різновидом мови він має писати і говорити. Отже, учений був прихильником народної мови, яку однак закликав очистити від елементів, котрі він уважав занадто «вульгарними», і запропонував ввести так звану «катаревусу» (грец. καθαρεύουσα – очищений). Це був напівштучний соціолект, мова з по суті новогрецьким синтаксисом, але з набагато більшою кількістю давньогрецьких слів і морфологічних форм. Мета її створення полягала в тому, щоб стати

посередником в боротьбі між «архаїстами» і «демотикістами» [237].

Незважаючи на те, що катаревуса була по суті штучною мовою, незрозумілою народним масам, вона була проголошена офіційною мовою держави і мовою освіти. Цей факт встав у пряме протиріччя з тактикою інших новостворених держав Європи і з думкою, яка панувала в період Просвітництва, про необхідність повернення до народної мови у всіх сферах життя, в тому числі й в освіті, бо освіта для всіх має базуватись саме на народній мові, зрозумілій кожному [668, с. 10].

Однак демотикісти не полишали спроб відстоювати народну мову, демотику. Відтоді у Греції розпочалась справжня боротьба між штучною катаревусою і живою народною мовою – демотикою. Ця боротьба продовжувалась майже два століття і надто перешкоджала розвитку мовної освіти в країні.

Університет протягом XIX століття використовував 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.

Як зазначають грецькі науковці (В. Караманолакіс [185], П. Ксохеліс [215, с. 34], П. Папаконстантіну [220, с. 448] та інші), філософський факультет Афінського університету перші роки свого існування був орієнтований виключно на надання наукової (спеціальної) підготовки, без урахування поля майбутньої професії філологів, які в переважній більшості працевлаштовувались до закладів середньої освіти – до гімназій. Серед випускних іспитів проводились лише випробовування з дисциплін спеціальності комісіями, які призначались Міністерством церковної і державної освіти.

Ситуація дещо поліпшилась після створення на факультеті філологічної лабораторії в 1842 році. Ініціатори її заснування наголошували на тому, що однієї лише наукової складової недостатньо для ефективної підготовки майбутніх викладачів-філологів до виконання ними своїх професійних обов’язків. Для цього

необхідною визнавалась і підготовка студентів до викладання філологічних дисциплін у гімназії. Звідси метою філологічної лабораторії було визнано поглиблення знань студентів з грецької та латинської філології та підготовка їх до викладання грецької і латинської мови та літератури в школі. Утім, слід зазначити, що йшлося лише про теоретичну психолого-педагогічну та методичну підготовку.

Якщо спочатку заняття в лабораторії мало добровільний характер і її відвідували лише ті студенти, які мали намір займатись педагогічною діяльністю, то з 1850 року на основі Королівських Постанов «Про врегулювання діяльності філологічної лабораторії» та «Про грецьких учителів початкової школи і викладачів гімназій» таке відвідування стало обов'язковим для всіх студентів філологічного відділення [158; 159; 160, с. 48; 185, с. 180-181].

Лише через тридцять років, окрім теоретичної, у лабораторії почала організовуватись й обов'язкова практична підготовка студентів шляхом викладання ними філологічних предметів у грецьких середніх школах. У цей же час (1880 р.) було створено і педагогічну лабораторію, де майбутні фахівці мали можливість попрактикуватись у викладанні шкільних дисциплін своїм сокурсникам.

Вагомий внесок у підготовку вчителів-філологів зробив відомий педагог, філолог Янніс Пандазізіс. Він був одним із перших випускників філософського факультету, який після завершення університету продовжив своє навчання в Німеччині в галузі філологічних і педагогічних наук. Після повернення на Батьківщину Я. Пандазізіс протягом двадцяти п'яти років (1875-1900 рр.) викладав грецьку мову і літературу, а також педагогіку в Афінському університеті. Учений намагався органічно поєднати філологічну та педагогічну підготовку майбутніх учителів-філологів. Зокрема, в 1877 році науковець увів до навчального плану підготовки філологів дисципліну «Гімназійна педагогіка», яка викладалась дві години на тиждень і включала, окрім теоретичної педагогічної і дидактичної підготовки, практичні вправляння студентів з викладання філологічних дисциплін.

Важливою для підготовки філологів, майбутніх викладачів грецької мови стала його праця «Гімназійна педагогіка», де автор окреслив мету і завдання гімназії, обґрунтував набір навчальних дисциплін, пояснив правила відбору і розподілу навчального матеріалу, подав характеристику методів викладання гімназійних дисциплін, окреслив особливості виховання підлітків, обов'язки учнів і учителів, зупинився на організації іспитів як головного виду контролю. По суті ця праця являла собою не лише курс педагогіки, а й елементи методики навчання шкільних дисциплін [218].

На увагу заслуговує розділ, присвячений питанням викладання давньогрецької мови в гімназії. Так, учений наполягав, що насамперед засвоєнню підлягає граматика (морфологія і синтаксис). Учні повинні засвоїти головні граматичні правила, синтаксичні конструкції, мають навчитись читанню й письму. Велике значення, на думку педагога, мало списування, метою якого було навчити писати красиво (каліграфічно) і грамотно (орфографічно правильно). Як зазначав Я. Пандазізіс, навчання граматики має відбуватись від простого до складного, після чого слідує тренування й застосування засвоєних конструкцій. Для читання слід обирати давньогрецькі тексти, адаптовані до віку учнів; вивчення лексичних одиниць має відбуватись не механічно, підлітки повинні розуміти етимологію слова для його кращого запам'ятовування.

Окрім цього, вчений наполягав на необхідності вивчення в гімназії іноземної мови – французької. Цікаво, що методом навчання мови педагог називав граматико-перекладний, який був надзвичайно поширений на той час у всіх країнах світу, однак обстоював думку про необхідність вивчення мови у безпосередньому зв'язку з історією і культурою Франції. Це на той час було прогресивною думкою [218, с. 34-59, 100-123].

Окремий розділ Я. Пандазізіс присвятив окресленню ідеалу вчителя, який повинен: мати гарну наукову та педагогічну підготовку; бути високоморальною порядною людиною; мати гарну фізичну форму; бути старанним і свідомим; бути чесним, справедливим, неупередженим; любити свою справу [218, с. 265-283]

Іншою важливою постаттю в історії розвитку філософського факультету

став Христос Пападопулос. З 1879 року він викладав педагогіку, а для кращого її засвоєння студентами переклав книгу професора філософії і педагогіки Празького університету G. A. Lindner «Загальна педагогіка і дидактика». Великого значення учений надавав педагогічній практиці студентів, яку організовував у педагогічній лабораторії. Х. Пападопулос розглядав педагогіку як науку, а психологію, логіку, та етику вважав допоміжними галузями до педагогіки [231].

Вагомий внесок у покращення підготовки філологів зробив Д. Зангоянніс. Він так само, як і Я. Пандазізіс, після завершення університету продовжив навчання у Німеччині в галузі педагогічних наук. Після повернення до Греції з 1896 року викладав педагогіку студентам філософського факультету, а в 1899 році очолив новостворену кафедру гімназійної педагогіки і методології, яку однак в 1901 році було ліквідовано через економічні нестатки.

Особливий інтерес для дослідження ґенези професійної підготовки філологів становлять праці Д. Зангоянніса «Виховуюче викладання» (1896 р.) [181] та «Потреба в педагогічній освіті працівників гімназій» (1900 р.) [182]. Зокрема в останній педагог зазначав, що для підготовки філологів необхідним є зв’язок наукових і педагогічних знань, педагогічна теорія має супроводжуватись практикою, студенти мають отримати відомості про методи викладання, історію педагогіки. Окрім загальної педагогіки, необхідним є курс спеціальної дидактики, теорії фізичного виховання, психології дитини [182].

Таким чином, з середини XIX століття на філософських факультетах намагались забезпечувати не лише спеціальну (наукову) підготовку майбутніх філологів, а й теоретичну і практичну психолого-педагогічну і методичну. Хоча значна перевага все ж таки надавалась спеціальній підготовці.

На початку XX століття у навчальному плані підготовки філологів, як і раніше, особлива увага приділялась давньогрецькій мові та літературі, латині, катаревусі. 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 [237, с. 107; 233, с. 342].

Студенти філософського факультету у своїй більшості були прихильниками давньогрецької мови і катаревуси. Вони настільки палко їх захищали, що нерідко вступали навіть у збройні конфлікти з тими, хто намагався підтримувати народну мову (демотику).

Так, після невдалої війни з 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 прийнятий 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 імені І. Каподістрії на чолі з професором Г. Містріотісом вимагали від уряду припинити публікації. Коли їхні вимоги не було задоволено, студенти зачинились в університеті і вимагали відлучити від церкви перекладачів. Як не дивно, проти перекладу був і сам народ, який влаштував мітинг 8 листопада 1901 року. У ньому взяли участь майже всі афіняни. Уряд намагався розігнати людей, у результаті 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») [237, с. 101, 112; 203, с. 62-63].

8 листопада 1903 року Г. Сотиріадісом було перекладено 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. В сутичці загинуло двоє людей та семеро було поранено.

Але, незважаючи на таке протистояння, демотика завойовувала дедалі міцніші позиції. Інтерес до народної мови був викликаний розповсюдженими 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 їх взаємозв'язок і наголошував на ролі рідної мови в розумовому розвитку особистості [197, с. 792-793].

Значну роботу щодо введення демотики до закладів освіти здійснювало створене в 1910 році «Освітнє Товариство» («Εκπαιδευτικός Όμιλος»), яке очолювали видатні педагоги-філологи А. Делмудос та М. Тріандафіллідіс [219, с. 181].

Зазначимо, що кожний новий уряд згідно зі своїми політичними настановами або дозволяв, або, навпаки, скасовував вивчення народної мови. Так, консервативні кола підтримували катаревусу, а демократичні – демотику. Таким чином, мовне питання з розряду наукових перейшло до політичного, а проблема диглосії грецького народу ще більше загострювалась.

Ф. Хатжистефанідіс наполягав, що майже всі педагоги першої половини XX століття визнавали той факт, що мова, якою мислить людина, може бути лише одна, а диглосія перешкоджає врівноваженому розвитку особистості. Наслідками диглосії називали: зниження рівня освіченості людини, мовний гермафродитизм, затримку розвитку, бідність думок, знервованість, байдужість, низьку самооцінку, пасивність тощо [237, с. 109-110].

Наприклад, 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 [228, с. 58-59]. Учений стверджував: «…грецька школа потребує мовної реформи набагато більше, ніж ми можемо уявити» [234, с. 22]. Утім, серед викладачів і студентів університетів більшість продовжували відстоювали катаревусу.

На початку другого десятиріччя XX століття відбулись важливі зміни в університетській освіті. Зокрема в 1911 році Грецький національний університет було розділено на два університети – Афінський національний університет та

Афінський університет імені І. Каподістрії, названого на честь першого президента Грецької Республіки – І. Каподістрія. Ці два університети мали єдине керівництво в особі одного ректора.

На основі Законів 1911 року «Про національний університет» та «Про університет імені І. Каподістрії» до останнього відійшли теологічний, філософський та юридичний факультети, тоді як за національним університетом залишились фізико-математичний, медичний і фармацевтичний факультети [207-208].

Названими вище Законами було започатковано такі нововведення: подовження терміну навчання в університеті до чотирьох років; обов'язкове введення семінарських занять, яким мало відводитись не менше однієї години на тиждень; обов'язкове видання викладачами навчальної літератури з дисципліни. Література мала видаватись за кошти університету, якщо самі викладачі не бажали її публікувати за власний кошт. На основі названих законів навчальний план на наступний рік мав затверджуватись на спеціальному зібранні університету у червні кожного поточного року і подаватись на схвалення міністру державної освіти. Тривалість викладання кожної дисципліни не могла перевищувати два роки без спеціального дозволу на це міністра [160, с. 58].

Вивчення передумов підготовки філологів у Греції показало, що в першій половині XX століття спеціальна (наукова) підготовка продовжувала переважати над психолого-педагогічною. Якісним змінам у забезпеченні останньої сприяла діяльність Ніколаса Ексархопулоса. Останній, як і його попередники, був випускником Афінського університету і продовжив своє навчання в Німеччині.

По поверненні на батьківщину Н. Ексархопулос у 1912 році домігся поновлення діяльності кафедри педагогіки. Будучи переконаним у тому, що всі вчителі, незалежно від ланки освітньої галузі, мають отримати належну педагогічну підготовку, теоретичну і практичну, учений домігся створення відповідних закладів з метою педагогічної підготовки викладачів для середньої школи – педагогічного училища середньої освіти (Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης) і базової експериментальної школи (Πειραματικό Σχολείο) при

університеті для організації педагогічної практики студентів. Також завдяки його клопотанням з 1922 року було введено обов'язкове відвідування педагогічних дисциплін студентами теологічного та фізико-математичного факультетів (для студентів філософського факультету таке відвідування було введено раніше). Більше того, в цьому ж році (1922 р.) завдяки активним діям Н. Ексархопулоса було прийнято Закон № 2905 «Про організацію Афінського національного університету імені Каподістрії», статтею 236 якого передбачалось, що випускники університету, які мали намір викладати у школі, повинні були спочатку успішно скласти іспити з педагогічних дисциплін і отримати посвідчення, яке б підтверджувало їх достатні знання з педагогіки [209, с. 631]. На жаль, цей Закон так і не був утілений у життя.

Щодо психології, то вперше на Філософському факультеті Афінського університету її почав викладати Ф. Вореас з 1926 року. У 1927-28 навчальному році він створив першу психологічну лабораторію на базі факультету, де в майбутньому будуть проводитись серйозні наукові дослідження з питань психології дітей підліткового віку [233, с. 206].

Зазначимо, що до 1925 року в Афінському університеті імені І. Каподістрії не існувало самостійної кафедри, яка б займалась вивченням і викладанням новогрецької мови та літератури. Курс мови та літератури завершувався Олександрійською епохою, викладачі майже повністю ігнорували розвиток грецької філології у постклассичний період. Звичайно, деякі педагоги намагались уводити в зміст своїх дисциплін і більш пізніх письменників, утім такі спроби були поодинокими і не мали систематичного характеру.

Першим, хто суттєво намагався змінити усталені традиції, був Ніколаос Веіс, який викладав у провідних університетах Німеччині, популяризуючи там середньовічну і новогрецьку філологію. Після створення в 1925 році в Афінському університеті кафедри середньовічної і новогрецької філології, учений повернувся до Греції й очолював новостворену кафедру протягом двадцяти наступних років. Завдяки його клопотанням було створено й лабораторію Візантійської та новогрецької філології, що сприяло активізації наукового

вивчення новогрецької мови та літератури, подальшого розвитку демотики. Н. Веіс, окрім викладання майбутнім філологам Візантійської та новогрецької філології, палеографії, історії, фольклору, займався багатогранною пошукової та видавничою діяльністю, популяризуючи новогрецьку філологію не лише в Греції, а й за кордоном [183, с. 593-594].

Слід зазначити, що Афінський університет довгий час (майже сто років) залишався єдиним закладом у країні, який готував філологів. Другий університет, який мав у своєму складі філософський факультет, було засновано лише в 1925 році на основі Закону № 3341 від 1925 року «Про створення університету в Салоніках» [210]. Ним став Салоніцький університет імені Аристотеля, який розпочав свою діяльність у 1926-27 навчальному році і відіграв важливе значення для розвитку філологічної освіти в країні. Філософський факультет цього університету, на противагу Афінському, підтримував народну мову – демотику, чим демонстрував свій власний хід розвитку.

З початку діяльності філософського факультету викладачів турбувало питання про головну мету його роботи. Вивчення матеріалів засідань професорсько-викладацького складу факультету з 1927 по 1931 роки [161-168] засвідчило наявність двох панівних точок зору на це питання. Прихильники першої, яких була переважна більшість, обстоювали необхідність надання на факультеті виключно наукової (спеціальної) підготовки майбутнім фахівцям; прибічники другої наголошували на потребі забезпечення єдиної взаємопов'язаної як наукової, так і професійної (психолого-педагогічної) підготовки студентів філософського факультету.

Як уже зазначалось вище, переважна більшість викладачів пітримували ідею про необхідність забезпечення виключно наукової підготовки. Так, К. Ромеос зазначав, що студенти мають отримати серйозну наукову підготовку, утім давати треба не готові знання, а занурювати майбутніх фахівців у «дух» класичної епохи. Кінцева мета – усвідомлення давнини за допомогою найкращих зразків художньої, релігійної, соціально-політичної, філософської літератури [165, с. 385-394].

Х. Харітонідіс навпаки наполягав на необхідності надання ґрунтовних знань, у тому числі й готових, що призведе до досягнення кінцевої мети – формування високодуховного світу майбутнього фахівця. При цьому вчений вважав, що факультет має надавати виключно наукову підготовку, спрямовану на формування гарних науковців і дослідників, а професійна підготовка є зайвою [165, с. 385-394; 166, с. 398-402]. Подібної думки дотримувались і викладачі філософського факультету Г. Гратсіатос та С. Кіріакідіс [165, с. 385-394].

Х. Феодорідіс, оперуючи історичними прикладами, відстоював думку про те, що гарний науковець з часом стане і гарним учителем, і тому філософський факультет перш за все має розвивати науку і формувати талановитих науковців. Вчений зазначав, що з самого початку існування університетів, вони були спрямовані на надання професійної освіти, маючи за мету підготовку насамперед церковних службовців, учителів, державних службовців тощо. Науковці ж залишались поза університетами. З часом ці навчальні заклади стали центрами наукових досліджень, а науковець та викладач стали однією особою. Звідси для Х. Феодорідіса очевидним виявляється висновок про те, що гарний науковець з невеличким зусиллям старне й гарним учителем [165, с. 385-394; 166, с. 398-402].

Утім деякі вчені підтримували протилежні точки зору. Найбільш цікавими нам видаються роздуми видатних учених-педагогів А. Делмудоса та М. Тріандафіллідіса.

Так, А. Делмудос наполягав на необхідності надання єдиної взаємопов’язаної наукової і професійної підготовки. Педагог писав, що певна частина студентів може мати науковий хист, хист до дослідницької діяльності і не відчувати при цьому бажання бути педагогами. Такі студенти не потребують професійної (педагогічної) освіти, бо і без неї стануть гарними науковцями. А от гарними учителями без педагогічної освіти стати неможливо. Тому грецький університет має забезпечувати як наукову, так і професійну підготовку, які є неподільні [166, с. 398-402; 233, с. 148].

М. Тріандафіллідіс також зазначав, що професійна підготовка має поєднуватись з науковою. Під час наукової підготовки студенти, на думку

вченого, мають озброюватись не лише певними знаннями, а й опановувати різноманітні методи і техніки наукового дослідження. Однак, за допомогою науки університет має також готувати випускників до професії. Звідси університетська освіта поруч з суто науковою, має надавати і професійну підготовку. Також М. Тріандафіллідіс наголошував, що «…університетська освіта має орієнтуватись на потреби середньої освіти, бо певного дня випускник філософського факультету прийде працювати до школи, і це необхідно враховувати під час укладання навчального плану» [166, с. 398-402]. М. Тріандафіллідіс виходив з того, що значна кількість випускників філософського факультету працевлаштовувались саме до закладів середньої освіти і тому професійна орієнтація цих факультетів є обов'язковою.

Другим питанням, яке порушувалось на засіданнях філософського факультету, було питання структури і змісту підготовки філологів. У статті 5 Закону № 3341 від 1925 року «Про створення Салоніцького університету» йшлося про те, що філософський факультет надаватиме диплом філолога з 11 спеціалізаціями: 1) філософії і педагогіки; 2) класичної філології; 3) середньовічної та новогрецької філології; 4) історії; 5) археології; 6) французької мови і літератури; 7) англійської мови і літератури; 8) німецької мови і літератури; 9) італійської мови і літератури; 10) балканських мов і літератур; 11) східних мов і літератур [233, с. 148-149].

Тобто вже на початку XX століття грецькі університети мали намір готувати філологів, фахівців не лише з рідної, а й з іноземних мов. Однак через економічні нестатки організувати роботу відділень іноземних мов не вдалось, підготовка філологів здійснювалась лише за першими п'ятьма спеціалізаціями. Так, майбутні фахівці протягом четвертого курсу відвідували предмети обраної спеціалізації, тоді як предмети перших трьох років навчання були єдиними і обов'язковими для всіх студентів філософського факультету.

До 1930 року навчальний план підготовки філологів не був достатньо збалансованим і науково обґрунтованим, що викликало невдоволення серед прогресивно налаштованих викладачів філософського факультету. Так,

А. Делмудос у 1930 році наполягав на необхідності подолання енциклопедизму, який уважав головним недоліком підготовки майбутніх філологів, а також на збільшенні частки навчального часу на підготовку за обраною спеціалізацією. Учений нарікав, що навчання за спеціалізацією відбувається хаотично, без науково обґрунтованого відбору відповідних навчальних дисциплін та їх змісту. Задля запобігання енциклопедизму А. Делмудос пропонував ввести «скелет дисциплін» (обов'язкових, єдиних для всіх студентів) та дисциплін вільного вибору згідно наукових і професійних інтересів майбутніх фахівців. При цьому педагог виступав проти такої «академічної свободи», коли студенти у довільний спосіб без розуміння філософії навчального плану обирали для засвоєння ті чи інші дисципліни за вибором, а викладачі довільно без наукового обґрунтування здійснювали відбір навчального матеріалу. До обов'язкових дисциплін А. Делмудос пропонував ввести дисципліни класичної і новогрецької філології, історії, філософії тощо, об'єднавши таким чином сучасне і минуле [164, с. 338-342; 233, с. 151-152].

Після ряду обговорень питання змісту підготовки філологів філософський факультет Салоніцького університету в 1931 році розробив новий навчальний план, який був відмінним від подібного в Афінському університеті, однак і від того, який пропонував А. Делмудос. За цим планом перші три роки навчання були єдиними для всіх студентів, а на останньому четвертому курсі майбутні фахівці поділялись на групи залежно від обраної спеціалізації. Таким чином, протягом перших трьох років навчання забезпечувалась загальна підготовка, протягом четвертого – спеціальна. Головними блоками дисциплін, які вивчались на філологічних відділеннях, були: класична філологія (давньогрецька і латинська), середньовічна і новогрецька філологія, мовознавство, історія, археологія, історія мистецтва, краєзнавство, філософія, психологія, педагогіка.

Цікавою була система екзаменів. Наприкінці першого або на початку другого курсу проводились іспити з таких дисциплін, як давньогрецька, новогрецька, латинська філологія та психологія. Ці екзамени мали за мету перевірити рівень знань студентів з головних дисциплін, необхідних для

отримання ґрунтовної філологічної освіти. Ті студенти, які не склали іспити, мали знову відвідати ці дисципліни протягом наступного навчального року. Окрім цього, проводились переддипломні і дипломні (державні) іспити. Переддипломні іспити проводились наприкінці третього року навчання й охоплювали дисципліни загальної філологічної та професійної освіти. Дипломні іспити проводились наприкінці четвертого року навчання. Так, для отримання диплома студент мав скласти п’ять-шість переддипломних іспитів із дисциплін, споріднених з обраною ним наприкінці третього курсу спеціалізацією, а також п’ять дипломних іспитів зі спеціальних дисциплін [233, с. 152-153]. Більш детально перелік переддипломних і дипломних іспитів подано в Додатку Б.

Варто зазначити, що на початку 30-х рр. ХХ ст. у Греції почали піклуватись питанням покращення іншомовної освіти студентів, зокрема філологів. До цього часу майбутні фахівці як іноземну вивчали лише французьку мову. Підготовка викладачів французької мови та умови їх працевлаштування врегульовувались Законом № 4595 від 1930 року «Про підготовку вчителів французької мови» і Президентською Постановою від 10.10.1930 року «Про тривалість занять учителів французької мови на Французькому Факультеті Афін» [211; 223]. За цими документами студенти філософського та теологічного відділень Афінського й Салоніцького університетів, які успішно завершили навчання на другому курсі, мали право отримати диплом викладача французької мови після навчання на дворічних курсах на спеціальному відділенні Французького Археологічного Факультету в Афінах. Пізніше це відділення розвинулось у Французьку Академію (Académie Française), а сьогодні це Французький Інститут (Institut Français d'Athènes), діяльність якого контролюється Посольством Франції в Афінах.

Для тих, хто бажав навчатись на Факультеті, передбачались вступні іспити – письмові та усні. Письмові екзамени включали: диктант французькою мовою з граматичним завданням; твір французькою мовою; твір грецькою мовою; переклад уривку з латинського прозового твору грецькою мовою і навпаки. Усний іспит передбачав переклад уривку з французького літературного твору грецькою мовою та його літературний і граматичний аналіз.

Навчальний план Факультету включав: французьку мову, історію та географію, літературу, культуру Франції, педагогіку. Для отримання права працювати в середній школі майбутні викладачі мали пройти педагогічну практику в експериментальній школі Афінського університету. Французька мова, література, історія французької культури і мистецтва викладались педагогами Французького Археологічного Факультету, інші дисципліни – викладачами університетів.

Аналіз навчальної програми з французької мови засвідчив, що у її вивченні особливий наголос припадав на історію мови. Також засвоєнню підлягали такі теми: французька граматика XX століття, французька орфографія та її навчання, описова граматика, способи укладання граматики французької мови для учнів грецьких шкіл, детальне вивчення фонетики, морфології та синтаксису сучасної французької мови, головні відмінності між системами французької та грецької мов.

У курсі з літератури особлива увага приділялась історії французької літератури, аналізу літературних творів, написанню творчих робіт, перекладу. Сучасні французькі письменники не вивчались [211; с. 1134; 223, с. 2821-2822].

Після невдалої спроби відкриття відділень іноземних мов, для забезпечення викладання іноземних мов в університетах Греції почали створюватись відповідні Центри або Інститути. Так, в Афінському університеті імені І. Каподістрії в 1931 році на основі Закону № 5147/1931 було засновано Центр з вивчення іноземних мов, який мав за мету викладання найбільш поширених мов, таких як англійська, французька, німецька [213].

У Салоніцькому університеті Законом № 5139 від 16 липня 1931 року [212] було створено Інститут іноземних мов і літератур. Іноземними мовами, які пропонувались для вивчення студентами, мали стати: французька, німецька, англійська, італійська, балканські, східні. Однак історичні, соціальні, політичні події, пов’язані з Диктатурою грецького генерала І. Метаксаса (1936-1940 рр.), Другою світовою війною, Громадянською війною в Греції, не дозволили у повній мірі реалізувати прийнятий закон. Навчання іноземних мови відбувалось за

допомогою граматико-перекладного методу.

Суттєвому покращенню університетської освіти загалом та філологічної зокрема сприяли зміни в її організації і забезпеченні. Так, у 1930-31 році міністр освіти Г. Папандреу створив дві комісії з метою вивчення діяльності Афінського університету. Перша складалась переважно з фахівців у галузі економічної діяльності, які мали вивчити матеріально-технічне забезпечення університету та накреслити шляхи його найефективнішого застосування. Друга мала вивчити питання реорганізації та реформування змісту університетської освіти з метою підвищення її якості.

Висновки комісій були невтішними і головними недоліками називались: низький рівень підготовки студентів, незадовільне матеріально-технічне забезпечення, відсутність систематичної науково-пошукової діяльності як серед студентів, так і викладачів.

Голова комісії К. Карафеодоріс задля подолання названих недоліків запропонував вжити заходів щодо: посилення автономії університетів; покращення їх матеріально-технічного забезпечення, зокрема створення лабораторій та бібліотек з належним устаткуванням; посилення наукової активності викладачів. К. Карафеодоріс пропонував також уведення суворих вступних іспитів і тим самим зменшення кількості студентів майже вдвічі; доповнення лекційних занять семінарськими та лабораторними; подвоєння заробітної плати професорсько-викладацькому складу [206, с. 17-21].

Зазначимо, що більшість пропозицій К. Карафеодоріса було втілено у життя після виходу Закону 5343 від 1932 року «Про Афінський університет». По-перше, цим Законом два університети – Афінський національний університет та Афінський університет імені І. Каподістрії – знову було об’єднано в один заклад, який став називатись Афінський національний університет імені І. Каподістрії. Така назва збереглась і до наших днів. По-друге, університет отримав широку автономію. Усі рішення приймались ректоратом та економічною радою на чолі з ректором університету. Останній кожного року мінявся, ним ставав проректор попереднього навчального року. Ректор мав право укомплектування

професорсько-викладацького складу, контролював його діяльність, виконання законів.

До складу ректорату (Синкліт) входили ректори попередніх, поточного та майбутнього навчального року, декани факультетів та два професори. Економічна рада складалась з трьох професорів, один з яких мав бути юристом, директора та заступника директора Банку Греції, генерального директора державної бухгалтерії [206, с. 17-21].

Відбулись суттєві зміни і в організації навчального процесу: на кожному відділенні почали створюватись бібліотеки та нові лабораторії, розширився спектр семінарсько-практичних занять, активізувалась науково-пошукова та видавнича діяльність професорсько-викладацького складу, на студентів накладався обов'язок володіння однією іноземною мовою для отримання можливості відстежувати розвиток своєї наукової галузі у світовій науці [214, с. 130]. До позитивних змін можна також віднести рішення про надання стипендій для малозабезпечених і талановитих студентів.

Зазначимо, що з 1937 року філософський факультет Афінського та Салоніцького університетів почали діяти за єдиним навчальним планом, який, замість п'яти спеціалізацій, передбачав лише дві: філологія та історія-археологія [171, с. 76-81; 189, с. 55; 227, с. 11-12; 233, с. 154].

Як і в попередні роки, вивчались такі групи дисциплін: класична філологія (давньогрецька і латинська), середньовічна і новогрецька філологія, мовознавство, історія, археологія, історія мистецтва, краєзнавство, філософія, психологія, педагогіка (див. дод. В1). Щодо *давньогрецької та латинської філології*, то остання посідала центральне місце в навчальному плані підготовки філологів: 52 години на тиждень – 42,2%. Вивчались найкращі твори давньогрецької та римської літературної спадщини, риторика, філософія. *Середньовічній та новогрецькій філології* відводилось 12 годин на тиждень – 9,8%. Яскравим представником серед викладачів новогрецької філології в Афінському університеті був Г. Зорас, завдяки діям якого було продовжено систематичне дослідження та викладання в університеті новогрецької мови та літератури. У цей

же часовий період на філософському факультеті Афінського університету викладали та користувались неабияким авторитетом такі постаті, як: філософ І. Теодоракопулос, фахівці у галузі Візантійської філології Ф. Кукуле, Д. Закіфінос, А. Орландос, Н. Томадакіс, Н. Контолеондос, фахівці у галузі класичної філології І. Стаматакос, К. Вурверіс, С. Корре, мовознавці Г. Курмуліс, археолог С. Марінатос та інші, які суттєво сприяли розвитку грецької науки та її популяризації за кордоном [237, с. 108]. У Салоніцькому університеті новогрецьку філологію викладав Я. Апосталокіс, який отримав освіту в Німеччині і, повернувшись на батьківщину, суттєво сприяв розвитку грецької філології.

Стосовно *мовознавства*, то йому відводилось 6 годин на тиждень – 4,9%. В Афінському університеті цю дисципліну викладав Г. Хатжидакіс, який декілька років працював і на філософському факультеті Салоніцького університету. Педагог викладав історію грецької мови та грецьку і латинську граматику. Зазначимо, що Г. Хатжидакіс був палким прихильником катаревуси.

Після того, як педагог покинув викладацьку практику через вік і стан здоров'я, кафедру мовознавства в Салоніцькому університеті очолив його учень М. Тріандафіллідіс, який однак мав дещо інші, іноді навіть протилежні погляди на мову і мовне питання. Насамперед наголосимо, що учений, на відміну від свого вчителя, був демотикістом [233, с. 177]. Він уперше в історії грецької університетської освіти звернувся до студентів-першокурсників народною мовою (демотикою), домігся дозволу абітурієнтам складати письмовий іспит, використовуючи за бажанням або демотику, або катаревусу, вважав важливим донести до студентів-філологів думку про те, що демотика – це природна мова, яка має свої закони і правила і яка здатна повністю замінити штучну катаревусу без нанесення будь-якої шкоди духовному розвитку грецької нації, як на цьому наполягали представники катаревуси. Цій меті були підпорядковані дисципліни, які він викладав на факультеті [233, с. 178-179].

Щодо *історії*, то на її вивчення відводилась 21 година на тиждень – 17,1%. На філософських факультетах Афінського та Салоніцького університетів викладалась історія давньої Греції, історія Греції візантійської доби та

новогрецька історія, історія Європи. *Археології та історії мистецтва* присвячувалось 8 годин на тиждень – 6,5%. Вивчались головні архітектурні та культурні пам'ятники різних історичних періодів. *Краєзнавство* викладалось протягом 4 годин на тиждень – 3,3%. Засвоєнню підлягали такі питання, як приватне та публічне життя, релігія, мова давніх греків і греків Візантійської епохи. Під час викладання *філософії,* якій присвячувалось 20 годин на тиждень – 16,3%, акцентували на вивченні історії філософії та аналізі класичних філософських творів. Зазначимо, що, на думку науковців, філософія становила фундамент для вивчення психології і педагогіки.

На засвоєння *психології і педагогіки* виділялось 10 годин – 8,1%. На філософських факультетах Афінського і Салоніцького університетів викладались питання загальної психології, психології навчання, психології мови, психології мистецтва, біологічної психології, психології індивідуальних відмінностей, а також проводились семінарські заняття з питань прикладної психології [233, с. 209]. Важливу роль відігравала діяльність психологічних лабораторій, де спочатку проводили дослідження лише викладачі факультету. Так, наприклад, після декількох років досліджень у лабораторії, захистив докторську дисертацію викладач філософського факультету Салоніцького університету А. Папаконстантіну на тему «Соціальні емоції дитини підліткового віку» (1940 р.) [233, с. 207-208].

Щодо *педагогіки,* то на філософському факультеті Афінського університету її викладанням продовжував опікуватись Н. Ексархопулос, а на філософському факультеті Салоніцького університету – А. Делмудос [233, с. 212]. Головними темами для викладання були: питання навчання і виховання; школа праці; питання загальної і спеціальної дидактики; історія педагогіки; вивчення спадщини класичних педагогів [233, с. 213].

Варто зазначити, що в 1938 році до влади прийшов новий уряд, відомий в історичний науці як Диктатура полковника Метаксаса, який позбавив університети вагомої частини автономії (Закон № 1430 від 1938 року). Так, міністр освіти, окрім іншого, зберігав за собою право: визначати кадровий склад

університету; визначати напрями роботи кафедр; підвищувати плату за навчання; приймати остаточне рішення про створення чи ліквідацію кафедр та факультетів тощо [206, с. 28].

Окрім цього, на викладачів накладався обов'язок вести спеціальний журнал, де вони мали фіксувати дату і години проведення кожної дисципліни, подавати опис навчального матеріалу (як лекційних, так і семінарсько-практичних та лабораторних занять), фіксувати цікаві факти, що мали місце на занятті. Згідно Законів № 799 від 1941 та № 1396 від 1942 років передбачалось обов'язкове видання педагогами курсу лекцій з кожної дисципліни, що викладалась, та обов'язкове їх придбання студентами.

Зазначимо, що 40-і роки були складними для Греції через події, пов'язані з Другою світовою війною. Після того, як у жовтні 1944 року Греція була звільнена від німецької окупації, кілька місяців по тому в країні розпочалась громадянська війна між правими (прихильниками монархії) та лівими (комуністами) політичними силами. На відміну від останніх, праві мали потужну фінансову підтримку з боку Америки, яка мала особисту зацікавленість у тому, щоб не допустити комуністів до влади у Греції. Громадянська війна тривала до 1949 року і завершилась перемогою прихильників монархії. У цей час не вийшло жодного законодавчого документа, який би сприяв суттєвому покращенню університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема.

Таким чином, протягом XIX – першої половині XX століття підготовку філологів у Греції забезпечували два університети – Афінський (рік заснування – 1837) та Салоніцький (рік заснування – 1925), які випускали філологів, учителів грецької мови та літератури, історії, філософії тощо. Відділень, які б готували філологів, учителів іноземних мов і літератур, у цей період не було. У змісті підготовки фахівців-філологів наукова підготовка превалювала над психолого-педагогічною, особлива увага приділялась вивченню класичної філології. Мовна підготовка ускладнювалась боротьбою між двома різновидами грецької мови (демотики і катаревуси), яка відволікала увагу вчених від пошуку шляхів удосконалення навчання мов. Позитивним вважаємо введення семінарських

занять, створення різних лабораторій (філологічних, психологічних, педагогічних), які надавали можливість проведення прикладних досліджень, застосування набутих теоретичних знань у практичній діяльності.

2.4. Обґрунтування етапів підготовки філологів в університетах Греції

Проблема періодизації розвитку будь-яких явищ – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Вона потребує досконалого вивчення об'єкта дослідження, суміжних з ним наук, розвиненого наукового світогляду дослідника.

Як зазначає О. Сухомлинська, проблема періодизації – одна з найголовніших наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля. Чітка періодизація дозволяє зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію її ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку; полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення [135, с. 37-54].

Н. Гупан відзначає, що періодизація передбачає логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм ґенези проблеми та визначальних етапів її розвитку [36, с. 13].

Т. Попова періодизацію ототожнює з базовою конструкцією, «…яку ми вбираємо в одяг нашої уяви, що базується, звичайно, на суворо науковому аналізі об'єктів дослідження – різнопланового комплексу джерел, що склало попередню аналітичну роботу і знайшло своє вираження у створенні гіпотетичного образу об'єкта пізнання. Періодизація – це певна схема (кістяк, скелет), на яку ми «нанизуємо» множину подій – результатів нашої пізнавальної діяльності у вигляді

«фактів-знання», що у своїй сукупності являють образ певного явища, що виступає для нас як об’єкт періодизації – об’єкт пізнання [110, с. 2]».

Періодизація – це інструмент пізнання об’єкта, вона уточнює чи трансформує первісний образ. Новий образ об’єкта, вдосконалений на основі створеної нами моделі періодизації, невідворотно буде коректувати і саму модель періодизації. Як результат та узагальнення дослідження, форма синтетичного типу досліджень, періодизація відбиває логіку процесу розвитку об’єкта пізнання, являючи собою «зриму формулу», й одночасно є методологічним засобом, одним з інструментів пізнавальної діяльності [94, с. 36-37].

З метою обґрунтування власних підходів щодо визначення хронології подій з організації підготовки філологів в університетах Греції до уваги бралися різні періодизації освітнього процесу.

Визначаючи основні періоди розвитку професійної підготовки фахівців в Україні у ХХ столітті, Л. Сущенко наголошує на необхідності відмовитись від ідеологічного підґрунтя, натомість головними чинниками, що впливали на структуру і зміст підготовки фахівців фізичного виховання і спорту, дослідниця вважає зміни в соціально-економічному розвитку держави [137, с. 115-116].

На наш погляд, як ідеологічні, так і соціоекономічні чинники значною мірою впливають на підготовку фахівців будь-якого профілю, але не можуть уважатись єдиними рушіями змін у розвитку цього феномену.

З огляду на це більш переконливими нам видаються критерії, покладені в основу періодизації загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі XIX – першої чверті ХХ ст. Н. Демʼяненко, серед яких: соціально-економічні умови, рівень розвитку освіти, формування мережі закладів вищої педагогічної освіти, якість розроблення досліджуваної проблеми в теорії й на практиці [40, с. 15-28].

Проаналізуємо наявні періодизації розвитку професійної підготовки філологів у системі вищої освіти України. Наприклад, О. Семеног наполягає, що становлення і розвиток національної системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури відбувалось у п’ять етапів: XVII – початок ХХ ст. – становлення і формування основ вітчизняної педагогічної

освіти; 1917 – 1930 рр. – пошуки нових підходів до підготовки майбутніх українських словесників; 30 – 80 роки ХХ ст. – становлення і розвиток української філологічної освіти в педагогічних вишах на засадах партійно-класової методології; 90-і рр. ХХ століття – початок ХХІ ст. – модернізація професійної парадигми майбутніх учителів української мови і літератури [123, с. 116]. Головним недоліком цієї періодизації вважаємо відсутність обґрунтованих критеріїв, покладених в її основу.

Цілком погоджуємось з І. Соколовою, яка виділила компоненти ґенезисно-історичного аналізу, важливі для розроблення періодизації та визначення прикметних ознак процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджуваного періоду.

Перший компонент – це соціально-політичні фактори, що впливали на розвиток сфери вищої освіти. Стисла характеристика періоду, аналіз розбудови держави та реформування освіти сприяє кращому розумнію освітніх парадигм, концепцій, моделей підготовки майбутніх учителів, властивих для певного історичного періоду.

Другий компонент – нормативний імператив освітньої системи в певний історичний період для виділення основних цілей та змісту вищої педагогічної освіти.

Третій компонент формують організаційно-функціональні засади вищої педагогічної освіти, якими авторка вважає формування контингенту студентів на філологічних факультетах у педагогічних інститутах, структуру та зміст професійної підготовки майбутніх учителів у кожний історичний період.

Четвертий компонент має вектор на професійну практичну підготовку вчителя. Тут, як зауважує дослідниця, необхідно враховувати ті пріоритети у вивченні циклів дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога, що мали місце протягом кожного досліджуваного етапу. Не менш важливими є особливості організації педагогічної практики.

П’ятий компонент – педагогічні парадигми та концепції, які вплинули на розвиток системи підготовки вчителя-філолога, зумовили організаційні та

структурні зміни в закладах вищої педагогічної освіти, сприяли розвитку методологічних та теоретичних засад підготовки вчителів-філологів.

Шостий компонент – панівні теорії мовної освіти та навчання рідної й іноземних мов на філологічних факультетах закладів вищої освіти [129, с. 65-66].

Беручи до уваги названі компоненти, дослідниця виділила три етапи розвитку проблеми професійної підготовки майбутніх філологів за двома спеціальностями у другій половині XX століття: 1950-1960 рр.; 1971-1983 рр.; 1984-1991 рр.; 1991-1996 рр., однак не запропонувала назв для виокремлених етапів.

Дослідженням установлено, що грецькі фахівці в процесі розроблення періодизації за головний критерій беруть, як правило, суто історико-політичні події, які мали вирішальний вплив на розвиток грецької держави взагалі.

Так, найбільш розповсюджені періодизації розвитку грецької освіти (С. Бузакіс [205], С. Евангєлопулос [178-179], А. Іліаді [184], П. Псора [238]) мають такий вигляд: 5-6 ст. до н.е. – освіта в давній Спарті та Афінах; 3-2 ст. до н.е. – Візантійська освітня система; 1453-1821 рр. – освіта в період туркократії; 1828-1831 рр. – освіта у період правління І. Каподістрії; 1833 рр. – освіта у період правління короля Оттона; освіта періоду 1911-1945 рр.; освіта після 1945 року. Іноді окремо виділяються такі періоди: 1967-1974 рр. – освіта в умовах Диктатури військових, 1981 – і дотепер – грецька освіта в умовах членства в ЄС. Головним недоліком цих періодизацій вважаємо те, що історико-педагогічний процес у них представлений не як специфічне явище із притаманними йому психолого-педагогічними характеристиками і закономірностями, а як такий, що пов’язується безпосередньо з правлінням тієї чи іншої особи або уряду.

Провідним критерієм у періодизації підготовки вчителів початкових класів у Греції Х. Антоніу виділено розвиток мережі навчальних закладів з підготовки названих фахівців. За цим критерієм дослідник виділяє такі етапи: 1824-1933 рр. – етап педагогічних училищ, 1934-1982 рр. – етап педагогічних академій, 1983 р. – і до тепер – етап університетських педагогічних відділень початкової освіти [156].

Уважаємо, що розвиток мережі навчальних закладів з підготовки тих чи

інших фахівців може бути прийнятий за один з критеріїв періодизації, але в будь-якому разі лише в поєднанні з іншими, не менш важливими для розвитку конкретного педагогічного явища.

Більш переконливими, але все ж таки недосконалими, видаються періодизації грецької післядипломної педагогічної освіти. Так, наприклад, у періодизації М. Кассотакіса на основі врахування соціально-економічних та політичних чинників, а також розвитку мережі закладів післядипломної освіти виділено такі періоди й етапи розвитку галузі: I – кінець XIX століття до 1922 року; II – 1922-1978 роки: 1 етап – 1922-1950 роки; 2 етап – 1959-1978 роки; III – 1979 – кінець 80-х років XX століття; IV – початок 90-х років XX століття і до сьогодні [187, с. 186].

Але, на наш погляд, доцільним було б виділити в окремий період або етап 1964-1967 та 1967-1975 роки, коли відбулися важливі зміни в галузі перепідготовки педагогічних кадрів (створення Педагогічного інституту та педагогічних училищ, які організовували дворічні курси перепідготовки працівників середньої освіти).

Грецький педагог Г. Труліс із врахуванням тих же критеріїв запропонував таку періодизацію післядипломної педагогічної освіти вчителів у Греції: I – 1880-1922 роки; II – 1922-1964 роки; III – 1964-1967 роки; IV – 1967-1972 роки; V – 1972-1995 роки; VI – 1995 рік – і до сьогодні [229, с. 68].

Вважаємо, що в періодизації Г. Труліса, порівняно з періодизацією М. Кассотакіса, точніше простежується процес становлення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів через те, що Г. Труліс повніше враховує ті соціально-економічні та політичні чинники, які справляли відчутний вплив на розвиток післядипломної педагогічної освіти в країні. Але, на нашу думку, доцільніше було б четвертий період закінчити 1974-им роком, роком падіння Диктатури військових і початком важливих змін у системі післядипломної педагогічної освіти.

Найбільш прийнятною є періодизація післядипломної педагогічної освіти в Греції української дослідниці О. Проценко, яка на основі соціально-економічних,

політичних, культурно-освітніх чинників, виділила й обґрунтувала чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції, а саме: періоди *становлення* (1881 – 1921 рр.); *структуризації* (1922 – 1963 рр.); *демократизації* (1964 – 1981 рр.) та *модернізації* системи післядипломної педагогічної освіти Греції (1982 р. і до сьогодні) [116].

Щодо підготовки філологів, то в грецькій науковій літературі відсутні будь-які спроби введення періодизації її розвитку.

У процесі наукового пошуку встановлено, що на розвиток підготовки філологів в університетах Греції впродовж досліджуваного періоду мала вирішальний вплив низка чинників:

- політико-економічні та соціокультурні зрушення в країні, які мали вагомий вплив на розвиток університетської освіти та виступали об'єктивними чинниками проведення освітніх реформ;

- особливості освітньої політики офіційної влади, що були відображені у відповідних законах, постановах та рішеннях Міністерства освіти;

- мовна політика держави, що суттєво впливала на розвиток проблеми підготовки філологів, у якій мовна підготовка посідала центральне місце;

- рівень розвитку грецької лінгвістичної та психолого-педагогічної науки, зокрема наукових досліджень з питань сутності та структури підготовки філологів, теорії і практики навчання мови та літератури, особливостей забезпечення психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів-філологів; вплив не неї зарубіжної лінгводидактичної думки;

- зміни, що відбувалися у формулюванні мети, визначенні завдань, змісту, принципів, форм, методів і засобів підготовки філологів.

Проведений історико-педагогічний аналіз науково-педагогічних джерел з увагою до зазначених чинників дав можливість у межах досліджуваного періоду (друга половина XX – початок XXI ст.) виділити й обґрунтувати три етапи підготовки філологів в університетах Греції, а саме: *перший етап* (1951-1980 рр.); *другий етап* (1981-1998 рр.); *третій етап* (1999-2010 рр.).

Перший етап (1951-1980 рр.) – визначено як етап *домінування мовно-літературного складника в підготовці філологів з переважанням консервативних підходів до її забезпечення.*

Початок етапу відзначився такими позитивними зрушеннями, як вступ Греції до НАТО та Ради Європи, започаткуванням вивчення іноземної мови як спеціальності на новостворених відділеннях іноземних мов при університетах країни, приділенням значної уваги з боку держави питанням удосконалення університетської освіти.

Водночас етап характеризувався складною політичною ситуацією в країні через постійні зміни уряду від демократично налаштованого (Центральний Союз) до тоталітарного (Диктатура військових). Це, у свою чергу, зовсім не сприяло покращенню економічного становища Греції, яке значно погіршилось після Другої світової та громадянської війни, а також заважало практичній реалізації прогресивних освітніх реформ.

Безумовним досягненням першого етапу стало остаточне встановлення в країні демократії та вирішення багатовікової проблеми диглосії грецького народу, що мало позитивні наслідки для удосконалення теорії і практики мовної підготовки студентів-філологів.

Також цьому етапу притаманним був значний інтерес грецьких науковців (лінгвістів, педагогів) до зарубіжного наукового досвіду, що сприяло поступовому виведенню грецької лінгвістичної та лінгводидактичної науки на принципово новий рівень та розповсюдженню нових підходів до підготовки філологів.

Виокремлення другого етапу (1981-1998 рр.), який схарактеризовано як етап *запровадження комунікативного підходу в процес підготовки філологів у поєднанні з розширенням психолого-педагогічного складника,* зумовлено історично значущим етапом у розвитку Греції, а саме її вступом до Європейського Союзу, у зв’язку з чим значних змін зазнала вся система освіти в цілому і система підготовки філологів зокрема.

Вступ до ЄС, відносна політична стабільність і поступове економічне зростання упродовж етапу сприяли важливим змінам в університетській освіті

(отримання автономії, укладання нових навчальних планів і програм тощо) та активізації лінгвістичних, лінгводидактичних, психолого-педагогічних досліджень, які, в свою чергу, давали позитивний імпульс подальшому розвитку підготовки філологів в університетах країни. Це передусім:

- обґрунтування теоретико-методологічних засад комунікативного підходу до навчання мови студентів-філологів;
- перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками навчального виховного процесу вищої школи;
- утвердження особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів до підготовки фахівців;
- започаткування досліджень, присвячених актуальним для Греції питанням полікультурної/міжкультурної освіти тощо.

Виділення третього етапу (1999-2010 рр.), який представлено як етап *забезпечення підготовки філологів на основі рівноцінного поєднання наукового, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників,* пов'язано з надзвичайно важливою подією в розвитку університетської освіти Греції, а саме її приєднанням до Болонського процесу, що зумовило позитивні зміни в її організації загалом та підготовці філологів зокрема.

До них віднесено: увідповіднення університетської освіти Греції з євростандартами, посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів, піклування про забезпечення якості університетської освіти, посилення уваги до проблем багатомовної освіти та освіти протягом життя.

Нові виклики, що постали перед університетською освітою взагалі та підготовкою філологів зокрема, зумовили подальшу активізацію наукових досліджень грецьких учених з таких актуальних питань, як: компетентнісний підхід до підготовки фахівців, комунікативний, комунікативно-текстоцентричний, міжкультурний підходи до навчання мови студентів-філологів, покращення їх психолого-педагогічної та методичної підготовки тощо.

Висновки до розділу 2

1. Проаналізовано сутність та обґрунтовано доцільність реалізації таких наукових підходів до дослідження проблеми підготовки філологів: історіографічний, історико-педагогічний, системний, синергетичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний.

2. Теоретичним підґрунтям для розкриття досліджуваної проблеми стало з'ясування провідних дефініцій, підходи до визначення яких широко представлені в довідковій літературі, а також доробках провідних вітчизняних і грецьких учених-педагогів.

Головні поняття дослідження угруповано таким чином: 1) дефініції, які розкривають сутність і специфіку професійної підготовки філолога в університеті (підготовка/професійна підготовка, філологія, філолог, філологічна освіта, професійна підготовка філолога, мовна освіта); 2) дефініції, які розкривають процес університетської підготовки філолога (галузь знань, спеціальність, спеціалізація, кваліфікація, освітня програма); 3) дефініції, які розкривають результат професійної підготовки філолога (професійна компетентність філолога, іншомовна комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція).

У межах виділених груп здійснено порівняльний аналіз тлумачення кожної дефініції у вітчизняній та грецькій науковій літературі.

Узагальнення поглядів учених дало підстави розглядати провідну дефініцію дослідження – «підготовку філологів» як: 1) цілісну складну багатофункціональну відкриту *систему*, що складається з відносно автономних та водночас взаємопов'язаних підсистем, характеризується складними ієрархічними зв'язками, керованістю і водночас здатністю до саморозвитку; 2) цілеспрямований, особистісно орієнтований *процес*, що здійснюється в ході здобуття філологічної освіти і має за *мету* формування фахівця зі сформованою системою цінностей, високим рівнем загальнокультурної, мовно-літературної,

інформаційно-технологічної, а в разі необхідності і психолого-педагогічної та методичної підготовки, здатного до творчості, співпраці, міжкультурного спілкування, саморозвитку та самовдосконалення.

3. У розділі досліджено передумови становлення підготовки філологів в університетах Греції, яка бере свій початок з 1837 року, року заснування Афінського університету. З'ясовано, що протягом XIX століття всі студенти філософського факультету отримували кваліфікацію філолога, навчаючись за єдиним навчальним планом. Головна увага приділялась спеціальній (науковій) підготовці, а саме філологічній, теоретична і практична педагогічна підготовка почала надаватись з кінця 70-х років XIX століття із виділенням на неї лише 2% від загального навчального часу.

Доведено, що мовна підготовка безпосередньо залежала від розвитку так званого «мовного питання», боротьби між демотикою і катаревусою. Головна увага приділялась вивченню давньогрецької філології, в якості сучасної грецької мови вивчалась катаревуса. Навчання мов відбувалось за допомогою традиційного (граматико-перекладного методу). Серед іноземних мов вивчалась французька як предмет.

З 1925 року підготовку філологів, окрім Афінського національного університету імені І. Каподістрії, почав забезпечувати і філософський факультет Салоніцького університету імені Аристотеля. З початку навчальні плани цих факультетів дещо відрізнялись один від одного, однак з 1937 року філософські факультети обох університетів діяли за єдиними навчальним планом, за яким левина частка знову таки приділялась засвоєнню філологічних дисциплін. Позитивним вважаємо: збільшення в першій половині XX століття годин на семінарські заняття; створення педагогічних і психологічних лабораторій та експериментальних шкіл, які забезпечували зв'язок теоретичної і практичної підготовки майбутніх філологів; створення Центрів з вивчення іноземних мов.

4. У процесі наукового пошуку встановлено, що на розвиток підготовки філологів в університетах Греції протягом досліджуваного періоду мали вирішальний вплив низка чинників: політико-економічні та соціокультурні

зрушення в країні; особливості освітньої політики офіційної влади; мовна політика держави; рівень розвитку грецької лінгвістичної та психолого-педагогічної науки та вплив на неї зарубіжної наукової думки; зміни, що відбувалися у формулюванні мети, в змісті, методах, формах і засобах підготовки філологів.

Проведений історико-педагогічний аналіз науково-педагогічних джерел з увагою до зазначених чинників дав можливість у межах досліджуваного періоду (друга половина XX – початок XXI ст.) виділити й обґрунтувати три етапи підготовки філологів в університетах Греції, а саме: перший етап (1951-1980 рр.) – етап домінування мовно-літературного складника в підготовці філологів з переважанням консервативних підходів до її забезпечення; другий етап (1981-1998 рр.) – етап запровадження комунікативного підходу в процес підготовки філологів у поєднанні з розширенням психолого-педагогічного складника; третій етап (1999-2010 рр.) – забезпечення підготовки філологів на основі рівноцінного поєднання наукового, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників.

Основні результати розділу опубліковано в працях автора [70-77].

Література до розділу 2

1. Авво Б. В. Методология компетентностного подхода в высшем образовании. URL: www.emissia.org/offline/2005/978.htm
2. Акулова О. В. Ключевые компетенции как цель и результат современного образования. *Академические чтения*. СПб., 2002. Вып. 3. Теория и практика модернизации образования. С. 35–37.
3. Аверинцев С. С. Филология. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. С. 545.

4. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. / гол. редкол. Л. Б. Лук'янова. Ніжин, 2013. Вип. 6. С. 103–107.
5. Анохин П. К. Теория функциональных систем в физиологии и психологи. М., 1978. 384 с.
6. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2011. С. 17–22.
7. Аридін В. М. Навчальна діяльність студентів : довід. посіб. Донецьк, 2000. 80 с.
8. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М., 1980. 368 с.
9. Бабенко Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів української філології. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету.* Кіровоград, 2010. Вип 91. С. 34–39.
10. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
11. Басенко-Кормалі Н. Тарас Шевченко – Діонісіс Соломос: оспівувачі свободи. *Шевченко Т. Заповіт*. Χίος, 2011. С. 154–198.
12. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf
13. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации. Свердловск, 1990. С. 5–26.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологи. М., 1989. 190 с.
15. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 204 с.
16. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Вісник АПН України. Серія : педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 27–33.
17. Бібик Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики*. Київ, 2004. С. 45–50.

18. Блауберг В. И., Садовский В. Н., Юдин Э. Г Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969. 48 с.
19. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного похода. М., 1973. 270 с.
20. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2006. 477 с.
21. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М., 1968. 464 с.
22. Васильєва С. О. Розвиток професійного статусу вчителя у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2016. 629 с.
23. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ, 2005. 380 с.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад., голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2004. 1440 с.
25. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : метод. пособие. М., 1991. 207 с.
26. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль, 2004. 384 с.
27. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка* : наук.-пед. журн. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
28. Воробйова І. А. Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2003. 193 с.
29. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск, 2000. 360 с.
30. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М., 2006. 336 с.

31. Гарбуза Т. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 236 с.
32. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2012. Вип. 26. С. 30–37.
33. Голубнича Л. О. Методологічні підходи до досліджень з педагогічної історіографії. Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2014. № 2 (285). С. 124–133.
34. Голубнича Л. О. Функції педагогічної історіографії URL: dspase.nulau.edu.ua/bitstream/123456789/1766/1/funk-istor.
35. Гончар О. В. Іноземна мова як засіб розвитку комунікативної компетентності учасників навчального процесу вищої школи. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. Харків, 2012. Вип 30. С. 39–47.
36. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ, 2000. С. 5–13.
37. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ, 2002. 224 с.
38. Гура В. В.Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. … канд пед. наук : 13.00.01. Ростов н / Д., 1994. 16 с.
39. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1998. Т. 4. С–Я. 832 с.
40. Дем’яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 40 с.
41. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология : учеб. пособие. СПб., 2003. 256 с.
42. Дмитріюк Н. С. Особистісний підхід як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименко. Київ, 2010. Т. 12. Ч. 2. С. 74–81.

43. Друганова О. М. Історіографія проблеми розвитку приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століть). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_34_10.
44. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования : автореф. дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.08. СПб., 2009. 20 с.
45. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир, 2011. 114 с.
46. Дуплійчук О. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів-філологів до застосування проектно-комунікативних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 20 с.
47. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996. 208 с.
48. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. 352 с.
49. Єрмакова Т. С. Теорія і практика формування культури здоров'я школярів у польщі (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2017. 547 с.
50. Жданова-Неділько О. Г. Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2016. 483 с.
51. Загорулько Л. П. Языковое образование в современных условиях : социально-философский анализ : автореф. дис. … канд. философ. наук : 09.00.11. Красноярск, 2011. 22 с.
52. Запорожцева Ю. Міжкультурна компетенція як професійна якість учителя іноземної мови. URL: www.zippo.net.ua/index.php?page_id=586.
53. Зеленська Л. Д., Золотухіна С. Г. Професійно–педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико–педагогічний аспект) : монографія. Харків, 2007. 185 с.
54. Зеліковська О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2014. № 3. (62). С. 129–143.

55. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
56. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України: адаптація американського досвіду : навч.-метод. посіб. Черкаси, 2011. 76 с.
57. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 15. С. 266–271.
58. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001. № 8. С. 26–31.
59. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». *Вестник Южно.-Уральского государственного университета. Серия : образование, педагогические науки.* 2009. № 13 (146). С. 9–15.
60. Іван Огієнко (митрополит Іларіон) (1882–1972). *Релігійно-філософська думка України кінця XIX – початку XX століття* : метод посіб. / О. П. Пунченко, Г. М. Невпуша та ін. Одеса, 2000. С. 26–28.
61. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія. Київ, 2012. 128 с.
62. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 261 с.
63. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 3–20.
64. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров Ю. А. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 176 с.
65. Козырев В. А., Черняк В. Д. Свременна языковая ситуация и речевая культура : учеб. пособие. М., 2012. 184 с.
66. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Вестник Уральского государственного университета*. 2008. Вып. 60. С. 163–167.

67. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : кол. монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
68. Конаржевский Ю. А. Менеджемент и внутришкольное управление. М., 2000. 224 с.
69. Концепція мовної освіти в Україні. URL: osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc.
70. Короткова Ю. М. Дискурсивна компетенція як мета навчання майбутніх учителів-філологів іншомовному писемному дискурсу. *Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі :* зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2013. С. 213–215.
71. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (ХХ століття). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 61. С. 37–43.
72. Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 3(158). С. 49–55.
73. Короткова Ю. М. Поняття і структура міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків, 2011. Вип. 27. С. 69–76.
74. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / за ред. А. В. Троцко. Харків, 2016. 348 с.
75. Короткова Ю. М. Становлення, розвиток та сучасний стан освіти на Кіпрі. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2013. Вип. LXI. С. 319–329.
76. Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку ХХ століття). *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 2. С. 69–77.
77. Короткова Ю. М. Формування мовної особистості майбутніх філологів, викладачів іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Іноземні мови у*

вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Харків, 2012. С. 139–141.

78. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 3–6.
79. Кузнецов И. Н. Настольная книга практикующего педагога. М., 2008. 544 с.
80. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2003. 43 с.
81. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 22 с.
82. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии . СПб., 2002. 189 с.
83. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 346 с.
84. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании. *Начальная школа плюс-минус.* 2001. № 1. С. 3–6.
85. Статєєва В. Ліна Костенко й українська лексикографія кінця XX – початку XXI ст. *Культура слова*. 2010. Вип. 3. С. 54–64.
86. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу в вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 13–25.
87. Мазурук Т. А. Языковое образование как процесс познания этнолингвокультуры страны изучаемого языка. URL: http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Philologia/18523.doc.htm.
88. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. Київ, 2004. 456 с.
89. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студентів. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, Ленвіт, 2013. 590 с.

90. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, 1999. 320 с.
91. Мещерская Ю. В. Личностно-ориентированное языковое образование в системе образования. URL: http://festival.1september.ru/articles/526245/
92. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования. *Образование и наука.* 2008. № 3. С. 105–122.
93. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків, 2012. 348 с.
94. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина хх ст.–початок ххі ст.). *Науковий вісник Донбасу. Серія : педагогічні науки*. 2011. Вип. 3 (15). С. 35–43.
95. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ, 2011. 100 с.
96. Никандров Н. Д. Проблема ценностей в подготовке учителя. *Магистр*. 1994. № 6. С. 41–43.
97. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 50–57.
98. Ніколаєва С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2001. № 3. С. 49–55.
99. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору : навч.-метод. посіб. Черкаси, 2012. 54 с.
100. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізація в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського. Серія : педагогічні науки.* 2015. № 1(48). С. 221–226.
101. Новогреческо-русский словарь / сост. А. А. Иоаннидис. М., 1961. 1419 с.

102. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. М., 2009. 448 с.
103. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. 112 с.
104. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. С. 13–41.
105. Овчинникова М. В. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2013. Вип. 39 (2). С. 263–271.
106. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профиссиональной подготовки : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2003. 46 с.
107. Погодина А. В. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 1. С. 41–47.
108. Полонский В. М. Методологические принципы разработки понятийно терминологического аппарата педагогіки. *Образование и общество*. 2004. № 4. URL: http://www.jeducation.ru/4_2004/55.html
109. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–69.
110. Попова Т. Н. Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории. URL: http://www-history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichniy_Zbimyk_5_2002.pdf.
111. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html
112. Про засади державної мовної політики : Закон України від 3 лип. 2012 р. № 5929-VI. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T125029.html

113. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.15 р. № 266. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46971/
114. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 281–282.
115. Профессионально-ориентированные технологи в языковом образовании : колектив. монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова и др. М., 2012. 222 с.
116. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 270 с.
117. Пугачева А. Синергетический подход к системе высшего образования. *Высшее образование в России*. 1998. № 2. С. 41–45.
118. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2007. 442 с.
119. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1959. 528 с.
120. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М., 1974. 279 с.
121. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной атрапологии*. 2007. Т. X. № 1. С. 125–139.
122. Семенишена Н. А. Понятие начального языкового образования в методике обучения иностранным язикам. URL: http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Philologia/1_116711.doc.htm.
123. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.
124. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проекції на особистість філолога XXI століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1(144). С. 109–117.

125. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. вид. Київ, 2012. 362 с.
126. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ, 1975. Т. 6. 417 с.
127. Сморочинська О. О. Соціокультурна компетенція як складова професійної підготовки майбутнього менеджера. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. пр. Полтава, 2011. С. 277–281.
128. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М., 1989. 1600 с.
129. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія. Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. 400 с.
130. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України. *Вісник АПН України. Серія : педагогіка і психологія.* 2009. № 2. С. 44–50.
131. Степко М. Ф. Компетентісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 43–52.
132. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 4. 637 с.
133. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ, 1977. Т. 2. 670 с.
134. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. 68 с.
135. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць : до 10-річчя АПН України*. Харків, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
136. Сухомлинська О. В.. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
137. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2003. 442 с.

138. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. Київ, 2012. 390 с.
139. Удод О. А. Аксіологічний (ціннісний) підхід у методології та методиці історії. *Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету.* 2000. Вип. XI. С. 164–173.
140. Українська афористика. Костянтин Ушинський. URL: http://ukrlife.org/main/afor/ushinsky.html.
141. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2010. 20 с.
142. Филологическое образование. *Большая советская Энциклопедия* : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. URL: http://bse.sci-lib.com/article116283.html
143. Фортунатова Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 2004. 212 с.
144. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. 297 с.
145. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам : монография. Саранск, 1993. 123 с.
146. Харченко О. І. Порівняльна характеристика методологічних підходів у соціологічних дослідженнях. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2011. Вип. 13. С. 103–110.
147. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : монографія. Київ, 2003. 319 с.
148. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

149. Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти : Лист МОН України від 31.07.2008 р. № 1/9-484. URL: http://www.uazakon.com/documents/date_cp/pg_gbgast/index.htm
150. Щукин А. И. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие. М., 2006. 480 с.
151. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. М., 1999. Т. 2. М–П. 440 с.
152. Юр'єва К. А., Тіщенко О. М. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків, 2014. Вип. 42. С. 169–182.
153. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2006. 360 с.
154. Papaefthymiou-Lytra S. Language, Language Awareness and Foreign Language Learning. Athens, 1993.
155. Sysoieva S., Halytska M. Culturological approach to the organization of the educational process. *Педагогічний процес: теорія і практика :* зб. наук. пр. Київ, 2015. № 1-2(46-47). С. 18–22.
156. Αντωνίου Χ. Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828 – 2000). Αθήνα, 2002. 482 σ.
157. Βασιλικό Διάταγμα «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομενού Πανεπιστημίου». ΦΕΚ 16. 24.04.1837.
158. Βασιλικό Διάταγμα «Περί εγκρίσεως του κανονισμού του Φιλολογικού Φροντιστηρίου». ΦΕΚ 35. 04.10.1850.
159. Βασιλικό Διάταγμα «Περί ελληνοδιδασκάλων και καθηγητών γυμνασίων». ΦΕΚ 39. 27.10.1850.
160. Βερέβη Α. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982) : διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 1999. – 638 σ.
161. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 40, 13-12-1927.

162. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 100, 25-01-1930.
163. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 106, 15-03-1930.
164. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 116, 24-05-1930.
165. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 130, 9-12-1930.
166. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 131, 13-12-1930.
167. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 135, 24-01-1931.
168. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 138, 14-02-1931.
169. Γκαϊνταρτζή Α., Τσοκαλίδου Ρ. «Οδεόντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»: Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο ελληνικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* : Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 2007. Σ. 146–160.
170. Γκόβαρης Χ. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. URL : http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/EpimorfOdigosTsigganopaides-kefalaio2.pdf.
171. Δελμούζος Α. Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής. Αθήνα, 1944.
172. Δελμούζος Α. Μελέτες και Πάρεργα. Αθήνα, 1958 —.— (σε 2 τόμους Α. Δελμούζος ; τόμος Β΄).
173. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών. URL : http://ebooks.edu.gr/info/newps/ΞένεςΓλώσσες/ΠΣΞένωνΓλωσσών. pdf.
174. Εξαρχόπουλος Ν. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν: σε 2 τ. Αθήνα, 1950 – – Τ. 1. 1950.
175. Εξαρχόπουλος Ν. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν: σε 2 τ. Αθήνα, 1950 – –

Τ. 2. 1950.

176. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή. Λουξεμβούργο, 2014. 67 σ.
177. Επαγγελματική Κατάρτιση. URL : http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi.
178. Ευαγγελόπουλος Σ. Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάωνση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1987. Τ. Β. 127 σ.
179. Ευαγγελόπουλος Σ. Ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα, 1998. Τ. Β. 322 σ.
180. Ευστρατόγλου Α. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα. *Ενημέρωση*. Μάϊος. 2004. Σ. 2–14.
181. Ζαγγογιάννης Δ. Παιδαγωγούσα διδασκαλία : ητοι έννοια και ουσιωδέσταται ταύτης απαιτήσεις. Εν Αθήναις, 1896. 135 σ.
182. Ζαγγογιάννης Δ. Ανάγκη παιδαγωγικής μορφώσεως των λειτουργών της γυμνασιακής παιδείας : Λόγος εισιτήριος. Εν Αθήναις, 1900. 204 σ.
183. Ζωράς Γ. Νικόλαος Βέης: ο πρώτος πανεπιστημιακός διδάσκαλος των νεοελληνικών γραμμάτων. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1958-59. Τόμος Θ΄. Σ. 592–594.
184. Ηλιάδη Α. Συνοπτική Ιστορίατης Ελληνικής παιδείας από το 15ο ως το 19ο αιώνα. URL : http://www.matia.gr/7/78/7806/7806_1_07.html.
185. Καραμανωλάκης Β. Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932). Αθήνα, 2006. 551 σ.
186. Καρολίδου Ευ. Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2007. 171 σ.
187. Κασσωτάκης Μ. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού* : πρακτικά ημερίδας. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 185–200.

188. Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση / Επιμέλεια Νίκος Φωτόπουλος. Αθήνα, 2013. 233 σ.
189. Κεχαγιογλού Γ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή. Συναγωγή κειμένων. Θεσσαλονίκη, 1988. 164 σ.
190. Κοιλιάρη Α. Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, 2005. 183 σ.
191. Κρίβας Σπ. Εξειδίκευση και επιμόρφωση των φιλολόγων. *Νέα Παιδεία*. 1989. Τ. 51. Σ. 154–167.
192. Κυριαζόπουλος Β. Δ. Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976. Θεσσαλονίκη, 1976. 289 σ.
193. Ματσαγγούρας Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγρότητας και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, 1995. Σ. 456–476.
194. Μαυρογιώργος Γ. Συνάντησα (και) τρομοκρατημένους αδιόριστους εκπαιδευτικούς στα Περιφεριακά Επιμορφωτικά Κέντρα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*. 1992. № 67. Σ. 16–22.
195. Μαυρογιώργος Γ. Επιτέλους επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). *Σύγχρονη εκπαίδευση*. 1993. № 72. Σ. 11–13.
196. Μήτσης Ν. Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα, 2004. 316 σ.
197. Μπαλτά Σ. Δημοτικισμός και «Νέο Σχολείο»: ανιχνεύουμε τη σχέση τους βασισμένοι στα παιδαγωγικά περιοδικά των αρχών του 20 αιώνα (πρώτη τριακονταετία). *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 791–799.
198. Μπαμπινιώτης Γ. Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Αθήνα, 1994. 339 σ.
199. Μπαμπινιώτης Γ. Η Γλώσσα ως Αξία. Αθήνα, 1994. 372 σ.
200. Μπαμπινιώτης Γ. Η διδασκαλία της Ελληνικής σήμερα στην Ελλάδα / Γ. Μπαμπινιώτης // Ελληνική Γλώσσα. – Αθήνα, 1994. – Σ. 23–31. Нет в тексте

201. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα, 2002. 2032 σ.
202. Μπασλής Γ. Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα, 2006. 288 σ.
203. Μπέτσας Γ., Χαραλάμπους Δ. «Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών κειμηλίων». Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής καθαρότητας (1901). *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 60–70.
204. Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής τουΑ.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2003. 198 σ.
205. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998). Αθήνα, 1996. 173 σ.
206. Μπουζάκης Σ. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). 775 σ.
207. Νόμος ΓΩΓΚ' «Περί οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου». ΦΕΚ 178. τ. Α'. 12.07.1911.
208. Νόμος ΓΩΚΕ' «Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». ΦΕΚ 183. τ. Α'. 17.07.1911.
209. Νόμος 2905/1922 «Περί οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου». ΦΕΚ 127. τ. Α'. 27.7.1922.
210. Νόμος 3341/1925 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη». ΦΕΚ 154. τ. Α'. 22.6.1925.
211. Νόμος 4595/1930 «Περί μορφώσεως καθηγητών της γαλλικής γλώσσας». ΦΕΚ 138. 02.05.1930.
212. Νόμος 5139/1931 «Περί ιδρύσεως Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών παρά τω Πανεπιστήμιω Θεσσαλονίκης». ΦΕΚ 207. 16.07.1931.
213. Νόμος 5147/1931 «Περί Πανεπιστημιακής Λέσχης του Πανεπιστημίου Αθηνών». ΦΕΚ 211. τ. Α'/14. άρθρο 12. 16.07.1931.
214. Νόμος 5343/1932 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών». *Σ. Μπουζάκης. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 129–229.

215. Ξωχέλης Π. Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα, 2005. 174 σ.
216. Ορισμός και ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης. URL : http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/14/13/528.pdf.
217. Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών. *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* : Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 2007. Σ. 539–551.
218. Πανταζίδης Ι. Γυμνασιακή παιδαγωγική : Προς χρήσιν των τε φοιτητών της φιλολογίας και πάντων εν γένει των διδασκάλων της μέσης εκπαιδεύσεως. Εν Αθήναις, 1889. 310 σ.
219. Παπαδούρης Π. Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλωσσικό ζήτημα στο μεσοπόλεμο : η περίπτωση του «Διδασκαλικού Βήματος». *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 180–190.
220. Παπακωνσταντίνου Π. Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης (1880-1970). *Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές* : πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστημίου, Αθήνα, 1987. Τ. Β. Σ. 445–460.
221. Παπαπάνου Κ. Χρονικό-Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως. Αθήνα, 1970.
222. Προεδρικό Διάταγμα «Περί διάρκειας των μαθημάτων του τμήματος προς μόρφωσιν καθηγητών της γαλλικής της εν Αθήναις γαλλικής σχολής». ΦΕΚ 346. 10.10.1930.
223. Πρόσκολλη Α. Η πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική ικανότητα στη διδακτική πράξη. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 16–31.
224. Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα. Αθήνα, 1976.
225. Το Μεγαλύτερο Λεξικό Συνωνύμων, Αντιθέτων της Νέας Ελληνικής. URL : http://www.lexigram.gr/lex/enni/Hist1

226. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.
227. Τουλουμάκου Ι. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής. Θεσσαλονίκη, 1998.
228. Τριανταφυλλίδης Μ. Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη, 1963 —.— (σε 6 τόμους; τόμος 4).
229. Τρούλης Γ. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: ιστορικό-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού* : πρακτικά ημερίδας. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 67–77.
230. Φιλόλογος. URL : http://edujob.gr/node/363.
231. Φούκας Β. Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδακατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου και την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα: πρόσωπα και προσπάθειες, πρόγραμμα και πραγματικότητα. URL : http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/foukas.htm.
232. Φούκας Β.Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, 1837-1910: αναζήτησεις, θέσεις, προοπτικές. Αθήνα, 2005. 100 σ.
233. Φούκας Β. Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου: διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 2009. 428 σ.
234. Φραγκουδάκη Α. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911. Ιωάννινα, 1977. 143 σ.
235. Χαραλαμπόπουλος Α., Χατζησαββίδης Σ. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη, 1997. 348 σ.
236. Χαρίτος Β. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ : διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη, 2011. 280 σ.
237. Χατζηστεφανίδης Θ. Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986). Αθήνα, 2005. 416 σ.

238. Ψώρα Π. Η ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. URL : http://www.pedia.gr/edu/histg.html.

РОЗДІЛ 3
ДОМІНУВАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО СКЛАДНИКА В ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ З ПЕРЕВАЖАННЯМ КОНСЕРВАТИВНИХ ПІДХОДІВ ДО ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ (1951-1980 рр.)

3.1. Політико-економічні та соціокультурні чинники розвитку питань підготовки філологів в університетах Греції (1951-1980 рр.)

Початок 50-х років XX століття ознаменувався важливими позитивними змінами в підготовці філологів в університетах Греції, пов'язаними із започаткуванням вивчення іноземної мови як спеціальності. Так, на основі Надзвичайного Закону № 1858 від 1951 року «Про шляхи підготовки викладачів англійської мови для середніх шкіл» в Афінському та Салоніцькому університетах були створені відділення англійської мови та літератури з терміном навчання чотири роки. Королівськими Постановами № 24 від 1951 року, № 2 від 1952 року та № 1 від 1957 року визначалась мета і затверджувались навчальні плани підготовки філологів, фахівців з англійської мови та літератури [32-34].

Такий інтерес до вивчення іноземних мов був пов'язаний з євроінтеграційними прагненнями Греції, які завершились її входженням до НАТО (1951 р.) та Ради Європи (1952 р), а також підписанням країною Європейської культурної конвенції (1954 р.), головною метою якої було заохочення громадян усіх держав-членів та громадян інших європейських держав, які можуть приєднатися до неї, до вивчення мов, історії та культури інших країн [1].

Суттєвій модернізації підготовки філологів в університетах Греції заважала складна післявоєнна економічна та внутрішня політична ситуація в країні, яка характеризувалась різким протистоянням між правими (прихильниками монархії) та лівими (комуністами) політичними силами. Однак навіть у таких умовах офіційна влада переймалась питаннями якості університетської освіти. Так, 14 червня 1957 року урядом було створено Комісію з питань освіти, яка складалась з

видатних освітян, з метою вивчення проблем галузі та запропонування шляхів їх вирішення.

Стосовно університетської освіти, то Комісія мала сформулювати пропозиції щодо «бездоганної організації університетів, підвищення якості навчального процесу та розвитку науки таким чином, щоб задовольнити сучасні духовні та матеріальні потреби держави і громадян» [95, с. 28].

10 січня 1958 року Комісія подала прем'єр-міністру К. Караманлісу звіт про проведену роботу. У розділі, присвяченому університетській освіті, було висловлено думку про необхідність надання більшої самостійності університетам принаймні щодо кадрового забезпечення. Наголошувалось на необхідності змін у навчальних планах та програмах, посиленні дослідницького характеру навчання, введенні нормативних загальноосвітніх дисциплін, які будуть обов'язковими для відвідування студентами всіх спеціальностей (філософія, мова та література, історія та інші), вивченні принаймні однієї іноземної мови студентами всіх спеціальностей. Також пропонувалось створення третього університету, нових відділень в Афінському і Салоніцькому університетах, посилення економічної підтримки з боку держави, розширення викладацького складу, збільшення державних стипендій, організація післядипломного навчання в докторантурі, створення технічних служб тощо [95, с. 28].

На жаль, більшість рекомендацій Комісії так і не були втілені в життя. Законодавчі Постанови № 3837 від 1958 року «Про реорганізацію та перейменування кафедр Афінського університету та зміни в університетському законодавстві» та № 3974 від 1959 року «Про зміни і доповнення до положень про заклади вищої освіти» передбачали лише збільшення викладацького складу та покращення матеріально-технічної бази [96; 97].

У 1961 році відбулась важлива подія в історії грецької держави, а саме її входження до Європейської Економічної Спільноти (ЄЕС). Задля адаптації грецької економіки до економіки інших європейських країн, насамперед країн-членів ЄЕС, уряд Греції намагався ужити таких заходів: стабілізація національної

валюти, підтримка промислового виробництва, спрощення режиму залучення іноземних інвестицій тощо [29, с. 55-56]

Суттєвим змінам заважали економічна нестабільність та протистояння між лівими і правими політичними силами, яке досягло свого апогею у 1963 році після вбивства в Салоніках депутата Об'єднаної демократії лівих Григоріса Ламбракіса.

Цього ж року пануванню правих було покладено край і до влади прийшла нова демократична партія – Центральний Союз на чолі з Георгіосом Папандреу, яка не підтримувала ані лівих, ані правих. Уряд Г. Папандреу здійснив важливі демократичні освітні реформи, які суттєво вплинули на розиток підготовки філологів, а саме на деякий час поклали край боротьбі між двома різновидами грецької мови – демотикою і катаревусою. Йдеться насамперед про Законодавчу Постанову № 4379 від 1964 року «Про організацію та управління загальною освітою», у статті 5 якого 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» [98].

У 1964 році відбулись важливі події в університетській освіті Греції, до яких відносимо створення третього університету у м. Патри (Законодавча Постанова № 4425 від 1964 року «Про створення Патрського університету») [99] та філософського факультету в м. Янніни як філіалу Салоніцького університету імені Аристотеля (Королівська Постанова № 735 від 1964 року «Про створення філософського факультету Салоніцького університету імені Аристотеля в Яннінах») [35]. Зазначимо, що в Патрському університеті на досліджуваному етапі підготовку філологів не забезпечували, а на філософському факультеті в Яннінах здійснювалась підготовка філологів, фахівців з рідної мови та літератури.

У законопроекті від 7 травня 1965 року «Про створення університетів» передбачалось заснування нових вишів у різних містах Греції, децентралізація у галузі вищої освіти, однак цей законопроект так і не знайшов своєї реалізації.

30 січня 1965 року Г. Папандреу виступив в Афінському університеті, де представив новий законопроект розвитку університетської освіти, в якому запропонував збільшити фінансування університетів та контингент студентів, модернізувати навчальні плани і програми, методи і засоби навчання, затвердити програму післядипломного навчання, запровадити два цикли навчання, зменшити навчальний час на лекційні заняття, натомість збільшити на семінарські та лабораторні. Окрім цього, прем'єр-міністр наголосив на необхідності збагачення навчальних планів усіх спеціальностей першого року навчання обов'язковими гуманітарними дисциплінами [95, с. 33].

Проте законопроект Г. Папандреу не був утілений у життя через його відставку на вимогу короля Костантиноса II. Відставка демократично налаштованого уряду Г. Папандреу у 1965 році викликала значний народний протест, який супроводжувався озброєними зіткненнями й арештами. Як зазначали грецькі історики (А. Діамантопулос [41], Р. Сотиріс [109], Е. Хекімоглу [119]), політичній стабільності та процесам демократизації заважали дві сили: король, який бажав відігравати суттєву роль у політичному житті країни, та армія, яка вважала, що захищає державу від комуністів.

У 1966 році було розроблено новий законопроект «Про організацію вищої освіти та наукових досліджень, створення нових закладів вищої освіти», за яким передбачалось: затвердження факультету як основної академічної одиниці університету; створення нових факультетів та дослідницьких інститутів при них; створення Національної Ради з питань вищої освіти і дослідницької діяльності; затвердження процедури обрання на посаду ректора та на посади науково-педагогічних працівників; створення нових університетів [95, с. 34-35]. Цей законопроект також залишився не реалізованим.

Громадяни Греції дедалі бажали демократичних змін, і в травні 1967 року партія Центральний Союз на чолі з Г. Папандреу за всіма прогнозами мала знову перемогти на виборах. Передбачаючи її перемогу, а також можливий союз з Об'єднаною демократією лівих (комуністами), вищі воєнні чиновники 21 квітня 1967 року здійснили в країні державний переворот та встановили так звану

Диктатуру військових, відому в історичній науці як Диктатура Чорних полковників або Хунта.

Зазначимо, що Хунта ніколи не мала суттєвої народної підтримки і надзвичайно жорстоко розправлялась зі всіма тими, хто виступав проти неї. Тисячі людей були ув'язнені, піддавались тортурам, покидали країну, емігруючи за кордон.

Воєнною Диктатурою було покладено край демократичним змінам у країні. У цей період Греція віддалилась від європейських країн. Скарги від осіб, над якими знущалась Хунта через їх протистояння уряду, призвели до того, що з Грецією припинили співпрацювати більшість європейських організацій.

Після встановлення в Греції Диктатури військових (1967 р.) Закон № 4379 від 1964 року «Про організацію та управління загальною освітою» було замінено Надзвичайним Законом № 129 від 1967 року «Про організацію управління загальною освітою», який повернув мовну ситуацію на 32 роки назад. Стаття 5 названого Закону визначала, що офіційною мовою країни є катаревуса, яка є мовою усного й писемного спілкування, мовою навчання і викладання, починаючи з четвертого класу початкової школи і завершуючи закладами вищої освіти [26; 118, с. 108-109; 74, с. 780-782; 94, с. 801]. Так у Греції знову постала проблема диглосії.

Окрім цього, новий уряд намагався позбавити університети і без того незначної частки їхньої автономії. Надзвичайним Законом № 553 від 1968 року «Про допоміжний викладацький склад закладів вищої освіти» визначались характеристики, якими мали бути наділені лаборанти кафедр, бібліотек, музеїв, лабораторій тощо. До цих характеристик належали моральна відповідність та бездоганна поведінка [27]. А Законодавчою Постановою № 670 від 1970 року уряд залишив за собою остаточний відбір ректорської ради та деканів факультетів [95, с. 36].

Єдиним позитивним явищем у системі університетської освіти за часів Диктатури військових можна назвати створення на основі Законодавчих Постанов

№ 746 від 1970 року та № 87 від 1973 року Яннінського університету (м. Янніна) та Фракійського університету імені Демокрита.

Щодо Янніського університету, то до нього відійшов філософський факультет, який до цього був філіалом Салоніцького університету імені Аристотеля. У Фракійському університеті імені Демокрита на досліджуваному етапі відділень, які б готували філологів, не було.

Народне незадоволення Диктатурою військових дедалі зростало. Найбільш свідомими у боротьбі проти Хунти виявились студенти, які в листопаді 1973 року зачинились в Афінському політехнічному університеті, звідки транслювали народні пісні визвольного характеру і вимагали відставки уряду військових. Останній жорстоко розправився зі студентами, увірвавшись до університету і проливши кров юнаків. Відтоді сплахнув справжній народний бунт. До того ж, Хунта виявилась неспроможною допомогти грекам-кіпріотам, коли на їхню територію увірвались турки у липні 1974 року, і відтоді Диктатура військових пала остаточно. Цього ж року в країні була встановлена демократія і Греція знову стала на шлях євроінтеграції.

17 серпня 1974 року на виконання наказу міністра освіти було створено комісію з розробки статуту університету, до складу якої увійшли провідні викладачі грецьких університетів, визнані за кордоном.

13 листопада комісія оприлюднила свої висновки і пропозиції, серед яких інноваційними були такі: реорганізація кафедр, де на постійній основі мали працювати щонайменше три професори, наукові інтереси чиїх безпосердньо б відповідали завданням кафедри; обов’язкова участь у житті університету представників студентства (до 33% студентів у Загальних Зборах університету) [95, с. 42].

Також у 1974 році було розроблено законопроект «Про організацію і діяльність закладів вищої освіти», за яким передбачалось: представництво допоміжного викладацького складу та студентства у всіх радах і зборах університету, їх участь у прийнятті рішень; визнання університетської недоторканості (заборона держави втручатись у навчально-виховний процес);

розроблення навчального плану кожним університетським відділенням самостійно [95, с. 43-44].

Більшість із цих пропозицій не були реалізовані, окрім дозволу допоміжному складу та студентам брати участь у житті університету.

У 1975 році відбулась надзвичайно важлива подія для розвитку підготовки філологів у країні. Тоді ж була прийнята нова Конституція Греції, якою демотика визнавалась єдиною офіційною мовою держави, тобто з 1976 року демотика почала використовуватись на всіх рівнях державного управління й освіти [75, с. 571-572; 114, с. 666; 30, с. 706].

Утвердженню демотики офіційною мовою Грецької Республіки передувала копітка робота освітян. У 1976 році в Міністерстві освіти відбулись дві досить важливі наради щодо мовного питання: перша – 19 січня, друга – 27 січня. Головував на цих нарадах прем'єр-міністр Греції, який згодом став президентом країни – К. Караманліс. Участь у засіданнях взяли: тодішній міністр освіти Г. Ралліс, його заступники Х. Карапіперіс та А. Талядурос, депутат Парламенту Е. Папанутсос, академіки Д. Закіфінос та І. Феодоракопулос, генеральний директор вищої освіти І. Пантелідіс, ректори Афінського та Салоніцького університетів Г. Мітсопулос та І. Анастасіадіс, ректор національного політехнічного університету імені Мецово П. Сакеларідіс, президенти Федерації педагогічних працівників початкової та середньої освіти П. Тромвукіс та П. Казантзіс, шкільний учитель А. Дімарас.

На цих засіданнях відбулось усебічне вивчення мовної проблеми з конструктивним діалогом, коли думку міг висловити будь-який член засідання. Так, обговорювались різні точки зору. Прем'єр-міністр К. Караманліс пропонував увести демотику на всіх рівнях освіти. Його підтримав і міністр освіти Г. Ралліс. Депутат Парламенту Е. Папанутсос також виступив за демотику, а твори давньогрецької літератури та філософії, на його думку, мали викладатись в перекладі народною мовою. Академіки Д. Закіфінос та І. Феодоракопулос не заперечували щодо введення демотики, проте наполягали на обов'язковому викладанні в гімназії давньогрецької мови і всі давньогрецькі тексти вивчати в

оригіналі. Ректор Афінського університету Г. Мітсопулос підтримував демотику, хоча й пропонував викладання й катаревуси в гімназії. І. Анастасіадіс та П. Сакеларідіс поділяли думку Е. Папанутсоса.

Після двох тривалих засідань прем'єр-міністр підсумував: «Затверджується на всіх ступенях освіти демотика, яка буде вивчатись на основі модернізованої граматики М. Тріандафіллідіса» [118, с. 116-121].

Відтак мовна проблема, від якої страждала грецька нація протягом кількох століть і яка суттєво гальмувала розвиток грецької освіти, знайшла своє перше вирішення, яке було прийняте більшістю греків. Рішення засідань були втілені в Законі № 309 від 1976 року «Про організацію та управління загальною освітою». За іронією долі, згаданий закон було сформульовано катаревусою [100].

Початок 70-х років XX століття був сприятливим і для розвитку іншомовної освіти в Європі взагалі та Греції зокрема, чому сприяла діяльність міжнародних освітніх організацій. Так, у 1971 році на симпозіумі «Лінгвістичний зміст, способи оцінювання, та їх взаємодія у викладанні та навчанні сучасних мов дорослим» було сформульовано основні положення багатомовності: а) мови – загальнолюдське надбання; б) мови вивчають для спілкування; в) вивчення мови – справа впродовж життя; г) навчання мов має відповідати потребам та можливостям учнів; ґ) вивчення мов має представляти собою ефективну систему, у якій результат відповідає поставленій меті; д) ефективне навчання мов передбачає координацію спеціалістів у галузі освіти на усіх рівнях [13, с. 67]. Це дало поштовх грецьким науковцям активно розробляти нові підходи до навчання мов із залученням фахівців не лише із галузі мовознавства, а й педагогіки, психології, соціології, культурознавства тощо.

У 1975 році була розроблена концепція Порогового рівня (Threshold Level) – докладна специфікація мінімального рівня володіння нерідною мовою, за умови досягнення якого стає можливим побутове спілкування [23].

У 1976 році було створено Критський університет, однак на етапі, що досліджується, філологічне відділення філософського факультету ще не розпочало свою діяльність.

У 1978 році було прийнято Закон № 815 «Про питання організації та діяльності закладів вищої освіти», який не враховував пропозиції законопроектів попередніх років і не просував автономії університетів. Після нещадної його критики з боку викладачів, студентів, громадськості, цей Закон було визнано антиконституційним і замінено Законом № 853 від 1978 року. Утім, останній суттєво не відрізнявся від попереднього [101].

Протягом двох наступних років активно обговорювалось питання щодо необхідності прийняття нового закону про вищу освіту, який би задовольнив інтереси й потреби держави, освітян, громадськості.

Як бачимо, протягом перших п'яти років після встановлення в Греції демократії розроблялось багато прогресивних законопроектів щодо модернізації університетської освіти, однак жодний з них не був утілений у життя в повному обсязі. Єдине, що було зроблено – це остаточне вирішення мовної проблеми, від якої страждала грецька освіта протягом двох століть.

Таким чином, головними політико-економічними, соціокультурними та освітніми чинниками, які суттєво вплинули на розвиток підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1951-1980 рр., були: вступ до НАТО, Ради Європи та Європейської Економічної Спільноти, постійні зміни уряду, економічна нестабільність, спроби удосконалення законодавства в галузі університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема, боротьба між двома різновидами грецької мови – демотики і катаревуси – з остаточним утвердженням першого.

3.2. Розвиток теоретичних ідей підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі

Євроінтеграційні та демократичні зрушення в країні сприяли появі праць грецьких науковців, спрямованих на пошуки шляхів удосконалення університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема.

Серед *компонентів* підготовки філологів вчені (А. Делмудос [39]; Н. Ексархопулос [49-50]; Д. Кіріазопулос [73], А. Даннасіс-Афендакіс [37])

продовжували виділяти: 1) спеціальну підготовку (наукову), що мала забезпечуватись шляхом засвоєння мовних і літературних дисциплін, історії, філософії, релігієзнавства, культури, археології; 2) професійну підготовку, під якою для студентів-філологів розуміли психолого-педагогічну і методичну підготовку, що мала реалізуватись під час викладання педагогіки, психології, дидактики та у ході педагогічної практики

Позитивним на цьому етапі вважаємо значну увагу вчених до питання *моделей підготовки філологів* на філософських факультетах університетів.

Так, Н. Ексархопулос пропонував *послідовну модель* підготовки вчителів-філологів, за якою протягом чотирьох років навчання студенти мали отримувати виключно спеціальну (наукову) підготовку, а ті, хто бажав присвятити себе педагогічній діяльності, мав протягом ще одного року відвідувати психолого-педагогічні дисципліни.

Учений уважав за необхідне забезпечити майбутніх учителів не лише теоретичною, а й практичною психолого-педагогічною і методичною підготовкою, які мають взаємодоповнюватись і здійснюватись одночасно [49]. Зміст теоретичної психолого-педагогічної підготовки, на думку Н. Ексархопулоса, повинен передбачати такі теми: етика; психологія дитини; анатомія, фізіологія, здоров’я дитини; історія педагогіки. Методична підготовка мала охоплювати питання добору і розподілу навчального матеріалу; застосування методів/способів/засобів викладання мови; організації контролю; планування навчального процесу з мови [49].

Прихильниками послідовної моделі підготовки філологів були: С. Калліафас [69], Г. Палеологу [103], Ф. Харалампідіс [116].

У свою чергу, А. Делмудос наполягав на необхідності застосування паралельної моделі професійної підготовки філологів. Обґрунтування своєї моделі вчений почав із формулювання мети філософського факультету: надання спеціальної та психолого-педагогічної підготовки тим, хто викладатиме в середній школі історико-філологічні та філософські дисципліни; розвиток науки,

а саме тих галузей, які представлені на факультеті (філологія, історія, археологія, філософія).

Задля підвищення якості підготовки філологів учений обґрунтував принципи формування навчального плану і програм: запобігання енциклопедизму; невелика кількість дисциплін, що мають внутрішню спорідненість, для уникнення дублювання навчального матеріалу; наголос на самостійній роботі студентів наприкінці навчання.

Перелік основних дисциплін, які традиційно викладалися в університетах Греції (давньогрецька, новогрецька, латинська філологія, мовознавство, державне і приватне життя та релігійні погляди давніх греків, історія, філософія, педагогіка, іноземна мова), А. Делмудос пропонував доповнити мистецтвом.

Теоретична педагогічна підготовка мала починатись з третього курсу, бо результативне засвоєння педагогіки, на думку А. Делмудоса, вимагало попередньої філософської освіти, яку студенти отримували протягом перших двох років навчання [39, с. 139-142]. Педагогіка мала викладатись протягом третього і четвертого курсів по дві години на тиждень й інтегрувати в собі також наукові знання з виховання та психології підлітка.

Для педагогічної практики А. Делмудос пропонував відводити цілий рік після завершення теоретичного навчання. Для отримання права викладати у середній школі студенти мали підготувати невеличку роботу в галузі педагогіки, скласти усний і письмовий іспит з педагогіки і психології дитини, а також провести два уроки з предметів спеціалізації [39, с. 139-142].

Великого значення вчений надавав діяльності експериментальних шкіл при університетах Греції, які сприяли активізації науково-педагогічних досліджень та покращенню практичної підготовки філологів, які проходили в цих школах педагогічну практику.

Таким чином, запропоновану автором структуру професійної підготовки майбутніх філологів логічно вважати змішаною моделлю, оскільки теоретична психолого-педагогічна підготовка мала надаватись упродовж основного терміну

навчання в університеті, а практична здійснювалася протягом додаткового навчального року.

Прихильниками паралельної моделі підготовки філологів були: А. Данассіс-Афендакіс [37], А. Папас [105].

Аналіз праць грецьких учених (А. Делмудос [39]; Н. Ексархопулос [49-50]; Д. Кіріазопулос [73], А. Даннасіс-Афендакіс [37]) засвідчив деякі зміни в поглядах науковців на *мету* підготовки філологів, порівняно з попередніми роками. Так, метою підготовки філологів називалось забезпечення ґрунтовної мовно-літературної та елементарної психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, на відміну від XIX – першої половини XX століття, коли значна кількість учених спростовували необхідність озброєння студентів психолого-педагогічними знаннями.

Завданнями підготовки філологів науковці називали: бездоганне володіння сучасною грецькою мовою, достатнє володіння давньогрецькою мовою для читання та розуміння в оригіналі творів давньогрецьких митців, формування умінь інтерпретації давньогрецьких та новогрецьких текстів різного характеру (художніх, філософських, релігійних, історичних) та формування на їх основі наукового світогляду та системи цінностей особистості студента; формування умінь викладання мови та літератури в середній школі – гімназії та ліцеї; бездоганне володіння іноземною мовою, що вивчалась (для студентів відділень іноземних мов).

Утім, суттєвих змін у поглядах на зміст підготовки філологів не відбулось. Так, у *змісті* підготовки вчені (А. Делмудос [39]; Н. Ексархопулос [49-50]; Д. Кіріазопулос [73], А. Даннасіс-Афендакіс [37]) продовжували наполягати на приділенні особливої уваги вивченню таких дисциплін, як мовознавство, давньогрецька, середньовічна і новогрецька література, література країни, мова якої вивчається.

У підготовці філологів, фахівців з рідної мови та літератури науковці провідну роль надавали мовно-літературному навчанню. Для забезпечення мовної підготовки професори філології одну за одною видавали праці, присвячені різним

розділам мовознавства, словники новогрецької мови. Вони були побудовані за традиційним принципом: опису підлягали головні системи мови – фонетична, лексична, морфологічна, без урахування функціонального аспекту мови [42; 68; 70; 73; 83; 84; 86; 87-91].

Більшість праць грецьких науковців стосувались виключно опису граматики грецької мови, а не специфічних питань лінгвістики. Вчені Греції на досліджуваному етапі активно використовували праці західноєвропейських учених з різних питань загальної лінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики, психолінгвістики, а саме: Z. S. Harris «Methods in Structural Linguistics» («Методи в структурній лінгвістиці») (1951 р.); N. Chomsky «Syntactic Structures» («Синтаксичні структури») (1957 р.); E. Benveniste «Problemes de linguistique generale» («Проблеми загальної лінгвістики») (1966 р.); A. Arnauld, C. Lancelot «Grammaire generale et raisonee» («Загальна граматика») (1969 р.); Th. Bynon «Historical linguistics» («Історична лінгвістика») (1977 р.); M. Coulthard «An Introduction to Discourse Analysis» («Вступ до дискурсивного аналізу») (1977 р.) та інші.

Отже, з 50-х років XX століття, після вступу до НАТО та Ради Європи, значну увагу грецьких дослідників почав привертати доробок американських, британських і французьких науковців. І це не випадково, бо саме ці країни демонстрували прогресивні досягнення у філологічній науці.

Творчо осмислюючи праці західних учених, грецькі дослідники готували й свої власні роботи, наприклад, Д. Феофанопулу-Конту «Питання психолінгвістики» (1978 р.) [68], Г. Бамбініотіс «Теоретичне мовознавство» (1980 р.) [91] тощо.

У процесі дослідження було з’ясовано, що у 50-70-х роках XX століття не було жодної монографічної чи дисертаційної праці, або навчального посібника грецького вченого, присвяченого питанням навчання рідної мови.

Як зазначав сучасний грецький дослідник Я. Басліс, розвиткові теорії навчання рідної мови заважала ідеологічно та політично заангажована боротьба представників катаревуси і демотики, бо зусилля науковців були спрямовані не на

пошук кращого лінгводидактичного підходу до викладання мови, як це робилось всюди, а на те, яка ж мова має викладатись, катаревуса чи демотика [92, с. 24-25].

Справді, на етапі, що досліджується, значна кількість праць грецьких науковців стосувалась обґрунтування мовного коду (демотика чи катеревуса), якого необхідно навчати в школах та університетах. Так, наприклад, Н. Ексархопулос у своїй статті «Викладання рідної мови та діяльність нової комісії з питань освіти» (1958 р.) наполягав, що вивчати слід лише офіційну літературну мову – катаревусу. Абсолютно неправильним він уважав визначення народної мови (демотики) предметом систематичного викладання, пояснюючи це кількома причинами: а) народна мова – бідна, несформована, недостатня для вираження найтонших відтінків смислу, і найголовніше – позбавлена усталеної граматичної та синтаксичної системи; б) народна мова не викладається в жодній країні світу; в) її вивчення паралельно з офіційною мовою породжує плутанину і неспроможність плідного використання останньої учнями і студентами. Звідси завдання вчителя/викладача – сприяти мовному розвитку учнів/студентів та забезпечення безболісного переходу від діалектної мови до «офіційної правильної мови освічених людей, в якій проявляється дух нації» [55].

Протилежної думки дотримувались такі вчені, як А. Делмудос, Д. Караяннідіс, Г. Кордатос, Г. Саввідіс, М. Тріандафіллідіс, які виступали за народну мову.

Окремі аспекти теорії навчання рідної мови знаходимо в деяких наукових статтях, серед яких на увагу заслуговує публікація Н. Ексархопулоса «Мовний розвиток дитини та викладання рідної мови» (1956 р.)» [54]. Розкриємо їх основний зміст для кращого сприйняття проблеми розвитку мовної освіти.

Н. Ексархопулос визначив трикомпонентну мету навчання мови: а) усвідомлення мовних механізмів, граматичних типів і структур, збагачення словникового запасу, що дасть можливість як розуміти мову освічених людей, так і висловлюватись нею в усній та писемній формі; б) формування умінь читання та інтерпретування літератури, написаною цією мовою; в) сприяння моральному розвитку та національному вихованню засобами літератури [54].

Учений наполягав, що для досягнення цієї мети неохідною є як «загальна терапія мови», коли викладач будь-якої дисципліни має дбати про мовний розвиток особистості, красу і чистоту її мовлення, так і «спеціальне мовне викладання» шляхом введення дисципліни з рідної мови у будь-якому типі навчального закладу [54].

Н. Ексархопулос уважав, що знання мови досягається лише в процесі систематичного засвоєння мовних правил і законів, їхнього застосування в усній і писемній мові, що надасть особі впевненості у собі і сформує так зване «відчуття мови». Особливого значення для мовного розвитку особистості вчений надававав літературі.

Таким чином, навчання мови, на думку Н. Ексархопулоса, мало бути спрямовано на: навчання усного й писемного висловлювання; тлумачення різноманітних писемних текстів; навчання письма; навчання мовного матеріалу (лексики, граматики, орфографії) [54].

Н. Ексархопулосом було сформульовано принципи навчання рідної мови:

- поступове збагачення словникового запасу учнів/студентів словами і висловами офіційної мови, за винятком діалектизмів та іншомовних запозичень;

- навчання правильної вимови слів за допомогою фонетичних вправ та розвитку артикуляційного апарату;

- навчання орфографії;

- навчання правильного вживання слів задля чіткого висловлення думок;

- систематичне навчання граматики;

- дотримання принципу наступності, який означає навчання мови від простого до складного;

- використання вчителем, з одного боку, мови простої, зрозумілої учням, за винятком слів, граматичних конструкцій і способів висловлювання, що не відповідають мовному рівню учнів, а з іншого – мови правильної, без граматичних помилок, діалектних виразів, запозичень;

- збагачення змісту підручників з мови уривками і прикладами з найкращих літературних творів. Останні при цьому можуть бути написані і демотикою, якщо являють собою естетичну цінність [54, с. 114-115; 55, с. 193-194, 208-209].

Як бачимо, учений демонстрував переважно традиційні, часом консервативні, погляди на навчання мови, віддаючи перевагу виключно катаревусі, навчанню системи мови (орфографія, граматика, синтаксис), хоча й наголошував на необхідності розвитку й умінь використання мови в усній та писемній формі.

Щодо іноземної мови, то на цьому етапі також відсутніми були праці грецьких учених з питань її викладання. Відсутність власних праць грецькі науковці компенсували ретельним вивченням, перекладом і популяризацією робіт західноєвропейських учених, серед яких: Р. Ладо «Лінгвістика поверх кордонів культур» (R. Lado «Linguistics Across Cultures Applied Linguistics for Language Teachers») (1957 р.) [20]; М. Холлідей, А. Макінтош, П. Стревенс «Лінгвістичні науки і навчання мов» (M. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens «The linguistic sciences and language teaching») (1964 р.) [17]; «Засвоєння мови» / за ред. У. Беллугі, Р. Браун («The Acquisition of Language» / ed. U. Bellugi, R. Brown) (1964 р.) [22]; Д. Хаймз «Комунікативна компетенція» (D. Hymes «On communicative competence» (1972 р.) [19]; С. Кордер «Вступ до прикладної лінгвістики» (S. P. Corder «Introducing Applied Linguistics») (1973 р.) [16]; Г. Уіддоусон «Навчання мови як комунікації» (H. G. Widdowson «Teaching language as communication») (1978 р.) [24]; М. Холлідей «Мова як соціальна семіологія. Соціальна інтерпретація мови і думки/смислу» (M.A.K. Halliday «Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning» (1978 р.) [18]; К. Брумфіт, К. Джонсон «Комунікативний підхід в навчанні мов» (C. J. Brumfit, K. Johnson «The Communicative Approach to Language Teaching») (1979 р.) [15]; Ч. Бутон «Прикладна лінгвістика» (C. Bouton «La Linguistique appliquee») (1979 р.) [14]; Р. Легранд-Гельбер «Засвоєння рідної мови» (R. Legrand-Gelber «L’acquisition de la langue maternelle» (1980 р.) [21] та інші.

Усе це зумовило й певну специфіку ставлення грецьких науковців (Г. Бамбініотіс, Н. Мітсіс, Д. Феофанопулу-Конту та ін.) щодо навчання іноземної мови, які вважали її галуззю прикладної лінгвістики, а не окремою наукою. Звернення процесу викладання мови до мовознавчої науки та безпосередній зв'язок з нею не був випадковим, а обумовлювався, на думку грецького ученого Н. Мітсіса, такими двома причинами:

1) розвиток новітнього мовознавства, його теоретико-методологічних концепцій прямо суперечив основам традиційної граматики, що, у свою чергу, призвело до руйнації традиційної методики викладання мов. Натомість з'явилась можливість модернізації цієї методики та її розвитку в окрему наукову галузь;

2) 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 їй можливість поступово розвиватись в окрему науку [85, с. 58].

Вивчення зарубіжного досвіду, інтеграція Греції до європейських організацій, нові суспільно-економічні реалії, що сформувалися на міжнародній арені, спонукали грецьких учених до пошуку нових лінгводидактичних підходів до викладання мови, зокрема іноземної, які б кваліфікувались як більш сучасні та ефективні.

Науковці Греції (Г. Бамбініотіс, П. Контос, Д. Феофанопулу-Конту), а також викладачі новостворених університетських відділень іноземних мов, котрі, як правило, були запрошені з відповідних зарубіжних вишів, наполягали, що в нових умовах традиційний підхід та розроблений на його основі граматико-перекладний метод не спроможні вирішити нові завдання, що постали перед іншомовною освітою [88-89; 68].

Отже, у науковій думці з'явились два нові для досліджуваної країни лінгводидактичні підходи: аудіовізуальний (οπτικοακουστική προσέγγιση) та пізнавальний/свідомий (γνωσιακή προσέγγιση) [40].

Зазначимо, що кожний новий підхід базувався на різних теоріях організації навчального процесу, сутності мови та особливостей її засвоєння і формулював рекомендації щодо укладання навчальних програм з мови. Ці рекомендації стосувались визначення предмета навчання та розподілу мовного матеріалу, загальної методології навчання мови, способу оцінювання навчальних досягнень студентів, критеріїв розробки й виготовлення дидактичного матеріалу та параметрів базової і післядипломної освіти викладачів-філологів.

Грецька дослідниця В. Дендріну зазначала, що аудіовізуальний та пізнавальний 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 студентів 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 реалізовуватись мета навчання мови, але й щодо дидактичної методології, техніки й стратегії викладання. Вони базувались на абсолютно протилежних теоретичних позиціях щодо сутності знання в цілому, та щодо мови та її вивчення зокрема [40].

Так, Г. Бамбініотіс підкреслював, що аудіовізуальний підхід отримав своє обґрунтування у Франції в 50-ті роки XX століття на основі розуміння мови як знакової системи (структуралізм) та психологічної теорії біхевіоризму, яка орієнтується на вивчення не свідомості, а на вивчення поведінки, котра є реакцією організму на певні стимули. Закріплення таких реакцій у процесі вивчення мови веде до створення мовленнєвих механізмів, що лежать в основі володіння мовою. Іншими словами, у разі використання цього методу увага концентрується не лише на мові як знаковій системі, а й на розумінні того, що навчання певної мови

обумовлює поступове формування мовної поведінки індивіда, адекватної поведінці носія мови, що вивчається [88].

Головним принципом зазначеного підходу є те, що бажана мовна поведінка залежить від умов безпосереднього оточення людини і засвоюється механічно. Звідси від викладача вимагається уміння створення необхідного мовного середовища, яке буде обслуговувати формування бажаної поведінки шляхом спеціально організованої мовної освіти, котра базується передусім на механічному тренуванні та постійному тривалому повторенні граматично правильних речень. Сама назва методу відбиває покладені в його основу принципи. Він називається аудіовізуальним, оскільки весь новий матеріал сприймається учнем/студентом 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 дібраних структур (речень), які сприймаються цілісно [88].

У разі 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 випадку являє собою добір та класифікацію мовних характеристик для вивчення студентами та їхній розподіл від простого до складного. Також у програмі визначається ряд розумових дій та пізнавальних операцій, які вимагаються від студента для розуміння та відтворення тексту [40].

На думку Н. Мітсіса та В. Токатліду, як граматичний, так і нові – аудіовізуальний та пізнавальний підходи – передбачали перевагу змісту над цілями. Тому під час вивчення мови, як і будь-якого іншого предмета, вважалось, що коли студент вивчить навчальний матеріал, він зможе творчо його використовувати. Отже, головним було визначення матеріалу, який мали містити підручники відповідно до навчальної програми. І цей матеріал мав бути

обов’язково засвоєний студентами. Тому метою навчання мови було вивчення напам’ять підручника, який вважався єдиним джерелом знань з певного предмета. До того ж, визначення головною метою навчання мови оволодіння її системою дозволяло використання одного підручника з певної іноземної мови для всіх учнів/студентів, незалежно від їх національних та інших особливостей, бо для всіх них система мови Х була однаковою [85; 110].

Такий підхід до навчання мови повністю узгоджувався з розповсюдженим на той час у грецькій педагогіці традиційним знаннєво орієнтованим підходом, за яким головною метою навчання було проголошено озброєння студентів певною сумою знань.

Особливу значущість у розвитку досліджуваного феномену на першому етапі мали наукові розробки грецького вченого, професора лексикології Афінського національного університету імені І. Каподістрії Г. Бамбініотіса, які набули поширення по всьому світі. Науковець першим у грецькій науці відгукнувся на нові лінгводидактичні течії у світі й висвітлив їх у своїх фундаментальних працях.

Так, у роботі «Генеративно-трансформаційна граматика. Короткий вступ» (1977 р.) він пояснив засади генеративно-трансформаційної граматики Н. Хомського, головною метою якої мала стати відповідь на запитання, яким чином людина засвоює мову, обґрунтував необхідність розвитку цієї науки та важливість врахування знань для процесу навчання мови [88].

В іншій своїй праці «Американський і європейський структуралізм» (1979 р.) Г. Бамбініотіс висвітлив історію зародження лінгвістичної течії – структуралізм (дескриптивізм); назвав досягнення (розвиток методики лінгвістичних досліджень, активне застосування математичних методів аналізу тощо) та певні недоліки (звуження лінгвістичної проблематики, ігнорування одиниць, більших за речення, ігнорування соціально-історичних умов функціонування мови і людського чинника тощо) в роботах американських дескриптивістів; порівняв особливості американського та європейського структуралізму [89].

У цій праці вчений також обґрунтував необхідність відходу від традиційного (граматичного) методу навчання мов, коли засвоєнню підлягала система мови, що вивчалась (лексика, морфологія, синтаксис), у бік її структурно-функціонального засвоєння (яким чином граматичні структури функціонують у мовленні) [89].

Відзначаємо, що названі праці Г. Бамбініотіса сприяли піднесенню грецької філологічної науки на якісно новий рівень, що, у свою чергу, удосконалювало підготовку фахівців-філологів, які навчались за працями вченого.

Як зазначали грецькі науковці Г. Бамбініотіс [88] та В. Дендріну [40], з 70-х років XX століття галузь викладання мови активно почала використовувати дані всіх новітніх мовознавчих (соціолінгвістика, прагматика, етнографія спілкування, аналіз неперервного мовлення, лінгвістика тексту) та психолого-педагогічних наук, а також філософії, економіки, права, що стало поштовхом до переосмислення сутності та ролі мови, її функцій в освіті, переміщення уваги з мовної системи на мовця-користувача, який здійснює добір мовних конструкцій з метою ефективної взаємодії зі співрозмовником. Це сприяло появі такої галузі мовознавства, як комунікативна лінгвістика, вагомий внесок у розвиток якої, на думку грецьких науковців, зробили учені D. Hymes та M.A.K. Halliday.

Так, D. Hymes (1972 р.) із уведенням поняття комунікативної компетенції окреслив параметри, які впливають на використання мови. Наголошуючи на тому, що знання граматики не є передумовою результативного мовного спілкування, а більш важливим для цього є адекватне використання мови в межах конкретного комунікативного акту, учений відзначив, що пріоритети в галузі мовної освіти мають бути зміщені в бік використання мови, а не вивчення її будови.

Для M.A.K. Halliday (1978 р.) мова й суспільство – поняття неподільні. «Ні один з названих елементів не може існувати один без одного: не може існувати соціальна особистість без мови, як і мова без соціальної особистості». Учений уважав, що необхідно розширити функціональні можливості особи, яка вивчає мову, тобто сформувати в неї вміння контролювати й правильно використовувати функціонально різні різновиди мови, які вживаються в певному суспільстві.

Подібної думки дотримувалася й R. Legrand-Gelber (1980 р.), яка наголошувала, що людина має опанувати певну кількість мовних стилів для того, щоб краще пристосовуватись до різних умов мовної комунікації [117].

Усе це сприяло появі нового комунікативного підходу у викладанні мов, що прийшов на заміну аудіовізуального та пізнавального підходів, які робили акцент на відборі одиниць мови та способах їх закріплення в мовленні, проте не дали очікуваних результатів щодо підвищення практичного рівня володіння мовою. Утім, якщо в країнах Західної Європи (США, Англія, Німеччина, Франція) теоретико-методологічні засади комунікативного підходу було обґрунтовано в 70-х роках XX століття, то в Греції на досліджуваному етапі подібних праць не було.

Дослідженням доведено, що на етапі, який вивчається, грецькі науковці значної уваги приділяли розвитку таких наук, як педагогіка і психологія, вважаючи їх обов'язковими науковими галузями, які мають засвоїти майбутні філологи. Грецькі вчені збагатили психологічну науку працями про психофізичний розвиток дитини, формування особистості в різні періоди життєдіяльності людини. Цей етап відзначений також появою перших праць, які надалі визначили предмет дослідження психодіагностики.

Прикладний характер наукової педагогічної думки Греції відображено у багатьох підручниках і посібниках, за якими готували майбутніх учителів в університетах. Розвивалися також нові галузі знань, зокрема терапевтична педагогіка, організація освіти, педагогічна психологія.

Найбільшою популярністю користувались такі праці: Н. Ексархопулос «Вступ до педагогіки» у 2-х томах (1950 р.) [49-50], «Психічні аномалії дитини та шляхи їх подолання» (1953 р.) [52], «Організація освіти. Педагогічний і соціологічний підхід» (1954 р.) [51], «Психологія дитини» (1956 р.) [53], «Загальна дидактика» (1962 р.) [56]; Ф. Харалампідіс «Феномен виховання» (1951 р.) [115], «Загальна педагогіка» (1975 р.) [116]; Н. Меланітос «Особистість і характер під призмою наукового дослідження» (1953 р.) [79], «Поняття виховання» (1955 р.) [80], «Терапевтична педагогіка» (1960 р.) [81], «Підлітковий вік та його проблеми» (1966 р.) [82]; Г. Палеологу «Загальна педагогіка» (1955 р.)

[103]; Л. Спетсіері «Психічне життя людини» (1960 р.) [107], «Теорія освіти» (1961 р.) [108]; І. Маркантоніс «Психофізичний розвиток дитини» (1968 р.) [77], «Сучасні питання педагогіки і психології» (1969 р.) [78]; С. Калліафас «Загальна педагогіка» (1963 р.) [69]; А. Данассіс-Афендакіс «Про головні педагогічні антиномії» (1972 р.) [37]; А. Папас «Антипедагогічність у педагогіці» (1975 р.) [104], «Сучасна теорія і практика освіти» (1978 р.) [105]; І. Параскевопулос «Розумове відставання. Діагностика, причини, запобігання, психолого-педагогічне вирішення» (1979 р.) [106] тощо.

Узагальнити науковий доробок грецьких учених з питань професійної підготовки філологів на етапі, що вивчається, можна в нижче поданій таблиці.

Таблиця 3.1

Головні напрями досліджень проблеми професійної підготовки філологів у працях грецьких учених на етапі 1951-1980 рр.

Напрями досліджень	**Головні положення**
Складники підготовки філологів	Спеціальна/наукова та професійна підготовка: А. Делмудос, Н. Ексархопулос, Д. Кіріазопулос.
Моделі підготовки філологів	Паралельна, послідовна, змішана: А. Данассіс-Афентакіс, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, С. Калліафас, І. Маркантоніс, Г. Палеологу, Ф. Харалампідіс.
Мета і завдання підготовки філологів	*Мета* – забезпечення ґрунтовної мовно-літературної та елементарної психолого-педагогічної підготовки майбутніх філологів); з*авдання* (бездоганне володіння сучасною грецькою мовою через засвоєння її будови – лексичної, граматичної, фонетичної; розвиток усного й писемного мовлення; достатнє володіння давньогрецькою мовою для читання та розуміння в оригіналі творів давньогрецьких митців, формування умінь інтерпретації давньогрецьких та новогрецьких текстів різного характеру (художніх, філософських, релігійних, історичних) та формування на їх основі наукового світогляду та системи цінностей особистості студента, бездоганне володіння основною іноземною мовою (для студентів відділень іноземних мов), формування умінь викладання мови та літератури у середній школі – гімназії та ліцеї: А. Данассіс-Афентакіс, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, С. Калліафас, І. Маркантоніс, Г. Палеологу, А. Папас, Ф. Харалампідіс.

Продовж. табл. 3.1

Зміст підготовки філологів	Особливо слід закцентувати на вивченні таких дисциплін, як мовознавство, давньогрецька, середньовічна і новогрецька література, література країни, мова, якої вивчається; під час вивчення мови засвоєнню підлягає переважно мовний матеріал: А. Данассіс-Афентакіс, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, С. Калліафас, І. Маркантоніс, Г. Палеологу, А. Папас, Ф. Харалампідіс.
Підходи до підготовки філологів	Знаннєво орієнтований, до навчання мови – традиційний (граматичний), аудіовізуальний, пізнавальний/свідомий: Г. Бамбініотіс, П. Контос, Д. Феофанопулу-Конту.
Принципи підготовки філологів	Запобігання енциклопедизму; введення невеликої кількості дисциплін, що мають внутрішню спорідненість, для уникнення дублювання навчального матеріалу; надання переваги організації самостійної роботи студентів; поступове збагачення словникового запасу студентів словами і висловами офіційної мови; систематичне навчання граматиці; дотримання принципу наступності (навчання мови від простого до складного); створення відповідного «мовного оточення» для успішного засвоєння мови (А. Делмудос, Н. Ексархопулос).
Питання мовного коду, якого необхідно навчати студентів-філологів	Демотика чи катаревуса: Н. Ексархопулос, Д. Караяннідіс, Г. Саввідіс

Таким чином, у розвитку теорії професійної підготовки філологів на етапі 1951-1980 рр. до *переваг* належать: започаткування досліджень сутності і структури підготовки філологів; обґрунтування необхідності психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів; популяризація прогресивних лінгводидактичних ідей, концепцій західноєвропейських науковців; пошук нових підходів до викладання мови; серед *недоліків* виокремлюємо: відсутність монографій, дисертаційних праць та навчальних посібників грецьких учених, присвячених питанням навчання рідної та іноземної мови, а також практичних курсів з іноземної мови; певне відставання грецької лінгводидактичної науки від світової; відсутність спеціальних праць, які б

висвітлювали сутність та особливості організації і забезпечення педагогічної практики.

3.3. Досвід підготовки філологів в університетах Греції (1951-1980 рр.)

Як уже було зазначено вище, протягом першого етапу філологів, фахівців з рідної мови готували в Афінському та Салоніцькому університетах, а з 1964 року – ще й на філософському факультеті в місті Янніна, який спочатку був філіалом Салоніцького університету.

У 50-х роках XX століття підготовку філологів здійснювали два відділення філософських факультетів Афінського та Салоніцького університетів – філологічне та історико-археологічне. Після завершення навчання студенти отримували кваліфікацію філолога за однією з двох спеціалізацій – «філологія» або «історія-археологія», залежно від відділення, на якому вони навчались. При цьому студенти обох відділень готувались за єдиним навчальним планом [71, с. 55; 111, с. 11-12]. Такою ситуація зберігалась до 1963-64 навчального року, коли для двох відділень почали укладатись різні навчальні плани, хоча й з мінімальними відмінностями у їх змісті.

З 1967-68 року був розроблений новий навчальний план, за яким усі студенти філософського факультету протягом першого року навчались за єдиною програмою, а з другого курсу починався їх розподіл за спеціалізаціями. Зазначимо, що кількість спеціалізацій у різних університетах виявилась неоднаковою. Так, наприклад, на філософському факультеті Салоніцького університету відділення філософії, класичної філології, середньовічної та новогрецької філології, археології надавали єдиний диплом філолога за 17 спеціалізаціями: філософія; психологія; педагогіка; давньогрецька філологія; латинська філологія; середньовічна грецька філологія; новогрецька філологія; мовознавство; давньогрецька історія; візантійська історія; новітня історії Греції; історія середньовіччя та новітньої історії; історія країн Балканського півострову; класична археологія; візантійська археологія; історія мистецтва Заходу; релігія,

приватне життя та фольклор давніх Греків [111, с. 18-21; 93, с. 31]. Значно меншою була кількість спеціалізацій на філософському факультеті в місті Янніна, який спочатку був філіалом Салоніцького університету імені Аристотеля. Тут у 60-х роках відділеннями класичної філології та середньовічної і новогрецької філології пропонувалось дві спеціалізації: класична філологія; середньовічна і новогрецька філологія.

З 1971 року студенти філософських факультетів Афінського, Салоніцького, та новоствореного Яннінського університетів протягом двох перших років навчання отримували загальну філологічну та історичну підготовку, а введення спеціалізації починалось з третього курсу.

Філософський факультет, наприклад Салоніцького університету, з 1971 року складався із семи відділень: класичної філології; візантійської та новогрецької філології; історичних наук; археології та мистецтва; філософії; психології та педагогіки; мовознавства. Ці відділення забезпечували надання єдиного диплома філолога з 19 спеціалізаціями, до яких додались такі дві, як: римська історія та доісторична археологія [93, с. 31; 73, с. 53]. Однак філософський факультет Яннінського університету був представлений чотирма відділеннями: класичної філології, середньовічної та новогрецької філології, відділенням історичних наук, відділенням педагогічних наук. Ці відділення пропонували п’ять спеціалізацій: класична філологія, середньовічна та новогрецька філологія, історія, археологія, педагогіка.

Інтерес для дослідження становлять суто філологічні відділення, які готували насамперед філологів, учителів мовно-літературних дисциплін.

Аналіз навчальних планів і програм підготовки філологів, що містились у так званих Щорічниках Університетів (Επετηρίδα Πανεπιστημίου) за 1951-52, 1958-59, 1968-69, 1979-1980 навчальні роки, засвідчив, що *метою* підготовки фахівців на них протягом досліджуваного етапу було надання ґрунтовної мовно-літературної та елементарної психолого-педагогічної підготовки майбутнім філологам незалежно від обраної спеціалізації.

Серед *завдань* підготовки філологів виокремлювались: вивчення будови мови, розвиток умінь писемного мовлення, уміння аналізувати й інтерпретувати твори давньогрецької, візантійської та новогрецької літератури, на відділеннях іноземних мов – знайомство з найкращими зразками літературної і культурної спадщини країни, мова якої вивчалась [57-66].

Отже, як бачимо, формулювання мети і завдань підготовки філологів у теоретичних працях науковців та в навчальних планах і програмах філологічних відділень майже повністю збігалось.

Щодо *змісту* підготовки філологів, то аналіз навчальних планів і програм філологічних відділень Афінського, Салоніцького та Яннінського університетів [57-66] дозволив зробити деякі узагальнення.

Зокрема з'ясовано, що більша частка навчального часу припадала на філологічні дисципліни, яким надавалось 60-75 % від загального навчального часу. Окрім цього вивчались: педагогіка (2-9 %), іноземна мова (6-9 %), історія (3-8%), археологія (2-5%), релігія та приватне життя давніх греків (2-3%), психологія (1-3%), філософія (2-5%).

Перелік філологічних навчальних дисциплін складався лише з традиційних обов'язкових предметів: мовознавство, давньогрецька філологія, латинська філологія, середньовічна філологія, новітня грецька філологія. Більшість філологічних дисциплін були присвячені вивченню літературних творів, тоді як мовна підготовка була спрямована на 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 тощо.

Курс із мовознавства був суто теоретичним і передбачав вивчення студентами історії грецької мови, синтаксису і морфології давньогрецької мови. Позитивним уважаємо введення на досліджуваному етапі дисципліни «Індоєвропейське мовознавство» як передвісника курсу «Порівняльна лінгвістика». Окрім цього, наприкінці 70-х років XX століття завдяки працям

Г. Бамбініотіса до курсу «Мовознавство» поступово почали вводитись нові актуальні для загальної лінгвістики питання: генеративно-трансформаційна граматика Н. Хомського, американський та французький структуралізм тощо. Практичних курсів, присвячених вивченню новогрецької мови, не було.

У навчальних планах усіх спеціалізацій вагоме місце посідала давньогрецька філологія. Аналіз змісту цих дисциплін засвідчив, що найпопулярнішими давньогрецькими митцями, спадщина яких вивчалась студентами, були: Гомер, ліричні поети, Еврипід, Фукідід, Піндар, Платон, Плутарх, Софокл, Аристофан, Есхіл, Фукідід, Ксенофонт, Демосфен. Вони ж викликали посилений інтерес у викладачів університетів із дослідницької точки зору. Так, професори філософських факультетів присвячували значну кількість своїх публікацій вивченню життєвої і творчої спадщини названих митців. Серед давньогрецьких творів обов'язково вивчались: «Іліада» Гомера, «Жаби» та «Хмари» Аристофана, «Медея» Еврипіда, «Держава» Платона, «Евменіди» Есхіла. Окрім цього, засвоєнню підлягали: історія літератури, елементи літературної критики, граматика, синтаксис, основи віршування, палеографія [57-66].

Як зазначав грецький дослідник А. Вереві, протягом 50-70-х років XX століття мовно-літературна підготовка філологів, фахівців у галузі рідної мови та літератури майже не зазнавала змін навіть порівняно з попередніми роками. Учений пояснював це тим, що укладання навчальних планів і добір змісту кожної дисципліни здійснювались виключно викладачами університету, які мали найвище наукове звання штатного професора (τακτικός καθηγητής), незалежно від того, хто ту чи ту дисципліну мав викладати. Професори дотримувались традиційного підходу у викладанні принаймні давньогрецької філології і не дозволяли серйозних змін у змісті філологічної підготовки [36, с. 376].

Аналіз навчальних планів філологічних відділень досліджуваного етапу засвідчив тенденцію до збільшення обсягу філологічних дисциплін та паралельне зменшення навчального часу на психолого-педагогічний складник (див. дод. В2, В3).

У цьому вбачаємо значну розбіжність у теоретичних ідеях та практиці підготовки філологів. Так, учені-педагоги наполягали на необхідності забезпечення студентів-філологів достатньою психолого-педагогічною підготовкою, утім викладачі філологічних відділень ядром підготовки філологів називали саме мовно-літературні дисципліни, вважаючи, що засвоєння одного-двох психолого-педагогічних курсів буде цілком достатньо для здійснення випускниками педагогічної діяльності. І хоча в Греції в цей час активно розвивались психолого-педагогічні науки, їх уведення до навчальних планів підготовки філологів було мінімальним.

Так, теоретична психолого-педагогічна підготовка забезпечувалась викладанням двох дисциплін – педагогіки і психології. За Щорічником Салоніцького університету 1958-59 навчального року [62] можемо констатувати, що зміст дисципліни «Педагогіка», яка на філологічному відділенні викладалась протягом чотирьох годин на тиждень, був поділений на три частини: організація освіти; загальна дидактика, спеціальна дидактика. Перша частина курсу «Організація освіти» була присвячена характеристиці системи освіти в Греції, її мети, завдань, структури. Головна увага надавалась визначенню особливостей середньої ланки освітньої галузі, де власне і мали працювати майбутні філологи. Друга частина «Загальна дидактика», окрім засвоєння традиційних тем (принципи, методи, форми, засоби навчання, контроль тощо), була присвячена аналізу нової ролі учителя і школи. Студенти мали усвідомити, що в новому типі школи вчитель уже не є центральною фігурою освітнього процесу, а його завданням визначено організувати навчання і виховання згідно з рівнем підготовки учнів та їх інтересів. У новій школі роль учителя змінюється, трансформується, стає більш складною і багатогранною. Він з простого передавача сухих знань має перетворитись на організатора, реформатора тієї діяльності, яку виконує. Має бути помічником для дитини в її спробі стати вільною, незалежною, автономною особистістю. Третя частина «Спеціальна дидактика» мала за мету надання студентам теоретичних знань та формування практичних умінь планування навчального процесу з мови та літератури в

середній школі (календарно-тематичного та поурочного), ознайомлення з особливостями викладання мовно-літературних дисциплін (добором змісту, методів, форм, засобів навчання).

Під час вивчення психології особливо акцентувалося на фізичному й розумовому розвитку дитини [62].

Наприкінці досліджуваного етапу зміст психолого-педагогічних дисциплін було дещо збагачено. За Щорічниками Салоніцького та Яннінського університетів 1979-80 навчального року студентам філологічного відділення педагогіка як обов'язкова дисципліна викладалась на четвертому курсі протягом двох годин на тиждень. Її змістом було передбачено засвоєння таких тем: головні засади викладання; історія дидактики; програмоване викладання, його дидактичні принципи; дидактичні цілі та їх класифікація; сучасні дидактичні методи; види поведінки в класі; контроль й оцінювання; нові теорії навчання; 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 [64; 66, с. 77].

Для тих студентів, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності, на другому і третьому курсах пропонувалась педагогіка як вибіркова дисципліна, що викладалась протягом двох годин на тиждень. На другому курсі вивчалась історія педагогіки і виховання, а на третьому курсі змістом дисципліни було передбачено засвоєння таких розділів:

1. Педагогічна психологія (ПП): теоретичні та ідеологічні засади ПП; давня, нова і сучасна педагогіка; зв'язок ПП з педагогікою і психологією; історичні періоди розвитку ПП; теоретичний фундамент ПП; проблема ідеалу виховання; заохочення і покарання; мотиви навчання і виховання; педагогічні основи спілкування тощо.

2. Педагогічна освіта: теорія і практика освіти вчителів; сучасні педагогічні науки: управління освітою (сучасні тенденції в управлінні освітою; система управління освітою в Греції); економіка освіти (економічні складники освіти;

вартість освіти; економічна цінність освіти; фінансування освіти в Греції); освітнє планування (визначення, роль і методи освітнього планування; освітнє планування в Греції); філософія освіти (філософія і педагогіка, філософія і виховання).

3. Школа (функції школи в сучасному суспільстві, школа як соціальна система; школа як фундатор змін; учасники навчально-виховного процесу); директор (його роль в управлінні навчально-виховним процесом); учитель: поняття «вчителя», функції учителя, вчитель як джерело змін, права та обов'язки вчителя, авторитет учителя, зв'язок учителя і учнів, якими бачить та що знає про своїх вихованців); учень (роль учня, особи, що впливає на учня, як сприймають учні вчителя, дисципліна і навчання, потреби та інтереси учнів, ставлення учнів до школи).

4. Мовне виховання/навчання: дидактика мовних дисциплін, навчання аналізу літературних творів [66, с. 88-90].

Отже, позитивним зрушенням на досліджуваному етапі вважаємо введення таких модулів, як: управління освітою, економіка освіти, освітнє планування, філософія освіти, а також запровадження вибіркових педагогічних дисциплін.

Окрім цього, слід наголосити на вдосконаленій структурно-логічній схемі засвоєння психолого-педагогічних дисциплін: так спочатку студенти знайомились з історією педагогіки, а потім основами педагогічної психології, школознавства, методикою навчання мови та літератури.

Ще однією особливістю у змісті підготовки філологів, фахівців з рідної мови та літератури визначено відсутність методики навчання мови та літератури як окремої навчальної дисципліни. Питання викладання мовно-літературних дисциплін вивчались у курсі педагогіки.

Зазначимо, що деякі зміни відбулись і в змісті дисципліни «Психологія», яка викладалась як вибіркова дисципліна у другому і четвертому семестрах протягом двох годин на тиждень. Так, у 70-х роках XX століття від неї відокремився курс «Психологія дитини», аналіз змісту якого показав, що коли в 50-60-х роках наголошували на вивченні розумового і фізичного розвитку дитини,

то в 70-х роках інтерес був сконцентрований і на її психоемоційному та соціальному розвитку [66, с. 70, 75].

Украй недостатньою на філологічних відділеннях була практична психолого-педагогічна підготовка через обмеження педагогічної практики лише спостереженням за проведенням уроків вчителями зразкових шкіл, які діяли при університетах. Студенти філологічних відділень мали протягом останнього семестру відвідати десять уроків з грецької мови та літератури і після кожного відвідування скласти звіт за встановленою на відділенні схемою. Аналізу підлягали: методи, форми, засоби, види робіт, які використовував учитель, ступінь досягнення поставлених цілей уроку. Не передбачалось аналізу чинних шкільних планів і програм з мовно-літературних дисциплін, виконання певних дослідницьких завдань під час практики [57-66]. Нагадаємо, що на цьому етапі відсутніми були і теоретичні дослідження, які б розробляли теоретико-методологічні засади організації та проведення педагогічної практики студентів-філологів.

Варто зазначити, що дещо кращою була психолого-педагогічна підготовка філологів на відділенні педагогічних наук. Так, навчальним планом відділення педагогічних наук Яннінського університету за 1979-80 навчальний рік було передбачено більшу кількість обов'язкових психолого-педагогічних дисциплін, порівняно з іншими відділеннями. Серед них: загальна психологія (третій курс, три години на тиждень), психологія розвитку (третій курс, дві години на тиждень), вступ до педагогіки (третій курс, три години на тиждень), історія виховання (третій курс, три години на тиждень) (див. дод. В 3). Філологічним дисциплінам тут виділялось 66,2%, педагогіці – 13,8%, іноземній мові – 9,2%, психології – 7,7%, філософії – 3,1%. Утім, педагогічна практика так само обмежувалась лише пасивною [66].

Отже, протягом досліджуваного етапу головне місце в змісті підготовки філологів, фахівців з рідної мови та літератури посідала мовно-літературна підготовка, тоді як психолого-педагогічний компонент було обмежено кількома дисциплінами.

Проаналізуємо досвід підготовки *філологів, фахівців з іноземної мови та літератури* в університетах Греції на етапі 1951-1980 рр.

Нагадаємо, що перші університетські відділення іноземних мов були створені в Греції у 1951 році на філософських факультетах Афінського та Салоніцького університетів. Це були відділення англійської мови та літератури. У 1954 році були створені ще й відділення французької мови та літератури, а наприкінці 50-х – на початку 60-х років – відділення німецької мови та літератури й відділення італійської мови та літератури.

Проаналізуємо питання *цілей* підготовки філологів, учителів іноземних мов в університетах Греції. Вивчення навчальних планів і програм підготовки філологів, учителів іноземної мови досліджуваного етапу [57-64], авторами яких були представники професорсько-викладацького складу, дозволяє стверджувати, що основними завданнями їхньої підготовки було вивчення будови сучасної іноземної мови, що викладалась, вивчення історії цієї мови, а також найкращих зразків літератури та культурної спадщини загалом. При цьому наголошувалось на історичному аспекті мовних та літературних явищ, сучасні літературні твори не вивчались зовсім.

Проаналізуємо зміни у *змісті* підготовки студентів-філологів. Аналіз першого навчального плану відділення англійської мови та літератури Салоніцького університету 1951-52 навчального року (див. дод. Ґ1) дав змогу зробити певні *узагальнення*.

По-перше, навчальний план складався лише з обов’язкових дисциплін, серед яких першість належала предметам філологічного спрямування – 87,5 % від загального навчального часу.

По-друге, серед філологічних дисциплін значна увага приділялась теоретичній і практичній мовній підготовці: теоретична забезпечувалась викладанням дисциплін «Англійська граматика і фонетика» (перший курс, п’ять годин на тиждень), «Вступ до індоєвропейського мовознавства» (другий курс, дві години на тиждень), «Історія англійської мови» (четвертий курс, одна година на тиждень), тоді як практичний курс англійської мови був представлений такими

дисциплінами: «Мовні вправи, читання текстів» (перший курс, п’ять годин на тиждень), «Написання творів, переклад, граматика» (другий курс, три години на тиждень). За загальною тижневою кількістю годин практична мовна підготовка переважала над теоретичною у співвідношенні 10:6.

По-третє, літературна підготовка обмежувалась знайомством лише з англійською літературою, що суперечило меті підготовки філологів (Надзвичайний Закон № 1858 від 1951 року), за якою вони мали ознайомитись і з американською літературною традицією.

По-четверте, значна кількість годин надавалась на засвоєння другої іноземної мови – французької, яка викладалась протягом перших трьох років навчання.

По-п’яте, відсутніми були психолого-педагогічний та вкрай обмеженим методичний складники (останній забезпечувався викладанням у четвертому семестрі лише однієї дисципліни «Дидактика англійської мови» протягом однієї години на тиждень), що знову таки суперечило меті підготовки філологів, за якою останні під час навчання на відділенні мали підготуватись до викладання мови та літератури в середній школі.

По-шосте, недосконалою була структурно-логічна схема викладання навчальних дисциплін. Так, історія англійської мови чомусь пропонувалась на останньому курсі, філософія, яку греки називали основою наук, викладалась не на перших курсах, а на двох останніх, дидактика англійської мови, що читалася на четвертому курсі, не мала опертя на курси психології і педагогіки, які мали б бути засвоєні на попередніх курсах.

По-сьоме, підсумковими формами контролю визначались семестрові та державні (дипломні) іспити. Останні проводились в усній і письмовій формах. Письмові іспити передбачали переклад англійських текстів новогрецькою мовою і навпаки, написання твору англійською мовою на визначену тему. Після успішного складання письмового іспиту, студенти допускалась до усного випробовування, яке охоплювало питання з таких дисциплін, як: історія

англійської літератури; аналіз творів англійських письменників; історія англійської мови; філософія.

Більш ефективним нам видається навчальний план підготовки філологів, вчителів англійської мови та літератури Афінського університету на 1952-53 навчальний рік (див. дод. Ґ2).

Спільними характеристиками навчальних планів 1951-го та 1952-го років визначено цілковиту перевагу філологічних дисциплін (87,8% – 1951 р., 83,5% – 1952 р.), відсутність такої дисципліни, як психологія у змісті підготовки філологів.

Перевагами навчального плану 1952-го року, порівняно з попереднім, визначено: знайомство не лише з англійською, а й з американською літературою (дисципліна «Англійська та американська філологія» викладалась протягом усього періоду навчання: перший і другий курс протягом чотирьох годин на тиждень, третій і четвертий курс – протягом шести годин на тиждень); уведення педагогіки (третій курс, дві години на тиждень) перед засвоєнням дидактики англійської мови (четвертий курс, дві години на тиждень); організація пасивної педагогічної практики з викладання англійської мови; збільшення годин на теорію і практику англійської мови (з 16 до 28%); введення дисципліни з порівняльного мовознавства (третій курс, дві години на тиждень); удосконалення структурно-логічної схеми викладання дисциплін (навчання дидактики та педпрактика після педагогіки, вивчення історії від давньої до сучасної, засвоєння філософії з першого курсу); введення до структури державних іспитів історії та культури англомовних народів замість філософії.

Серед недоліків виокремлено: надто велику увагу давньогрецькій (протягом всього періоду навчання) і латинській (протягом перших трьох курсів) філології, відсутність психологічного та обмеженість педагогічного складників підготовки вчителів-філологів, відсутність другої іноземної мови.

Однак, незважаючи на виділені недоліки, Міністерство освіти рекомендувало працювати відділенням англійської мови та літератури за навчальним планом Афінського університету.

Вивчення навчальних планів наступних років [58-60; 62-64] показало, що зміни в змісті підготовки філологів, викладачів англійської мови та літератури, були незначними. Так, у 1957 році було введено дисципліну «Історія новітньої Європейської літератури» та другу іноземну мову [34, с. 1845], у 70-х роках зменшено кількість годин на вивчення давньогрецької і латинської філології. До позитивних змін зараховуємо введення у 70-х роках дисциплін за вибором студентів.

Аналіз навчальних планів і програм відділень іноземних мов Афінського та Салоніцького університетів досліджуваного етапу [57-66] засвідчив, що, незважаючи на незначні відмінності у переліку навчальних дисциплін, можна виділити такі спільні характеристики у змісті мовно-літературної підготовки філологів, викладачів іноземних мов та літератур.

По-перше, на відділеннях викладалась офіційна літературна іноземна мова без діалектних особливостей, перевага надавалась 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 не франкомовних народностей, які проживали у країні та певним чином впливали на сучасну картину Франції.

Як пояснює Р. Делверуді, такий вибір змісту навчання мав відправною точкою концепцію: одна нація, одна держава, одна мова, яка у 50-70-х рр. XX століття була панівною в митрополіях і знайшла своє відображення в тодішньому навчальному плані, який розроблявся, до того ж, французькими науковцями [38, с. 246].

По-друге, перші навчальні плани відділень іноземних мов Греції були чітко спрямовані на історію предметів, що вивчались (мова, література, культура). Показовим було те, що першим випускникам цих відділень зовсім не викладалось XX століття.

По-третє, підвищений інтерес до письмової форми мови, що вивчалась. Так, майбутній фахівець, викладач іноземної мови мав знати бездоганно мову, проте лише в її писемній формі, її офіційний варіант та можливо деякі архаїчні форми, знати історію літератури країни, мова якої вивчалась, набагато глибше, ніж сучасні її тенденції. Обмежена на той час мобільність людей і товарів не давала можливості майбутнім учителям знайомитись з розмовною мовою в природніх умовах спілкування, з повсякденним способом життя та культурою певної країни, останніми літературними течіями та тенденціями.

По-четверте, мовою навчання і викладання з самого початку діяльності відділень іноземних мов Греції, на відміну від інших європейських університетів, була іноземна мова, що вивчалась. Це пояснюється двома історичними причинами. Перша приховується в тому факті, що грецькі відділення іноземних мов розпочинали свою діяльність з 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 рр. XX століття і вимагав не використовувати рідну мову в процесі навчання. По-друге, використанню іноземної мови як засобу викладання сприяла, на думку грецьких учених, і надмірна повага до культури країни, мова якої вивчалось, і самій цій мові на противагу рідній [38, с. 248].

Отже, головними особливостями змісту мовно-літературної підготовки на університетських відділеннях іноземних мов Греції на етапі 1951-1980 були: вивчення офіційної мови «провідного» етносу; вивчення іноземної літератури та культури в історичному аспекті; акцент на писемну форму мови, якої навчались (особливо 50-ті рр. XX століття).

Як наслідок, випускники відділень іноземних мов грецьких університетів переважно демонстрували гарні знання з граматики іноземної мови, що вивчалась, доволі вільно висловлювали свої думки в писемній формі, утім відчували певні труднощі щодо презентації усного мовлення, особливо в

діалогічній формі. На цьому неодноразово наголошували члени державних екзаменаційних комісій у своїх звітах [43-48].

Психолого-педагогічна підготовка на відділеннях іноземних мов була подібною до підготовки на філологічних відділеннях. Її забезпечували ті ж самі кафедри та викладачі. Аналіз навчальних планів [57-66] показав, що цей блок підготовки у 50-х роках охоплював лише педагогіку, а пізніше (70-і роки) почав включати і психологію, однак як вибіркову дисципліну. Утім, на відміну від філологічних, на відділеннях іноземних мов забезпечувалась і методична підготовка шляхом засвоєння дисципліни «Дидактика мови» [28, с. 1037]. Педагогічна практика, як і на філологічних відділеннях, обмежувалась лише відвідуванням уроків досвідчених учителів експериментальних шкіл.

Порівняльний аналіз змісту підготовки філологів на філологічних відділеннях та відділеннях іноземних мов дозволив виділити такі спільні та відмінні характеристики. *Спільним* було: надмірна увага письмовій формі мови, вивчення літературної мови без врахування її діалектних особливостей, особлива увага давньогрецькій та латинській філології, відсутність дисциплін з теорії літератури, цілковите превалювання філологічних дисциплін над психолого-педагогічними, введення дисциплін за вибором студентів, поступове вдосконалення структурно-логічної схеми викладання дисциплнін. *Відмінним* на відділеннях іноземних мов, порівняно з філологічними, визначено: наявність практичного курсу іноземної мови, уведення дисципліни «Індоєвропейське мовознавство» та «Порівняльне мовознавство» у 50-х роках (на філологічних відділеннях – 70-і роки), застосування нових лінгводидактичних підходів до навчання мови із поступовим перенесенням уваги й до усної форми мови, що вивчалась, наявність окремої дисципліни «Дидактика мови».

Проаналізуємо питання підходів, методів, форм і засобів підготовки філологів в університетах Греції.

Аналіз вищенаведених навчальних планів і програм підготовки філологів засвідчив застосування традиційного знаннєво орієнтованого підходу до підготовки фахівців, оскільки головна увага приділялась визначенню змісту

кожної навчальної дисципліни із зазначенням того обсягу знань, яким має оволодіти студент-філолог наприкінці вивчення курсу.

Стосовно лінгводидактики, то навчання рідної мови в грецьких університетах відбувалось на основі *традиційного (граматичного) підходу.* На той час серед грецьких лінгвістів панували ідеї американського та європейського структуралізму, представники якого величезного значення надавали розробленню та чіткому опису рівнів мови. Так, найпростішим вважався фонетичний рівень, за яким слідували лексичний, морфологічний, синтаксичний.

Незважаючи на те, що в країнах Західної Європи ідеї структуралізму зазнали гострої критики ще в 60-х роках ХХ століття з боку представників генеративно-трансформаційної граматики, в Греції структурний підхід продовжував застосовуватись і протягом 70-х років.

У підготовці філологів, учителів іноземної мови на досліджуваному етапі, окрім традиційного, застосовувались й окремі положення таких нових лінгводидактичних підходів до навчання іноземної мови, як аудіовізуальний та пізнавальний, які були спрямовані на формування умінь розуміння та відтворення писемного й усного мовлення на основі лексико-граматичних правил. Утім, незважаючи на теоретичне обґрунтування названих підходів, на практиці вони застосовувались фрагментарно: перевага продовжувала надаватись розвитку писемного мовлення, вивченню та використанню граматичних і синтаксичних правил.

Аналіз науково-педагогічної літератури [37; 39; 49-50; 73; 103; 105; 115-116] показав, що протягом досліджуваного етапу головними *методами* підготовки філологів як рідної, так й іноземних мов, були: лекція, метод пояснення та метод вправ.

Метод лекції застосовувався під час викладання теоретичних дисциплін, таких, як: «Мовознавство», «Філософія», «Сучасна англійська література», «Педагогіка», «Психологія» тощо. Лекція мала традиційний характер та являла собою усний виклад навчального матеріалу викладачем із занотовуванням студентами головних положень.

Грецькими педагогами на цьому етапі застосовувались переважно лекції-монологи, а саме такі їх різновиди, як:

- лекція у формі монологу-оповіді (коли необхідно було познайомити з фактами, які невідомі студентам з їх особистого досвіду, наприклад, під час подання біографічних відомостей того чи іншого письменника, лінгвіста, педагога тощо);

- лекція у формі монологу-опису (коли необхідно було описати певну особу, факт чи предмет, наприклад, певний пам'ятник культури);

- лекція-демонстрація (коли виклад матеріалу супроводжувався презентацією певного предмета чи явища, наприклад, під час семантизації невідомої студентам лексичної одиниці);

- лекція-обговорення (коли монолог викладача переходив у дискусію, обговорення того чи іншого факту чи явища, наприклад, дискусія могла розпочатись з приводу неоднозначного трактування образу того чи іншого літературного персонажа) [31, с. 105-108; 76, с. 53-58].

Серед *засобів* навчання на етапі 1951-1980 рр. застосовувались підручники, посібники, газети, журнали, комплекти різноманітних картин, малюнків, афіш, анкет, магнітофон [113, с. 40].

Головним засобом, який систематизував навчальний матеріал, був навчальний підручник або посібник. Так, у 50-х роках новогрецьку мову вивчалали за граматикою М. Тріандафіллідіса 1941 року [112]. Наприкінці 50-60-х років студенти отримали можливість детального засвоєння синтаксису новогрецької мови за двотомною працею А. Тзартзаноса «Новогрецький синтаксис» (1946-1953 рр.). Після цього одна за одною почали виходити праці грецьких науковців, присвячених різним розділам мовознавства, та словники новогрецької мови: праці М. Меракліса та С. Алімісіса «Синтаксис демотики» (1965 р.); Г. Курмуліса «Словник новогрецької мови» (1967 р.); Г. Бамбініотіса та П. Контоса «Сучасна граматика новогрецької мови» (1967 р.); М. Сетатоса «Фонологія новогрецької мови» (1977 р.); Ф. Меліу «Граматика та її викладання» (1972 р.); П. Калодікіса «Синтаксис демотики. З прикладами з новогрецької

літератури» (1976 р.); Д. Моногйоса, В. Московіса «Синтаксис демотики» (1976 р.); Г. Бамбініотіса «Генеративно-трансформаційна граматика. Короткий вступ» (1977 р.), «Американський і європейський структуралізм» (1979 р.). Названі праці, а також і підручники Г. Бамбініотіса «Новогрецька мова» (1979 р.) та «Теоретичне мовознавство» (1980 р.) були базовими у підготовці майбутніх філологів не лише в Афінському, а й в інших університетах Греції.

Дослідженням установлено, що на аналізованому етапі відсутніми були підручники з практичного курсу іноземних мов, що викладались в університетах (англійська, німецька, французька). Навчання мови забезпечувалось за підручниками, укладеними країною, мова якої вивчалась, і, як правило, такий підручник був єдиним для всіх студентів, незалежно від їх національних та інших особливостей [110, с. 253].

Викладання педагогіки забезпечувалось, як правило, за підручниками Н. Ексархопулоса: «Спеціальна дидактика» (1946 р.), «Вступ до педагогіки» (1950 р.), «Організація освіти. Педагогічний і соціологічний підхід» (1954 р.), «Загальна дидактика» (1962 р.).

Дисципліна «Психологія» вивчалась за роботами Г. Сакелларіу «Загальна психологія» (1947 р.), Ф. Вореаса «Психологія» (1949 р.), Н. Меланітіса «Емоційне життя дитини та її розвиток» (1959 р.), С. Пайятакіса «Застосування психології в педагогіці» (1950 р.), Н. Ексархопулоса «Психічні аномалії дитини та шляхи їх подолання» (1953 р.), «Психологія дитини» (1955 р.), К. Спетсіеріса «Теорія освіти» (1961 р.), Х. Франку «Педагогічна психологія» (1977 р.) тощо.

Як уже зазначалось у попередньому підрозділі, на досліджуваному етапі констатовано цілковиту відсутність підручників і посібників як грецьких, так і зарубіжних авторів, з питань методики навчання мови та літератури, утім спостерігаємо достатню кількість праць, присвячених аналізу давньогрецької, новогрецької, зарубіжної літературної спадщини.

Якщо на заняттях з теоретичних дисциплін використовувались переважно традиційні засоби навчання (підручник, схеми, таблиці, репродукцій картин, картки із завданнями тощо), то на заняттях з іноземної мови завдяки

розповсюдженню аудіовізуального підходу, активно почали застосовуватись і технічні засоби (магнітофон, програвач, телевізор, проектор, пізніше відеомагнітофон, лінгафонне обладнання), що сприяло підвищенню якості мовної підготовки студентів.

Формами організації навчально-виховного процесу в університетах Греції на етапі 1951-1980 рр. традиційно були: семінарські заняття, лабораторні заняття (у лінгафонних кабінетах, педагогічних, філологічних лабораторіях), написання курсових та дипломних робіт. Відвідування лекцій мало добровільний характер, участь у семінарських та лабораторних заняттях була обов'язковою для всіх студентів. Якщо студент навіть з поважних причин відвідав менше, ніж 1/3 семінарів, він не допускався до іспиту. Рішення про написання дипломних робіт ухвалювалось відповідним органом університету.

Цінною формою підготовки філологів на досліджуваному етапі, на наш погляд, були екскурсії, коли заняття з літератури, культури, філософії проводились в історично цінних місцях Греції (Акрополь, музеї, міські парки тощо). Це сприяло встановленню невимушеної атмосфери, налагодженню діалогу, розкриттю особистості студента, розвитку творчих умінь і здібностей. Як говорив Н. Ексархопулос «злочин розповідати афінським студентам про Акрополь, перебуваючи в аудиторії, а не в самому Акрополі, до якого рукою подати» [49].

Важливу роль у поєднанні теорії з практикою відігравала дослідницька робота студентів у різних лабораторіях. Наприклад, у лабораторії прикладної педагогіки (Εργαστήριο Πειραμματικής Παιδαγωγικής), яка функціонувала на філософському факультеті Афінського університету, майбутні вчителі проводили дослідження з таких напрямів:

- розумовий розвиток дітей та їхній розподіл за рівнями розумових здібностей;

- діагностика розумових здібностей у дітей різних соціальних класів;

- діагностика розумових здібностей у дітей різної статі;

- діагностика розумових здібностей у грецьких дітей та дітей інших національностей;

- зв’язок між рівнем інтелекту та досягненнями в навчанні;

- відповідність реального рівня інтелекту дитини думці про її розумові можливості з боку вчителя;

- дослідження можливостей тренування інтелекту та розумових здібностей;

- визначення впливу сімейного оточення на розумові здібності дітей;

- шляхи розвитку таких умінь і процесів, як спостереження, уміння критично мислити, увага тощо;

- шляхи соціалізації дитини; розвиток каліграфічних, орфографічних навичок, умінь висловлювати свої думки в письмовій формі;

- діагностики читацьких інтересів дитини; діагностика фізичної і психічної зрілості [67].

Важливу роль у підготовці філологів відігравали й експериментальні школи, які діяли при університетах країни, оскільки вони були своєрідними майданчиками, де студенти могли застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, проводити різні психолого-педагогічні дослідження, практикуватись у створенні дидактичного матеріалу тощо. Це певним чином компенсувало обмеження психолого-педагогічного блоку в професійній підготовці фахівців-філологів.

Узагальнити досвід підготовки філологів на досліджуваному етапі можна в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Досвід підготовки філологів в університетах Греції (1951-1980 рр.)

Мета підготовки	**Завдання підготовки**	**Підходи до підготовки філологів**	**Зміст підготовки філологів**	**Особливості організації педагогічної практики**	**Методи, форми, засоби підготовки**
Надання ґрунтовної мовно-літератур	Засвоєння будови мови, головних лексико-граматичних	Знаннєво орієнтовний; лінгводидактичні:	*Філологічні відділення:* акцент на вивченні головних	Обмеження лише спостереженням за уроками	*Методи:* традиційна лекція у вигляді монологу,

Продовж. табл. 3.2

ної та елементарної психолого-педагогічної підготовки	правил, мовних теорій, розвиток умінь усного й писемного висловлювання із наголосом на другому, умінь аналізу й інтерпретації творів давньогрецької, візантійської та новогрецької літератури, на відділеннях іноземних мов – знайомство з найкращими зразками літературної і культурної спадщини країни, мова якої вивчалась; формування духовного світу студента засобами мови, літератури, культури	традиційний (структурний); на відділеннях іноземних мов – традиційний, елементи пізнавального та аудіовізуального	розділів мовознавства (лексикологія, морфологія, синтаксис, фонетика), глибоке знайомство з давньогрецькою, візантійською і новогрецькою літературними традиціями. *Відділення іноземних мов:* вивчення офіційної мови «провідного» етносу без надання уваги її діалектним особливостям; засвоєння іноземної мови, літератури і культури в історичному аспекті (зразки сучасного мистецтва не вивчались);	досвідчених учителів у зразкових школах при університетах	метод пояснення та метод вправ. *Форми:* семінарські та лабораторні заняття, написання курсових і дипломних робіт; заняття-екскурсії. *Засоби:* навчальний підручник, схеми, малюнки, таблиці, картки, технічні засоби навчання (магнітофон, програвач, проектор, лінгафонне обладнання тощо)

Продовж. табл. 3.2

			акцент на писемну форму мови, якої навчались. У змісті педагогічної підготовки – наголос на таких розділах, як: загальна дидактика, спеціальна дидактика (особливості викладання мови та літератури в школі), педагогічна психологія, педагогічна освіта, школознав-ство, система освіти в Греції		

Таким чином, у практиці підготовки філологів досліджуваного етапу виділено такі *переваги:* структурно-логічна схема засвоєння дисциплін, уведення навчальних предметів за вибором студентів, збагачення навчальних планів новими модулями та дисциплінами, налагодження міждисциплінарних зв'язків між блоками дисциплін, забезпечення зв'язку між теорією та практикою шляхом роботи студентів у різних лабораторіях (педагогічних, філологічних) та зразкових школах при університетах. При цьому слід вказати й на деякі *недоліки:* панування традиційного підходу до викладання мови за винятком відділень іноземних мов, повільні зміни у змісті мовно-літературної підготовки, надто велика увага

давньогрецькій та латинській філології, історичний аспект у вивченні літератури та культури, надмірна увага письмовій формі мови, що вивчалась, обмеження теоретичної психолого-педагогічної підготовки кількома дисциплінами, обмеження педагогічної практики лише спостереженням за уроками досвідчених учителів, застосування переважно консервативних методів, форм, засобів підготовки філологів, певне відставання у практичному застосуванні теоретичних ідей підготовки філологів на філологічних відділеннях та відділеннях іноземних мов.

Висновки до розділу 3

1. У розділі схарактеризовано політико-економічні, соціокультурні й освітні чинники, що суттєво впливали на розвиток проблеми підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1951-1980 рр. До них належать: вступ Греції до таких впливових міжнародних організацій, як НАТО, Рада Європи, Європейська Економічна Спільнота, що посилило міжнародну співпрацю й актуалізувало потребу у вивченні іноземних мов; спроби удосконалення на законодавчому рівні університетської освіти загалом та підготовки філологів зокрема; економіко-політична нестабільність, яка заважала реалізації прогресивних законодавчих змін; вирішення мовного питання, яке протягом двох століть гальмувало розвиток освіти у Греції.

2. Виокремлено головні напрями дослідження проблеми підготовки філологів грецькими ученими: мета, зміст, структура, моделі професійної підготовки філолога (А. Данассіс-Афентакіс, А. Делмудос, Н. Ексархопулос, Г. Палеологу, А. Папас), теоретичні основи навчання мови (мета і зміст, принципи, підходи до навчання мови: Г. Бамбініотіс, Н. Ексархопулос, С. Калліафас, П. Контос, Д. Феофанопулу-Конту, Ф. Харалампідіс); питання мовного коду, якого необхідно навчати (демотика чи катаревуса: Н. Ексархопулос, Д. Караяннідіс, Г. Саввідіс).

Виявлено, що визнаючи мовно-літературний складник ядром професійної підготовки філологів, учені Греції (А. Делмудос, Н. Ексархопулос) наголошували й на необхідності озброєння майбутніх філологів елементарними психолого-педагогічними знаннями й дидактичними уміннями, для чого пропонували паралельну або послідовну модель підготовки фахівців.

З'ясовано, що на першому етапі вчені демонстрували переважно традиційні погляди на процес навчання мови. Так, метою навчання визнавалось засвоєння системи мови: лексики, граматики, фонетики, що обумовлювало й відповідний добір змісту навчання – переважно мовний матеріал.

Доведено вплив зарубіжної наукової думки на розвиток грецької лінгвістичної та лінгводидактичної науки, що виявилось у: появі праць, у яких висвітлювались нові лінгводидактичні підходи на навчання мов – структурно-функціональний, аудіовізуальний та пізнавальний/свідомий; поступовому перегляді мети і змісту мовного навчання; віднесенні навчання мови до галузі прикладної лінгвістики.

Констатовано активний розвиток психолого-педагогічних наук. Зокрема, на досліджуваному етапі грецькі вчені (А. Данассіс-Афендакіс, Н. Ексархопулос, С. Калліафас, І. Маркантоніс, Н. Меланітос, Г. Палеологу, А. Папас, І. Параскевопулос, Ф. Харалампідіс) збагатили психологічну науку працями про психофізичний та емоційний розвиток дитини, формування особистості у різні періоди життєдіяльності людини. Цей етап відзначений також появою перших праць, які надалі визначили предмет дослідження психодіагностики. Розвитку зазнали нові галузі знань, зокрема терапевтична педагогіка, організація освіти, педагогічна психологія.

Наголошено на деяких недоліках у розвитку теорії підготовки філологів, а саме: певне відставання грецької лінгвістичної і лінгводидактичної науки від світової; відсутність праць грецьких авторів, присвячених питанням навчання рідної та іноземної мови, практичних курсів з іноземної мови, а також праць, які б висвітлювали сутність та особливості організації і забезпечення педагогічної практики.

3. З’ясовано, що на досліджуваному етапі підготовку філологів здійснювали такі університети: Афінський національний університет імені І. Каподістрії (філологічні та відділення іноземних мов), Салоніцький університет імені Аристотеля (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Яннінський університет (філологічні відділення). Створення відділень іноземних мов було обумовлено поступовим виходом Греції на міжнародну арену, що активізувало потребу в покращенні іншомовної освіти.

Проаналізовано мету і завдання підготовки філологів в університетах Греції. З’ясовано, що на етапі 1951-1980 рр. головною метою підготовки фахівців було надання ґрунтовної мовно-літературної та елементарної психолого-педагогічної підготовки, а також вивчення філологами, вчителями іноземних мов літературної і культурної спадщини країни, мова якої вивчалась.

Серед завдань підготовки філологів виокремлювались: вивчення будови мови, розвиток умінь писемного мовлення, уміння аналізу й інтерпретації творів давньогрецької, візантійської та новогрецької літератури, на відділеннях іноземних мов – знайомство з найкращими зразками літературної і культурної спадщини країни, мова якої вивчалась.

Змістом мовно-літературної підготовки на грекомовних відділеннях передбачалось вивчення головних розділів мовознавства та глибоке ознайомлення з давньогрецькою, візантійською і новогрецькою літературно-культурною спадщиною.

Головними особливостями змісту мовно-літературної підготовки філологів на відділеннях іноземних мов визначено: вивчення офіційної мови «провідного» етносу без надання уваги її діалектним особливостям; засвоєння іноземної літератури і культури в історичному аспекті (зразки сучасного мистецтва не вивчались); акцент на писемну форму мови, якої навчались.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх філологів забезпечувалась викладанням лише двох дисциплін – педагогіки і психології протягом одного семестру. Окрім цього, на відділеннях іноземних мов надавалась і методична підготовка, яка забезпечувалась викладанням дисципліни «Дидактика мови».

Дещо кращою була психолого-педагогічна і методична підготовка на педагогічних відділеннях, які пропонували значно більший спектр відповідних дисциплін.

Досліджено підходи, методи, форми, засоби підготовки філологів в університетах Греції. З'ясовано, що на етапі 1951-1980 рр. у підготовці філологів, учителів рідної мови застосовувався переважно традиційний (структурний) підхід до навчання мови, у підготовці філологів, учителів іноземних мов поруч з традиційним застосовувались також елементи аудіовізуального та пізнавального підходів.

Головними методами підготовки філологів були: традиційна лекція у вигляді монологу, метод пояснення та метод вправ. Формами організації навчально-виховного процесу традиційно виділялись: семінарські та лабораторні заняття, написання курсових і дипломних робіт. Серед засобів підготовки виокремлювали навчальний підручник, схеми, малюнки, таблиці, картки, технічні засоби навчання (магнітофон, програвач, проектор, лінгафонне обладнання тощо).

Доведено, що педагогічній практиці на етапі 1951-1980 рр. приділяли надто мало уваги, обмежуючи останню лише спостереженнями за проведенням уроків досвідчених учителів.

4. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [2-12].

Література до розділу 3

1. Європейська культурна конвенція 1954 року : від 19.12.1954 № ETS № 018. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU54K02U.html
2. Короткова Ю. М. Головні підходи до навчання іноземних мов у Греції та Кіпрі (друга половина XX століття). *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство :* міжвуз. зб. наук. ст. Бердянськ, 2012. Вип. VII. С. 262–271.

3. Короткова Ю. М. Засоби навчання мов у системі вищої освіти Греції та Республіки Кіпр. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія* : *педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Ялта, 2014. Вип. 42. Ч. 3. С. 94–102.
4. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університетах Греції у другій половині XX століття. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія : філософія*. Харків, 2013. Вип. 41. Ч. І. С. 268–282.
5. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університетах Греції наприкінці XX століття. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків, 2016. Вип. 39. С. 98–109.
6. Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині XX століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журн. Суми, 2013. № 8. С. 3–13.
7. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (XX століття). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 61. С. 37–43.
8. Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини XX століття. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 3(158). С. 49–55.
9. Короткова Ю. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки філологів в Україні у другій половині XX – на початку XXI століть. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : International scientific and practical conference. Sandomiers, 2017. P. 19–23.
10. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в Давній Греції. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ, 2011. Вип. 1. С. 66–75.
11. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / за ред. А. В. Троцко. Харків, 2016. 348 с.

12. Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку XX століття). *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 2. С. 69–77.
13. Смокотин В. М. Новый этап в развитии принципа многоязычия в Европе: построение многоязычного и поликультурного общества. *Вестник Томского государственного университета.* 2010. Вып. 333. С. 61–66.
14. Bouton C. La linguistique appliquée. P., 1993. 127 p.
15. Brumfit C. J., K. Johnson. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, 1978. 243 p.
16. Corder S. P. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, 1975. 392 p.
17. Halliday M., McIntosh A., Strevens P. The linguistic sciences andl anguage teaching. London, 1964. Pp. xix + 322 p.
18. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London, 1978. 256 p.
19. Hymes D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings / J. B. Pride and J. Holmes (eds). Harmondsworth, 1972. PP. 269–293.
20. Lado R. Linguistics Across Cultures Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan. 160 p.
21. Legrand-Gelber R. L' acquisition de la langue maternelle. Linguistique. Παρίσι, 1980.
22. The acquisition of language / U. Bellugi, R. Brown (eds.). Cambridge (USA), 1964.
23. Trim J. L. Modern languages in the Council of Europe 1954-1997. *International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division*. Strasbourg, 2001. URL : http:// www.coe.int/lang.
24. Widdowson H. G. Teaching languageas communication. Oxford, 1978. 120 p.
25. Αναγκαστικός Νόμος 1858/1951 «Περί τρόπου μορφώσεως καθηγητών της Αγγλικής εν τοις σχολείοις της Μέσης Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 185. 23.06.1951.

26. Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων». ΦΕΚ 163. τ. Α'. 25.09.1967.
27. Αναγκαστικός Νόμος 553/1968 «Περί του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 210. 20.09.1968.
28. 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). *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, 30 Σεπτεμβρίου – 2 Οκτωβρίου 2011. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011. Σ. 1034–1040.
29. Αργυροπούλου Ε. Η κρατική μέριμνα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση κατά την περίοδο 1950-1990: συμβολή στην οργάνωση, τη διοίκηση και τα οικονομικά της εκπαίδευσης : διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 2004. 429 σ.
30. Αργυροπούλου Χ. Γλώσσα και εξουσία μέσα από ποικίλα κείμενα μέσα στην καθαρεύουσα και τη δημοτική μορφή της ελληνικής γλώσσας. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 705–719.
31. Βαμβακάρη Μ. Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/249/1/Ptychiaki29.pdf.
32. Βασιλικό Διάταγμα 24/1951 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων των φοιτητών του παρά τω πανεπιστήμιω θες)νικης Ινστιτούτου ξένων γλωσσών και φιλολογιών ως προς την αγγλικήν γλώσσαν και φιλολογίαν και περί των εισιτηρίων, κατατακτηρίων, τμηματικών και πτυχιακών εξετάσεων αυτών». ΦΕΚ 187. Τ Α. 20.06.1951.
33. Βασιλικό Διάταγμα 2/1952 «Περί υποχρεωτικών μαθημάτων και εξετάσεωντων παρά τη Φιλοσοφική Σχολή του ΠανεπιστήμιουΑθηνώνΤμήματος Αγγλικών σπουδών γλώσσαν και περί των καθηγητών της Αγγλικής Ζωής κτλ.». ΦΕΚ 13. 15.01.1952.

34. Βασιλικό Διάταγμα 1/1957 «Περί διδασκαλίας των μαθημάτων 1) Στοιχεία της ιστορίας των νεώτερων ευρωπαϊκών λογοτεχνιών και 2) Ιταλική γλώσσα εις τους φοιτητάς του Ινστιτούτου ξένων γλώσσων και φιλολογιών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης». ΦΕΚ 244. 02.11.1957.
35. Βασιλικό Διάταγμα 735/1964 «Περί ιδρύσεως τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσσαλονίκης εν Ιωαννίνοις». ΦΕΚ 240. 30.11.1964.
36. Βερέβη Α. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982) : διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 1999. – 638 σ.
37. Δανάσσης-Αφεντάκης Α. Περί τίνων φαινομενικών παιδαγωγικών αντινομιών. Αθήνα, 1972.
38. Δελβερούδη Ρ. Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις Προοπτικές τους. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 244–253.
39. Δελμούζος Α. Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής. Αθήνα, 1944.
40. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. URL : http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
41. Διαμαντόπουλος Θ. Εσωτερική πολιτική. *Ιστορία των Ελλήνων*: σε 14 τ. Αθήνα, Τ. 14 : Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα. Σ. 153–186.
42. Δορμπαράκης Π. Η νεοελληνική στην επιστήμη και το δημόσιο βίο. Γραμματική, λεξιλόγιο, σύνταξη και ύφος της δημοτικής. Αθήνα, 1979.
43. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1950-51-1959-60 α.ε.
44. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1960-61-1960-70 α.ε.
45. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά 1970-71-1979-80 α.ε.

46. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά 1950-51-1959-60 α.ε.
47. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά 1960-61-1960-70 α.ε.
48. Εκθέσεις την Εξεταστικής Επιτροπής της Φιλοσοφοκής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κατά 1970-71-1979-80 α.ε.
49. Εξαρχόπουλος Ν. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν: σε 2 τ. Αθήνα, 1950 – – Τ. 1. 1950.
50. Εξαρχόπουλος Ν. Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν: σε 2 τ. Αθήνα, 1950 – – Τ. 2. 1950.
51. Εξαρχόπουλος Ν. Η οργάνωσις της παιδείας. Μελέτη παιδαγωγική και κοινωνιολογική. Αθήνα, 1954.
52. Εξαρχόπουλος Ν. Ψυχικαί ανωμαλίαι των παίδων και τρόποι βελτιώσεως αυτών. Αθήνα, 1953.
53. Εξαρχόπουλος Ν. Ψυχολογία του παιδός. Αθήνα, 1956.
54. Εξαρχόπουλος Ν. Εξελίξις της γλώσσης του παίδος και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1955-56. Τόμος ΣΤ΄. Σ. 74–116.
55. Εξαρχόπουλος Ν. Διδασκαλία της μητρικής γλώσσης και τα έργα της νέας επιτροπής παιδείας. *Επιστημονική Επετηριδά Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών*. Περίοδος Β΄. 1957-58. Τόμος Η΄. Σ. 189–217.
56. Εξαρχόπουλος Ν. Γενική Διδακτική. Αθήνα, 1962.
57. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1951-1952 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 1951. 203 σ.
58. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1958-1959 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 1958. 213 σ.
59. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1968-69 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 1968. 220 σ.
60. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1979-1980 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα, 1979. 232 σ.

61. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1951-1952 του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αθήνα, 1951. 205 σ.
62. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1958-1959 του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αθήνα, 1958. 213 σ.
63. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1968-1969 του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αθήνα, 1968. 220 σ.
64. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1979-1980 του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αθήνα, 1979. 233 σ.
65. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1968-1969 της Φιλοσοφικής Σχολής των Ιωαννίων. Ιωάννινα, 1968. 98 σ.
66. Επετηρίδα του Πανεπιστημιακού Έτους 1979-1980 του Πανεπιστημίου Ιωαννίων. Ιωάννινα, 1980. 210 σ.
67. Εργαστήριο Πειραμματικής Παιδαγωγικής. URL : http://ergastirio.ppp.uoa.gr/lab/istorika.html.
68. Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ. Ζητήματα Ψυχογλωσσολογίας. Αθήνα (πανεπιστημιακές σημειώσεις), 1978.
69. Καλλιάφας Σ. Επίτομος Γενική Παιδαγωγική. Αθήνα, 1963.
70. Καλοδίκης Π. Το συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Με παραδείγματα από τη νεοελληνική λογοτεχνία. Αθήνα, 1976.
71. Κεχαγιογλού Γ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή. Συναγωγή κειμένων. Θεσσαλονίκη, 1988. 164 σ.
72. Κουρμούλης Γ. Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Αθήνα, 1967.
73. Κυριαζόπουλος Β. Δ. Τα πενήντα χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 1926-1976. Θεσσαλονίκη, 1976. 289 σ.
74. Λαζανάς Π. Γλωσσικός συντηρητισμός και ιδεολογικές αγκυλώσεις στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του 1960. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 777–783.
75. Λαμπράκη-Παγανού Α. Το γλωσσικό μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1834-1976. *Φιλόλογος*. 2001. Τόμος ΛΔ΄. Τεύχος 146. Σ. 566–574.

76. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Βαμβακάρη Μ. Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/216/1/Ptychiaki12.pdf.
77. Μαρκαντώνης Ι. Ψυχοσωματική ανάπτυξις του παιδιού. Αθήνα, 1968.
78. Μαρκαντώνης Ι. Σύγχρονα ζητήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα, 1969.
79. Μελανίτης Ν. Η προσωπικότητα και ο χαρακτήρ υπό το πρίσμα της επιστημονικής έρευνας. Αθήνα, 1953.
80. Μελανίτης Ν. Η έννοια της αγωγής. Αθήνα, 1955.
81. Μελανίτης Ν. Θερατευτική Παιδαγωγική. Αθήνα, 1960.
82. Μελανίτης Ν. Η εφηβική ηλικία και τα προβλήματα αυτής. Αθήνα, 1966.
83. Μελίου Φ. Η Γραμματική κια η διδασκαλία της. Αθήνα, 1972.
84. Μερακλής Μ., Αλημίσης Σ. Συντακτικό της δημοτικής γλώσσας. Αθήνα, 1965.
85. Μήτσης Ν. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα, 2004. 270 σ.
86. Μονογύιος Δ., Μοσκόβης Β. Συντακτικό της δημοτικής. Αθήνα, 1976.
87. Μπαμπινιώτης Γ., Κοντός. Σύγχρονη γραμματική της κοινής νέας Ελληνικής. Αθήνα, 1967. 262 σ.
88. Μπαμπινιώτης Γ. Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική. Σύντομη εισαγωγή. Αθήνα, 1977. 88 σ.
89. Μπαμπινιώτης Γ. Αμερικανικός και Ευρωπαϊκός Δομισμός. Αθήνα, 1979.
90. Μπαμπινιώτης Γ. Νεοελληνική Κοινή : Πέρα της καθαρευούσης και της δημοτικής. Αθήνα, 1979. 210 σ.
91. Μπαμπινιώτης Γ. Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία. Αθήνα, 1980. 308 σ.
92. Μπασλής Γ. Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα, 2006. 288 σ.
93. Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής τουΑ.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2003. 198 σ.

94. Μποντίλα Μ. Γλώσσα και ιδεολογία: οι γλωσσικες απόψεις των συνταγματάρχων της δικτατορίας του 1967. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 800–810.
95. Μπουζάκης Σ. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). 775 σ.
96. Νομοθετικό Διάταγμα 3837/1958 «Περί επιδρύσεως, μετονομασίας κ.λ.π. εδρών του πανεπιστημίου Αθηνών και τροποποιήσεως διατάξεων τίνων της περί των πανεπιστημιών νομοθεσίας». ΦΕΚ 139. 09.09.1958.
97. Νομοθετικό Διάταγμα 3974/1959 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των περί των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ισχύουσων διατάξεων. ΦΕΚ 188. 07.09.1959.
98. Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαίδευσης». ΦΕΚ 182. τ. Α'. 24.10.1964.
99. Νομοθετικό Διάταγμα 4425/1964 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Πάτραις». ΦΕΚ 216. τ. Α'. 11.11.1964.
100. Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως». ΦΕΚ 100. τ. Α'. 30.04.1976.
101. Νόμος 815/1978 «Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 147. 15.09.1978.
102. Νόμος 853/1978 «Περί συνταξιοδοτήσεως των κατά τας διατάξεις του Ν. 815/1978 εθελούσιως εξερχόμενων της υπηρεσίας επιμελητών ή βοηθών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 236. 29.12.1978.
103. Παλαιολόγου Γ. Γενική Παιδαγωγική. Αθήνα, 1955.
104. Παπάς Α. Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Αθήνα, 1975.
105. Παπάς Α. Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας. Αθήνα, 1978.
106. Παρασκευοπούλου Ι. Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία-πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα, 1979.
107. Σπετσιέρη Κ. Η ψυχική ζωή του ανθρώπου. Αθήνα, 1960.
108. Σπετσιέρη Κ. Θεωρία της Παιδείας. Αθήνα, 1961.

109. Σωτήρης Ρ. Εξωτερική πολιτική. *Ιστορία των Ελλήνων*: σε 14 τ. Αθήνα, Τ. 14 : Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα. Σ. 187–196.
110. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.
111. Τουλουμάκου Ι. Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής. Θεσσαλονίκη, 1998.
112. Τριανταφυλλίδης Μ. Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής). Ανατύπωση της έκδοσης του 1941. Θεσσαλονίκη, 2002. 455 σ.
113. Τσοτσόλη Αικ. Η Διαθεματική Προσέγγιση και η Διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πρακτική Εφαρμογή και κρίσιμα ερωτήματα. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 35–44.
114. Φυρίππης Ε., Χ. Ίκκου. Γλωσσικό ζήτημα, ιδεολογία και σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 658–667.
115. Χαραλαμπίδης Θ. Το φαινόμενο της αγωγής. Αθήνα, 1951.
116. Χαραλαμπίδης Θ. Γενική Παιδαγωγική. Αθήνα, 1975.
117. Χαραλαμπόπουλος Α. Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής. URL : http//abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm.
118. Χατζηστεφανίδης Θ. Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986). Αθήνα, 2005. 416 σ.
119. Χεκιμόγλου Ε. Οικονομία Εσωτερική πολιτική. *Ιστορία των Ελλήνων*: σε14 τ. Αθήνα, Τ. 14 : Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα. Σ. 197–204.

РОЗДІЛ 4
ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ У ПОЄДНАННІ З РОЗШИРЕННЯМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДНИКА (1981-1998 рр.)

4.1. Політико-економічна та соціокультурна характеристика етапу

1981 рік ознаменувався вступом Греції до Європейського Союзу, що вимагало увідповіднення університетської освіти з європейськими стандартами.

Цього ж року перемогу на виборах здобула Всегрецька соціалістична партія – ПАСОК (Πανελληνικό Σοσιαλιστικό Κόμμα – ΠΑ.ΣΟ.Κ), яка ініціювала суттєві демократичні зміни у всіх сферах суспільного життя країни.

Важливим для розвитку університетської освіти стало те, що ПАСОК ще в своїй передвиборній програмі визнавала освіту «фундаментом змін» та потужним «механізмом» соціальних перетворень. Відразу після прийняття керівництва країною, керівна партія розпочала впроваджувати серйозні зміни в організацію університетської освіти. Так, у травні 1982 року робоча група на чолі із заступником міністра освіти Г. Ліанісом внесла на розгляд до Парламенту законопроект «Про структуру і діяльність закладів вищої освіти».

У вступній частині цього законопроекту наголошувалось на тому, що все більша залежність суспільства від науки і технологій робить освіту взагалі та університетську зокрема головним чинником соціального прогресу й розвитку. Це, у свою чергу, вимагає переходу до такої університетської освіти, яка буде використовувати науку для формування вільної особистості, здібних, творчих і відповідальних громадян. Велике значення в цьому процесі повинно належати не лише технічним, а й гуманітарним наукам.

Ключовими тезами законопроекту стали: дослідження та викладання в університетах є вільними і незалежними; університетська освіта є головним завданням держави; університети є повністю автономними.

Окрім цього передбачалось: реорганізація кафедр; утворення єдиного професорсько-викладацького складу; створення Національної Ради з питань вищої освіти та Національної Академії наук.

Незважаючи на критику цього законопроекту партією Нова Демократія, його було втілено в життя завдяки прийняттю Закону № 1268 від 1982 року «Про структуру і діяльність закладів вищої освіти». Цей закон критикували насамперед через те, що він гарантував не настільки повну свободу університетам, як було задекларовано. Так, університети припинили повністю підпорядковуватись Міністерству освіти, однак стали підзвітними Національній Раді з питань вищої освіти [59, с. 51-52].

Варто зазначити, що новий уряд зробив ще один крок уперед стосовно розвитку новогрецької мови. Йдеться про певні спрощення в орфографії та утвердження монотонічної системи. Так, до 1981 року майже всі грецькі слова, в тому числі й односкладові, мали два знаки наголосу (гострий і тупий) і знаки придиху [16, с. 1327]. Після реформи 1981 року було скасовано знаки придиху, а із знаків наголосу залишився лише знак гострого наголосу.

Таке рішення базувалось на історії розвитку мови та було спрямовано на вирішення практичних освітніх цілей. Річ у тому, що різновиди знаків наголосу виявлялись лише в писемній мові і жодним чином не впливали на вимову, однак значно ускладнювали вивчення новогрецької мови як у шкільній, так і у вищій освіті. За підрахунками педагогів скасування політонічної системи звільняло учнів/студентів від 6000 годин занять із засвоєння правил наголосу та економило видавництво навчальної літератури на 40 %. Відтак з 1982-83 навчального року всі навчальні підручники й посібники почали друкуватись на основі монотонічної системи [10, с. 41].

У 1983 році відбулись важливі події, які суттєво сприяли розвитку економіки країни. Так, у червні 1983 року було прийнято План економічного розвитку Греції на період 1983-87 рр., який дозволив суттєво покращити економічний стан країни [36, с. 287-289]. Цього ж року уряд Греції направив до Європейського Союзу Меморандум, за яким країна визнавалась такою, що

перебуває в складних специфічних соціально-економічних умовах, і тому потребує фінансової допомоги. Цей Меморандум був прийнятий Євросоюзом і Греція неодноразово отримувала серйозну фінансову підтримку від ЄС [36, с. 291]. Значна частина цих коштів йшла на модернізацію університетської освіти.

Економічне зростання Греції, у свою чергу, сприяло розвитку мережі університетів. Так, згідно з Президентськими Указами № 83 від 1984 року та № 302 від 1985 року, було створено три нові університети: Іонічний, Фесалійський та Егейський [107-108]. Іонічний університет було засновано на острові Керкіра, Егейський – на острові Родос, філіали Фесалійського університету були створені в трьох містах Фесалії (область Греції) – у Волосі, Ларісі і Трікалах. Однак на досліджуваному етапі ці університети підготовку філологів не забезпечували.

У цей час не лише розширилась мережа університетів, а й відбулись важливі зміни в організації навчального процесу. Насамперед це стосується модернізації методів і засобів навчання. Так, на державному рівні було ініційовано докорінну зміну навчальних підручників і посібників на основі нових уявлень про мову (наприклад, вивчення граматики не окремо, а в мовленнєвих зразках), укладання нових навчальних програм типу curricula, укладання книг для викладачів тощо.

Наприкінці 80-х років на державному рівні обговорювалась проблема надто великої кількості дисциплін, до викладання яких мали бути готовими випускники грекомовних відділень філософських факультетів, що було закріплено відповідними Циркулярами міністерства освіти. Останні подавали так звані «таблиці відповідності» спеціальності викладача 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 [58, с. 76-77].

Після введення в 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 під час їх базової освіти [58, с. 77].

Звичайно, це викликало протести з боку науковців, представників професорського-викладацького складу філософських факультетів. Так, викладачі філологічного відділення Салоніцького університету подали до Національної ради з питань вищої освіти меморандум, у якому заявили, що «відділення відмовляється від викладання давньогрецької та новогрецької мови на інших відділеннях філософського факультету і буде відмовлятись надалі, незважаючи на Міністерство освіти, яке у своїй спробі покращити викладання новогрецької мови та відродити класичну освіту пропонує призначати випускників відділення історії-археології та філософії-педагогіки-психології як філологів до гімназій і ліцеїв… Відтак, історики, археологи, філософи, педагоги, психологи увійдуть до шкільних класів викладати протягом 35-ти років дисципліни, які не вивчали, методами викладання яких не володіють» [118].

У період 1988-89 рр. міністром освіти разом з викладачами університетів ініціювались обговорення-пропозиції щодо скасування єдиного підручника в університеті, створення університетських бібліотек, удосконалення післядипломного навчання на рівні магістратури-докторантури.

Початок 90-х років XX століття відзначився перемогою на виборах партії Нова Демократія, яка відразу ж подала до Парламенту новий законопроект про університетську освіту, яким передбачались деякі зміни до Закону № 1268 від 1982 року. Перед його поданням до Парламенту, міністр освіти Г. Суфліас провів ряд зустрічей з університетськими структурами. Від Синклітів (учених рад) університетів, міністр затребував письмового висловлення своїх думок щодо необхідних змін до університетського законодавства. Більше того, 6.000 членів професорсько-викладацького складу було надіслано анкети з метою внесення ними пропозицій щодо шляхів вирішення певних проблем, які переживають університети. Урешті-решт було створено комісію за участю ректорів і членів професорсько-викладацького складу, які вносили свої пропозиції до законопроекту. Інші політичні партії відмовились від участі в діалозі.

У вступній частині поданого законопроекту відобразились зміни у філософії університету із наголосом на його європейській орієнтації та посиленні конкурентоспроможності в європейському просторі. Зокрема, наголошувалось: «…створюємо грецький університет у єдиній Європі, Європі із потужною конкурентністю та водночас із тісною співпрацею країн між собою».

Ключовими словами законопроекту стали: незалежність, якість, дослідження, самодостатність, функціональність. «Головна мета цього законопроекту – покращення університетської освіти шляхом посилення її автономії…підвищення якості навчання і дослідницької діяльності. Пропонуємо зміни, які зроблять університети самодостатніми, функціональними, конкурентоспроможними, …здатними готувати справді кваліфікованих науковців, відповідальних, духовно багатих людей і громадян, демократично і критично мислячих» [59, с. 55].

Основними положеннями законопроекту стали: покращення післядипломної освіти (магістратура-докторантура); затвердження більш суворих вимог до членів професорсько-викладацького складу під час обрання на ту чи іншу посаду; введення двох циклів базової підготовки; розроблення і введення процедури

оцінювання якості роботи університету; створення Грецького Відкритого університету [59, с. 55-56].

Цей законопроект був утілений у життя шляхом прийняття Закону № 2083 від 1992 року «Модернізація вищої освіти» [61].

У цей час у Греції неабиякої актуальності почала набирати проблема освіти протягом життя, задля реалізації якої Законом № 2327 від 1995 року було створено Інститут неперервної освіти дорослих (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων) [62].

Цього ж року було засновано Центр досліджень у галузі освіти (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας – Κ.Ε.Ε.) з резиденцією в Афінах, діяльність якого мала важливе значення для вдосконалення системи освіти в країні. У Центрі почали здійснюватись дослідження різних освітніх проблем, реалізовуватись дослідницькі програми, які ініціювались або міністерством освіти, або самим центром. Паралельно здійснювалось видання наукової літератури, організовувались освітні семінари і конференції. Для досягнення поставлених цілей Центр співпрацював з міжнародними організаціями (Організація економічної співпраці і розвитку, UNESCO тощо) [43]. Окрім цього, у Центрі почала функціонувати багата бібліотека, у якій, окрім іншого, зберігаються усі докторські дисертації грецьких науковців. Матеріали бібліотеки перебувають у вільному доступі для всіх громадян, у тому числі й іноземних.

Стрімке перетворення Греції на повноцінну європейську країну, економічне зростання, покращення якості освіти на всіх ступенях призвело до того, що починаючи з 90-х років XX століття в Греції надзвичайно зросла кількість емігрантів з країн Східної Європи, Середземномор'я, Азії й Африки. Так само збільшилась кількість репатріантів, які активно почали повертатись 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 грецької мови. Зважаючи на це, у 1996 році в Греції було прийнято Закон № 2413/1996 «Грецька

освіта за кордоном, міжкультурна освіта та інші розпорядження» [63], на основі якого почали створюватись так звані міжкультурні школи та Центри з вивчення новогрецької мови.

Створення міжкультурних шкіл та потреба у навчанні емігрантів і репатріантів грецької мови поставило нові виклики перед філологічними відділеннями грецьких університетів, які мали готувати вчителів до викладання грецької мови не лише як рідної, а й як іноземної.

Така політика грецького уряду цілком узгоджувалась з прийнятими на той час міжнародними документами, а саме Міжнародною Конвенцією Генеральної Асамблеї ООН про захист мігрантів і членів їх сімей (1990 р.), Європейською хартією регіональних мов та мов національних меншин (1992 р) тощо.

На етапі 1981-1998 рр. особливого значення почала набувати ідея багатомовної освіти, для розвитку якої важливе значення мав проект «Вивчення мов для європейського громадянства» (’Language Learning for European Citizenship’, 1989-1997 рр.). Двомовне навчання було визнано пріоритетним напрямом розвитку, способом формування багатомовної особистості. Подальший розвиток цей напрям отримав на Конференції у Страсбурзі «Мовне навчання для нової Європи» (’Language Learning for New Europe’, 1997 р.), на якій було схвалено проект Європейської рамки мовних компетенцій. В 1998 р. в Рекомендації No 98 6 «Про сучасні мови» підкреслювалося, що освіта має передбачати широке мовне різноманіття за рахунок включення більшої кількості мов, формування шанобливого ставлення до усіх мов і культур, толерантності до проявів культурних особливостей [17, с. 60-70].

Греція як країна-член Європейського Союзу також намагалась сприяти розвитку багатомовності шляхом уведення до навчальних планів університетів мов емігрантів, мов країн-членів ЄС.

У 1996 році на вимогу міністра освіти Г. Папандреу було проведено оцінювання якості грецької системи освіти експертами Організації економічної співпраці і розвитку, які назвали такі головні її недоліки: неспроможність університетів задовольнити все більші соціальні потреби, застарілі навчальні

програми, відсутність чіткої системи оцінювання якості освіти, недостатнє фінансування з боку держави та інші.

На подолання названих недоліків був спрямований Закон № 2525 від 1997 року «Інтегрований ліцей, вступ його випускників до вищої освіти, оцінювання праці викладача та інші розпорядження» («Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»). Основними положеннями цього Закону стали: затвердження нової ситеми відбору персоналу за допомогою випробовувань з боку Вищої ради з відбору персоналу (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού); затвердження системи оцінювання викладача та його роботи; введення процедури сертифікації педагогічної і дидактичної готовності як умови працевлаштування випускника університету до середньої школи [64].

Однак цей Закон викликав значний протест з боку педагогічної спільноти і головні його положення так і не були втілені в життя [36, с. 287].

Цього ж 1997 року задля задоволення все більшого попиту на університетську освіту та освіту протягом життя було прийнято Закон № 2552/1997 «Про Грецький відкритий університет», яким передбачалось створення в Патрах першого університету з дистанційною формою навчання (εξ'αποστάσεως εκπαίδευση). Однак на етапі, що вивчається, цей заклад ще не розпочав своєї діяльності [65].

Щодо підготовки філологів, то на досліджуваному етапі її здійснювали шість університетів Греції: Салоніцький університет імені Аристотеля (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Афінський національний університет імені І. Каподістрії (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Яннінський університет (філологічні відділення), Фракійський університет імені Демокрита (філологічне відділення, створене в 1993 році, розпочало діяльність у 1995-96 навчальному році), Патрський університет (філологічне відділення, створене в 1994 році, розпочало діяльність у 1997-98 навчальному році). Підготовку філологів з 1983 року здійснювало також філологічне

відділення Критського університету, однак цей навчальний заклад не входить у територіальні межі нашого дослідження.

Таким чином, у 1981-1998 рр. розвиток підготовки філологів здійснювався під впливом таких політико-економічних, соціокультурних та освітніх чинників, як: вступ Греції до Європейського Союзу (1981 р.), проведення реформи в галузі мовної освіти (1981 р.), відносна політична стабільність, економічне зростання, удосконалення законодавства в галузі університетської освіти, розширення мережі університетів, актуалізація проблеми освіти протягом життя та полікультурної/міжкультурної освіти, що створювало необхідність внесення змін у теорію і практику підготовки фахівців-філологів.

4.2. Науковий доробок грецьких учених з питань підготовки філологів в університетах Греції (1981-1998 рр.)

Вступ Греції до Євросоюзу, серйозна увага на законодавчому рівні до питань розвитку вищої освіти, безумовно, сприяли активізації досліджень проблем університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема.

Вивчення науково-педагогічної літератури ([48, с. 156; 105, с. 40-45; 122, с. 1727]) показало, що грецькі науковці в підготовці філологів на досліджуваному етапі виділяли такі *компоненти*: 1) спеціальна або наукова підготовка (ειδική ή επιστημονική κατάρτιση), 2) психолого-педагогічна підготовка (ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση), 3) дидактична/методична підготовка (διδακτική κατάρτιση). Отже, на попередньому етапі вчені виокремлювали два складники в підготовці філолога: спеціальний (науковий) та психолого-педагогічний, а вже з 80-х років окремо почали виділяти методичну підготовку. Деякі дослідники, наприклад, І. Канакіс, П. Ксохеліс, окремо назвали ще й педагогічну практику [38, с. 1454; 66, с. 68].

На відміну від попереднього етапу, грецькі вчені наполягали, що *наукова підготовка* передбачає не лише ґрунтовні знання своєї наукової галузі, а також знання методів і процесів, за допомогою яких ця галузь розвивається, наукові знання оновлюються, поповнюються та застосовуються [105, с. 43].

Розуміння сутності *психолого-педагогічної підготовки* майже не змінилось. Остання, на думку вчених, мала передбачати засвоєння як загальнопедагогічних знань (принципи, методи, форми, засоби навчання тощо), так і знань про школу, освіту, дитину тощо. *Методична підготовка* ж мала бути спрямована на оволодіння методикою викладання конкретної навчальної дисципліни [105, с. 40-45; 122, с. 1728-1729].

Під *практичною підготовкою* у загальних рисах розуміли спробу поєднання теорії з практикою, школи з університетом з метою ознайомлення з проблемами, які виникають у вчителя та зі шляхами їх вирішення. Окрім цього, вчені наголошували на потужних можливостях педагогічної практики у формуванні рефлексивних умінь майбутніх учителів [48, с. 156; 66, с. 68; 54].

Аналіз науково-педагогічної літератури (І. Канакіс [38], М. Кассотакіс [40], Крівас [48], П. Ксохеліс [66], І. Матсагурас [54], П. Папаконстантіну [105], К. Харіс [122] та інші) показав, що грецькі вчені загальною *метою* підготовки філологів на другому етапі називали формування розвиненої особистості студента шляхом отримання ним ґрунтовної мовно-літературної, достатньої психолого-педагогічної і методичної підготовки.

Суттєво збагатились *завдання* підготовки філологів. До тих, які виокремлювались на попередньому етапі, додались: формування високого рівня комунікативної компетенції, засвоєння нових галузей лінгвістики, розвиток дослідницьких умінь і навичок, формування критично-мислячого (рефлексуючого) вчителя.

Як і на попередньому етапі, у науковій (спеціальній) підготовці особливу увагу вчені надавали *мовній підготовці* майбутніх філологів. Її покращенню сприяв стрімкий розвиток галузі навчання мов. Якщо у 1951-1980 рр. ця галузь тяжіла виключно до мовознавчих наук, а саме до прикладної лінгвістики, то на етапі, що вивчається, науковці почали розглядати навчання мови як відносно автономну науку – дидактику мови, обґрунтовуючи її тісний зв’язок не лише з лінгвістикою, а й з психолого-педагогічними, суспільними, культурознавчими науками.

Дослідженням установлено, що в Греції перші посібники з дидактики мови грецьких авторів почали з'являтись лише з 1986 року (В. Токатліду «Вступ до дидактики живих мов»). Аналіз посібників і підручників з дидактики мови [55; 114; 121] показав, що більшість з них містили дві частини: перша була присвячена теорії навчання мови, друга – практичним рекомендаціям щодо її викладання учням/студентам.

Стосовно теорії навчання мови, варто зауважити, що значна частина праць грецьких науковців була присвячена обґрунтуванню засад *комунікативного підходу* до навчання мов, що повністю узгоджувалось з мовною політикою Європейського Союзу, спрямованою на розвиток багатомовної освіти та удосконалення комунікативної компетенції громадян. Так, у прийнятих Радою Європи Рекомендаціях R (82) 18 за результатами Міжурядової конференції з питань навчання мов і мовної політики (1982 р.) містились концептуальні зміни на користь політики багатомовності та інтеркультурності, тоді як за результатами роботи Проекту 12 (1981–1988 рр.) було представлено дослідження Д. Шилса (J. Sheils), в якому обґрунтовано доречність застосування комунікативного підходу до навчання сучасних мов. З цього моменту мовну освіту стали розглядати як міждисциплінарний напрям, а мовній галузі надано статус пріоритетної для розвитку в Європі [17, с. 68; 18, с. 36].

Розкриваючи сутність комунікативного підходу, грецькі учені зазначали, що його головною метою є розвиток комунікативної компетенції, тобто здатності студентів не просто розуміти та складати граматично правильні речення, а розуміти та породжувати усні й писемні висловлювання відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Звідси мовний матеріал організовується навколо питання способу, яким носії мови висловлюються в конкретних соціальних оточеннях, а навчальні цілі спрямовані на розвиток необхідних соціомовних умінь, якими володіють носії мови, що вивчається. Таким чином, студенти вчаться, наприклад, виправдовуватись, просити поради, інструктажу тощо способом, адекватним для носіїв цієї мови. Також майбутні фахівці вчаться складанню текстів різних комунікативних та функціональних стилів: наприклад, як розпочати та завершити

офіційний лист, як подати прогноз погоди, як написати доповідь чи повідомлення тощо згідно з правилами культури країни, мова якої вивчається. Не виконуються вправи на рівні речень, бо речення не функціонують відокремлено одне від одного, а їх вид та значення визначається зв'язками, які вони мають з цілим текстом. Критерієм володіння іноземною мовою є вміння адекватно користуватися мовою, відповідно до специфіки її використання носіями [34].

На думку грецьких учених Н. Антонопулоса та Д. Манавіса, у комунікативному підході слово-ключ – це комунікація, а головна ідея – це думка про те, що мова являє собою інструмент для міжособистісного спілкування, яке відбувається в конкретному соціальному середовищі і визначається ситуацією спілкування, темою, яка обговорюється, ролями співбесідників тощо. Таким чином, комунікативний підхід намагається об'єднати два полюси: структуру і вживання. Так, формується підхід, який вкладає конкретний зміст у викладання іноземної мови, а також розуміє мовну компетенцію як «уміння», а не як «знання». Зміст навчання іноземної мови в межах комунікативного підходу складається з таких компонентів: ситуації спілкування; теми спілкування; мовні функції; поняття загальні та спеціальні; мовні елементи [24].

Варто наголосити, що грецькі дослідники вбачали залежність підходу 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 привела до прийняття основ особистісно орієнтованої педагогіки. Вибір змісту навчання мови почав здійснюватись на основі комунікативних потреб учнів/студентів, що спричинило й головні зміни в організації класу/аудиторії, у стратегіях викладання, ролі вчителя/викладача в навчальному процесі, його зв'язку з учнями/студентами, у доборі дидактичного матеріалу та процесі оцінювання навчальних досягнень учня/студента [34; 55, с. 162].

Особистісно орієнтована педагогіка встала на противагу педагогіці, орієнтованій на знання, яка панувала в галузі навчання мов на попередньому етапі і в якій центральне місце посідали знання, матеріал, викладач. Так, уважалось, що

мовний матеріал має бути єдиним для всіх, бо однаковими є й мовні потреби тих, хто навчається. У комунікативному підході, навпаки, викладач завжди враховує інтереси та потреби студентів як у процесі добору, так і під час презентації навчального матеріалу [34].

На думку грецької дослідниці В. Дендріну, ці зміни в галузі іншомовної освіти з'явились не самі собою, а у зв'язку з новою орієнтацією в теорії освіти, яка розповсюдилась у 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 започатковано систематичне вивчення особливостей спілкування між викладачем і студентом в іншомовній аудиторії, паралельно просувався принцип автономії студентів у процесі навчання, якому сприяли зміни в суспільстві й освіті, застосування нових технологій в освіті, зокрема в навчанні мов [34].

Прогресивна педагогіка позначилась певною мірою на галузі викладання англійської мови як іноземної в Греції в кінці 80-х років XX століття. Новий підхід у її вивченні простежувався в навчальних посібниках з викладання англійської мови у закладах вищої освіти. 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, тобто вивчення мови в результаті діяльності). Характерним елементом цього підходу було планування навчальних видів діяльності, до яких залучаються 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 із 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 підносяться над людиною, коли їй надається можливість для практики, яка й допомагає ці знання отримати. Застосовуючи таку тактику аудиторії, 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 майбутніх фахівців. Ці умови створюються за допомогою навчальних видів діяльності, які не передбачають лише однієї єдино вірної відповіді на питання і які стимулюють студентів ставити й свої запитання, використовувати розмаїття першоджерел, доходити висновків на основі тих даних, якими володіють, формувати та оцінювати свою власну точку зору, висловлювати свої позиції та їх захищати, засновуючись на особистих знаннях та досвіді [34].

Прийняття основ комунікативного підходу вимагало перегляду мети, принципів, змісту, методів, засобів мовної підготовки.

Так, *метою* мовної підготовки вчені стали визнавати навчання спілкування, формування мовної особистості учня/студента – активного користувача мови. Задля досягнення цієї мети науковцями (М. Вамвукас, Д. Томбаідіс, Х. Тсолакіс) було сформульовано такі *принципи* навчання:

- засвоєння мови має відбуватись на основі взаємопов’язаного навчання читання, аудіювання, говоріння, письма, граматики, які не викладаються окремо, а співіснують в межах одного заняття в безпосередньому зв’язку один з одним;

- головний наголос має припадати на розвиток усного мовлення;

- розвиток усного й писемного мовлення має відбуватись на основі комунікативних вправ;

- учні/студенти мають працювати з текстами, які презентують різні типи і стилі мовлення [27, с. 38-44; 115; 116].

Щодо *змісту* мовної підготовки, то дослідники наголошували на тому, що засвоєнню має підлягати як мовний, так і мовленнєвий матеріал, бо «засвоєння мови – це мовленнєва діяльність, а не теорія про мову». При цьому одиницею навчання має виступати не слово, а речення, де кожна лексична одиниця аналізується в певній сукупності функціональних зв’язків [115].

А. Хараламбопулос та С. Хатжисаввідіс наполягали, що учні/студенти, окрім літературної мови, мають бути ознайомленими з головними діалектними особливостями мови, що вивчається, та з різними її функціональними стилями [121, с. 60-61].

Щодо *засобів* мовної підготовки, то на аналізованому етапі, науковці вперше почали наголошувати на тому факті, що чи не єдиним засобом, який систематизує навчальний матеріал з вивчення мови, залишається *навчальний підручник або посібник*. Таку практику вчені визнавали негативною. Наприклад, А. Хараламбопулос та С. Хатжисаввідіс виступали проти єдиного підручника з мови, обґрунтовуючи свою позицію тим, що хоча підручник й вирішує багато проблем (наприклад, педагоги, студенти, керівництво знають, який обсяг підручника у сторінках вже пройдено та який ще має бути опрацьовано), проте ще більше питань залишаються невирішеними. У першу чергу, це питання реалізації індивідуального підходу до студентів за умов користування одним підручником [121, с. 111]. Науковці наголошували, що немає підручника для студентів, а є книга та дидактичний матеріал для викладача, який здійснює добір цього матеріалу відповідно до умов аудиторії та рівня підготовки й інтересів студентів [121, с. 112].

Окрім цього, грецький учений А. Тсопаноглу наголошував, що прийняття комунікативного підходу вимагає розроблення нового підручника з мови, який, окрім художніх текстів, має містити й інші атентичні тексти прагматичного характеру (анкети, оголошення, меню тощо), що сприяють розвитку комунікативної компетенції, несуть у собі культурні характеристики народу, мова якого вивчається [117, с. 22].

Г. Бамбініотіс пропонував налагодити роботу зі створення 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 [56, с. 133-137].

Окрім підручника, великого значення грецькі науковці надавали й іншим засобам підготовки філологів – зображальним (схеми, таблиці, малюнки тощо) та технічним (аудіо, відео, комп'ютер тощо). На їхню думку, використання різних засобів сприяє посиленню інтересу і створенню чітких образів, які зберігаються в пам'яті 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 іншої інформації, створює умови для самомотивації студентів [37, с. 16-20]. Засоби навчання доповнюють усне мовлення викладача, однак їх використання має бути завжди виправданим і мотивним. В іншому разі нелогічне застосування тих чи інших начальних засобів може дезорієнтувати педагога та не дозволити йому отримати бажаних результатів від свого викладання [111, с. 112].

Утім, з'ясовано, що питанням теоретичного обґрунтування використання інформаційно-комунікаційних технологій на досліджуваному етапі ще не приділялось належної уваги.

Для реалізації змісту підготовки вчені, окрім традиційних методів (презентація, пояснення, вправи тощо), рекомендували використовувати різні *методи* комунікативного спрямування (ігрові, драматичні, проектні).

Так, після утвердження комунікативного підходу до навчання мови, науковці почали активно розробляти основи застосування *методу гри (рольової та ділової)*, який дозволяв моделювати реальні ситуації спілкування, у які ймовірно можуть потрапити студенти [9, с. 4-5].

Грецький педагог Є. Папайяннопулу зазначала, що рольова гра – це метод, головною метою якого є спілкування. Детальніше, рольові ігри дають можливість студентам усвідомити, що мова є не лише засобом розповсюдження інформації, а й побудови міжособистісних стосунків. Рольові ігри сприяють збагаченню мови, створюють стимул для участі в спілкуванні, вдосконалюють уміння співпраці, допомагають сором'язливим студентам розкриватися та вільно висловлювати свої думки; розвивають фантазію та творчі здібності. Проте, на думку авторки, застосування рольових ігор вимагає ретельної підготовки з боку викладача [103].

На значних можливостях рольової гри наголошували й грецькі учені-педагоги М. Агатангєліду та К. Гаравелас, які зауважували, що застосування цього методу сприяє соціалізації особистості [19, с. 45; 30, с. 156], а також допомагає усвідомити той факт, що мова не складається з певних стереотипних висловлювань, шаблонів, які засвоюються раз і назавжди, а є набагато складнішим феноменом, що постійно змінюється, відроджується, пристосовується до кожної конкретної ситуації [30, с. 165].

Аналіз відповідної літератури засвідчив підвищення інтересу вчених до *техніки драми* (τεχνικές του δράματος). Зазначимо, що в грецькій педагогічній науці зустрічаються такі терміни, як «творча/креативна драма» (δημιουργικό δράμα, creative drama), «дитяча драма» (παιδικό δράμα, child drama), «драма в освіті» (δράμα στην εκπαίδευση, drama in education) [106]).

Грецькі науковці Г. Катселіс, Є. Костопулу, А. Хасапіс наполягали, що за допомогою цього методу студент співпрацює в групі, використовуючи при цьому всі виражальні засоби (голос, рухи тіла, міміку тощо) в різних ситуаціях спілкування, долає певні труднощі, наприклад, страх помилки та недостатня довіра 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 [41, с. 1; 46, с. 3-4; 123, с. 840].

Зокрема, педагоги пропонували застосовувати 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);

- копіювання рухів, які щось означають;

- незапланований випадок: певний випадок в аудиторії, фраза, рух можуть стати приводом до дії. Наприклад, один із студентів загубив певну річ і викладач пропонує пофантазувати, як її можна знайти: написати оголошення до студентської газети, звернутись до бюро знахідок тощо;

- 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 [123, 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 студента. Як зазначала 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 [23].

Теоретико-методологічні засади перелічених вище методів розроблялись не лише для практичних курсів з мови, науковці радили їх активно застосовувати під час семінарсько-практичних занять з літератури, культурології, педагогіки, психології тощо [23].

Стрімке перетворення Греції на полікультурну державу вимагало розроблення теоретико-методологічних засад навчання новогрецької мови як іноземної для відповідної підготовки студентів-філологів до її викладання.

Утім, дослідженням установлено, що наприкінці етапу активно укладались підручники й посібники з новогрецької мови як другої/іноземної, однак було обмаль праць, які б висвітлювали методику її навчання. Серед них варто назвати такі: Н. Мітсіс «Фундаментальні принципи і методи прикладної лінгвістики. Вступ до викладання новогрецької мови як другої або іноземної» (Ν. Μήτσης

«Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας») (1998 р.) та Е. Скурту «Парадигматичні зв'язки першої і другої мови та їх педагогічні наслідки» (Ε. Σκούρτου «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες») (1997 р.), в яких учені обґрунтували відмінності між поняттями «друга мова» та «іноземна мова», схарактеризували головні принципи і методи навчання новогрецької мови як другої/іноземної.

Так, на їх думку, про другу мову варто говорити, коли вона вивчається в своєму природному оточенні, тоді як під час вивчення іноземної мови немає можливості безпосереднього спілкування нею [55, с. 54; 110]. Іншими словами, людина вивчає другу мову, якщо вона живе в оточенні, для якого ця мова є природнім засобом спілкування. У цьому випадку паралельно з мовою людина безпосередньо засвоює й культурні цінності, які ця мова несе. Також про другу мову можна говорити і коли вона не є природнім засобом спілкування, проте використовується в певних галузях: в управлінні, торгівлі, освіті.

Таким чином, грецька мова як друга вивчається репатріантами, емігрантами, представниками національних меншин, які проживають у Греції і вивчають грецьку мову, яка для них не є рідною.

Щодо іноземної мови, то її вивчення відбувається в оточенні, в якому єдиним засобом спілкування є рідна мова тих, хто навчається. У цьому випадку немає можливостей для природного використання нової мови, учні не мають змоги стати учасниками реальних ситуацій спілкування, окрім навчальної аудиторії. Тобто грецька мова вивчається як іноземна представниками інших національностей, які проживають не на території Греції [55, с. 54].

Перетворення Греції на багатоетнічну державу також потребувало розроблення теоретико-методологічних засад полікультурної/міжкультурної освіти, до якої також мали бути підготовлені випускники філософських факультетів. З огляду на це, професорсько-викладацьким складом почали видаватись відповідні праці, серед яких: Г. Марку «Полікультурність грецького суспільства. Процес глобалізації і необхідність міжкультурної освіти» (Γ. Μάρκου

«Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης») (1996 р.), «Полікультурність і міжкультурна освіта та підвищення кваліфікації вчителів» («Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών») (1996 р.); П. Георгоянніс «Питання міжкультурної освіти» (П. Γεωργογιάννης «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης») (1997 р.) та інші.

У своїх працях учені формулювали завдання міжкультурної освіти, формулювали її принципи, визначали методологічну основу. Так, одним із завдань міжкультурної освіти було проголошено допомогу дітям емігрантів та репатріантів у здобутті ними якісної освіти, адаптації їх до життя в суспільстві, а також формування нового покоління грецької молоді, здатної до активного співжиття в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, молоді, яка володіє розвиненим відчуттям розуміння інших культур, толерантного ставлення до людей різних національностей та вірувань. Насамперед йшлося про розуміння, повагу й взаємозбагачення культур європейських народів, країн-членів Європейського Союзу [25; 29; 52-53].

Окрім цього, грецькі дослідники (Н. Августі, П. Георгоянніс, Г. Марку) першочерговим завданням міжкультурної освіти назвали формування в особистості таких умінь і здібностей, які сприяють повноцінному її співіснуванню в багатонаціональному середовищі. На їхню думку, міжкультурна освіта є невід'ємною складовою загальної освіти і має за мету перешкоджати утворенню культурних стереотипів та упереджень шляхом організації навчального процесу із постійним акцентом на права людини, на необхідність взаєморозуміння та співпраці між народами світу [25; 29; 52-53].

Поділяючи думку зарубіжних колег (H. Hessinger), грецький науковець М. Іліас виділив такі вихідні положення міжкультурної освіти:

- освіта для співпереживання;
- освіта для солідарності;
- освіта для полікультурного розуміння і взаємоповаги;

- освіта проти шовіністського способу думки; освіта заради миру; рівноцінність культур; рівні можливості для всіх [35].

Учені М. Даманакіс, М. Іліас, Г. Марку наголошували, що успішність міжкультурної освіти значною мірою залежить від позиції самого викладача, який має дотримуватись у процесі навчання та виховання таких принципів:

- принцип поваги до кожної людини, незалежно від її походження, статі чи віку;

- принцип визнання того, що права, яких вимагає кожний для себе, діють і для інших. Це стосується всіх сфер суспільного життя, починаючи від правил дорожнього руху й завершуючи спортом;

- принцип визнання індивідуальності кожної людини. Це відправна точка, яка допомагає долати стереотипи та упередження. Індивідуальність кожного складається з різноманітних елементів, серед яких і культурна приналежність;

- принцип зміни поглядів. Кожний має намагатись сприйняти особливості світобачення іншого, бути цікавим для інших, бути мобільним і готовим до змін. Це важливо для співіснування людей у всіх сферах суспільного життя, а особливо в професійній;

- принцип співпраці у вирішенні конфліктів [31; 35; 52-53; 113].

Методологічною основою міжкультурної освіти вченими було визнано:

- педагогіку педоцентризму: різноманітні теми і проблеми, що викладаються та обговорюються, мають відповідати потребам студентівв («Що пропонуєте ви?»);

- педагогіку співпраці для формування інтересу до інших («Що говорять ваші сусіди?»);

- згуртованість колективу та контроль рівня взаєморозуміння в ньому («Можеш взяти це на себе?»);

- навчання з організацією всіх видів розумової діяльності для полегшення спілкування і навчання, особливо коли студенти недостатньо володіють мовою викладання;

- діалог з акцентом на правила спілкування, такі як увага до співбесідника та відповідь на його запитання («Що думаєш ти?»);

- сприйняття іншої точки зору через рольові ігри та виконання діяльності, яка сприяє вирішенню певних проблемних питань («Якби ти був на моєму місці, щоб ти зробив?»);

- групову роботу, засновану на визнанні рівноцінності груп та на регулярному їх перерозподілі [31; 35; 52-53; 113].

Дослідженням установлено, що вчені на другому етапі продовжували наполягали на ґрунтовній *літературній підготовці* майбутніх філологів. Однак, якщо на попередньому етапі були відсутні праці, як б стосувались питань викладання літератури, то з середини 80-х років почали з'являтись роботи, які висвітлювали питання цілей, принципів і методів викладання літератури та теорії літератури.

Загальною метою навчання літератури науковці (Г. Кехайоглу, Кс. Коколіс, П. Папаіоанну) називали: підвищення освітньо-культурного рівня, вдосконалення комунікативної компетенції та психоемоційний розвиток учня/студента [44, с. 32-64; 45, с. 83-91; 104].

Аналіз показав, що окрім удосконалення мовної та літературної підготовки студентів-філологів, науковців турбувала проблема їхньої *готовності до педагогічної діяльності.* З середини 80-х років XX століття значна кількість праць грецьких дослідників (Д. Алексопулос, С. Крівас, П. Ксохеліс, К. Харіс) стосувались проблеми надто великої кількості навчальних дисциплін, до викладання яких мали бути готовими випускники грекомовних відділень філософського факультету. Учені наполягали, що випускники цих відділень мають викладати виключно предмети спеціалізації: мова і література – випускники філологічного відділення, історія – випускники відділення історії та археології, суспільні науки – випускники відділення філософії-педагогіки-психології. До «суспільних наук» відносили соціологію, соціальне і політичне виховання або основи демократичної держави, філософію, психологію, шкільну та професійну орієнтацію [20-21; 66, с. 93; 48; 122, с. 1727-1729].

Як зазначав грецький науковець П. Ксохеліс, у Греції з кінця 80-х років ХХ 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 залишались непідготовленими достатньою мірою до потреб середньої школи або з точки зору предмета викладання, або педагогічної та методичної підготовки [66, с. 118].

Зазначимо, що у своїх дослідженнях науковці (Д. Алексопулос [20-21], С. Крівас [48], П. Ксохеліс [66], І. Маркантоніс [51]) пропонували збільшувати або зменшувати частку навчального плану на той чи той складник підготовки філолога, однак не наводили науково обґрунтованих пояснень, чому саме такий відсоток від загального навчального часу має бути відведений на певний компонент.

Дослідженням установлено, що у 80-х роках ХХ століття, на відміну від попереднього етапу, почали з'являтись окремі праці, присвячені розробці теоретико-методологічних засад педагогічної практики. Так, І. Канакіс та П. Ксохеліс нарікали, що усі зацікавлені органи і особливо члени університетської спільноти майже зовсім не брали до уваги цей надзвичайно важливий складник професійної підготовки філологів. Його недооцінювали, вважали нижчим за інші компоненти і не усвідомлювали, що зв'язок між теорією та практикою – це дві фази єдиної діяльності, а не ізольовані компоненти. Бо саме за допомогою практики філологи знайомляться зі шкільною дійсністю, усвідомлюють роль, яку має виконувати майбутній філолог-викладач, сприймають динамічні зв'язки, які розвиваються між учасниками та компонентами навчального процесу, краще засвоюють теоретичні знання, їх застосовують на практиці та формують свою особисту думку щодо процесу навчання [38; 66].

У 1988-89 навчальному році група науковців у складі О. Дасіу, М. Євангелу, Є. Митропулу, А. Мутафіду та П. Хатжипанайоту на відділенні філософії-педагогіки-психології Салоніцького університету імені Аристотеля провели

вивчення питань організації та здійснення педагогічної практики студентами-філологами.

До *недоліків* учені віднесли те, що в процесі практичної підготовки майбутні вчителі набувають педагогічний досвід та формують уміння, які відтворюють переважно традиційні дидактичні моделі.

Серед *переваг* було названо: надання першого контакту з майбутньою професією, змога замислитись над професійною та соціальною роллю викладача; ознайомлення зі структурою та організацією школи, шкільними підручниками та посібниками, матеріально-технічною базою, дидактичною методологією, міжособистісними стосунками в шкільному колективі; після завершення педагогічної практики можливість кращого усвідомлення структури навчального плану свого відділення, особливостей організації педагогічної практики, можливість висловлення обґрунтованої критики щодо них [32, с. 255-283].

У своїх дослідженнях науковці (Г. Вреттос та А. Капсаліс, І. Канакіс, І. Матсагурас, Е. Тараторі-Тсалкатіду, К. Філіппу) обґрунтовували умови ефективності педагогічної практики, до яких відносили: надання педпрактиці обов'язкового характеру, збільшення її термінів, налагодження співпраці між університетом і школою, відповідна підготовка викладачів-керівників практики, підготовка студентів до проходження педагогічної практики, розроблення теоретичних і методологічних засад педагогічної практики, розвиток у процесі практичної підготовки не лише дидактичних, а й рефлексивних умінь майбутніх фахівців [38; 42; 54; 112; 119].

Великого значення на досліджуваному етапі приділялось обґрунтуванню методу мікровикладання, який надавав значні можливості для підготовки студентів до педагогічної практики.

Так, Д. Хатжидіму наполягав, що мікровикладання сприяє суттєвому покращенню педагогічної і методичної підготовки майбутніх та працюючих учителів, бо надає можливість розвитку і вдосконалення дидактичних умінь, усвідомлення та можливої зміни своєї поведінки під час навчання, безпосереднього знайомства з різними стратегіями навчання і викладання. Досить

цінним, на думку дослідника, є те, що мікровикладання дає змогу попрактикуватись у техніках, які дозволяють студенту складні речі презентувати учням як легкі, що є важливою якістю добре підготовленого з наукової, педагогічної і методичної точки зору вчителя [124, с. 15-16, 40-41].

А. Капсаліс та Г. Вреттос додавали: «Якщо викладання – це сукупність видів діяльності, то мікровикладання дозволяє їх розмежувати і допомогти вчителю попрактикуватись у кожному виді окремо… У результаті педагог зможе уникнути багатьох проблем, пов'язаних зі складністю викладацької діяльності, і краще усвідомити свою дидактичну поведінку» [42, с. 228].

Е. Тараторі-Тсалкатіду назвала ще одну перевагу від застосування мікровикладання, а саме можливість розвитку в студента нових умінь без страху здійснити помилку і тим самим «провалити» урок і створити певні проблеми учням. Це досягається тим, що заняття проводиться не в справжньому, а в уявному класі, де замість учнів присутніми є однокурсники студента. Окрім цього, на думку дослідниці, мікровикладання дозволяє оновити теоретичні знання, отримані на попередніх курсах [112, с. 66-67].

Утім, серед видів педпрактики студентів-філологів дослідниками виокремлювався лише один – навчальна практика.

Узагальнити науковий доробок грецьких учених з питань професійної підготовки філологів на етапі, що вивчається, дозволяє таблиця 4.1.

Таблиця 4.1

Головні напрями досліджень проблеми професійної підготовки філологів у працях грецьких учених на етапі 1981-1998 рр.

Напрями досліджень	**Головні положення**
Складники підготовки філологів	1) спеціальна або наукова підготовка (ειδική ή επιστημονική κατάρτιση), 2) психолого-педагогічна підготовка (ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση), 3) дидактична/методична підготовка (διδακτική κατάρτιση); 4) іноді – педагогічна практика: І. Канакіс, С. Крівас, П. Ксохеліс, І. Матсагурас, П. Папаконстантіну.

Продовж. табл. 4.1

Мета і завдання підготовки філологів	*Мета* – формування розвиненої особистості студента шляхом забезпечення ґрунтовної мовно-літературної, достатньої психолого-педагогічної і методичної підготовки. *Завдання* – формування високого рівня комунікативної компетенції, засвоєння нових галузей лінгвістики, розвиток умінь інтерпретації літературних творів, у тому числі й сучасних, формування освітньо-культурного кругозору, розвиток дослідницьких умінь і навичок, формування критично-мислячого (рефлексуючого) вчителя: М. Вамвукас, А. Казаміас, І. Канакіс, М. Кассотакіс, С. Крівас, П. Ксохеліс, І. Матсагурас, П. Папаконстантіну, Х. Тсолакіс, Д. Томбаідіс, К. Харіс та інші.
Зміст підготовки філологів	Особливий наголос має припадати на вивчення таких дисциплін, як: мовознавство, давньогрецька, середньовічна і новогрецька література, література країни, мова, якої вивчається. Під час вивчення мови засвоєнню підлягає мовний і мовленнєвий матеріал, необхідним є перехід від навчання слова до навчання речення, значна увага усному мовленню, ознайомлення з діалектними особливостями мови, що вивчається. Зміст підготовки філологів має бути збагачено темами з полікультурної/міжкультурної освіти, методики навчання новогрецької мови як другої/іноземної: Н. Августі, М. Даманакіс, М. Іліас, Г. Марку, П. Георгоянніс, Н. Мітсіс, Е. Скурту, А. Хараламбопулос, С. Хатжисаввідіс.
Підходи до підготовки філологів	Особистісно-орінтований, проблемно-орієнтований, діяльнісний; серед лінгводидактичних – комунікативний: В. Дендріну, М. Антонопулос, Д. Манавіс, Н. Мітсіс.
Методи і засоби підготовки філологів	Обґрунтування нових методів підготовки філологів: метод гри (рольової, ділової), техніки драми, метод театральної гри: М. Агатангєліду, Г. Гаравелас, Є. Папайанопулу. Критика навчального підручника як єдиного джерела інформації, необхідність збагачення підручника з мови автентичними текстами різних жанрів, текстами прагматичного характеру – афіші, меню, розклади руху транспорту, рекламні проспекти тощо, формулювання вимог до зображальних і технічних засобів навчання: І. Канакіс, Г. Бамбініотіс, Е. Тараторі-Тсалкатіду, А. Тсопаноглу, А. Хараламбопулос, С. Хатжисаввідіс.
Принципи навчання мови майбутніх філологів	Принцип комунікативності, принцип взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма), принцип домінуючої ролі вправ (використовуються переважно комунікативні вправи, які презентують тексти різних типів і стилів мовлення): М. Антонопулос, Д. Манавіс, Н. Мітсіс, А. Хараламбопулос, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисаввідіс.

Продовж. табл. 4.1

Якість теоретичної і практичної психолого-педагогічної і методичної підготовки філологів	Обґрунтування необхідності покращення теоретичної психолого-педагогічної підготовки: Д. Алексопулос, С. Крівас, П. Ксохеліс, К. Харіс. Визначення сутності, значення, умов удосконалення педагогічної практики: І. Канакіс, П. Ксохеліс; І. Матсагурас, К. Філіппу. Обґрунтування методу мікровикладання: Г. Вреттос, А. Капсаліс, Е. Тараторі-Тсалкатіду, Д. Хатжидіму.

Отже, на етапі 1981 – 1998 рр. для удосконалення теоретичних засад підготовки філологів *позитивним* стало: стрімкий розвиток галузі навчання мови та літератури, її виокремлення в самостійну науку; розроблення теоретико-методологічних засад комунікативного підходу до навчання мови із внесенням відповідних змін до формулювання мети і завдань, добору змісту, методів і засобів навчання; розробка теоретико-методологічних засад психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки майбутніх філологів. Однак спостерігались і деякі *недоліки*: відсутність спеціальних праць, присвячених питанням методики застосування технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерних технологій; незначна кількість праць, які б висвітлювали теоретико-методологічні засади навчання новогрецької мови як іноземної.

4.3. Організація підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі

Дослідженням установлено, що, як і на попередньому етапі, підготовка ***філологів, фахівців у галузі рідної мови*** продовжувала забезпечуватись виключно на філософських факультетах університетів Греції.

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, педагогіки, психології. 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, педагогіки, психології) [109, с. 1877]. Отже, порівняно з попереднім етапом, було зменшено кількість спеціалізацій та уніфіковано їх назви.

Термін навчання на філологічних відділеннях грецьких університетів продовжував становити чотири роки. Протягом 80-х років XX століття 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 три семестри й охоплював дисципліни спеціалізації та дисципліни за вибором студента, які пропонувались відділеннями історії та археології та відділенням філософії-педагогіки-психології.

З 1992-1993 навчального року на основі Закону № 2083 від 1992 року кожний цикл підготовки 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 [58, с. 61; 61, с. 733].

На першому курсі студенти всіх трьох спеціалізацій вивчали однакові дисципліни, а з третього семестру набір дисциплін залежав від обраної спеціалізації. Для отримання диплома бакалавра студенти мали прослухати та успішно скласти іспити з певної кількості дисциплін, більшість з яких були обов'язковими. Наприклад, на спеціалізації *«Мовознавство»* Афінського національного університету імені І. Каподістрії навчальним планом 1987-88 навчального року було передбачено засвоєння студентами сорока дисциплін, з яких 36 були обов'язковими, а чотири – дисциплінами за вибором, які студенти мали обрати із запропонованого списку. Кожна дисципліна викладалась протягом п'яти годин на тиждень за винятком історії та археології, на які надавалось три години на тиждень [84, с. 29].

Аналіз інформаційних пакетів філологічних відділень Салоніцького, Афінського та Яннінського університетів за 1981-82, 1987-88, 1995-96 рр., які називались Довідниками занять (Οδηγός Σπουδών) і містили навчальні плани та розширені описи дисциплін, дозволяє стверджувати, що на досліджуваному етапі, на відміну від попереднього, *метою* підготовки філологів визнавалось формування мовної, полікультурної, творчої особистості студента завдяки вирішенню таких *завдань*, як: формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їх дослідницьких навичок, формування високого рівня комунікативної компетентності, розвиток перекладацьких умінь, формування готовності до викладання мовно-літературних дисциплін у середній школі (гімназії та ліцеї) [83-91].

Отже, формулювання мети і завдань підготовки філологів як у теоретичних працях науковців, так і в навчальних планах і програмах філологічних відділень та відділень іноземних мов було майже ідентичним.

Проаналізуємо зміни у *змісті* мовно-літературної підготовки філологів, що мали місце в останні десятиріччя XX століття.

На всіх філологічних відділеннях абсолютна перевага надавалась мовно-літературним дисциплінам. Так, на спеціалізації *«Мовознавство»* Афінського національного університету імені І. Каподістрії найбільша частка інваріантної частини навчального плану належала філологічним дисциплінам – 88,1 %. Далі слідували: педагогіка (2,8 %), філософія (2,8 %), психологія (2,8 %), історія (1,7 %), археологія (1,7 %) (див. дод. В4).

Аналіз інформаційних пакетів філологічних відділень Салоніцького, Афінського та Яннінського університетів за 1981-82, 1987-88, 1995-96 рр., а також Фракійського і Патрського за 1997-98 н.р. засвідчив, що особлива увага в підготовці філологів надавалась таким дисциплінам, як: «Мовознавство» (викладалась 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 «Новогрецька філологія» або

«Краєзнавство/фольклор» на вибір). Ці дисципліни викладались протягом п’яти годин на тиждень [83-93].

Щодо циклу дисциплін «Давньогрецька філологія», то він був присвячений вивченню творів давньогрецьких письменників від Гомера до Аристотеля. Відповідно цикл дисциплін «Новогрецька філологія» знайомив студентів з творчістю грецьких митців від поствізантійської доби і до сучасності [83-93].

На спеціалізації *«Мовознавство»* Афінського національного університету імені І. Каподістрії у 1987-88 навчальному році цикл дисциплін з давньогрецької філології включав такі теми: елегійна та ямбічна поезія (1 семестр), вступ до класичної філології, «Іліада» Гомера (2 семестр), Геродот, архаїчна лірико-хорова поезія, ритори Аттики, Софокл (3 семестр), Еврипід, елліністична поезія, рукописи, критика тексту (5 семестр), Фукідід, Одисея Гомера, епіграфіка, мікенська поезія, Платон, Аристофан (6 семестр), Піндар та Вакхилід, нова комедія, епічна, лірична та драматична поезія, історіографія, риторика (7 семестр), Аристотель, Есхіл (8 семестр) [84, с. 29].

Цикл дисциплін з новогрецької філології охоплював такі: вступ до дисципліни (1 семестр), вступ до історії новогрецької літератури (2 семестр), перші новогрецькі та поствізантійські твори, твори новогрецької літератури у період франкократії (4 семестр), теорія літератури (5 семестр), проза XIX-XX століття (6 семестр), поезія XIX-XX століття (7 семестр) [84, с. 29].

Таким чином, порівняно з попереднім етапом, зміст дисципліни з давньогрецької філології суттєво не змінився, тоді як курс з новогрецької філології було дещо збагачено новими письменниками та літературними творами. Позитивним вважаємо введення курсу «Теорія літератури» у п’ятому семестрі.

Цікавою для дослідження питань мовної підготовки є дисципліна «Мовознавство», яка вивчалась протягом усього періоду навчання по п’ять годин на тиждень та охоплювала такі теми: вступ до теорії мови, вступ до теорії граматики, вступ до історико-порівняльного мовознавства та історії мови, сучасні лінгвістичні школи, морфологія, фонетика, синтаксис, лексикологія, психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика, давньогрецькі та

новогрецькі діалекти. Так, на спеціалізації *«Мовознавство»* Афінського національного університету імені І. Каподістрії у 1987-88 навчальному році зміст дисципліни «Мовознавство» у четвертому семестрі складався з двох змістових модулів: синтаксису та лексикології. У модулі «Синтаксис» передбачалось засвоєння таких тем, як: трансформаційно-генеративна граматика, сучасна теорія синтаксису, аналіз головних понять синтаксису [84, с. 61].

Якщо проаналізувати навчальні плани за спеціалізацією «Середньовічна та новогрецька філологія» (див. дод. В7), то побачимо, що тут на тлі виправданої переваги літературних дисциплін, усе ж таки не ігнорувалась і мовна підготовка, яка забезпечувалась викладанням відповідних курсів з мовознавства. Останні охоплювали такі теми: вступ до теорії мови, вступ до теорії граматики (1 семестр), вступ до історико-порівняльного мовознавства 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) [84, с. 25-28].

Таким чином, на етапі 1981-1998 рр., порівняно з попереднім, суттєво збагатилась мовна підготовка філологів за рахунок уведення нових дисциплін відповідно до розвитку лінгвістики та суміжних з нею наук (історико-порівняльне мовознавство, сучасні лінгвістичні школи, психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика тощо). На відміну від попереднього етапу, увага приділялась не лише вивченню літературної мови, а й знайомству з головними діалектами грецької мови.

Щодо психолого-педагогічної підготовки, то вона в усіх університетах за спеціалізаціями «Мовознавство», «Середньовічна та новогрецька філологія», «Класична філологія» продовжувала обмежуватись лише двома обов’язковими дисциплінами – «Педагогіка» і «Психологія», однак зміст останніх, порівняно з попереднім етапом, було суттєво збагачено за рахунок уведення нових модулів, таких як: «Соціальна педагогіка», «Соціологія освіти», «Соціальна психологія», «Когнітивна психологія», «Порівняльна педагогіка» тощо. Окремої дисципліни з

методики викладання мовних дисциплін у середній школі, як і на попередньому етапі, не було. Ці питання розглядалися в курсі педагогіки [83-93]. Окрім обов'язкових дисциплін, для тих студентів, які мали намір працевлаштуватись до середніх навчальних закладів, передбачалось декілька вибіркових психолого-педагогічних курсів.

Дослідженням установлено, що на всіх філологічних відділеннях університетів Греції педагогічна практика була складовою дисципліни «Педагогіка», яка викладалась як обов'язкова у восьмому семестрі протягом п'яти годин на тиждень. З цієї кількості одна година надавалась педагогічній практиці, яка обмежувалась лише спостереженням студентами за проведенням уроків досвідченими вчителями експериментальних шкіл, які діяли при університетах. Після такого відвідування майбутні філологи мали підготувати звіт за визначеною на відділенні формою. Як правило, студенти мали охарактеризувати методи, форми, засоби, які використовував учитель із обґрунтуванням їх доцільності, прийоми налагодження дисципліни, приойми активізації пізнавальної активності учнів [83-93].

Отже, можемо наголосити на тому факті, що, незважаючи на наявність численних праць, присвячених обґрунтуванню необхідності удосконалення теоретичної і практичної психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів-філологів, філологічні відділення продовжували надавати цю підготовку в мінімальному обсязі. Це пояснюємо тим, що викладачі відділень були докторами філологічних наук і саме їм віддавали цілковиту перевагу в змісті підготовки філологів, ігноруючи той факт, що більшість їх випускників в майбутньому стануть не філологами-дослідниками, а філологами-викладачами.

Таким чином, випускники філологічних відділень були добре підготовленими саме з філологічних дисциплін, проте мінімальною була психолого-педагогічна підготовка. Як філологічний, так і психолого-педагогічний блоки, обмежувались переважно теоретичною підготовкою. Так, на відділеннях не пропонувалось практичного курсу з рідної мови, а також відсутньою була

активна педагогічна практика (студентам пропонувалось лише відвідування показових занять в експериментальних школах університетів).

На проблемах у підготовці філологів неодноразово наголошували викладачі педагогічних дисциплін, якими у 80-90-х років XX століття було проведено ряд досліджень з метою виявлення рівня професійної підготовки філологів, їхніх думок щодо якості отриманої підготовки в стінах університету.

Зокрема, у 1982-83 навчальному році учений-педагог Д. Алексопулос провів анкетування, яким було охоплено 27 працівників-філологів. Останні мали відповісти на такі питання: 1) якими, на їхню думку, мають бути цілі і завдання підготовки викладачів-філологів; 2) чи вважають вони свою підготовку в університеті задовільною для здійснення викладацьких обов'язків; 3) яким має бути зміст професійної підготовки за їхньою спеціальністю.

Головними висновками з проведеного анкетування стали:

- бажаними цілями своєї підготовки в університеті філологи назвали: отримання достатніх знань з дисциплін, які мають викладати в школі; забезпечення задовільної психолого-педагогічної підготовки; озброєння навичками й уміннями планування навчального процесу, зокрема розроблення поурочних планів; озброєння навичками й уміннями застосування навчальних засобів; забезпечення участі студентів у прийнятті різноманітних рішень щодо організації та здійснення навчального процесу; їх участь у розробленні навчальних планів та програм для різних рівнів освіти;

- стосовно якості отриманої університетської підготовки, то вчителі висловили незадоволення нею. Щодо наукової підготовки, то остання, на їх думку, була недостатньою та дещо гіршою, порівняно з попередніми роками; вкрай незадовільною названо педагогічну та практичну підготовку;

- щодо змісту професійної підготовки вчителя-філолога, то переважна більшість респондентів зазначили, що наукова (спеціальна) підготовка має тривати три роки, а психолого-педагогічна – один рік. Стосовно кількості спеціальних дисциплін, за якими має здійснюватись ґрунтовна підготовка фахівців, то найбільш поширеною є думка, що це повинна бути одна головна і дві

додаткові дисципліни. Окрім цього, вчителі наполягали, що дисципліни спеціалізації мають охоплювати 60-70% навчального плану, тоді як психолого-педагогічні – 30-40%. Педагогічній практиці має надаватись більше, ніж 30% від загального навчального часу четвертого року навчання [20, с. 74-88; 21, с. 72-89].

У 1983-84 навчальному році грецьким педагогом С. Крівасом також за допомогою методу анкетування було проведено опитування 200 викладачів, які пройшли курси підвищення кваліфікації на Факультеті підвищення кваліфікації працівників середньої освіти у м. Патри. Учителям-філологам було запропоновано висловити свої думки щодо покращення базової та післядипломної освіти філологів. Узагальнення висловлених думок і пропозицій мало такий вигляд:

- усі визнавали необхідність спеціалізації;

- пропонували робити наголос на викладанні філологічних дисциплін;

- визнавали необхідність озброєння їх знаннями та уміннями навчання мови та історії в середній школі [48, с. 154-167].

У 1990-91 навчальному році І. Маркантоніс здійснив анкетування, яким було охоплено 235 освітян різних спеціальностей середньої школи. Головними тематичними блоками дослідження були: 1) обмеження кількості навчальних дисциплін у плані підготовки фахівців; 2) уведення нових дисциплін; 3) розроблення програми педагогічної освіти; 4) допоміжні фактори вчительської праці.

Опитування філологів засвідчило таке:

- наполягання вчителів на зменшенні годин чи навіть цілковитому видаленні з навчального плану латини, обмеженні дисциплін з візантійської мови та літератури, а також мовознавства через їх відносно малу важливість для здійснення професії викладача;

- пропозиції щодо збільшення навчального часу на викладання новогрецької та давньогрецької мови і літератури;

- надання переваги серед педагогічних дисциплін таким, як: загальна педагогіка, дидактика, психологія підлітка, шкільна та професійна орієнтація, соціологія виховання, історія освіти, спеціальна (інклюзивна) педагогіка;

- головним допоміжним фактором успішної підготовки називали шкільний досвід [51, с. 123-164].

Утім, незважаючи на оприлюднення результатів опитувань, психолого-педагогічна підготовка на філологічних відділеннях протягом досліджуваного етапу залишалась вкрай обмеженою.

Протилежною впродовж етапу, що вивчається, була ситуація на відділеннях філософії, педагогіки та психології (далі – ФПП), які функціонували на філософських факультетах Афінського, Салоніцького, Яннінського університетів. На цих відділеннях забезпечувалось навчання за трьома спеціалізаціями, що відповідали назвам кафедр: філософії, педагогіки; психології. На двох останніх відділеннях перевага надавалась психолого-педагогічним дисциплінам, філологічні ж курси як обов'язкові вивчались лише в першому та другому семестрах, а далі вони мали статус відносно обов'язкових. Наприклад, на відділенні педагогіки Афінського національного університету імені І. Каподістрії у 1988-89 навчальному році (див. дод. Д1) розподіл навчального часу на блоки дисциплін мав такий вигляд: психолого-педагогічні дисципліни – 52,5% від загального навчального часу, філологічні дисципліни – 17,5%, історія – 10%, філософія – 7,5%, дисципліни інших відділень – 12,5% [99].

Аналіз інформаційних пакетів відділень ФПП Афінського, Салоніцького та Яннінського університетів за спеціалізацією «Педагогіка» (1988-89, 1995-96 навчальні роки) засвідчив їх суттєве збагачення як новими психолого-педагогічними дисциплінами, так і розширення змісту тих дисциплін, що викладались і на попередньому етапі [95; 98-102].

Вивчення інформаційного пакету відділення ФПП Афінського національного університету імені І. Каподістрії за 1988-89 навчальний рік засвідчив, що всі психолого-педагогічні дисципліни вивчались протягом п'яти годин на тиждень.

У змісті курсу *«Вступ до педагогіки»*, порівняно з попереднім етапом, було додано такі навчальні модулі, як: «Методологія дослідження в педагогічній науці», «Виховання як освітня комунікація», «Педагогічна модель, що базується на теорії спілкування».

Навчальний курс *«Педагогічна психологія»,* на противагу попередньому етапу, із навчального модуля перетворився в самостійну обов'язкову дисципліну, яка викладалась протягом третього семестру і була присвячена вивченню таких тем: об'єкт і предмет педагогічної психології; зв'язки педагогічної психології із загальною та соціальною психологією; навчання, мотиви, творчість [99, с. 40].

«Історія виховання» припинила бути самостійною дисципліною і стала навчальним модулем у межах курсу «Вступ до педагогіки», натомість було введено предмет *«Історія освіти»*, змістом якого було передбачено засвоєння таких питань: цілі вивчення розвитку освіти, основні джерела з історії освіти, головні періоди розвитку новогрецької освіти у XIX столітті; від дореволюційних шкіл та навчальних програм до освітнього законодавства нової грецької держави; журнал «Учений Гермес» – джерело історії освіти; навчальний рік 1810-11; Грецька революція: перший план організації освіти (1824 р.); постанова 1836 року про діяльність грецьких шкіл та гімназій; звернення до європейських духовних течій та освітніх зразків; критика і пропозиції щодо модернізації освіти протягом XIX століття; підготовка викладачів середньої школи у XIX столітті. Також передбачалось 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) [99, с. 42].

Новою для підготовки філологів стала навчальна дисципліна *«Соціологія освіти»,* яка вивчалась у четвертому семестрі й її зміст передбачав 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 і 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 [99, с. 41].

До позитивних змін на етапі, що розглядається, було введення окремих дисциплін «Загальна дидактика» та «Спеціальна дидактика», які присвячувались теоретичним і практичним аспектам навчання загалом та викладання мови і літератури в середній школі зокрема. Нагадаємо, що на попередньому етапі ці питання вивчались у межах дисциплін «Вступ до педагогіки», «Загальна педагогіка», «Дидактика». Виокремлення цих курсів ми пов’язуємо з набуттям методикою навчання мови та літератури статусу автономних наукових галузей, появою значної кількості праць грецьких науковців з дидактики мови та літератури.

Зокрема, *«Загальна дидактика»* на досліджуваному етапі вивчалась протягом двох семестрів (5-ий і 6-ий) й охоплювала такі теми:

5-ий семестр: зв’язок дидактики і педагогіки, головні проблеми дидактики; передумови дидактичної діяльності; цілепокладання; дидактична методологія, дидактичне оцінювання; 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 їх функцій; порівняння шкільного клімату в різних закладах освіти; філологічні дисципліни та їх місце в певному закладі освіти; оцінювання шкільної програми [99, с. 41-42].

6-ий семестр: 1) головні принципи, цілі, дидактичні моделі, методи навчання й оцінювання, а також ідеологія і дидактична методологія; 2) від

маєвтики до сучасної дидактики; 3) презентація, аналіз та оцінювання певних педагогічних систем (Bloom, Cagne та інші) [99, с. 43].

Щодо дисципліни *«Спеціальна дидактика – дидактичні вправляння»*, то в її межах передбачалась організація педагогічної практики студентів у різних школах (експериментальна школа Афінського університету, гімназії та ліцеї округу [99, с. 43-44].

У восьмому семестрі «Загальна дидактика – дидактичні вправляння», містила два блоки. Змістом першого блоку було передбачено 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 мали особливий дидактичний інтерес: твори Аристофана, Платона, Аристотеля, Ісократа, Ксенофонта, Плутарха, Цицерона та інших.

Таким чином, дисципліни із загальної та спеціальної дидактики сприяли узагальненню та систематизації професійних знань на вищому рівні, їх безпосередньому застосуванню на практиці.

Проаналізуємо зміни в обов’язкових психологічних курсах на прикладі відділення ФПП Афінського національного університету імені І. Каподістрії.

Так, у 1988-89 році в першому та другому семестрах як обов’язкова вивчалась дисципліна *«Вступ до психології-психологія розвитку»*. Порівняно з попереднім етапом, зміст дисципліни було збагачено такими темами: методи дослідження в психології, зокрема в психології розвитку; поняття та історія розвитку клінічної психології, головні методи і терапія проблемної поведінки [99, с. 44].

Новою на досліджуваному етапі стала дисципліна *«Соціальна психологія»,* яка викладалась протягом третього семестру і передбачала засвоєння майбутніми вчителями-філологами таких тем: 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 у розвиток соціальної психології [999, с. 45].

У четвертому семестрі студентам пропонувалась дисципліна *«Когнітивна психологія»*, яка передбачала засвоєння майбутніми вчителями таких тем: 1) поняття, об'єкт, предмет, розвиток когнітивної психології; теоретичні напрямки когнітивної психології та її видатні представники; 2) головні пізнавальні процеси та феномени: навчання, увага, сприйняття (уява), пам'ять, мислення, вирішення проблем; теоретичні та експериментальні дослідження їх функціонування; 3) пізнавальні стратегії у вирішенні проблем: зв'язок когнітивної психології з біхевіоризмом [99, с. 43-45].

Аналіз інформаційних пакетів відділень ФПП Афінського, Салоніцького та Яннінського університетів за спеціалізацією «Педагогіка» 1995-96 навчального року показав, що суттєвих змін у змісті психолого-педагогічних дисциплін протягом 90-х років XX століття не відбулось.

Варто зазначити, що протягом досліджуваного етапу значно збільшилась кількість психолого-педагогічних дисциплін за вибором порівняно з попереднім етапом. Зокрема, як вибіркові пропонувались: 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.

Збагачення навчальних планів новими дисциплінами свідчило про те, що викладачі кафедри педагогіки та психології ретельно вивчали новітні тенденції у світовій педагогіці та психології, гідно намагались відповісти на виклики сучасності і відповідним чином готувати до професії своїх студентів. Більше того, викладачі цих кафедр самі були авторами численних психолого-педагогічних праць, за якими навчали своїх студентів.

Слід наголосити на вдосконаленій структурно-логічній схемі викладання психолого-педагогічних дисциплін. Так, протягом першого і другого семестру студентам пропонувались вступні курси з предметів спеціальності: «Вступ до педагогіки», «Вступ до психології – психологія розвитку», а вже на їх основі відбувалось засвоєння інших дисциплін («Педагогічна психологія», «Когнітивна психологія», «Соціологія освіти» тощо). Цілком закономірним було читання курсу «Спеціальна дидактика» перед засвоєнням «Загальної дидактики». Однак невиправданим, на нашу думку, було введення дисципліни «Історія освіти» лише в п’ятому семестрі. Більш доцільним нам видається засвоєння цього предмета на першому курсі.

Зазначимо, що на досліджуваному етапі позитивні зміни відбулись і в організації педагогічної практики на відділеннях ФПП усіх університетів Греції. Так, з 1987-88 навчального року студенти, які обрали спеціалізацію «Педагогіка», мали відвідувати показові заняття в експериментальній школі університету не лише декілька разів, як це було на попередньому етапі, а протягом усього останнього семестру одну-дві години на тиждень [94, с. 40]. А вже з 1990-91 року відвідування цих занять стало обов’язковим для всіх студентів ФПП, незалежно від обраної спеціалізації [97, с. 25]. Також важливою зміною стало те, що з 1989-1990 навчального року для студентів спеціалізації «Педагогіка» було введено не лише відвідування занять в експериментальній школі, а й підготовка в межах педагогічної практики до самостійного викладання філологічних дисциплін [96]. Викладачами кафедри були розроблені бланки з педпрактики та схема-протокол аналізу уроку, які мали заповнювати майбутні вчителі (див. дод. Е). Тобто бачимо намагання членів професорсько-викладацького складу покращити підготовку студентів-філологів до виконання ними саме педагогічної діяльності.

Особлива увага на відділеннях ФПП приділялась організації та здійсненню педагогічної практики з таких дисциплін, як «Історія», «Давньогрецька мова» та «Новогрецька мова», а наприкінці 90-х років і систематичною стала педпрактика з літератури.

Окрім цього, на відділенні як інноваційний широко застосовувався метод мікровикладання, коли майбутні вчителі проводили фрагменти уроків не в реальних, а в уявних класах для своїх же сокурсників. На попередньому етапі цей метод не застосовувався.

Зауважимо, що першими теоретично обґрунтували й почали використовувати на практиці метод мікровикладання професори кафедри педагогіки Салоніцького університету А. Капсаліс та Г. Вреттос у 1988 році. Статусу обов'язкової дисципліни мікровикладання набуло у 1998 році завдяки професору цієї ж кафедри Д. Хатжидіму. За ініціативою останнього також було створено першу лабораторію мікровикладання, яка діє і до сьогодні [47, с. 30-31].

Головний принцип, на якому базувалась розроблена викладачами модель мікровикладання, котра функціонувала і протягом наступного етапу, – це необхідність надання майбутнім учителям під час навчання в університеті можливості доповнити їх теоретичну педагогічну і методичну 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 себе ряд конкретних умінь для подолання труднощів, що виникають у процесі його педагогічної діяльності [124, с. 49].

Модель мікровикладання мала чотири стадії реалізації. Під час *першої стадії* здійснювалась теоретична підготовка майбутніх учителів з питань педагогіки школи. Протягом *другої стадії*, яка передбачала 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). Реалізувалась ця стадія протягом восьми тижнів, по три години на кожний. Підготовка до уроків здійснювалась 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 йшло обговорення і коментарі з боку викладача та однокурсників щодо структури і

змісту уроку, а також, наскільки студенту вдалось розвинути ті чи інші дидактичні уміння. *Четверта стадія* мала місце наприкінці семестру, де ще раз обговорювались фрагменти уроків й оцінювались навчальні досягнення майбутніх учителів. Обговоренню й 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 [124, с. 49-52; 47, с. 51-52]. Після мікровикладання йшла власне педагогічна практика, коли студенти проводили повноцінні уроки в середній школі.

Така ж схема практичної підготовки застосовувалась і на відділеннях ФПП Яннінського та Фракійського університетів.

Зауважимо, що кращій психолого-педагогічній і методичній підготовці філологів, забезпеченню зв'язку між теорією та практикою на відділеннях ФПП сприяла також діяльність таких утворень, як: лабораторія дослідної педагогіки; лабораторія дослідної психології; психометрична лабораторія; 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; читальні зали тощо.

Отже, випускники відділення ФПП, які навчались за спеціалізацією «Педагогіка», отримували гарну психолого-педагогічну підготовку, проте не мали ґрунтовних знань з класичної та новогрецької філології.

У зв'язку з тим, що підготовка філологів на кожному з грекомовних відділень філософських факультетів виявляла багато недоліків (або в забезпеченні спеціального, або психолого-педагогічного її складників), члени професорсько-викладацького складу почали розробляти різні проекти щодо її покращення. Так, наприклад, у Салоніцькому університеті імені Аристотеля у 1995 році була підготовлена дослідницька програма під назвою «Розроблення, експериментальне застосування та оцінювання єдиного ядра навчального плану філологічного

відділення, відділення історії та археології, відділення філософії і педагогіки філософського факультету Салоніцького університету» [58, с. 73].

У передмові викладачі зазначили, що розподіл філологічного відділення на три окремі відділення без одночасного, як вимагалось, перегляду навчальних програм філологічних дисциплін у гімназіях та ліцеях, призвів до того «що більшість випускників філологічних відділень отримували недостатню підготовку чи то філологічну, чи історичну, чи психолого-педагогічну». Тому педагоги сподівались, що новий навчальний план зможе збалансувати всі складники професійної підготовки філологів і тим самим подолати названі недоліки [58, 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 займатись педагогічною діяльністю, отримати сертифікат про педагогічну і дидактичну підготовку, який надавався університетами. Серед відділень, які готували філологів, від необхідності отримання такого сертифіката були звільнені лише студенти відділення філософії-педагогіки-психології [64, с. 6674]. У новому єдиному навчальному плані викладачі намагались збільшити обсяг навчальних годин на психолого-педагогічну підготовку на філологічному відділенні та відділенні історії-археології, щоб звільнити і їх випускників від необхідності отримання сертифіката. І хоча ця стаття вищеназваного Закону так і не була втілена в життя через її різку критику з боку освітян, пілотне застосування єдиного навчального плану все ж таки розпочалось у 1998 році.

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 включав 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 викладатись предмети загальної підготовки, а на другому – відносно обов'язкові дисципліни спеціалізації трьох відділень, які й озброювали студентів достатніми знаннями з відповідних наукових галузей. 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, у 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 [58, с. 75].

Проте спроба застосування цього навчального плану виявилась невдалою, хоча й почали серйозно обговорюватись *недоліки* в професійній підготовці філологів, серед яких називали чотири головні.

По-перше, базова освіта не забезпечувала філологів стабільною науковою підготовкою, необхідною для виконання їхніх викладацьких обов'язків. Недоліки в науковій підготовці характеризували, як правило, випускників відділення філософії-педагогіки-психології.

По-друге, психолого-педагогічна та методична підготовка філологів, за оцінками науковців, була або недостатньою, або навіть незадовільною (зовсім відсутньою), бо мала обмежений вступний характер, за винятком відділення філософії-педагогіки-психології, де пропонувався ширший спектр дисциплін психолого-педагогічного блоку. Це призводило до того, що студенти філологічних відділень та відділень історії й археології з причини недостатньої або відсутньої методичної і психолого-педагогічної підготовки не здатні були

усвідомити роль школи для розвитку особистості і суспільства, збагнути проблеми, що виникали в навчальному процесі, загалом не готові були до викладацької діяльності.

По-третє, проблема працевлаштування випускників, які мали намір викладати в середній школі. Кількість випускників-філологів втричі перебільшувала кількість вакантних місць у державних закладах середньої освіти.

По-четверте, надмірні обов'язки випускників-філологів, які мали бути готовими до викладання надто великої кількості навчальних дисциплін [58].

Узагальнимо досвід підготовки ***філологів, учителів іноземних мов*** в університетах Греції.

Насамперед зазначимо, що на етапі 1981-1998 рр. мережа відділень іноземних мов майже не зазнала змін. Так, в Афінському університеті діяли ті ж відділення, що й на попередньому етапі. У Салоніцькому університеті імені Аристотеля кількість відділень іноземних мов не змінилась, однак, якщо спочатку вони діяли при Інституті іноземних мов і літератур, то 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 [22, с. 81; 60; 109].

Проаналізуємо зміни у формулюванні *мети* підготовки філологів, фахівців з іноземної мови на досліджуваному етапі.

Вивчення інформаційних пакетів англомовних відділень Афінського та Салоніцького університетів 1987-88, 1995-96 навчальних років показало, що головними цілями підготовки філологів на відділеннях у 80-90-х рр. XX століття були: набуття студентами необхідних теоретичних знань для розуміння структури і вживання мови загалом, 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 [73; 80-82].

Тобто можемо констатувати, що увага почала приділятись не лише вивченню структури мови, а й її вживанню для задоволення різних професійних та особистісних потреб. Обов'язковим стало вважатись не лише знання англо-американської літератури і культури, а й уміння їх критичного аналізу. Такі зміни в цілях навчання диктувались широким розповсюдженням комунікативного підходу до навчання іноземних мов, популяризацією таких наук, як соціолінгвістика, психолінгвістика, лінгводидактика тощо, а також вимогами підготовки критично мислячого (рефлексуючого) фахівця.

Таким чином, порівняно з попереднім етапом (1951-1980 рр.), збільшились вимоги до формування іншомовної комунікативної компетенції та дослідницьких навичок студентів-філологів.

Зміни у *змісті* мовної та літературної підготовки студентів-філологів на досліджуваному етапі відбувалися завдяки таким чинникам: стрімкому розвитку мовознавчої та психолого-педагогічної науки; входженню Греції до Євросоюзу, що посилило значення іноземних мов у всіх сферах життєдіяльності суспільства та особистості зокрема; отриманню університетами Греції широкої автономії в організації навчального процесу.

Вивчення інформаційних пакетів відділення англійської мови та літератури Афінського університету 1981-1993 років [67-78] показало, що до 1992-1993 навчального 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). З них 114 надавалось дисциплінам відділення англійської мови та літератури, 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, передбачалось від однієї до п'яти годин на тиждень.

Навчальний план складався з 32 дисциплін, з яких 24 були англомовними і 8 – грекомовними. З 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. ҐЗ).

Викладання більшості навчальних дисциплін здійснювалось англійською мовою. Виняток становили предмети, які викладались іншими кафедрами філософського факультету (кафедра філології, історії, філософії, педагогіки тощо). У цьому випадку мовою навчання була новогрецька.

Як і на попередньому етапі, левова частка навчального часу належала філологічним дисциплінам: 87,5 % – 50-70-і роки, 83,7% – 80-і. Однак, якщо на попередньому етапі зовсім не надавалась педагогічна підготовка, то у 80-х – на початку 90-х років для неї передбачалось 3,5% та було збільшено навчальний час на методичну підготовку з 1,4% до 4,3%. Історії та культурі Великої Британії і США відповідало 8,5% від загального навчального часу, тоді як психологія, філософія та історія Греції пропонувались як вибіркові.

Розглянемо зміст деяких дисциплін, які викладались на відділенні англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії у 1987-88 навчальному році. Насамперед нас цікавитиме практичний курс англійської мови, на викладання якого передбачалось шість годин на тиждень.

Так, протягом першого семестру студентам пропонувалась дисципліна *«Англійська мова»,* зміст якої насамперед передбачав розвиток комунікативних навичок читання, аудіювання та письма (написання листа, короткого есе), розвиток усного мовлення за побутовими і спеціальними темами. Значна увага приділялась роботі зі сталими виразами. Окрім цього, узагальнювались знання студентів з граматики, а також здійснювався порівняльний аналіз грецької та англійської мовних систем. У процесі навчання використовувались переважно автентичні тексти [73, с. 9].

У 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 [73, с. 10].

Протягом третього семестру під час вивчення дисципліни *«Аналіз та написання есе»* студенти отримували теоретичні знання з техніки писемного мовлення, а саме з таких питань, як: мета, план, написання тексту, абзаци, речення, вживання слів, стиль, пунктуація тощо. Майбутні філологи практикувались у складанні різних зразків писемного мовлення, а саме: пояснень, порівнянь, узагальнень, аналізу, оповіді, опису, аргументації, літературного есе, наукового есе [73, с. 11-12].

Також у третьому семестрі майбутнім фахівцям пропонувалась дисципліна *«Морфологія-синтаксис англійської мови».* У галузі морфології вивчались питання виникнення і розвитку поняття «морфеми», а також аналізувались слова й речення англійської мови з точки зору їх морфологічної структури. У галузі синтаксису аналізувалась структура речення з позицій теорії структуралізму та теорії Н. Хомського (генеративно-трансформаційної граматики), за чим ішло тренування у синтаксичному аналізі та побудові речень [73, с. 12].

Цікаво, що, починаючи з четвертого семестру, студентам зовсім не пропонували 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 через прослуховування лекцій, читання в оригіналі творів англійської та американської літератури, їх обговорення, а також під час підготовки до семінарських занять з мовознавчих дисциплін, написання письмових робіт, вправляння в перекладі тощо.

Щодо теоретичної мовної підготовки, то вона забезпечувалась протягом усього періоду навчання. Так, у галузі лінгвістики на увагу заслуговує така дисципліна першого семестру, як *«Грецьке мовознавство»,* яка викладалась

протягом п’яти годин на тиждень. Зміст першої частини цієї дисципліни «Вступ до мовознавства» передбачав уведення студентів у науку про мову, йдучи 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. Вивчались рівні та види граматики, сучасні граматичні теорії (американський/європейський структуралізм, трансформаційна теорія). Значна увага приділялась засвоєнню граматичних категорій [73, с. 10].

Аналіз змісту цієї дисципліни дозволяє припустити, що у 80-х роках ХХ століття грецькі науковці хоча й стежили за здобутками світової науки і робили свій 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, натомість зовсім не йдеться про такі справді сучасні на той час напрямки, як комунікативна лінгвістика, міжкультурна лінгвістика тощо. Ці дисципліни у навчальних планах відділень іноземних мов Греції з’являться дещо пізніше.

У шостому семестрі протягом шести годин на тиждень вивчалась 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 даної наукової галузі, семасіологічні зв'язки між словами та семасіологічні чинники, які їх створюють, аналізувався семасіологічний зміст речень за критерієм їх істинності. У розділі «Прагматика» вивчалось значення/зміст речень у межах позамовних параметрів комунікації [73, с. 17-18].

Досить корисною, на наш погляд, була дисципліна *«Порівняльне вивчення англійської та грецької мов»*, яка викладалась у четвертому семестрі протягом шести годин на тиждень. Змістом останньої передбачався порівняльний аналіз англійської та грецької мов для розуміння подібностей і відмінностей у двох мовах та запобігання мовним помилкам, що можуть виникнути при контакті двох мов. Аналізувались передумови для порівняння мов, як наприклад, питання щодо добору зразку аналізу, визначення єдиного поля порівняння тощо. Порівнювались структури, 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, відбувалось заглиблення в питання психолінгвістики та соціолінгвістики, які сприяли кращому розумінню мовної поведінки двомовної людини [73, с. 13].

Аналіз навчального плану відділення англійської мови та літератури Афінського університету за 1988-87 навчальний рік переконує в тому, що на відділенні досить суттєвою була літературна підготовка, яка забезпечувалась 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 у перекладі. Так, у п'ятому семестрі майбутнім філологам пропонувалась як вибіркова дисципліна *«Теорія перекладу»*, яка викладалась протягом шести годин на тиждень. Зміст цієї дисципліни передбачав уведення студентів в теорію перекладу англомовних народів. Майбутні фахівці отримували знання про види перекладу, замислювались 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, застосовувались практичні вправи з перекладу [73, с. 14].

У наступному шостому семестрі студентам знову таки на вибір пропонувалась дисципліна *«Практика перекладу»,* де майбутнім філологам надавалась можливість практичного застосування різних теорій перекладу зразків прозового та віршованого мовлення, а також аналізу проблем стилю і змісту, які виникають під час перекладу [73, с. 18].

Протягом сьомого семестру навчальним планом передбачалась дисципліна *«Літературний переклад»* (шість годин на тиждень), 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 різними методами і видами перекладу. Також відбувався аналіз стилістичних проблем, які з'являються під час перекладу [73, с. 19].

Нарешті в останньому восьмому семестрі як вибіркову студенти могли могли вивчати дисципліну *«Спеціальний переклад»* (шість годин на тиждень), у межах якої можна було оволодіти знаннями про особливості наукового і технічного перекладу, ознайомитись із спеціальними проблемами, які виникають під час перекладів відповідних текстів. Також майбутні фахівці ознайомлювались з науковою термінологією та особливостями стилю спеціалізованих наукових текстів [73, с. 21].

З 1992-93 навчального року на відділенні англійської мови та літератури Афінського університету був розроблений новий навчальний план, за яким термін навчання для отримання диплома бакалавра продовжував становити чотири роки, проте кількість дидактичних монад (кредитів) була зменшена до 138. З них 114 прнизначалось для дисциплін відділення англійської мови та літератури, а 24 – для дисциплін інших відділень філософського факультету. Як бачимо, удвічі зменшилась кількість саме дисциплін, що пропонувались іншими відділеннями (відділеннями філології, історії та археології, філософії-педагогіки-психології). Протягом перших чотирьох семестрів студенти вивчали шість дисциплін, п'ять з

яких забезпечувались відділенням англійської мови та філології, одна – іншими відділеннями. Протягом чотирьох останніх семестрів студенти відвідували п’ять дисциплін, чотири з яких належали до англійської філології й одна – іншим відділенням. Всі дисципліни викладались протягом одного семестру по три години на тиждень, на відміну від попередніх років, коли на викладання кожного предмета відводилось шість годин на тиждень. Кожній навчальній годині відповідала одна дидактична монада.

Навчальний план 1992-93 навчального року, який діяв до кінця XX століття, передбачав обов’язкове надання студентам однієї з двох спеціалізацій: англійська мова-мовознавство; англо-американська література-культура. Так, протягом перших двох років навчання студенти вивчали базові для всіх дисципліни, а з третього курсу мали обрати одну з двох спеціалізацій.

У розподілі навчального часу на блоки дисциплін особливих змін не відбулось. Першість продовжувала належати філологічним дисциплінам – 79,5%, культурі Великої Британії та США, а також методичній підготовці – 4,5%, дещо було зменшено обсяг педагогічної підготовки – з 3,5% до 2,3%. Психологія, філософія та історія Греції так само пропонувались як вибіркові дисципліни, на засвоєння яких передбачалось 9,1%.

Позитивним на етапі, що вивчається, вважаємо введення дисципліни «Міжкультурне спілкування» як відповідь на суспільний виклик щодо підготовки майбутніх філологів до міжкультурної комунікації та реалізації головних засад полікультурної/міжкультурної освіти. Утім, слід зазначити, що подібних дисциплін було обмаль і представлені вони були не на всіх відділеннях іноземних мов.

Зауважимо, що навчальні плани університетських відділень іноземних мов Греції, починаючи з 80-х рр. XX століття певним чином відрізнялись один від одного завдяки отриманій університетській автономії. На думку грецького вченого В. Беннінга, такі розбіжності в структурі і змісті навчального плану пояснювались тим, що кожне відділення намагалось певною мірою наслідувати дидактичні традиції мовної освіти тієї країни, мова та культура якої вивчалася.

Наприклад, відділення німецької мови та літератури, викладачі якого здебільшого отримали базову та післядипломну освіту в Німеччині, намагались у розробленні свого навчального плану дотримуватись традицій німецького університету. Особливо другий цикл базової освіти з V по VIII семестри відрізнявся від навчальних планів інших відділень іноземних мов Греції, а саме: надавалась більш широка свобода студентам у виборі не лише дисциплін, а й напрямів підготовки; 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 введено обов'язкове написання дипломної роботи [57, с. 264].

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

Якщо порівняти зміст навчальних планів і програм підготовки фахівців з іноземної мови та літератури на етапах 1951-1980 та 1981-1998 рр., то можемо констатувати 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 [4, с. 281].

Окрім цього, поступово переосмислюється концепція: одна нація, одна держава, одна мова. Так само зміщується акцент з діахронії на синхронію під час вивчення іноземної мови, літератури, культури. Цьому сприяла поступова зміна соціокультурних умов розвитку світової спільноти загалом та Греції зокрема, що, у свою чергу, змінило й уявлення про іноземні мови. Так, потреба у вивченні однієї та більше іноземних мов стала надзвичайно поширеною та соціально необмеженою. Навчання мов почало стимулюватись офіційними установами,

головним чином європейськими організаціями, як засіб розуміння інших народів, а також як засіб створення єдиного європейського простору.

Більше того, сьогодні, як студент, так і викладач іноземної мови, за допомогою кінематографу, телевізору, Інтернету, електронної пошти отримали більші можливості входження в безпосередній контакт з країною чи країнами, мова яких вивчається, з носіями мови, їх побутом. Європейські програми, що діяли в університетах, почали надавати можливість відвідування цих країн. Відповідно відбулось поступове перенесення уваги з діахронії, яка панувала більшою або меншою мірою в навчальних планах і програмах відділень іноземних мов, на синхронічне вивчення 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 дозволяв уведення рідної мови принаймні на першій стадії викладання іноземної, проте мовою навчання на відділеннях, як і раніше, залишалась іноземна. Як викладачі, так і студенти вважали, 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, їх словниковий запас і можливості вираження думок збагачуються у 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 його лекції, в результаті чого втрачається мотивація студентів до навчальної діяльності [33, с. 249].

Таким чином, протягом 1981-1998 років відбулись позитивні зміни в іншомовній освіті студенів-філологів, а саме: еволюціонували мета і завдання їхньої підготовки, суттєво збагатився зміст навчальних планів і програм новими дисциплінами, відбулось перенесення уваги з будови мови на її практичне

вживання, з її писемної форми на усну, з діахронії на синхронію при вивченні іноземної мови, літератури, культури.

Проаналізуємо, яким чином відділення іноземних мов готували студентів до викладання іноземної мови в школі на досліджуваному етапі.

На основі вивчення інформаційного пакету відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії за 1987-88 навчальний рік (див. дод. ҐЗ) можна стверджувати, що психолого-педагогічна підготовка філологів, майбутніх учителів іноземної мови забезпечувалась викладанням таких дисциплін, як педагогіка (четвертий семестр, п’ять годин на тиждень) та психологія (п’ятий і восьмий семестри по п’ять і шість годин на тиждень відповідно), при чому перша була обов’язковою, а друга – дисципліною за вибором.

Методичну підготовку забезпечувала обов’язкова дисципліна *«Прикладна лінгвістика (теорія навчання)»* (сьомий семестр, шість годин на тиждень), яка була спрямована на озброєння студентів знаннями про теорії навчання, мовні теорії та їх зв’язок із вивченням/викладанням англійської мови, принципи укладання навчальної програми з мови, способи викладання/засвоєння іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень учнів тощо [73, с. 19].

Педагогічна практика була складовою обов’язкової дисципліни *«Дидактика навчання англійської мови як іноземної»* (восьмий семестр, шість годин на тиждень). Метою її вивчення було практичне застосування принципів викладання/навчання англійської мови як іноземної, розвиток умінь організації уроку, добору навчального матеріалу тощо [73, с. 20].

Педпрактика реалізовувалась в експериментальних школах або гімназіях і ліцеях, однак, як і на філологічних відділеннях, обмежувалась, як правило, спостереженням й аналізом організації навчально-виховного процесу досвідченими учителями. Студентам надавалась мінімальна можливість самостійного проведення занять. Утім, позитивним було те, що в 90-х роках до завдань педпрактики було додано розвиток дослідницьких умінь майбутніх

учителів у процесі підготовки невеличкої наукової роботи в галузі дидактики мови [73, с. 60].

Однак зауважимо, що ситуація не була однаковою в усіх університетах країни. Наприклад, у Салоніцькому університеті імені Аристотеля всі відділення іноземних мов, окрім відділення німецької мови та літератури, зовсім не пропонували студентам такі дисципліни, як педагогіка та психологія. Проте методична підготовка була передбачена на всіх чотирьох відділеннях іноземних мов. Так, під час засвоєння методичних курсів студенти знайомились з особливостями навчання іноземної мови, а саме вивчали питання змісту, методики навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів. Зазначимо, що майже на всіх відділеннях увага приділялась питанням використання нових технологій в освіті, розробці й виготовленню дидактичного матеріалу з іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій, навчанню в полікультурному класі, проте зовсім не обговорювались проблеми аналізу мовних потреб учнів, викладання мови особам різного віку тощо [39, с. 81-107].

Незрозумілою залишалась ситуація з відсутністю психології у навчальних планах відділень іноземних мов Салоніцького університету, тоді 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 [49, с. 8].

Таким чином, на відділеннях іноземних мов перевага надавалась філологічним дисциплінам. Психолого-педагогічна і методична підготовка, як і на попередньому етапі, забезпечувалась викладанням лише декількох дисциплін, однак їхній зміст було суттєво збагачено новими темами, як наприклад, міжкультурна/полікультурна освіта, аналіз та укладання навчальних планів і програм, комп'ютерні технології у викладанні мови тощо.

Проаналізуємо підходи, методи, форми і засоби підготовки філологів на досліджуваному етапі.

Щодо лінгводидактичного *підходу* до навчання рідної мови, то на другому етапі структурний підхід в університетах був замінений на структурно-функціональний завдяки працям грецьких лінгвістів та дидактів. На відміну від структурного підходу (суто граматичного), за допомогою структурно-функціонального студенти мали не лише засвоїти рівні мови за наявними структурними (формальними) граматиками, а й збагнути механізми їх функціонування в мовленні для породження різного типу висловлювань та їх розуміння.

Якщо у попередніх формальних граматиках мовні одиниці структурувались за лексико-граматичними класами, граматичними категоріями та граматичними значеннями, то особливістю нових функціональних граматик стала спільність семантичних функцій, комунікативно-прагматичних реалізацій у мовленні. Метою нових граматик стало: 1) максимально повне визначення семантичних функцій, які реалізовує мовець у процесі спілкування; 2) систематизація мовних засобів, які виконують визначені семантичні функції; 3) визначення способів взаємодії мовних засобів для виконання визначених семантичних функцій.

Щодо комунікативного підходу, то в галузі навчання рідної мови спостерігались серйозні сумніви з боку викладачів-практиків щодо доцільності його застосування. Положення про те, що викладання граматики та інших розділів мовознавства має становити ядро навчального предмета з мови, залишалось непохитним [120].

Звідси на філологічних відділеннях університетів Греції на досліджуваному етапі 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).

Дещо іншою була ситуація на відділеннях іноземних мов, де, починаючи з 80-х років XX століття, у практику навчання іноземних мов міцно увійшов комунікативний підхід, особливості реалізації якого всебічно було висвітлено в теоретичних дослідженнях грецьких учених.

Стосовно *методів* навчання, то з 80-х рр. XX століття поруч з традиційною лекцією почали застосовуватись і лекції у формі діалогу, спрямувального та вільного. Спрямувальний діалог характеризувався тим, що викладач за допомогою заздалегідь продуманих запитань наштовхував студентів на отримання нових знань, вирішення певної проблеми. Натомість вільний діалог передбачав спонтанну постановку запитань як від викладача до студентів, так і навпаки [26, с. 109-112; 50, с. 58-68]. Наприкінці XX століття активно почали застосовуватись лекції з мультимедійною презентацією та використанням інтерактивних методів навчання.

Метод лекції використовувався переважно під час навчання теоретичного матеріалу, у процесі ж викладання практичного курсу з мови застосовувались *пояснення та метод вправ*. Педагог спочатку пояснював те чи інше 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 надавалась письмовим вправам, тоді 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, реферування статті тощо.

Порівняно з попереднім етапом, збагатились методи навчання мови. Якщо у 1951-1980 роках застосовувались переважно мовні некомунікативні вправи на відпрацювання певних граматичних правил, то після утвердження комунікативного підходу до навчання мови науковцями було обґрунтовано нові методи комунікативного спрямування, які почали активно застосовуватись у процесі мовної підготовки філологів. Так, поширення набув *метод гри (рольової та ділової)*, який дозволяв моделювати реальні ситуації спілкування, до яких імовірно можуть потрапити студенти [9, с. 4-5], та *театральні методики і техніки*.

Перелічені вище методи виявились більш ефективними для навчання іншомовного спілкування, ніж ті, що використовувались на попередньому етапі, оскільки вводили студентів до ситуацій реального спілкування, давали можливість застосування засвоєних граматичних знань на практиці, сприяли активізації усного й писемного мовлення майбутніх філологів. Окрім цього, рольові і ділові ігри виявились найбільш доцільним методом формування в студентів соціокультурної компетенції, спрямованої на набуття знань соціальних і культурних сфер життя певної країни, ціннісних орієнтацій, що дозволяло здійснювати продуктивне іншомовне спілкування.

Щодо *засобів навчання,* то, як і на попередньому етапі, головним засобом, який систематизував навчальний матеріал, був навчальний підручник або посібник. Утім, якщо в 1951-1980 рр. відсутніми були підручники грецьких авторів з практичного курсу іноземної мови, то, починаючи з середини 80-х років XX століття професорсько-викладацьким складом активно почали укладатись власні підручники з мови на основі нових лінгводидактичних концепцій. Зазначимо, що на досліджуваному етапі, на відміну від попереднього, готувались і підручники для навчання новогрецької мови як іноземної. Головною перевагою цих підручників було те, що вони укладались за комунікативною методикою, а також адресувались особам різних національностей із різним рівнем володіння мовою (початковий, основний, просунутий рівні) [3, с. 97].

Окрім цього, покращенню методичної підготовки майбутніх філологів сприяла поява підручників і посібників грецьких авторів з методики навчання мови, як рідної, так й іноземної. Нагадаємо, що на попередньому етапі такі підручники були відсутніми.

Щодо інших засобів навчання, то в Греції з 90-х років XX століття під час викладання мови активно почали застосовуватись поряд із традиційними (схеми, малюнки, таблиці тощо) й інноваційні засоби (мережа Інтернет, мультимедійне обладнання тощо).

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 її викладання тощо. Утім невиправдано, на наш погляд, майже зовсім зникла така форма проведення занять, як заняття-екскурсії.

Таким чином, на етапі 1981-1998 рр., порівняно з попереднім, збагатились методи, форми і засоби підготовки філологів відповідно до розвитку психолого-педагогічних, лінгвістичних і технічних наук.

Розширення мети, удосконалення змісту, методів, форм і засобів підготовки філологів суттєво сприяло підвищенню її якості. Так, на прикінцевому засіданні ради філософського факультету Салоніцького університету за 1997-1998 навчальний рік декан факультету звітував про стовідсоткову успішність та вісімдесятивідсоткову якість знань випускників відділення англійської мови та літератури під час складання ними державного іспиту з мови, що значно перевищувало показники кінця 70-х років XX століття. Так само наголошувалось на покращенні успішності і студентів інших філологічних відділень та віддлень іноземних мов університету [28].

Узагальнити досвід підготовки філологів на досліджуваному етапі можна в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Досвід підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1981-1998 рр.

Мета підготовки філологів	**Завдання підготовки філологів**	**Підходи до підготовки філологів**	**Зміст підготовки філологів**	**Особливості організації педагогічної практики**	**Методи, форми засоби підготовки філологів**
Формування мовної, полікультурної, творчої	Формування критичної думки майбутніх фахівців, удосконалення їх	Особистісно орієнтовний, діяльнісний, серед лінгводидактичних –	*Філологічні відділення:* акцент на вивченні головних розділів мовознавства	На філологічних відділеннях та відділеннях іноземних	*Методи:* традиційна лекція у вигляді монологу, лекція у формі

Продовж. табл. 4.2

особистості студента	дослідницьких навичок, формування високого рівня комунікативної компетентності, розвиток перекладацьких умінь, формування готовності до викладання мовно-літературних дисциплін у середній школі (гімназії та ліцеї)	симбіоз традиційного (структурного) та комунікативного); на відділеннях іноземних мов – комунікативний	(лексикологія, морфологія, синтаксис, фонетика) із позицій структурно-функціонального підходу, засвоєння нових лінгвістичних течій, теорій концепцій, нових галузей лінгвістики (психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика); глибоке знайомство з давньогрецькою, візантійською і новогрецькою літературними традиціями. *Відділення іноземних мов:* засвоєння мовного, мовленнєвого, соціокуль-	мов – спостереження за уроками досвідчених учителів в експериментальних школах при університетах з мінімальною можливістю проведення власних уроків; на відділеннях філософії-педагогіки-психології – збільшення термінів педпрактики, активне застосування методу мікровикладання	діалогу (вільного та спрямувального), метод пояснення, метод вправ, метод гри, техніка драми. *Форми:* семінарські та лабораторні заняття, написання курсових і дипломних робіт, проведення регіональних, національних та міжнародних конференцій, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників тощо з питань мови та її викладання.

Продовж. табл. 4.2

			турного матеріалу, класичної та сучасної літератури і культури країни, мова якої вивчалась, акцент на усну і писемну форму мови. У змісті *педагогічної підготовки* – наголос на таких розділах, як: загальна дидактика, спеціальна дидактика (особливості викладання мови та літератури в школі), педагогічна психологія, педагогічна освіта, школознавство, система освіти в Греції. Засвоєння нових психолого-педагогічних галузей (соціологія освіти,		*Засоби:* навчальні підручники грецьких авторів з мови для студентів різних національностей із різним рівнем володіння мовою (початковий, основний, просунутий); навчальні підручники з методики навчання мови; схеми, малюнки, таблиці, мережа Інтернет, мультимедійне обладнання

Продовж. табл. 4.2

			соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна психологія, когнітивна психологія)		

Таким чином, у практиці підготовки філологів досліджуваного етапу виділено такі *переваги:* розширення мети та збагачення змісту підготовки філологів; збільшення навчальних предметів за вибором студентів; уведення комунікативного підходу в практику навчання мови; забезпечення зв'язку між теорією та практикою шляхом роботи студентів у різноманітних лабораторіях і центрах; удосконалення на деяких відділеннях педагогічної практики. При цьому слід вказати й на певні *недоліки,* які мали місце на окресленому етапі, а саме: недостатня психолого-педагогічна та методична підготовка філологів (за винятком відділення ФПП); обмеження педагогічної практики лише пасивною із наданням на деяких відділеннях мінімальної можливості проведення самостійних уроків у середній школі; запізнення у запровадженні теоретичних ідей у практику підготовки філологів (обмаль або цілковита відсутність навчальних дисциплін, присвячених питанням комунікативної лінгвістики, міжкультурного спілкування, полікультурної/міжкультурної освіти, навчання новогрецької мови як іноземної), відсутність на філологічних відділеннях спеціальних дисциплін з методики викладання мови у середній школі.

Висновки до розділу 4

1. У розділі проаналізовано політико-економічні, соціокультурні й освітні чинники розвитку грецького суспільства на етапі 1981-1998 рр., які суттєво впливали на стан підготовки філологів в університетах країни. До них належать:

вступ Греції до ЄС (1981 р.); проведення реформи в галузі мовної освіти (1981 р.); відносна економічна і політична стабільність; децентралізація університетської освіти; розширення мережі університетів; приплив у країну значної кількості емігрантів з Албанії, Румунії, Болгарії, пострадянських країн, що посилило необхідність забезпечення полікультурної/міжкультурної освіти та навчання новогрецької мови як іноземної; актуалізація проблеми освіти протягом життя.

2. Констатовано, що на другому етапі значно активізувались дослідження грецьких учених з питань мовної, літературної, психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів-філологів.

Для удосконалення мовної підготовки студентів-філологів принциповим стало розроблення грецькими науковцями теоретико-методологічних засад нового лінгводидактичного підходу до навчання мови – комунікативного, прийняття якого вимагало перегляду мети, змісту, методів і засобів навчання мови. Науковці (М. Агатангєліду, Г. Бамбініотіс, Г. Гаравелас, М. Антонопулос, М. Вамвукас, В. Дендріну, Д. Манавіс, Н. Мітсіс, Є. Папайанопулу, Д. Томбаідіс, Х. Тсолакіс, А. Тсопаноглу, А. Хараламбопулос, С. Хатжисаввідіс) наполягали, що метою вивчення мови має стати не лише засвоєння її будови, а й уміння її практичного використання в усному й писемному спілкуванні; у змісті навчання наголошували на необхідності навчання не лише мовного, а й мовленнєвого матеріалу; обґрунтовували нові методи навчання мови (ділові і рольові ігри, техніки драми тощо); висували нові вимоги до навчального підручника з мови, який не міг бути єдиним для всіх студентів, мав містити, окрім художніх, автентичні тексти різних функціональних стилів, а також тексти прагматичного характеру.

З метою покращення літературної підготовки, учені (Г. Кехайоглу, Кс. Коколіс, П. Папаіоанну) почали готувати праці, у яких висвітлювали питання цілей, принципів і методів викладання літератури та теорії літератури.

Констатовано, що на другому етапі значну увагу науковців Греції привертала проблема якості психолого-педагогічної і методичної підготовки філологів. У своїх роботах учені (Д. Алексопулос, С. Крівас, П. Ксохеліс, К. Харіс) наголошували на таких проблемах, як: надмірні обов’язки вчителів-

філологів, які мають бути готовими до викладання надто великої кількості дисциплін; низька якість теоретичної психолого-педагогічної підготовки через її обмеження двома-трьома навчальними дисциплінами; незадовільна практична підготовка через її обмеження лише пасивною практикою.

Задля покращення теоретичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів учені-педагоги пропонували відводити значно більшу частку навчального плану на її забезпечення, однак науково не обґрунтовували можливі варіанти співвідношення між складниками професійної підготовки філологів. Окрім цього, науковцями (Г. Вреттос, І. Канакіс, А. Капсаліс, П. Ксохеліс, І. Матсагурас, Е. Тараторі-Тсалкатіду, К. Філіппу, Д. Хатжидіму) активно розроблялись теоретико-методологічні засади організації і забезпечення педагогічної практики, значна увага приділялась обґрунтуванню методу мікровикладання.

З’ясовано, що позитивним для розвитку теорії підготовки філологів на досліджуваному етапі була також поява праць грецьких учених (П. Георгоянніс, М. Даманакіс, М. Іліас, Г. Марку), присвячених актуальним питанням забезпечення полікультурної/міжкультурної освіти, теоретико-методологічним засадам навчання новогрецької мови як другої/іноземної.

Наголошено на ретельному вивченні грецькими науковцями надбань світової лінгводидактичної науки, європейських документів з питань мовної освіти та підготовки вчителів-філологів з метою їх творчого впровадження в процес підготовки філологів.

3. Узагальнено досвід підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1981-1998 рр. З’ясовано, що названу підготовку на етапі здійснювали шість університетів: Салоніцький університет імені Аристотеля (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Афінський національний університет імені І. Каподістрії (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Патрський університет (філологічні відділення з 1997 року), Яннінський університет (філологічні відділення), Фракійський університет імені Демокрита (філологічні

відділення з 1995 року), Критський університет (філологічні відділення з 1983 року).

Досліджено питання мети, змісту, підходів, методів, форм і засобів підготовки філологів в університетах Греції. З'ясовано, що на етапі 1981-1998 рр. до головних завдань професійної підготовки філологів додались такі, як: удосконалення їх дослідницьких навичок та формування високого рівня комунікативної компетентності.

Констатовано позитивні зміни у змісті мовно-літературної підготовки філологів, фахівців з новогрецької мови та літератури за спеціалізаціями «Класична філологія», «Середньовічна і новогрецька філологія», «Мовознавство». Зокрема, в курсі «Мовознавство» було додано такі теми, як: психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика, введено дисципліну «Теорія літератури». Утім, психолого-педагогічна підготовка продовжувала бути вкрай недостатньою, відсутньою була окрема дисципліна з методики навчання мови та літератури в школі, педагогічна практика обмежувалась лише пасивною.

Виняток становило відділення педагогіки-філософії-психології, де за спеціалізацією «Педагогіка» спостерігалось суттєве збагачення теоретичної психолого-педагогічної підготовки майбутніх філологів, удосконалення педагогічної практики шляхом застосування методу мікровикладання та надання можливості самостійного проведення занять у середній школі. Утім, недостатня увага приділялась філологічним дисциплінам, які обіймали лише 17-20% від загального навчального часу.

Доведено, що на відділеннях іноземних мов практичний курс іноземної мови став спрямованим на розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції, тоді як теоретична мовна підготовка збагатилась новими дисциплінами: «Вступ до соціолінгвістики», «Вступ до психолінгвістики». Суттєвою була літературна підготовка та певна увага надавалась формуванню перекладацьких умінь і навичок майбутніх філологів.

Установлено, що на досліджуваному етапі деякі позитивні зміни відбулись у змісті методичної підготовки вчителів іноземної мови шляхом постановки нових

завдань до студентів (наприклад, розвиток критичних умінь майбутніх учителів) та введення нових навчальних тем (наприклад, сучасні тенденції у галузі дидактики іноземної мови, аналіз навчальних планів і програм тощо). Поряд з цим, теоретична психолого-педагогічна підготовка продовжувала обмежуватись кількома дисциплінами, а педпрактика – спостереженням й аналізом організації навчально-виховного процесу досвідченими учителями із наданням мінімальної можливості самостійного проведення занять. Утім, позитивним було те, що в 90-х роках до завдань педпрактики було додано розвиток дослідницьких умінь майбутніх учителів у процесі підготовки невеличкої наукової роботи в галузі дидактики мови.

Констатовано обмаль або цілковиту відсутність навчальних дисциплін, присвячених питанням комунікативної лінгвістики, міжкультурного спілкування, полікультурної/міжкультурної освіти, навчання новогрецької мови як другої/іноземної, що свідчить про доволі пізнє запровадження деяких теоретичних ідей у практику підготовки філологів.

Досліджено підходи, методи, форми, засоби підготовки філологів в університетах Греції. З'ясовано, що на етапі 1981-1998 рр. у галузі навчання рідної мови структурний підхід було замінено на структурно-функціональний, натомість у галузі навчання іноземних мов широкого застосування набув комунікативний підхід. Поруч з традиційною почали застосовуватись лекції у формі діалогу (спрямувального та вільного), лекції з мультимедійною презентацією. Значного розповсюдження набули метод гри (рольової та ділової), театральні методики і техніки. До традиційних форм організації навчально-виховного процесу додались: проведення конференцій різних рівнів, семінарів, круглих столів; організація диспутів, дебатів, підготовка та видання наукових записок, студій, місячників з питань мови та її викладання. Поряд із традиційними засобами (схеми, малюнки, таблиці тощо) почали використовуватись й інноваційні (мережа Інтернет, мультимедійне обладнання тощо).

4. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [1-15].

Література до розділу 4

1. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції. *Вісник СевНТУ. Серія : педагогіка.* Севастополь, 2011. Вып. 124. С. 215–218.
2. Короткова Ю. М. Забезпечення полікультурної освіти в Греції та Україні. *Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі* : зб. ст. IV Форуму укр. діаспори у Греції. Афіни, 2010. С. 45–50.
3. Короткова Ю. М. Засоби навчання мов у системі вищої освіти Греції та Республіки Кіпр. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія* : *педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Ялта, 2014. Вип. 42. Ч. 3. С. 94–102.
4. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університетах Греції у другій половині XX століття. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія : філософія*. Харків, 2013. Вип. 41. Ч. І. С. 268–282.
5. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університеті Кіпру в кінці XX – початку XXI століття. *Наукові записки Вінницького педагогічного університету. Серія : педагогіка і психологія.* Вінниця, 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 358–363.
6. Короткова Ю. М. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у Греції. *Наукові праці ДонНТУ. Серія : педагогіка, психологія і соціологія практики*. Донецьк, 2009. Вип. 5 (155). Ч. 1. С. 40–44.
7. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університетах Греції наприкінці XX століття. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків, 2016. Вип. 39. С. 98–109.
8. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру наприкінці XX – початку XXI століття.

Людинознавчі студії. Серія : педагогіка : зб. наук. пр. Дрогобич, 2015. Вип. 31. С. 166–176.

9. Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журн. Суми, 2013. № 8. С. 3–13.
10. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (ХХ століття). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 61. С. 37–43.
11. Короткова Ю. М. Нові підходи до формування особистості учня засобами мови (досвід Греції та Республіки Кіпр). *Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11–12 жовт. 2013). Харків, 2013. С. 148–151.
12. Короткова Ю. М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навч. посіб. Маріуполь, 2011. 119 с.
13. Короткова Ю. М. Особливості забезпечення післядипломної педагогічної освіти учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ, 2016. № 53. С. 17–21.
14. Короткова Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : педагогіка.* Тернопіль, 2016. № 1. С. 184–190.
15. Короткова Ю. М. Развитие языкового образования на Кипре в ХХ веке. *Проблемы современной науки* : сб. науч. тр. Ставрополь, 2013. Вып. 10. Ч. 1. С. 117–125.
16. Новогреческо-русский словарь / сост. А. А. Иоаннидис. М., 1961. 1419 с.
17. Першукова О. Роль міжнародних організацій у становленні та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 65–78.

18. Trim J. L. Modern languages in the Council of Europe 1954-1997. *International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe. Language Policy Division*. Strasbourg, 2001. URL : http:// www.coe.int/lang.
19. Αγαθαγγελίδου Μ. Το παραδοθιακό παιχνίδι στη διδασκαλία της γλώσσας. *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη* : πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 2007. Σ. 45–54.
20. Αλεξόπουλος Δ. Σ. *Η εκπαίδευση των φιλολόγων*. Νέα Παιδεία. 1985. Τ. 35. Σ. 74-88.
21. Αλεξόπουλος Δ. Σ. *Η εκπαίδευση των φιλολόγων*. Νέα Παιδεία. 1985. Τ. 36. Σ. 72-89.
22. Αντωνίου Χ. Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και γερμανική γλώσσα στην Ελληνική Εκπαίδευση (1931-2010). *Διεπαφές ανάμεσα στη Γλωσσολογία και τη Διδακτική των γλωσσών. Η γερμανική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα, 2015. Σ. 73–90.
23. Αντωνοπούλου Ζ. Το θεατρικό παιχνίδι στην εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας. *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω :* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 7-9 Μαΐου 2010. URL : http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonopoulou_Zoi.pdf.
24. Αντωνοπούλου Ν., Μανάβη Δ. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. URL : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/13.html.
25. Αυγουστή Ν. Το κίνημα της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Εφαρμογή Ενότητας στο Μάθημα της Τέχνης. URL : www.schools.ac.cy/.../texni/...texni/polppolitismiki_ekpaideusi_kai_texni...
26. Βαμβακάρη Μ. Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/249/1/Ptychiaki29.pdf.
27. Βάμβουκας Μ. Αξιολόγηση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Αθήνα, 1994. 207 σ.

28. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 145, 14-06-1998.
29. Γεωργογιάννης Π. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1997. 184 σ.
30. Γκαραβέλας Κ. Η συμβολή των παιχνιδιών ρόλων στην επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών μιας ξένης γλώσσας. URL : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/155-169.pdf.
31. Δαμανάκης Μ. Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα, 1998.
32. Δασίου Ο. Πρακτική άσκηση – καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών-τριών των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. και Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 1995. Τ. 22. Σ. 255–283.
33. Δελβερούδη Ρ. Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις Προοπτικές τους. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 244–253.
34. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. URL : http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
35. Ηλίας Μ. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές. URL : http://virtualschool.web.auth.gr/3.2/Praxis/Michalis.html.
36. Ιστορία των Ελλήνων. Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1949 έως σήμερα : σε 15 τόμους. Τ. 14. Αθήνα, 623 σ.
37. Κανάκης Ι. Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Από την έκφραση του προσώπου ως τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αθήνα, 1989. 215 σ.
38. Κανάκης Ι. Ενδεικτική οργάωνση της σχολικής πρακτικής. *Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα, 1989. Τ. 3. Σ. 1454–1455.
39. Καρολίδου Ευ. Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2007. 171 σ.

40. Κασσωτάκης Μ. Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού* : πρακτικά ημερίδας. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 185–200.
41. Κατσέλης Γ. Εκπαιδευτικό Δράμα: θεωρητικό πλαίσιο και δραματικές τέχνες. URL : http://www.psichogios.gr/datafiles/videos/EkpaideutikoDrama_1.pdf.
42. Καψάλης Α., Βρέττος Γ. Άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων με μικροδιδασκαλία: μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 1989. № 11. Σ. 225–242.
43. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. URL : http://www.kee.gr/html/intro_main.php.
44. Κεχαγιόγλου Γ. «Στα χτήματα βαδίσαμε όλη μέρα...». Στα όρια των δομικών αναλύσεων. Διδακτική Πράξη : Δ Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου. Αθήνα, 1993. Σ. 32–64.
45. Κοκόλης Ξ. Για τη διακειμενικότητα: έξι περιπτώσεις μέσα σε μια σελίδα. *Διδακτική Πράξη* : Δ Κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου. Αθήνα, 1993. Σ. 83–91.
46. Κοστοπούλου Αικ. Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του Ανθολογίου Γ΄& Δ΄ Δημοτικού. URL : http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kostopoulou_prak_2.pdf.
47. Κουγιουρούκη Μ. Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη, 2003. 210 σ.
48. Κρίβας Σπ. Εξειδίκευση και επιμόρφωση των φιλολόγων. *Νέα Παιδεία*. 1989. Τ. 51. Σ. 154–167.
49. Λαμπράκη-Παγανού Α. Η παιδαγωγική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Νεοελληνική Παιδεία*. 1992. Τεύχος 24. Σ. 5–13.
50. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Βαμβακάρη Μ. Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/216/1/Ptychiaki12.pdf.

51. Μαρκαντώνης Ι. Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Χάρις. Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη*. Αθήνα, 1991. Σ. 123–164.
52. Μάρκου Γ. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 1996.
53. Μάρκου Γ. Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα, 1996.
54. Ματσαγγούρας Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγρότητας και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, 1995. Σ. 456–476.
55. Μήτσης Ν. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., 1998. 358 σ.
56. Μπαμπινιώτης Γ. Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Αθήνα, 1994. 339 σ.
57. Μπέννινγκ Β. Νέα Προγράμματα Σπουδών; Πρώτες Παρατηρήσεις. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 264–269.
58. Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής τουΑ.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2003. 198 σ.
59. Μπουζάκης Σ. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). 775 σ.
60. Νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». *Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 540–602.
61. Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Σ. Μπουζάκης. Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας*. Αθήνα, 2005. Τ. Β: (1926-2005). Σ. 711–768.
62. Νόμος 2327/1995 «Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων». ΦΕΚ 156. τ. Α'. 31.07.1995.

63. Νόμος 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». URL : http://dide.fth.sch.gr/lows/n2413_1996.pdf
64. 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.
65. Νόμος 2552/1997 «Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 266. τ. Α΄. 23.12.1997.
66. Ξωχέλης Π. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, 1989. 126 σ.
67. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Αθήνα, 1981.
68. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1982-1983. Αθήνα, 1982.
69. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1983-1984. Αθήνα, 1983.
70. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1984-1985. Αθήνα, 1984.
71. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1985-1986. Αθήνα, 1985.
72. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1986-1987. Αθήνα, 1986.

73. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Αθήνα, 1987.
74. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Αθήνα, 1988.
75. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1989-1990. Αθήνα, 1989.
76. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1990-1991. Αθήνα, 1990.
77. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1991-1992. Αθήνα, 1991.
78. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1992-1993. Αθήνα, 1992.
79. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1993-1994. Αθήνα, 1993.
80. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Αθήνα, 1995.
81. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Θεσσαλονίκη, 1987.
82. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Θεσσαλονίκη, 1995.

83. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Αθήνα, 1981.
84. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Αθήνα, 1987.
85. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Αθήνα, 1995.
86. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Θεσσαλονίκη, 1981.
87. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Θεσσαλονίκη, 1987.
88. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Θεσσαλονίκη, 1995.
89. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1981-1982. Ιωάννινα, 1981.
90. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1987-1988. Ιωάννινα, 1987.
91. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Ιωάννινα, 1995.
92. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 1997-1998. Κομοτηνή, 1997.
93. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 1997-1998. Πάτρα, 1995.
94. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1987-88. Θεσσαλόνικη, 1987.
95. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1988-89. Θεσσαλόνικη, 1988.

96. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1989-1990. Θεσσαλόνικη, 1989.
97. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1990-91. Θεσσαλόνικη, 1990.
98. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1995-96. Θεσσαλόνικη, 1995.
99. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Αθήνα, 1988.
100. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Αθήνα, 1995.
101. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1988-1989. Ιωάννινα, 1988.
102. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1995-1996. Ιωάννινα, 1995.
103. Παπαγιαννοπούλου Αικ. Έξυπνοι τρόποι εκμάθησης των ξένων γλωσσών. URL : http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=19&aid=8213#.UeehiayE6ho.
104. Παπαϊωάννου Π. Γλωσσολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. – Αθήνα, 1995.
105. Παπακωνσταντίνου Π. Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα, 1997. 272 σ.
106. Πουταχίδης Γ. Τί είναι το εκπαιδευτικό δράμα. URL : www.geocities.com/dramacenter_gr/arthra_drama.html2002.
107. Προεδρικό Διάταγμα 83/1984 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Αιγαίοι», Ιόνιου Πανεπιστημίου και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας». ΦΕΚ 31. 20.03.1984.

108. Προεδρικό Διάταγμα 302/1985 «Τροποποίηση διατάξεων του Π. Δ/ΤΟΣ 83/1984 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Αιγαίου», Ιόνιου Πανεπιστημίου και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας». ΦΕΚ 113. 31.05.1985.
109. Προεδρικό Διάταγμα 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμήματων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων». ΦΕΚ 160. τ. Α'. 18.10.1984.
110. Σκούρτου Ε. Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα, 1997. Σ. 131–143.
111. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. Η χρήση του γραφοσκόπιου και της διαφάνειας στο σχολείου. Χρονικά. 1997. Τ 7. Σ. 110–120.
112. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. Οι νεωτερισμοί στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας. *1 Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας*. Αθήνα-Αλεξανδρούπολη, 1999. Σ. 59–76.
113. Το Διαπολιτισμικό Νηπιαγωγείο - Δραστηριότητες επικοινωνίας. URL : http://www.ergastirio.ppp.uoa.gr/seminaria/diapolitismiko_nipia.html.
114. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.
115. Τομπαίδης Δ. Διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα, 1992. 414 σ.
116. Τσολάκης Χ. Από τα γράμματα στη γλώσσα. Πορεία προς τον επικοινωνιακό λόγο. Θεσσαλονίκη, 1995. 432 σ.
117. Τσοπάνογλου Α. Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υοθέτησής της στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη, 1985. 100 σ.
118. Υπόμνημα του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. για τον αριθμό των εισακτέων (του 1988-1989). *Βήμα*. 21.02.1988.
119. Φιλίππου Κ. Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 1984. № 1. Σ. 39–61.
120. Χαραλαμπόπουλος Α. Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της Ελληνικής. URL : http//abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm.
121. Χαραλαμπόπουλος Α., Χατζησαββίδης Σ. Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη, 1997. 348 σ.

122. Χάρης Κ. Εκπαιδευτικοί λοιτουργοί: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση: Γενική θεώρηση. *Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα, 1989. Τ. 3. Σ. 1727–1729.
123. Χασάπης Α. Τεχνικές του δράματος και Διδακτική των ζωντανών γλωσσών. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. URL : http://www.frl.auth.gr/sites/congres/interventions/gr/xassapis.pdf.
124. Χατζηδήμου Δ. Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη, 1997. 325 σ.

РОЗДІЛ 5
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ НА ОСНОВІ РІВНОЦІННОГО ПОЄДНАННЯ НАУКОВОГО, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО, МЕТОДИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО СКЛАДНИКІВ (1999-2010 рр.)

5.1. Політико-економічна та соціокультурна ситуація в Греції

Досліджуваний етап розпочався двома надзвичайно важливими подіями в розвитку університетської освіти Греції, які справили суттєвий вплив на підготовку філологів.

Першою з них стало підписання Грецією 19 червня 1999 року Болонської угоди, що остаточно закріпило європейську орієнтацію університетської освіти та мало позитивні наслідки для вдосконалення підготовки філологів. Зокрема, відбулось таке:

- проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць (кредитів) під час підготовки та підвищення кваліфікації фахівців-філологів;

- співпраця в галузі забезпечення якості вищої освіти;

- розширення мобільності як студентів, так і викладачів університетських філологічних відділень і відділень іноземних мов;

- фінансування значної кількості освітніх програм з боку різних європейських організацій;

- надання можливості отримання спільних дипломів грецьких і зарубіжних університетів;

- розвиток неперервної філологічної освіти; розвиток багатомовної освіти тощо.

Окрім цього, відповідно до вимог Болонського процесу в університетах Греції було введено взаємовизнані на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії та додатки до дипломів бакалаврів, магістрів, докторів наук, розроблено і введено до навчальних планів підготовки фахівців дисциплін з

європейським змістом та дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до роботи не лише з учнівською, а й з дорослою категорією громадян [54, с. 86-87; 32, с. 67-68].

Другою не менш важливою подією вважається початок діяльності Грецького відкритого університету (1999 р.). Нагадаємо, що нормативні документи щодо його створення та діяльності були прийняті ще на попередньому етапі (Закон № 2083 від 1992 року «Модернізація вищої освіти», стаття 27 та Закон № 2552 від 1997 року «Про Грецький відкритий університет).

Головною метою діяльності Грецького відкритого університету (далі – ГВУ) було визнано надання дистанційної освіти на рівні бакалавріату і магістратури із застосуванням відповідного навчального матеріалу та методів навчання. До завдань університету також входило провадження науково-пошукової діяльності, розвиток технологій і методології дистанційної освіти [37; 91].

Створення ГВУ було продиктовано популяризацією ідеї про те, що освіта – це право кожного, яке має бути задоволеним протягом усього життя людини. Звідси дистанційна освіта уявлялась як надзвичайно перспективна, бо могла стати доступною широкому колу усіх зацікавлених осіб з ряду причин: місце проживання могло бути водночас і місцем навчання, студент сам обирав темп навчання, не було вступних іспитів (достатньо було подати відповідну заяву) тощо.

ГВУ розпочав свою діяльність з чотирма факультетами: факультет соціальних наук, факультет гуманітарних наук, факультет природничих та технічних наук, факультет прикладних мистецтв. Підготовку філологів здійснював факультет гуманітарних наук, пропонуючи переважно магістерські програми. Так, серед магістерських програм діяли такі: «Дидактика англійської мови як іноземної/міжнародної», «Дидактика німецької мови як іноземної/міжнародної», «Дидактика французької мови як іноземної/міжнародної», «Мовна освіта для емігрантів та репатріантів», «Сучасні тенденції в аналізі та викладанні грецької мови».

У 1999 році міністр освіти Г. Арсеніс знову спробував увести реформу, за якою особа могла працевлаштуватись до закладів середньої освіти лише за наявності сертифіката про педагогічну і методичну готовність. Нагадаємо, що така спроба була здійснена і двома роками раніше завдяки прийняттю Закону № 2525 від 1997 року, утім через різку його критику з боку освітян відповідні положення цього Закону так і не було реалізовано. На жаль, подібні намагання Г. Арсеніса також не зазнали успіху.

У 2000 році Президентським Указом № 13 [98] був створений Пелопоннеський університет (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), який розпочав свою діяльність з вересня 2002 року. Резиденція розташувалась у м. Триполі, філіали у містах Каламата, Коринф, Науплія, Спарта. Філологічне відділення тут почало функціонувати з 2005-2006 навчального року.

У 2002 році було створено Західно-македонський університет (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), який розпочав свою роботу з 2004 року. Однак підготовку філологів цей навчальний заклад не здійснював.

У 2002 році Греція офіційно увійшла до зони євро, відмовившись від своєї старої національної валюти – драхми. Це позитивно виплинуло на розвиток економіки, яка в період 2004-2005 рр. значно зросла із паралельним зменшенням інфляції. Зростанню економіки сприяла також досить стабільна політична ситуація в Греції. Протягом досліджуваного періоду зміна уряду відбулась лише один раз. Так, до 2004 року біля влади була партія ПАСОК, а з 2004 – Нова Демократія.

Завдяки політичній та економічній стабільності країна дедалі ставала ще більш привабливою для емігрантів, що, у свою чергу, вимагало подальшого розвитку полікультурної/міжкультурної та багатомовної освіти, галузі навчання новогрецької мови як другої/іноземної.

Економічне зростання позитивно позначилось на діяльності університетів, у яких дедалі збільшувалась кількість різних освітніх і дослідницьких програм, що фінансувались як державою, так і певними європейськими організаціями.

Як уже зазначалось вище, одним із найголовніших положень Болонського процесу було налагодження співпраці в галузі забезпечення якості вищої освіти. Під час Празької конференції міністрів (2001 р.) та Берлінської конференції (2003 р.) забезпечення якості вищої освіти було визнано одним з найголовніших пріоритетів у європейському просторі вищої освіти.

Греція як учасниця Болонського процесу не могла залишитись осторонь цього питання і Законом № 3374 від 2005 року «Забезпечення якості вищої освіти. Система трансферу та накопичення навчальних кредитів. Додаток до диплому» (Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος») намагалась також зробити свій унесок у розробку цієї проблеми.

Зокрема, Законом № 3374 врегульовувалась процедура внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості роботи університету. Внутрішнє оцінювання мало проводилось самим університетом, а зовнішнє – спеціально створеною комісією із числа незалежних експертів. Результати оцінювання мали бути обов'язково оприлюдненими у відповідних ЗМІ та офіційних сайтах.

Задля успішного проведення оцінювання якості вищої освіти вищеназваним Законом було створено незалежну управлінську одиницю – Центр забезпечення якості вищої освіти (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π)), який мав надавати необхідну допомогу і підтримку вишам у проведенні процедури оцінювання якості їхньої роботи.

Центр забезпечення якості вищої освіти мав виконувати такі функції:

- планувати, координувати та підтримувати процеси оцінювання якості роботи грецьких вишів;

- складати схему звіту з оцінювання роботи ВНЗ, визначати критерії та параметри оцінювання;

- складати, зберігати й оновлювати базу даних незалежних експертів і фахівців із забезпечення та покращення якості вищої освіти в Греції та за кордоном, до якої мали мати вільний доступ усі виші країни;

- створювати та зберігати архів звітів з оцінювання якості роботи всіх ЗВО Греції;

- інформувати компетентні органи та заклади вищої освіти щодо стану справ із забезпечення якості вищої освіти в Греції та щодо нових світових тенденцій у цій галузі;

- здійснювати співпрацю з відповідними органами зарубіжжя;

- організовувати дослідження, які б сприяли розвитку методології, техніки, засобів забезпечення і покращення якості вищої освіти;

- оприлюднювати результати оцінювання та висвітлювати ті заходи, яких вживає для забезпечення і покращення якості вищої освіти;

- представляти країну на різних конференціях, симпозіумах тощо, присвячених питанням забезпечення і покращення якості вищої освіти;

- формулювати пропозиції щодо прийняття практичних заходів для забезпечення і покращення якості вищої освіти відповідно до мети і завдань національної системи вищої освіти та міжнародних інструкцій, досвіду, практик.

Також передбачалось створення відповідного органу в самому виші – відділу забезпечення якості («Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.)).

Окрім цього, Законом визначались критерії, за якими має проводиться оцінювання. До них належали:

- щодо якості викладацької діяльності: якість викладання педагога, матеріально-технічна база, застосування нових технологій, співпраця між викладачами й студентами, рівень й актуальність пропонованих знань, зв’язок викладацької і дослідницької діяльності, мобільність викладачів і студентів;

- щодо дослідницької діяльності: розвиток науки у закладі, наукові публікації, матеріально-технічна база для проведення досліджень, функціонування дослідницьких програм, автентичність досліджень, визнання досліджень іншими закладами і країнами, відзначення досліджень на національному і світовому рівнях, участь студентів у дослідницькій діяльності;

- щодо якості навчальних планів і програм: відповідність планів і програм мети закладу та потребам суспільства, їх функціональність, якість екзаменаційної системи;

- щодо якості роботи інших служб: результативність управлінських структур, соціальний захист студентів, використання нових технологій у роботі управлінських структур, прозорість та ефективність у розподілі фінансових ресурсів, співпраця з іншими освітніми та дослідницькими установами як вітчизняними, так і зарубіжними, співпраця з суспільством загалом [69].

Провідною тенденцією розвитку університетської освіти в Греції на досліджуваному етапі стала реалізація ідеї багатомовної освіти. Варто зазначити, що мультилінгвізм (багатомовність) є політичним гаслом і програмою дій Європейського Союзу, яким ще наприкінці XX століття було проголошено курс на збереження мовного різноманіття та сприяння в оволодінні іноземними мовами громадянами спільноти.

У 1999 році термін «багатомовна освіта» було уточнено в документі під назвою Резолюція 12 Генеральної Конференції ЮНЕСКО. Відтоді багатомовна освіта отримала таке визначення: «...застосування в освітньому процесі трьох і більше мов, а саме рідної (L1), регіональної чи національної (L2), міжнародної мови (L3)». У 2002 році на саміті Європейської ради у Барселоні голови держав і урядів країн-членів ЄС оголосили про запровадження в освітні системи країн-членів принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності». Важливою подією для розвитку багатомовності став План дій «Сприяння вивченню іноземних мов та лінгвістичній різноманітності 2004-2006», який запропонував 47 конкретних пропозицій, що стосувались: перегляду структури освітньої системи у світлі необхідності впровадження навчання іноземних мов упродовж життя; реалізації у навчальних планах принципу CLIL (content and language integrated learning – предметно-мовне інтегроване навчання), який передбачає вивчення немовних предметів іноземною мовою тощо [35]. У 2008 році Єврокомісією була створена Група високого рівня з мультилінгвізму, яка визначила поняття багатомовності у таких контекстах: співіснування різних

мовних спільнот усередині однієї географічної або геополітичної зони; здатність суспільств, інститутів, груп та індивідів регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою [33]. У червні 2009 року на засіданні Ради міністрів освіти країн-членів ЄС була прийнята нова, розрахована на 2009-2011 рр. програма ЄС щодо співробітництва в сфері освіти, у якій вивчення двох іноземних мов також було визначено одним із найбільш пріоритетних завдань [2, с. 362].

Греція як член Євросоюзу намагалась виконувати всі прийняті рекомендації. Так, в університетах країни до навчальних планів підготовки фахівців було введено дві іноземні мови, як правило, англійську та ще одну менш розповсюджену. На відділеннях іноземних мов, окрім основної, студентам для вивчення почала пропонуватись і друга іноземна мова.

Наприкінці досліджуваного етапу було нарешті прийнято ще один важливий Закон № 3848 від 2010 року «Підвищення ролі педагога – встановлення правил оцінювання та призначення керівних кадрів в освіті та інші розпорядження» («Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»).

Згідно з цим Законом особи, які виявили бажання займатись викладацькою діяльністю, мали, окрім іншого, надати до Вищої ради з відбору персоналу сертифікат про педагогічну і методичну готовність (πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας). Такий сертифікат можна було отримати після успішного навчання протягом одного семестру за спеціальною програмою, розробленою тим чи іншим університетом. Програма педагогічної і методичної підготовки мала бути затвердженою Вченою радою (Синклітом) університету та ухваленою міністром освіти після відповідної експертизи, здійсненої Інститутом освітньої політики. Програма оцінювалась протягом першого року її застосування, а потім кожні наступні чотири роки. У випадку виявлених недоліків у її змісті, програму слід було доопрацювати.

Від участі в цій програмі звільнялись ті особи, які надавали диплом тих відділень, які забезпечували протягом навчання базову психолого-педагогічну і методичну підготовку. Претенденти на посаду вчителя, а також і філолога, мали

прослухати й успішно скласти іспити з дисциплін, які стосувались питань освіти і виховання, навчання і викладання, спеціальної дидактики, а також мали обов'язково пройти педагогічну практику як пасивну, так й активну.

Отже, ті студенти філологічних відділень, які під час навчання обирали для себе вибіркові психолого-педагогічні і методичні курси, пройшли педагогічну практику, яка також належала до вибіркових дисциплін, звільнялись від необхідності отримання сертифіката про педагогічну і методичну готовність. Ті ж студенти-філологи, які відмовились від названих дисциплін, а потім все ж таки вирішили присвятити себе викладацькій діяльності, мали отримати зазначений сертифікат. Від отримання сертифіката також звільнялись студенти відділення філософії-педагогіки-психології [70].

Поруч з цим 2010 рік ознаменувався надзвичайним погіршенням економічної ситуації в Греції. Зокрема 23 квітня 2010 року Греція офіційно звернулась за фінансовою підтримкою до Європейського Союзу для запобігання банкрутству. За словами грецьких економістів, непоправного удару по економіці країни завдало організація і проведення в 2004 році Олімпійських ігор. Наслідки витрат на будівництво інфраструктури для забезпечення ігор поступово накопичувались і вилились у глибоку економічну кризу, з якої Греції не вийшла і до сьогодні. Цілком закономірно, що падіння економіки негативно позначилось на всій університетській освіті взагалі та підготовці філологів зокрема через те, що протягом другого десятиріччя XXI століття помітно скорочувались освітні програми додаткової мовної, літературної, психолого-педагогічної підготовки філологів, програми обміну студентів, що не могло не вплинути на результати професійної підготовки фахівців.

Стосовно мережі університетів, то на досліджуваному етапі підготовку філологів продовжували забезпечувати такі заклади: Салоніцький університет імені Аристотеля (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Афінський національний університет імені І. Каподістрії (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Патрський університет (філологічні відділення), Яннінський університет (філологічні відділення), Фракійський університет імені

Демокрита (філологічні відділення), Критський університет (філологічні відділення).

Серед новостворених університетів, які здійснювали підготовку філологів, назвемо: Грецький відкритий університет (магістерські програми з дидактики грецької та іноземних мов); Пелопоннеський університет (філологічне відділення).

Таким чином, політико-економічними, соціокультурними й освітніми чинниками, що суттєво впливали на розвиток підготовки філологів на етапі 1999-2010 рр., визначено: підписання Болонської угоди, що вимагало увідповіднення університетської освіти з положеннями Болонського процесу (1999 р.), початок діяльності Грецького відкритого університету (1999 р.), зростання значення й ролі мовної освіти в новій Європі, політична стабільність, економічне зростання країни із різким занепадом наприкінці етапу, подальша актуалізація проблеми освіти протягом життя, реалізація полікультурної/міжкультурної та багатомовної освіти, створення Центру забезпечення якості вищої освіти та відділів оцінювання якості освіти при університетах (2005 р.), проведення реформи, за якою особа могла працевлаштуватись до закладів середньої освіти лише за наявності сертифіката про педагогічну і методичну готовність (2010 р.).

5.2. Удосконалення теоретичних засад підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1999-2010 рр.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що грецькі науковці (М. Біліоні, І. Піріотакіс) в підготовці філологів на досліджуваному етапі виділяли такі компоненти: 1) спеціальна або наукова підготовка (ειδική ή επιστημονική κατάρτιση), 2) педагогічна підготовка або психолого-педагогічна (παιδαγωγική ή ψυχο-παιδαγωγική κατάρτιση); 3) дидактична/методична підготовка (διδακτική κατάρτιση); 4) практична підготовка, тобто педагогічна практика (πρακτική άσκηση) [67, с. 10-11; 99, с. 253-254].

Таким чином, якщо на попередньому етапі лише деякі вчені (І. Канакіс, П. Ксохеліс,) окремим компонентом виокремлювали педагогічну практику, то на початку XXI століття у необхідності виділення цього складника не сумнівався жоден науковець.

На досліджуваному етапі вчені (А. Антонопулу [36], М. Біліоні [67], Р. Делверуді [45], Е. Кароліду [55], В. Токатліду [105]) наголошували на тому, що мета і завдання підготовки філологів мають бути детермінованими особистісними і професійними потребами майбутніх фахівців. З урахуванням цього, *метою* підготовки філологів у працях науковців визначалось формування багатомовної полікультурної особистості філолога-дослідника, філолога-вчителя, філолога-перекладача, здатного до саморозвитку і самовдосконалення. Досягненню цієї мети мали сприяти такі *завдання*: розвиток комунікативної, міжкультурної, перекладацької, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, дослідницької, громадянської, управлінської компетентностей, виховання потреби навчання протягом життя.

Дещо розширилось уявлення про наукову підготовку, яка, на думку вчених, вже не мала бути спрямована на засвоєння лише однієї галузі. Так, Р. Делверуді наполягала, що викладач мовних дисциплін має бути обізнаний в останніх тенденціях таких наук, як соціолінгвістика, соціальна антропологія, соціологія тощо, а В. Токатліду до цього переліку додала ще науки про спілкування, етнографію та інші [45, с. 248; 105].

Дослідженням установлено, що як і на попередніх етапах, у науковій (спеціальній) підготовці особливу увагу вчені (Р. Делверуді, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисаввідіс) надавали *мовній підготовці* майбутніх філологів. Задля її покращення педагоги активно розробляли теоретико-методологічні засади навчання мови, як рідної, так й іноземних.

Встановлено, що коли на попередньому етапі значна частина праць грецьких науковців була присвячена обґрунтуванню засад комунікативного підходу до навчання мов, то на початку XXI століття із прогресивним розвитком мовознавчих та психолого-педагогічних наук почали обґрунтовуватись певні

варіації цього підходу. Так, І. Хатжилука-Маврі наголошувала на «комунікативно-текстоцентричному підході», який об'єднав два складники: комунікативний та текстоцентричний (κειμενοκεντρική προσέγγιση, genre based approach). Відмінність між останніми полягає в тому, що перший спрямований на досягнення результативної комунікації загалом, тоді як другий робить акцент на текстовій комунікації через побудову та сприйняття різних видів/жанрів текстів [114, с. 116]. При цьому дослідниця надавала перевагу саме текстоцентричному.

На досліджуваному етапі грецькі вчені (Е. Сіноді, М. Тжакоста, А. Фтерніаті, С. Хатжисаввідіс) також активно почали застосовувати термін «мовна грамотність» («γλωσσικός γραμματισμός» / «language literacy»), зміст якого, звичайно, не обмежується знанням грамоти (уміння читати й писати), а передбачає, на думку вчених, наявність в особи таких сформованих умінь, як: уміння розуміти значення слів; уміння розуміти значення текстів; уміння інтерпретувати значення, 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, у якому певний текст породжувався; уміння реагувати на значення тексту; уміння створювати тексти, необхідні для задоволення повсякденних (професійних і не лише) потреб [102, с. 426; 111, с. 920-921; 117].

На досліджуваному етапі ще більшої популярності набула ідея полікультурної/міжкультурної освіти, що було обумовлено поглибленням євроінтеграційних процесів у Греції, посиленням міжнародної співпраці у всіх галузях суспільного життя.

Услід за своїми попередниками, грецькі науковці продовжували формулювати завдання і принципи міжкультурної освіти, які суттєво не відрізнялись від попереднього етапу.

Так, на думку грецької дослідниця Н. Августі, питаннями, які порушує та намагається вирішити міжкультурна освіта, є: упередження, расизм, відмінності

та стереотипи. Міжкультурна освіта ставить за мету введення цих питань до навчальних програм з метою виховати студентів менш упередженими, готовими приймати та поважати «чуже/відмінне» [39].

А. Хатжипанайотіду головними принципами міжкультурної освіти назвала:

- визнання того, що культурні та мовні відмінності не є руйнівним чинником, а навпаки сприймаються як фактори взаємозбагачення та мають бути включені до змісту освітніх програм;
- орієнтація на забезпечення рівних можливостей для всіх;
- заперечення будь-якого роду дискримінації [116, с. 46-47].

Утім, на відміну від попереднього етапу, у наукових колах усвідомленою стала ідея про те, що провідну роль у вирішенні завдань міжкультурної освіти відіграє іноземна мова, яка в нових соціокультурних умовах може стати механізмом перетворення розмаїття мов і культур із фактора, що перешкоджає діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, на засіб взаємного розуміння й збагачення, на інструмент творчого розвитку соціально активної й самостійної особистості [1, с. 55].

З огляду на це, у методиці з'явився новий підхід до навчання іноземних мов – міжкультурний, головним завданням якого є не лише оволодіння мовою, а її використання для продуктивного спілкування в умовах діалогу культур, що вимагає наявності в мовця високого рівня сформованості не лише комунікативної, а й міжкультурної компетенції.

Розповсюдження нових підходів до підготовки філологів (компетентнісного, міжкультурного) змусило грецьких учених (Н. Мітсіс [63-65], В. Токатліду [105], А. Тсопаноглу [109-110] та інших) дійти висновку, що в теорії і практиці навчання мови насамперед необхідно чітко сформулювати та обґрунтувати мету і завдання навчання, і вже на цій основі добирати зміст, методи, форми, засоби навчання.

На думку Н. Мітсіса, теорії навчання мови, які ставили акцент на зміст, як правило, пов'язані з традиційними дидактичними уявленнями. У традиційній моделі навчання мови панував навчальний матеріал, який будь-якою ціною мав

вивчити студент, тоді як цілі були на другому плані і вважались наслідком, проекцією матеріалу (змісту). Натомість теорії, що надають перевагу цілям і завданням, реалізації яких має сприяти добір та групування навчального матеріалу, презентують, як правило, сучасні погляди на процес навчання мови.

Як зазначав науковець, переваги, які надаються чи то змісту, чи то цілям, відображаються в ряді навчальних дій та процесів, до яких залучаються й інші компоненти та учасники навчального процесу з мови: студент, викладач, засоби навчання (підручник, аудіовізуальні засоби тощо). Вони вводяться в навчальний процес після визначення головних принципів навчання мови (тобто після формування теоретичної основи – лінгводидактичного підходу), і тому в межах різних дидактичних моделей ролі та взаємозв'язки між ними розуміються, організовуються та реалізуються різними шляхами [64, с. 107-108].

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що на цьому етапі грецькі науковці (Мітсіс [64], Токатліду [105], Тсопаноглу [110]) почали поділяти цілі навчання мови на загальну та спеціальні (конкретні). Загальна мета освіти загалом та мовної зокрема, на їхню думку, визначається рядом соціальних, політичних та економічних чинників як міжнародного, так і місцевого рівнів. Спеціальні (конкретні) цілі обумовлюються тим соціальним середовищем, у якому проживає особа, що вивчає мову, та в якому буде застосовуватись продукт її освіти. Загальна мета визначається широкими умовами епохи, а тому може бути єдиною для різних груп людей. Спеціальні ж (конкретні) цілі генеруються потребами кожної групи окремо і тому, принаймні теоретично, не можуть співпадати. Окрім цього, загальна мета визначається відповідними органами на національному (Міністерство освіти) та міжнародному (Європейський Союз, Рада Європи) рівнях, а спеціальні цілі аналізуються та визначаються спеціальними методами і техніками [105, с. 195-196; 701].

Нагадаємо, що на попередньому етапі загальною метою навчання мов грецькими вченими було проголошено комунікацію/спілкування. Як зазначала грецька дослідниця В. Токатліду, на початку XXI століття суттєвих змін у формулюванні загальної мети навчання мови не відбулось. Нею продовжувала

залишатись комунікація. Проте нове інформаційне суспільство дещо змінило способи комунікації, до яких додались Інтернет, електронна пошта, скайп та інше. Тому спостерігаються зміни не стільки у формулюванні мети, скільки на рівні добору методів, засобів, практик навчання [105]. Окрім цього, до навчання спілкування було додано й розвиток багатомовності та міжкультурної компетенції.

Проаналізуємо шляхи вирішення питання спеціальних (конкретних) цілей у навчанні мов у працях грецьких авторів.

Х. Хатжигеоргіу наполягав, що визначення спеціальних цілей навчання мови, як правило, детермінується такими чинниками, як: особистість того, хто вивчає мову, його позиція щодо свого «Я», думка про інших та бажання бути залученим до соціальної взаємодії. Для адекватного формулювання спеціальних цілей навчання мови, виняткову роль, на думку вченого, відіграє попереднє визначення та аналіз потреб тих, хто вивчає мову [113, с. 39].

Грецькі дослідники (Н. Антонопулу [36], М. Малута [60], Д. Мітсакіс [62], А. Тсопаноглу [110], Х. Хатжигеоргіу [113] тощо) вважали, що вичленування та чіткий опис потреб дозволяє визначити цілі й завдання навчання мови, а також місце і роль, яку може відігравати іноземна мова у функціонуванні певного організму, а саме оточення, у якому перебуває студент. Чітке визначення потреб також дає змогу виявити комунікативні уміння, які має розвинути майбутній фахівець для задоволення своїх конкретних потреб, що існують поза місцем і часом його освіти.

Аналіз мовних потреб, на думку В. Токатліду, тісно пов’язаний з головним принципом навчання мови, принципом комунікативності, що концентрує увагу на особистості та має забезпечити її уміннями спілкування в суспільстві. Як підкреслювала В. Токатліду, йдеться про освіту, продукт якої споживається не в межах освітньої системи, а й існує в соціальному просторі [105, с. 142-143].

Зазначимо, що грецькі дослідники ретельно вивчали різні моделі аналізу мовних потреб зарубіжних учених, такі як: модель R. Richterich та J. Chancerel, J. Munby, B. Coffey, E. Tarone та G. Yule [62, с. 15-21], і наприкінці XX століття

(1999 р.) грецька науковець В. Токатліду запропонувала свою власну «етнографічну модель аналізу мовних потреб», яку схвально прийняли більшість науковців Греції [105, 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 (під поняттям «учень» дослідниця має на увазі будь-яку особу, що вивчає мову). 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 вони вивчають вживання мови в певній групі, організації або суспільстві. Кожний спеціальний простір людської діяльності має свою власну соціальну структуру, власні норми мовної та немовної поведінки, власну «культуру», а відтак може вважатись соціальною клітиною з притаманними саме їй особливостями вживання мови, які можна спостерігати та фіксувати за допомогою методів і технік, аналогічних тим, які використовує етнографія спілкування [105, 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, які панують в конкретному оточенні, наприклад, коли і хто говорить, як звертаються мовці до своїх співрозмовників, яким чином розуміється те чи інше висловлювання (Norms of interaction, Norms of interpretation); стилю мовлення, який проявляється в цих ситуаціях, наприклад, оголошення, рекомендації, лекції тощо (Genre) [105, с. 165-166].

Зазначимо, що грецький учений А. Тсопаноглу наполягає, що окрім цього, під час збору інформації мають враховуватись не лише характеристики учня та його оточення, а також вивчатись і потреби вчителів [110].

На думку В. Токатліду, перед збором інформації стосовно мовно-комунікативних потреб має бути з чіткістю визначено:

- *об'єкт та предмет дослідження*. Як правило, це відправна точка, з якої починається ряд питань, що мають знайти свою відповідь. Це такі питання: «Яка інформація необхідна і чому?», «Де буде використовуватись зібрана інформація?» тощо;

- *проблематику дослідження*: Тут необхідно відповісти на такі питання: «З якого поля/галузі черпатиметься інформація?», «Які фактори мають бути ізольовані?», «Якого роду труднощі можуть виникнути?», «Які теоретичні та практичні проблеми можуть з'явитись?» тощо;

- *теоретичну базу*: «Які теоретичні знання передбачає дослідження?», «Які джерела інформації будуть використані (спеціальні видання, журнали, монографії, матеріали конференцій, банки даних тощо) для забезпечення певного теоретичного підґрунтя?»;

- *гіпотези дослідження*. Тут формулюються гіпотези стосовно оточення, що буде досліджуватись, обираються засоби і техніки для збору інформації;

- *методи та засоби вивчення/аналізу гіпотез*. Аналіз проводиться з метою повного або часткового підтвердження гіпотез, або їх цілковитого відхилення [105, с. 167-168].

Важливим, на думку дослідниці, є питання стосовно методів та засобів аналізу мовних потреб, які є досить різні. Так, методами дослідження в комунікації В. Токатлдіу називає семіотичний аналіз, аналіз змісту, аналіз мовлення, етнографічний, соціотехнічний. Поняття ж «засоби і техніки», на її думку, стосуються інструментів, які може застосовувати дослідник для збору інформації. 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 застосовуватись для збору інформації [105, с. 176-177].

Після зібрання інформації відбувається її опрацювання. 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 їх характеристики?»; «Як організовується соціальне оточення та як розподіляються ролі мовців у ньому (хто до кого звертається, скільки часу триває мовлення кожного з співрозмовників, хто ще розділяє мовлення)?»; «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 відбувається спілкування (наприклад, визначити позицію редактора щодо рецензованого тексту, для запиту інформації, для висловлення думки, для надання рекомендацій, внесення пропозицій тощо)?»; «Якими є ситуацій спілкування (наприклад, купівля-продаж, суспільні зв’язки тощо)?» [105, с. 181-182].

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

Після визначення потреб та формулювання спеціальних цілей навчання мови, на думку грецьких учених, розпочинається ціла низка припущень щодо ситуацій, за яких ця потреба виявляється, щодо умов, які спричиняють ці ситуації

та щодо умінь, які необхідні для задоволення тієї чи іншої потреби [105, с. 214; 701].

Іншими словами, дослідник після констатації потреби учня має відповісти, хоча й на цій стадії гіпотетично, на такі питання:

- У 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 даному суспільстві)?

Після цього відбувається опрацювання зібраного мовного/мовленнєвого матеріалу. Мета цього процесу – розкрити та чітко описати вживання мови представниками 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 дослідника зосереджується на мовцеві та його мовних виборах, а також факторах, умовах комунікативного акту, які й визначають добір тих чи інших мовних/мовленнєвих форм відповідно до конкретної ситуації спілкування та панівних культурних і соціальних норм певного середовища.

Всі продукти аналізу мовно-комунікативних потреб після їх опрацювання слід класифікувати. Це можна зробити описовим способом, наприклад, за допомогою таблиць, де в першому стовпчику 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 [105, с. 183-185].

Лише після цього можуть прийматись остаточні рішення щодо змісту мовної підготовки, 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:

Перша стадія: фіксування загальних характеристик учнівської групи, якій адресується освітня програма; формулювання гіпотез.

Друга стадія: добір методу, засобів і технік дослідження.

Третя стадія: дослідження гіпотез шляхом збору інформації та мовного матеріалу.

Четверта стадія: класифікація зібраного матеріалу; опрацювання та статистичний аналіз даних; аналіз комунікативних фактів (ситуацій) та їх компонентів.

П’ята стадія: аналіз мовлення; класифікація мовних засобів комунікації; кореляція мовних засобів з відповідними комунікативними ситуаціями.

Як зазначає В. Токатліду, етнографічна модель аналізу потреб може застосовуватись як під час укладання певної програми мовної підготовки, так і протягом її застосування та по її завершенні для діагностики наявності або відсутності необхідних для задоволення потреб комунікативних умінь [105, с. 166].

На наш погляд, свою модель В. Токатліду мала б назвати не «етнографічна модель аналізу потреб», а «модель укладання навчальної програми з мови на основі етнографічного аналізу потреб учнів», бо вона справді виходить за межі вивчення потреб, передбачаючи й опис необхідних комунікативних умінь, що їх має розвинути учень, та вибір змісту програми, принаймні відбір мовного, мовленнєвого та соціокультурного матеріалу.

Установлено, що проблему аналізу мовних потреб студентів на етапі, що вивчається, активно досліджували й такі грецькі науковці, як А. Антонопулос та Д. Манавіс. Вчені наполягали, що викладач-словесник перш за все має визначити справжні мовні потреби тих, хто вивчає мову, на цій основі сформулювати мету, яка має бути зрозуміла як йому самому, так і студентам, і яка має бути реальною (досяжною). На основі визначених мовних потреб необхідно скласти таблицю, яка включатиме аналітичний опис мовної поведінки, якої має досягти студент, а

також і відомості про нього (особистісні характеристики) для того, щоб адекватно дібрати навчальний матеріал, методи і засоби викладання, які будуть найбільш корисні студентові. Питання стосовно навчального часу, який має надаватись для вивчення, визначається політикою закладу освіти й загальною освітньою політикою держави [36].

Отже, на думку вчених, саме спеціальні цілі навчання мови, генеровані потребами тих, хто навчається, мають бути відправною точкою для визначення змісту навчання. Це саме стосується не лише мовних, а й будь-якої іншої дисципліни.

Варто зазначити, що як і на попередньому етапі, вчені (Х. Аргіропулу, М. Канатсулі, А. Катсікі-Гівалу) наполягали на ґрунтовній *літературній підготовці* майбутніх філологів.

Загальною метою літературної підготовки науковці називали формування літературознавчої компетенції, чому сприяє вирішення таких завдань: підвищення освітнього-культурного рівня, удосконалення комунікативної компетенції та психоемоційний розвиток учня/студента. Зважаючи на те, що літературні твори – це носії національних, світових і полікультурних цінностей, читання та опрацювання показових творів національної і світової культурної спадщини активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває їх фантазію, виховує мову, розвиває мистецькі здібності, розширює межі особистого досвіду та внутрішнього світу, робить їх здатними активно застосовувати знання, розвивати естетичні уявлення, критично аналізувати головні проблеми особистого і соціального життя, відповідально формувати свої особисті позиції та переконання.

Головним підходом у викладанні літератури називався герменевтичний підхід, також обґрунтовувались засади таких підходів, як діахронічний, інтертекстуальний, міждисциплінарний. Необхідним також уважалось застосування різноманітних лінгвістичних підходів до тлумачення літературних явищ [38, с. 121-139; 52; 56, с. 66-69; 89].

Дослідженням установлено, що на етапі 1999-2010 рр. особливу увагу науковців (М. Біліоні [67], А. Готовас [44], П. Калліамбетсу-Корака [51],

Е. Кароліду [55]) привертала проблема покращення *педагогічної і методичної підготовки* підготовки філологів.

Педагогічна і методична підготовка, за твердженнями науковців, ототожнюється зазвичай з теоретичним і практичним усвідомленням майбутніми викладачами поля їхньої майбутньої діяльності і включають:

- знання не лише своєї наукової галузі, а й способів, критеріїв, процесів, засобів, за допомогою яких добирається й узагальнюється той матеріал, який викладатиметься учням;

- обізнаність в існуючих навчальних програмах і засобах, а також уміння їх самостійно розробляти відповідно до особливих умов навчання;

- знання школи, класу, освітнього простору загалом (маються на увазі соціальні, економічні, політичні і культурні чинники, що впливають на розвиток освіти);

- усвідомлення свого «Я». Погляди вчителя на самого себе, на свою роботу впливають на спосіб комунікації з учнями, на спосіб навчання і виховання;

- знання моделей викладання. Йдеться про види, техніки, засоби навчання, добір і формулювання завдань, способів оцінювання тощо;

- володіння методами і стратегіями викладання. Через правильний їх добір викладання може вважатись результативним та успішним;

- знання учнів. Йдеться про знання характеристик учнів, які обумовлені їх віком, статтю, національним або соціальним походженням. Важливо, щоб учитель знав, яким чином різні фактори можуть впливати на поведінку дитини і на зв’язок між учнями та вчителем;

- розуміння цілей освіти. Протягом базової підготовки майбутній педагог має не лише знати, а й уміти оцінювати та коригувати цілі і завдання освіти, навчання і виховання;

- загальні педагогічні знання. Йдеться про ознайомлення вчителів з педагогічними теоріями, теоріями навчання, стратегіями управління класом, питаннями використання технологій у викладанні, проблемою міжкультурного виховання [44; 55, с. 20-21; 67, с. 10].

Під час викладання психолого-педагогічних дисциплін науковці, зокрема П. Калліамбетсу-Корака, наполягали на необхідності перенесення уваги з теоретичних моделей навчання, з питань навчального матеріалу та засобів навчання до проблеми соціально-емоційної взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу – учителем та учнями [51].

Дослідниця зазначала, що методології, підходи, технічні засоби як «продукти» введення до класу мають певний зовнішній потенціал, безперечно, педагогічно корисний. З іншого боку, педагогічний зв'язок має свій внутрішній соціально-психологічний потенціал, який становить регулюючий фактор для успіху або невдачі педагогічної діяльності. Тому вкрай важливим для науковців є дати відповідь на питання: яким чином переживають цей щоденний педагогічний зв'язок два головні «герої», котрі зобов'язані співпрацювати довгий проміжок часу, незважаючи на відмінності, які їх розділяють, та які наслідки цього зв'язку в застосуванні реальної педагогічної взаємодії? Дослідження фахівців з питань «Що відбувається?», «Як відбувається?», «Чому відбувається?» у педагогічній дійсності, на думку дослідниці, могли б бути особливо корисними для програм психолого-педагогічної підготовки та організації педагогічної практики [51, с. 15].

Справді, викладач і студент пов'язуються складним і водночас тендітним зв'язком, в якому здатність розуміти потреби один одного, висловлювати свої почуття, шукати засоби для вирішення повсякденних проблем визначає хід навчального процесу. У зв'язку з цим цілком слушною видається думка П. Калліамбетсу-Корака про необхідність наявності в педагога стійкої управлінської/регуляційної компетенції, яка формується як під час теоретичної психолого-педагогічної, так і практичної підготовки майбутніх учителів. Як зазначає авторка, цей вимір базової підготовки фахівців має центральне значення, бо стосується емоцій, позицій, поведінки, уявлень, стереотипів, що діють як регулювальні фактори як для вчителя, так і для учнів [51].

З приводу цього один із головних постулатів комунікативного підходу до навчання мови – «навчання базується на учні» – , на думку П. Калліамбетсу-Корака, варто змінити на «навчання базується на учні і вчителі».

Орієнтація на учня означає, що вчитель отримав належну психолого-педагогічну підготовку, яка дозволяє йому визнавати, тлумачити, контролювати/регулювати свої позиції і свої психологічні потреби. Вона передбачає також, що вчитель дає учневі можливість висловлюватись вільно, беручи до уваги, що він перебуває на стадії розвитку і формування своєї особистості.

Орієнтація на вчителя означає, що під час базової підготовки його навчають керуванню своїми емоціями і поведінкою. Очевидно, що такий вимір управлінської/регулювальної функції педагога є визначальним для розвитку здорових педагогічних відносин, а звідси і для успіху навчального процесу загалом. Це стосується як управління позитивними емоціями (повага, розуміння, прийняття тощо), так і негативними (гнів, лють, неприйняття тощо). Так, наприклад, почуття неприйняття травмує самовідчуття і самоповагу учня і підриває клімат довіри і небезпеки. Саме управління своїми емоціями, почуттями, на думку науковців, є найбільш складним для педагогів. Навіть під час обговорення різних проблем, педагоги радо діляться своїми методиками, стратегіями викладання тощо, проте їм досить важко говорити про свої почуття, емоції. Це пояснюється тим, що їх не озброїли необхідними психолого-педагогічними інструментами, що управляють емоційно-почуттєвою сферою особистості.

Ми погоджуємось з думкою дослідниці щодо необхідності формування в учителя іноземної мови управлінської/регуляційної компетенції саме в такому її розумінні. Окрім іншого, це продиктовано, і вимогою застосування міжкультурного підходу до навчання мови, який передбачає виховання в учнів поваги до «чужого/відмінного», толерантного ставлення до представників інших соціокультурних середовищ, подолання стереотипів та упереджень тощо. Очевидно, що лише вчитель зі сформованою управлінською компетенцією буде спроможний виконати це завдання.

П. Калліамбетсу-Корака зазначає, що правильно організована педагогічна практика може суттєво сприяти формуванню цього виду компетенції вчителя і

пропонує на останньому році навчання (четвертий курс) один семестр повністю присвятити педпрактиці [51, с. 18].

Щодо методичної підготовка філологів, учителів рідної мови та літератури, то науковці (Н. Мітсіс [63]; М. Сіску [101]) наполягали на обов'язковому її збагаченні дисциплінами з методики навчання новогрецької мови як другої/іноземної, задля чого почали активно готувати праці, у яких розроблялись теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з навчання новогрецької як другої/іноземної.

Зазначимо, що на етапі 1999-2010 рр. у своїх працях науковці активно порушували питання *організації і здійснення педагогічної практики* майбутніх фахівців-філологів: А. Вретта-Паніду «Застосування мікровикладання на відділенні німецької мови і літератури Салоніцького університету імені Аристотеля» (1999 р.); М. Біліоні «Проблема підготовка філологів на прикладі філософського факультету Салоніцького університету» (2003 р.); А. Сапіріду та інші «Педагогічна практика на відділенні німецької мови та літератури Салоніцького університету імені Аристотеля» (2006 р.); Е. Карава «Приклади ефективної практики в базовій і неперервній підготовці викладачів іноземних мов» (2006 р.); Е. Кароліду «Порівняльний аналіз базової підготовки викладачів англійської, французької, німецької та італійської мов» (2007 р.); П. Калліамбетсу-Корака «Внесок педагогічної практики у педагогічну підготовку студентів, майбутніх викладачів іноземних мов-культур» (2009 р.) []; П. Муратідіс «Мікровикладання в навчальних планах підготовки педагогів: міждисциплінарний підхід» (2010 р.) та інші.

У названих працях учені обґрунтовували значення педпрактики для формування ряду компетентностей, які мають бути сформовані в студентів у процесі її проходження (психолого-педагогічна, методична, інформаційна, дослідницька), пояснювали, яким чином має забезпечуватись зв'язок теорії з практикою, детально аналізували етапи останньої, розробляли критерії оцінювання студентів, пропонували збільшити терміни останньої.

На думку М. Біліоні, під час педагогічної практики майбутні вчителі-філологи систематично вправляються в аналізі шкільних підручників, навчальних ситуацій, у виготовленні дидактичного матеріалу, в оцінці своєї навчальної праці, в самопізнанні самого філолога. Без педагогічної практики студенти не в змозі аналізувати педагогічні проблеми сучасної школи, бо педагогічна підготовка в університеті є виключно теоретичною і філологи лише під час вступу у професію розуміють обсяг проблеми, яку їм створила відсутність педагогічної практики. Тому випускники змушені звертатись до минулого і шукати методів навчання, які використовували ще їхні вчителі, або наслідувати застарілі дидактичні підходи своїх колег [67, с. 55-58].

Великого значення для покращення практичної підготовки філологів вчені (Е. Карава [53], А. Сапіріду [100], А. Софос [95]) надавали роботі шкільного вчителя-керівника практики, якого називали ментором. Зазначимо, що поняття ментора перший раз зустрічаємо 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 усі проблеми спадкоємця Ітаки (хоча й міг), а лише показував йому шляхи їх вирішення, не контролював, а спрямовував його дії [31, с. 53].

Грецька дослідниця Е. Карава зауважує, що роль і підхід Ментора в освіті 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 практиканта, тим самим сприяючи його особистісному та професійному розвитку. Викладач-ментор стає наставником студента, і налагоджуючи певний особистий зв'язок з ним, допомагає стати професіоналом у своїй галузі. Ментор пропонує свої практичні знання, ділиться мудрістю, яку розвивав протягом багаторічного

педагогічного досвіду, знайомить практиканта зі всією складністю дидактичної діяльності і роллю педагога, підтримує і спрямовує студента в його спробах застосування педагогічних технік і практик, допомагає аналізувати та оцінювати їх результативність, чує й обговорює проблеми практиканта, допомагає йому подолати відчуття небезпеки і невпевненості в собі, а також перебороти стрес від болісного переходу від університетської аудиторії до шкільного класу [53, с. 154].

Як зазначають Е. Карава та А. Софос, роль учителя-ментора – подвійна. Він виконує офіційні процесуальні функції, а саме 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 з цим ментор виконує і консультаційну роль, підтримуючи практиканта психологічно й емоційно в його поступовому знайомстві з новою функцією – функцією педагога.

Окрім цього, досвідчений учитель-ментор здатний не лише результативно формувати дидактичні уміння студентів, а й сприяти розвитку в них позитивної позиції стосовно учнів і ролі педагога. У США, де в базовій підготовці майбутніх учителів застосовується практика менторства, було зафіксовано, що значна кількість студентів вирішили замислитись щодо професії вчителя завдяки підтримці і вмілому керівництву їхнього ментора [53, с. 155; 95, с. 22-23].

За даними Е. Карава та А. Сапіріду, користь від такої співпраці отримують не лише студенти. Участь викладачів у ролі 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 власному 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 різні дидактичні стратегії і техніки, розвивають свої здібності до рефлексії та самооцінки [53, с. 155; 100, с. 164].

А. Софос типові види роботи, які виконує вчитель-ментор, поділяє на три групи.

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 їх 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 передбачає такі види роботи ментора, як спілкування зі студентами на педагогічні теми, пропозиції виконання різних завдань з їх подальшим 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, внесення ментором своїх рекомендацій (які однак не є обов'язковими 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 їх подальшим обговоренням й формулюванням рекомендацій щодо покращення дидактичних умінь (наприклад, учитель-ментор може запропонувати шляхи вирішення певної проблеми, на яку наштовхнувся студент під час викладання, або альтернативні техніки навчання тощо) [95, с. 22-23].

На етапі, що досліджується, науковці Греції активно вивчали питання *методів і засобів підготовки філологів*.

Щодо *методів* підготовки філологів, то вчені Е. Антонопулу, М. Вамвакарі, Е. Марідакі-Кассотакі наполягали на необхідності використання не лише традиційних лекцій-монологів, а й лекцій-діалогів, розрізняючи при цьому такі види діалогу, як спрямувальний та вільний. Спрямувальний діалог характеризується тим, що викладач за допомогою заздалегідь продуманих запитань наштовхує студентів на 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. Також науковці рекомендували використовувати й такі інноваційні методи навчання, як: мозковий штурм, метод проектів, рольова (ділова гра), сократів діалог, робота в малих групах тощо [40, с. 109-112; 61, с. 58-68].

Особливої уваги на третьому етапі вчені-педагоги Греції (А. Дріва, С. Зерделі, Х. Какатсіу, М. Катсібарзіс, Е. Контос, А. Міхаіліду-Евріпіду, Дж. Папайянопулу, Е. Суліоті, В. Тсаруха) приділяли обґрунтуванню *методу проектів*, який презентується у грецькій науці кількома термінами: «метод проектів» («μέθοδος project»), «невеличка пошукова робота» («μικρή ερευνητική μελέτη»), «комплексна творча робота» («συνθετική δημιουργική εργασία») із наданням переваги першому [13, с. 55].

Грецький науковець М. Катсібарзіс запропонував таке визначення методу проектів: «...це метод групової співпраці, коли кожна команда обирає для себе завдання, яке виконується протягом наданого часу та в кінці презентується іншим групам і викладачу» [57, с. 13]. А. Міхаіліду-Евріпіду додав, що проектні роботи – це роботи, які висувають підвищені вимоги до студентів і мають на меті розвиток вищих розумових функцій, черпаючи теми для виконання не лише із змісту навчальних дисциплін, а й з самого життя [66, с. 11]. З ним погоджується й Х. Какатсіу, який наполягав, що прикметною особливістю методу проектів є те, що він ставить студента перед певною проблемою та мотивує бажання обов’язково її вирішити. Звідси метод проектів характеризується як особистісно

орієнтований, бо студенти самі стають відповідальними за свої знання [50, с. 29-31].

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

Науковці сформулювали принципи успішної реалізації методу проектів:

- створення в аудиторії необхідного клімату довіри та природності/невимушеності. Необхідно, щоб викладач і студент перебували в 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 студентів [48, с. 103; 66, с. 11].

Грецький педагог Е. Контос визначив умови успішної реалізації методу проектів: відповідна підготовка викладача до організації та керівництва проектом; пошуково-практичний характер, досяжні цілі і завдання проектних робіт; необхідне оснащення; об'єктивна оцінка як поточної діяльності студентів, так і кінцевого результату [58].

Аналіз праць грецьких учених показав, що вони виділяли й характеризували різну кількість стадій виконання проектної роботи: від чотирьох (С. Зерделі, Х. Какатсіу) до семи (А. Міхаіліду-Евріпіду) і навіть до одинадцяти

(Дж. Папайяннопулу) [49; 50; 66; 90]. Хоча насправді всі стадії можна узагальнити до чотирьох головних:

Перша стадія – стадія підготовки, визначення проблеми, планування проекту. На цій стадії студентам пропонується 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 йде обговорення проекту між групами та викладачем, у разі необхідності вказуються недоліки, труднощі, на які наштовхнулись учасники проекту, та триває пошук шляхів їх подолання.

Четверта стадія – оцінювання проектної роботи [49, с. 85-96; 50, с. 29; 66, с. 12; 90].

Грецька науковець В. Тсаруха наполягала, що виняткової уваги заслуговує питання оцінювання проектної роботи. Педагог вважала, 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 наголошувала, що оцінюватись має не тільки групова робота, а й індивідуальна. Унесок кожного учасника в розроблення проекту авторка пропонувала 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 розробленні проекту [107].

А. Міхаіліду-Евріпіду додав, що під час оцінювання проекту необхідно брати до уваги досягнення поставлених цілей, наголос робити не на оцінці кінцевого продукту, а на роботі студента протягом всього дослідження [66, с. 12], а Х. Какатсіу наполягав на обов'язковому наданні часу для здійснення критичного самоаналізу студентами якості своєї роботи [50, с. 29].

Варто зауважити, що грецькі науковці А. Дріва та Е. Контос, окрім переваг, виділяли й певні недоліки у застосуванні методу проектів для підготовки філологів, 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 студентів; неспроможність методу для засвоєння певних, переважно теоретичних знань; непідготовленість викладачів до успішного застосування проектної методики [47; 58].

Стосовно *засобів* підготовки філологів, то на досліджуваному етапі, як і на попередньому, науковці наголошували на тому факті, що навіть в умовах сьогодення чи не єдиним засобом, який систематизує навчальний матеріал з будь-якої дисципліни, залишається *навчальний підручник або посібник*.

Грецькі вчені К. Бонідіс, А. Вудурі, С. Хатжисаввідіс пояснювали визнання підручника одним з найбільш основних засобів навчання і викладання будь-якого предмета тим, що останній:

- спрямовує викладання і навчання (часто педагог планує навчальний процес, спираючись виключно на підручник та інструкції, які надсилаються до закладів освіти щодо його використання);

- мотивує студентів до самостійності;

- 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 й омегою тих знань та умінь, якими мають оволодіти майбутні фахівці;

- урізноманітнює 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 подальше знайомство з соціальною дійсністю та цінностями) [42, с. 534; 68, с. 1-2; 118].

Утім, учені-педагоги активно висловлювали думку про те, що систематичне використання одного підручника має серйозні недоліки. 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 точок зору; нерівні можливості у навчанні; обмеження матеріалу, що викладається [119].

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

Нові навчальні програми з мови, на думку Н. Мітсіса, по-іншому класифікують підручник: одні розглядають його як одне з джерел інформації, подання мовного матеріалу; інші взагалі вважають підручник другорядним навчальним засобом. Автор зауважував, що за новими дидактичними моделями навчання мови, які орієнтуються на комунікативний підхід, мовний матеріал повинен бути автентичним, мати практичний характер та походити з різних джерел (газети, книги, листи, реклами, об'яви, документи, приклади живого розмовного мовлення тощо) для задоволення різних комунікативних потреб повсякденного життя [64, с. 109-110].

Окрім цього, Н. Мітсіс наголошував на тому факті, що єдиний навчальний підручник, якщо й припустити, що всі мають майже 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. Подібної думки про неспроможність підручника задовольнити потреби студентів висловлював і грецький науковець М. Пападопулу [64, с. 111; 92].

Як і на попередньому етапі, дослідники (А. Хатжипанайотіду та Ф. Маніу) наполягали на необхідності використання в процесі навчання мови текстів різних функціональних стилів і жанрів, які б щоразу були цікавими й зрозумілими конкретним студентам [115, с. 497]. Очевидно, що єдиний підручник не зможе задовольнити цих вимог.

Так само і С. Тсіплаку та Кс. Хатжиіоанну говорили про потребу розвитку в студентів умінь розуміння та породження текстів різних функціональних стилів, а також про потребу врахування мовної ситуації регіону (послуговування населенням новогрецької мовою та іншими місцевими говірками). Утім, використання єдиного підручника навряд чи зможе вирішити поставлені завдання [108].

Учені-педагоги (Н. Мітсіс [64], В. Токатліду [105], А. Тсопаноглу [109]) запропонували два варіанти вирішення проблеми: 1) мають вільно застосовуватись декілька підручників, з яких викладач зможе обрати той, що найкраще відповідає потребам та інтересам його аудиторії; 2) у разі наявності лише одного підручника, він повинен мати форму пластичного, функціонального дидактичного матеріалу, який легко може адаптуватись до конкретного студентського колективу.

Варто зазначити, що грецькі науковці, зокрема В. Токатліду, дотримуючись рекомендацій Ради Європи, наполягали на організації навчального 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. Студент після успішного виконання дії та оцінки результату буде знати, яким мовним «капіталом» він володіє та які уміння іноземною мовою вже розвинув, зберігаючи при цьому здатність збагачувати свої знання з мови протягом життя.

Після того, як визначено структурні модулі підручника, кожний з яких обов’язково матиме за мету формування певного комунікативного уміння, починається добір навчального матеріалу, який охоплюватиме різні види діяльності. Ці види діяльності, з одного боку, включатимуть мовні та позамовні елементи, які були дібрані в процесі аналізу потреб, а з іншого – необхідні для розвитку умінь засоби, які також визначились під час аналізу. Складним і досить важливим буде етап формулювання завдання, яке спонукатиме студента виконати те, що від нього вимагає ситуація. Від постановки завдання залежатиме, чи буде реалізована мета чи ні [105, с. 261].

На думку А. Тсопаноглу та В. Токатліду, для розроблення вправ, спрямованих на розвиток певного комунікативного уміння або контролю рівня його сформованості, необхідним є:

1. Чітке формулювання комунікативної цілі: що має вміти робити студент 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. Вони формулюються чітко та стисло. Студент повинен зрозуміти відразу, що він має зробити [110; 105, с. 263-267].

Окрім підручника, великого значення грецькі науковці надавали й іншим засобам підготовки філологів – зображальним (схеми, таблиці, малюнки тощо) та технічним (аудіо, відео, комп'ютер тощо).

Серед розмаїття засобів навчання науковці (К. Іконому, Д. Кутсоянніс, П. Панайотідіс, С. Папаевтиміу-Літра, А. Хатжипанайотіду) на досліджуваному етапі, на відміну від попереднього, особливої уваги приділяли інформаційно-комунікаційним технологіям (далі – ІКТ). Аналіз праць цих учених [59, с. 369; 87; 88, с. 314-315; 93; 115, с. 497-498] показав, що головними питаннями, які обговорювались у зв'язку з розвитком ІКТ, були:

- нові можливості, які надають ІКТ для більш результативного застосування сучасних лінгводидактичних теорій;

- презентація досліджень, які доводять на практиці виняткові можливості ІКТ для більш ефективного засвоєння мови;

- тісний зв'язок ІКТ з новими вимогами до мовної та більш широкої соціальної підготовки фахівців.

На думку К. Іконому, Д. Кутсоянніса, П. Панайотідіса, С. Папаевтиміу-Літра, А. Хатжипанайотіду, 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 з Інтернету з різних 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, різні 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 щохвилини перебувають у 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 підтримуючи менш поширені мови;

- розвиток міжкультурної компетенції (студенти краще усвідомлюють свої культурні цінності; формується позитивне ставлення до країни, мова якої вивчається, шляхом віртуальних мандрівок; усвідомлюється негативна роль стереотипів та упереджень відносно «іншого», усвідомлюються проблеми, які можуть виникнути у процесі спілкування з «іншим» через культурні відмінності) [87; 93, с. 301; 88, с. 314-315; 115, с. 497-498].

Задля результативного використання ІКТ у підготовці філологів К. Іконому та П. Панайотідіс пропонували 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 і надалі розвиватись 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 тощо), розвивати нові спеціальності (наприклад, застосування технологій у мовній освіті тощо) [87; 88, с. 317-319].

Таким чином, грецькі науковці на досліджуваному етапі презентували значну кількість теоретико-методологічних праць, спрямованих на покращення професійної підготовки філологів, утім мінімальною була кількість прикладних досліджень, які б експериментально перевіряли теоретично обґрунтовані концепції, моделі, теорії тощо.

Узагальнити науковий доробок грецьких учених з питань професійної підготовки філологів на етапі, що вивчається, можна в такій таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Головні напрями досліджень проблеми професійної підготовки філологів у працях грецьких учених на етапі 1999-2010 рр.

Напрями досліджень	**Головні положення**
Компоненти підготовки філологів	Спеціальна або наукова підготовка; педагогічна або психолого-педагогічна; дидактична/методична; практична підготовка – педагогічна практика: М. Біліоні, А. Готовос, Р. Делверуді, Е. Кароліду, В. Токатліду.
Мета і завдання підготовки філологів	*Мета підготовки філологів* – формування багатомовної полікультурної особистості філолога-дослідника, філолога-вчителя, філолога-перекладача, здатного до саморозвитку і самовдосконалення. *Завдання*: розвиток комунікативної, міжкультурної, перекладацької, літературознавчої, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, дослідницької, громадянської компетентностей, виховання потреби навчання протягом життя: А. Антонопулу, М. Біліоні, Р. Делверуді, Е. Кароліду, В. Токатліду. *Мета мовної підготовки філологів* – формування високого рівня комунікативної компетенції. *Завдання мовної підготовки* – детерміновані мовно-комунікативними потребами студентів, які вичленовуються у процесі спеціально організованого науково обґрунтованого аналізу: А. Атонопулу, М. Малута, Д. Манавіс, Д. Мітсакіс, В. Токатліду, А. Тсопаноглу, Х. Хатжигеоргіу.

Продовж. табл. 5.1

	Мета літературної підготовки філологів – формування літературознавчої компетенції, *завдання* – підвищення освітнього-культурного рівня, вдосконалення комунікативної компетенції та психоемоційний розвиток учня/студента, розвиток фантазії, мистецьких здібностей, естетичних смаків, розширення меж особистого досвіду та внутрішнього світу, розвиток умінь критичного аналізу головних проблем особистого і соціального життя, відповідального формування своєї особистої позиції та переконань: М. Канатсуліс, А. Катсікі-Гівалу, Х. Аргіропулу. *Мета психолого-педагогічної та методичної підготовки філологів* – формування психолого-педагогічної та методичної компетенції. *Завдання:* оволодіння знаннями про мету і завдання освіти загалом та конкретної дисципліни зокрема, про способи, критерії, процеси, засоби добору навчального матеріалу, про психологію дитини, школу, учнівський колектив, освітній простір загалом, про моделі, види, техніки, методи й засоби викладання; знайомство з педагогічними теоріями, теоріями навчання, стратегіями управління класом, питаннями використання технологій у викладанні, проблемою міжкультурного виховання; оволодіння стратегіями викладання; формування умінь аналізу й розробки навчальних планів, програм, посібників; самопізнання себе як особистості, як майбутнього вчителя: М. Біліоні, І. Піройтакіс. *Мета і завдання педагогічної практики* – застосування теоретичних знань на практиці, розвиток умінь аналізу шкільних програм, підручників, посібників, навчальних ситуацій, педагогічних та інших проблем сучасної школи, умінь виготовлення і застосування дидактичного матеріалу, нових технологій, оцінки своєї навчальної праці, самопізнанні себе як вчителя-філолога: М. Біліоні, Е. Карава, А. Сапіріду.
Зміст підготовки філологів	Зміст підготовки має добиратись відповідно до заздалегідь визначених мети і завдань підготовки. Важливою характеристикою змісту має стати його варіативність, що вимагає врахування особистісних і професійних потреб студентів. Наголос має припадати на мовно-літературні дисципліни, однак для тих студентів, які обрали себе професію вчителя, змістом підготовки мають пропонуватись відповідні психолого-педагогічні і методичні курси для збалансування усіх компонентів підготовки вчителя-філолога. Під час вивчення мови засвоєнню підлягає мовний, мовленнєвий, соціокультурний матеріал, ситуації спілкування, навчання мови відбувається на рівні тексту, значна увага приділяється усному

Продовж. табл. 5.1

	мовленню. Зміст підготовки філологів має і надалі збагачуватись темами з полікультурної/міжкультурної освіти, методики навчання новогрецької мови як другої/іноземної: А. Антонопулу, М. Біліоні, Р. Делверуді, Е. Кароліду, В. Токатліду, А. Тсопаноглу.
Методи і засоби підготовки філологів	*Методи:* лекція у формі діалогу (спрямувального та вільного), метод проектів, мозковий штури, сократів діалог: М. Вамвакарі, А. Дріва, С. Зерделі, Х. Какатсіу, М. Катсібарзіс, Е. Контос, Е. Марідакі, А. Міхаіліду-Евріпіду, Дж. Папайаннопулу, Е. Суліоті, В. Тсаруха. *Засоби*: нові вимоги до структури і змісту навчального підручника (відмова від єдиного підручника з мови, його укладання за навчальними модулями, кожний з яких буде спрямований на формування певного комунікативного уміння, збагачення текстами різних жанрів і характеру): К. Бонідіс, А. Вудурі, Ф. Маніу, Н. Місіс, М. Пападопулу, С. Тсіплаку, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисавідіс; наукове обґрунтування застосування інформаційно-комунікаційних технологій: К. Іконому, Д. Кутсоянніс, Ф. Маніу, П. Панайотідіс, С. Папаевтиміу-Літра, А. Хатжипанайотіду.
Підходи до підготовки філологів	У мовній підготовці – комунікативний, комунікативно-текстоцентричний, міжкультурний, у літературній – герменевтичний, діахронічний, інтертекстуальний, міждисциплінарний: Х. Аргіропулу, В. Дендріну, М. Канатсуліс, А. Катсікі-Гівалу, І. Хатжилука-Маврі.
Сутність, значення, організація педагогічної практики	Цілі, завдання, види, терміни педпрактики, підготовка вчителів-менторів до здійснення керівництва педпрактикою студентів: М. Біліоні, Е. Карава, А. Сапіріду.

Отже, на етапі 1999-2010 рр. в розвитку теорії підготовки філологів *позитивним* стало: удосконалення теорії навчання мови із наданням виняткового значення формулюванню спеціальних цілей навчання на основі дослідження потреб студентів; обґрунтування інноваційних підходів, методів і засобів підготовки філологів; активізація досліджень, присвячених особливостям забезпечення полікультурної/міжкультурної освіти та методиці навчання новогрецької мови як другої/іноземної; удосконалення теоретико-методологічних

засад педагогічної практики майбутніх учителів-філологів. До *недоліків* віднесено недостатню кількість прикладних досліджень, які б презентували експериментально перевірені моделі професійної підготовки філологів.

5.3. Практика підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі

Насамперед зазначимо, що як і в попередній період, підготовка ***філологів, фахівців у галузі рідної мови*** продовжувала забезпечуватись на трьох відділеннях філософських факультетів:

1) філологічному за спеціалізаціями «Класична філологія», «Середньовічна і новогрецька філологія», «Мовознавство»;

2) відділенні історії-археології за спеціалізаціями «Історія», «Археологія»;

3) відділенні педагогіки, психології, філософії за спеціалізаціями «Педагогіка», «Психологія», «Філософія».

Вивчення інформаційних пакетів філологічних відділень Афінського, Салоніцького, Яннінського, Патрського та Фракійського університетів 1999-2000, 2009-2010 навчальних років засвідчило, що, як і на попередньому етапі, загальною *метою* підготовки філологів було визнано формування полікультурної особистості філолога-дослідника, філолога-вчителя, філолога-перекладача. Утім, на третьому етапі, на відміну від попереднього, додалась необхідність формування в майбутніх фахівців здатності до саморозвитку і самовдосконалення. Серед *завдань* професійної підготовки філологів виокремлювались такі, як: надання якісних спеціалізованих знань з філології та споріднених з нею гуманітарних наук, які становлять національне культурне благо; формування багатомовної та міжкультурної компетентності; забезпечення високоякісної наукової, психолого-педагогічної і методичної підготовки філологів, які в майбутньому викладатимуть у середній школі; формування науковців, здатних виконувати важливі функції в галузях, пов’язаних з духовним виробництвом, та в державному управлінні; підготовка фахівців до участі у

формуванні освітньої політики держави; усвідомлення майбутніми філологами ідеалів гуманізму як цінностей, що сприяють покращенню якості суспільного життя [76-85].

Таким чином, на відміну від попереднього етапу, обов'язково наголошувалось на необхідності формування в майбутніх філологів багатомовної та міжкультурної компетентності, їх підготовки до активної участі в суспільному житті і навіть у державному управлінні країною.

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі викладачі університетів активно впроваджували засади *компетентнісного підходу* до підготовки філологів під час укладання навчальних програм з тих дисциплін, які викладались. Так, після формулювання мети і завдань курсу, педагоги окреслювали ряд компетентностей, які мають бути сформовані в студентів наприкінці засвоєння того чи іншого курсу. При цьому увага приділялась формуванню не лише предметних, а й базових (ключових компетенцій), як-от: здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, розв'язувати конфлікти мирно, брати участь у підтримці й поліпшенні демократичних інститутів (соціальні, політичні й громадянські компетенції); контролювати виявлення расизму та ксенофобії, приймати відмінності, поважати інших, жити в мирі і злагоді з людьми інших культур, мов і релігій (міжкультурна компетенція); бути здатними до комунікації (комунікативна компетенція); володіти інформаційними технологіями, розуміти їх застосування, бути здатними до критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою (інформаційна компетенція); бути здатними до навчання протягом життя [76-85].

Отже, як і на попередніх етапах, формулювання мети і завдань підготовки філологів у працях учених та в інформаційних пакетах мовних відділень майже повністю збігалось.

У *змісті* підготовки філологів на філологічних відділеннях університетів Греції особлива увага продовжувала надаватись викладанню філологічних дисциплін. Так, за спеціалізацією «Мовознавство» Афінського національного

університету імені І. Каподістрії розподіл навчального часу за блоками дисциплін у 1999-2000 н.р. мав такий вигляд: філологічні дисципліни – 75%, психолого-педагогічні дисципліни – 10%, історія, археологія, філософія – по 5% на кожну (див. дод. В5).

Проаналізуємо зміни в підготовці філологів за спеціалізацією «Мовознавство», які відбулись на початку досліджуваного етапу на прикладі Афінського національного університету імені І. Каподістрії. Зазначимо, що всі дисципліни вивчались протягом п’яти годин на тиждень, за винятком історії та археології, яким відводилось чотири години на тиждень.

Щодо дисципліни «Давньогрецька філологія», то її змістом, як і на попередньому етапі, передбачалось знайомство студентів з творами давньогрецьких письменників від архаїчної до класичної епохи. Єдиною відмінністю було введення до навчальної програми більшої кількості митців.

Так само і зміст дисципліни «Новогрецька філологія» залишався незмінним, лише додались деякі твори та автори [76, с. 35-36].

Утім, певні зміни відбулись у змістовому наповненні дисципліни «Мовознавство».

Так, у першому семестрі студенти засвоювали такі теми:

а) галузі мовознавства; головні поняття теорії мови; мовна/міжмовна комунікація, будова мови, синхронія-діахронія; мова-мовлення-стиль, усне й писемне мовлення; мова як система зв’язків; синтагматичні-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 [76, с. 41-42].

У 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 [76, с. 43].

Зміст дисципліни «Мовознавство» у третьому семестрі був присвячений синхронічному аналізу новогрецької мови, зокрема засвоєнню підлягало:

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 [76, 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) [76, с. 48].

У 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 не літературного тексту; теорії тексту (російський формалізм, Празька школа, Якобсон та його школа, французький структуралізм та інші) [76, с. 52-53].

Окрім цього, студенти мали можливість засвоєння головних положень таких нових галузей мовознавства, як: комп'ютерна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, етнолінгвістика.

Як бачимо, зміст теоретичної мовної підготовки майбутніх філологів постійно оновлювався відповідно до розвитку лінгвістичної та суміжних з нею наук. Зокрема, позитивним уважаємо її збагачення такими темами, як: «Елементи комп'ютерної лінгвістики», «Структурно-функціональна – комунікативна лінгвістика», «Етнолінгвістика». На відміну від попереднього етапу, увага приділялась обґрунтуванню зв'язків між мовою і суспільством, мовою і нацією, вивчалась теорія мовної/міжмовної комунікації.

На кінець досліджуваного етапу суттєвих змін у переліку і змісті таких дисциплін, як «Давньогрецька філологія» та «Новогрецька філологія» не відбулось, за винятком того, що було введено дисципліну «Теорія літератури/порівняльна філологія» у п'ятому і восьмому семестрах (див. дод. В 6). Однак деякі зміни можна спостерігати у змісті дисципліни «Мовознавство». Так, навчальним планом філологічного відділення Афінського університету 2009-2010 н.р. передбачалось вивчення таких розділів, як: когнітивна лінгвістика, викладання грецької мови [77, с. 7-20].

Дослідженням установлено, що на філологічних відділеннях університетів Греції під час вивчення мовознавчих дисциплін теоретична мовна підготовка переважала над практичною. Студенти добре були обізнані в теорії мовознавства, різних лінгвістичних течіях, достатньо вправлялись у лінгвістичному та мовностилістичному аналізі. Практичного курсу з рідної мови не було передбачено, удосконалення комунікативної компетенції, як і на попередньому етапі, відбувалось, як правило, під час засвоєння літературних курсів шляхом обговорення й аналізу прочитаних тестів, підготовки письмових творів, різних есе, невеличких дослідницьких проектів.

Щодо спеціалізації «Середньовічна та новогрецька філологія», то порівняно з попереднім етапом, суттєвих змін у кількості та змістовому наповненні мовознавчих дисциплін тут не відбулось. Лише у п'ятому семестрі замість

історичної граматики давньогрецької мови було введено семасіологію, прагматику і синтаксис новогрецької мови [77, с. 14].

Таким чином, цикл філологічних дисциплін був спрямований на формування в майбутніх філологів таких компетенцій, як: мовної, мовленнєвої, дискурсивної, соціолітературної, соціокультурної, загальнокультурної, культурологічної, міжкультурної, дослідницької.

Стосовно психолого-педагогічної підготовки, то остання за спеціалізаціями «Мовознавство», «Середньовічна та новогрецька філологія», «Класична філологія» усіх університетів на етапі 1999-2010 рр. продовжувала обмежуватись лише двома обов'язковими дисциплінами «Педагогіка» і «Психологія», однак зміст останніх, порівняно з попереднім етапом, було суттєво збагачено за рахунок уведення нових модулів, таких як: «Соціальна педагогіка», «Навчання протягом життя», «Європейський простір в освіті», «Екологічне виховання», «Психологічні особливості викладання/засвоєння новогрецької мови як другої/іноземної» тощо. Окремої дисципліни з методики викладання мовних дисциплін у середній школі, як і на попередньому етапі, не було. Ці питання розглядалися в курсі педагогіки [76-85].

Окрім обов'язкових дисциплін, для тих студентів, які мали намір працевлаштуватись до середніх навчальних закладів, передбачались і вибіркові психолого-педагогічні курси, кількість яких значно збільшилась, на відміну від попереднього етапу (див. дод. В5, В6). У такий спосіб викладачі філологічних відділень намагались урівноважити такі компоненти професійної підготовки філологів, як наукову та психолого-педагогічну.

Варто зауважити, що на досліджуваному етапі значно покращилась й організація педагогічної практики, коли на початку XXI століття в усіх університетах країни почала діяти Програма «Педагогічна практика студентів», яка фінансувалась Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Оперативною програмою «Освіта та початкова професійна підготовка» і надавала більш широкі можливості для удосконалення психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів. Так, ті студенти-філологи, які обрали для себе професію

вчителя, 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 [8, с. 33].

Перевагами програми було: налагодження систематичної співпраці вишу зі школою та професійного керівництва практикою з боку менторів; надання 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, в тому числі й європейських.

Варто наголосити, що в Греції на досліджуваному етапі питанням відповідної підготовки вчителів-керівників практики, яких часто називали учителями-менторами, почала приділятись значна увага. Так, на філософських факультетах для викладачів-менторів була передбачена підготовка до здійснення керівництва педагогічною практикою студентів у вигляді обов'язкових семінарів.

Отже, блок психолого-педагогічних дисциплін був спрямований на формування таких компетенцій: методичної, психологічної, планувальної.

Іншою впродовж досліджуваного етапу була ситуація на відділеннях філософії-педагогіки-психології Афінського, Салоніцького та Яннінського університетів. На відділенні педагогіки перевага надавалась психолого-педагогічним дисциплінам, філологічні ж курси як обов'язкові вивчались лише в першому та другому семестрах, а далі вони мали статус відносно обов'язкових. Зокрема, за навчальним планом Афінського національного університету імені І. Каподістрії 2002-2003 навчального року за спеціалізацією «Педагогіка» психолого-педагогічним курсам відводилось 52,5% (37,5 – педагогічні, 15% – психологічні), тоді як філологічні дисципліни обіймали 20% від загального навчального часу, історія – 17,5, філософія – 7,5%, дисципліни інших напрямів – 2,5% (див. дод. Д2).

Аналіз інформаційного пакету відділення ФПП Афінського національного університету імені І. Каподістрії 2002-2003 навчального року за спеціалізацією «Педагогіка» засвідчив суттєве збагачення змісту підготовки майбутніх філологів

за рахунок уведення нових психолого-педагогічних дисципліна та розширення змісту тих, що викладались і на попередньому етапі. Кожна навчальна дисципліна викладалась протягом п’яти годин на тиждень.

Так, у змісті курсу *«Вступ до педагогіки»* було додано такі теми: «Естетичне виховання», «Екологічне виховання», «Виховання миру», «Виховання здоров’я», «Європейський простір в освіті», «Програмоване навчання», «Соціопізнавальна теорія навчання», «Дидактика літератури (теорія та практика)», «Дидактика давньогрецької літератури (оригінальні тексти)», «Дидактика давньогрецької літератури (перекладні тексти)», «Дидактика історії», «Глобалізація, суспільство і виклики для освіти».

Навчальний курс *«Педагогічна психологія»* збагатився такими темами: «Виховання, розвиток, навчання і викладання», «Труднощі у навчанні та шляхи їх подолання», «Самооцінка: визначення, шляхи формування, значення для педагогічної діяльності», «Міжособистісні стосунки в школі, роль педагога», «Психосоціальні та шкільні проблеми підлітків з точки зору педагогічної психології».

Було розширено зміст дисципліни *«Історія виховання»*, зокрема вивчення історії освіти починалось з Давньої Греції і завершувалось початком ХХ століття. Так, вивченню підлягали такі теми: поняття освіти в Давній Греції (Платон, Аристотель, софісти, видатні діячі елліністичної епохи); поняття освіти в християнській традиції (Старий і Новий Заповіт, Отці Церкви, Візантійські релігійні діячі); поняття освіти/навчання в новітні часи (Відродження, Просвітництво); 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, котрий включав вивчення студентами таких тем: огляд освітніх реформ уряду Е. Венізелоса та

Г. Папандреу; освітній демотикізм, нові орієнтації в освіті першого десятиліття XX століття, становлення Освітнього товариства та внесок письменника К. Паламаса в мовну боротьбу періоду 1900-1920. Також передбачалась підготовка студентами письмової роботи в межах названих тем [86, с. 69].

Зміст дисципліни *«Загальна дидактика»* кардинально змінився на досліджуваному етапі. Вона стала являти собою спробу поєднання теорії з практикою. У п'ятому семестрі 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 [86, с. 66]. Протягом шостого семестру студенти вивчали такі тематичні блоки: 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, засвоювались 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: добір матеріалу, розподіл матеріалу, оцінювання навчальних програм, розроблення щоденної програми, освітні-дидактичні плани. Також передбачалось вивчення давніх класичних творів педагогічного спрямування [86, с. 67].

Отже, порівняно з попереднім етапом, новими темами для вивчення стали: метод проектів, виховання творчої та критичної думки; міжпредметні зв'язки; критичне сприйняття інформації, педагоги як дослідники та співрозробники нових педагогічних і дидактичних підходів та інші.

У сьомому й восьмому семестрах вивчалась дисципліна *«Загальна дидактика – дидактичні вправляння»*. У сьомому семестри студенти повторювали

такі теоретичні питання, як: формулювання дидактичних цілей, взаємозв'язок цілей, методів, засобів навчання й оцінювання, укладання навчальних програм для середньої освіти. Після повторення теорії майбутні вчителі вправлялись в аналізі чинних навчальних програм та укладанні своїх власних. Також опрацьовувались такі теми, як викладання мови та літератури у світлі нових наукових та дидактичних підходів із наданням особливої уваги такому підходу, як герменевтика. При цьому аналізувались такі аспекти: новітня герменевтика та місце читача; комунікативний підхід у викладанні мови; культурологічні та антропологічні підходи у викладанні мови та літератури [86, с. 68].

У восьмому семестрі *«Загальна дидактика – дидактичні вправляння»* містила два блоки. Змістом першого блоку було охоплено такі теми, як дидактика давньогрецької літератури та дидактика історії. Щодо дидактики давньогрецької літератури, то вивченню підлягали різні теорії тлумачення тексту, переклад давніх текстів, засоби, види, методи викладання. Особлива увага приділялась тлумаченню творів, що мали особливий дидактичний інтерес: твори Аристофана, Платона, Аристотеля, Ісократа, Ксенофонта, Плутарха, Цицерона та інших.

Стосовно дидактики історії, то вивчались 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 видам мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письма); усне й писемне мовлення; література в гімназії та ліцеї; зразки викладання поезії та прози).

У межах цієї дисципліни кожний студент був зобов'язаний відвідати протягом п'яти днів заняття в гімназії та ліцеї [86, с. 73-74].

Отже, новим, порівняно з попереднім етапом, було вправляння студентів в укладанні своїх власних навчальних планів і програм; засвоювались нові підходи до навчання мови і літератури в середній школі.

Проаналізуємо зміни в обов'язкових психологічних курсах, які також викладались протягом п'яти годин на тиждень.

Так, у першому та другому семестрах як обов'язкова продовжувала вивчатись дисципліна *«Вступ до психології-психологія розвитку»*, яка збагатилась такими темами: принципи розвитку особистості; критерії визначення та види патологічної поведінки в різних вікових групах; діагностичні та терапевтичні підходи до виявлення і терапії відхилень у розвитку тощо [86, с. 101].

До змісту дисципліни *«Соціальна психологія»,* яка викладалась протягом третього семестру, додались 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 [86, с. 102].

У четвертому семестрі студентам пропонувалась дисципліна *«Когнітивна психологія»*, зміст якої, порівняно з попереднім етапом, було суттєво змінено. Зокрема, ця дисципліна охоплювала такі теми: когнітивна психологія 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 у психології»; навчання як «переробка інформації»; пізнавальні механізми навчання і отримання знань; пізнавальна функція сприйняття та інформації; пізнавальна функція переробки та збереження інформації у 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 [86, с. 102-103].

Варто зазначити, що протягом досліджуваного етапу суттєво збільшилась кількість психолого-педагогічних дисциплін за вибором. Так, якщо в Афінському університеті у 80-90-х роках їх було 13, то на початку XXI століття – 26. Зокрема, додались такі курси: труднощі у навчанні: діагностика та психолого-педагогічна корекція; соціологія сім'ї; школа і музей – вивчення історії освіти; теорія літератури та її викладання; оцінювання в освіті; соціологія дитячого та підліткового віку; навчання протягом життя; екологічне виховання; методика викладання мови, грецька як іноземна; комп'ютер у навчанні; навчання висловлювання – написання твору; історія новогрецької освіти; 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. Також змінилась назва предмета «Порівняльна педагогіка», який став називатись «Порівняльна педагогіка – Міжкультурна освіта».

Збагачення навчальних планів новими дисциплінами свідчило про те, що викладачі кафедри педагогіки ретельно вивчали новітні тенденції у світовій педагогіці та психології, намагались відповісти на виклики сучасності і відповідним чином готувати до професії своїх студентів.

Так само, як і на філологічних відділеннях, на відділеннях філософії-педагогіки-психології на початку XXI століття суттєво було удосконалено педагогічну практику завдяки дії Програми «Педагогічна практика студентів».

Зауважимо, що кращій психолого-педагогічній і методичній підготовці філологів на відділеннях ФПП Афінського, Салоніцького та Яннінського університетів сприяла також діяльність різних центрів і лабораторій, створених на попередніх етапах, а також і нових утворень, наприклад, технологічна лабораторія

прикладної філософії, лабораторія освітніх технологій, центр екологічного виховання тощо.

Окрім цього, покращенню професійної підготовки філологів сприяло посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів після приєднання Греції до Болонського процесу.

Проаналізуємо зміни у формулюванні мети, завдань і змісту підготовки ***філологів, викладачів іноземної мови та літератури*** на етапі 1999-2010 рр.

Насамперед зазначимо, що на досліджуваному етапі було дещо розширено мережу університетських відділень іноземних мов. Так, в Афінському університеті в 1999 році розпочало свою діяльність відділення італійської та іспанської мови та літератури, яке в 2010 році розділилось 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.). У Салоніцькому університеті перелік відділень іноземних мов не змінився.

Проаналізуємо *мету* підготовки філологів, фахівців з іноземної мови.

На початку досліджуваного етапу Греція почала активно вивчати, оприлюднювати та використовувати на практиці різні документи (меморандуми, рекомендації тощо) з 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 підготовки майбутніх філологів на відділеннях іноземних мов Греції.

Так, 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 ширші за ті, що визначались в

діяльності інших відділень іноземних мов цього ж університету в попередні роки. Метою стало не лише викладання мови, а й проведення різних досліджень у галузі мовознавства, літературознавства, культурознавства тощо [97, с. 3717].

Аналіз інформаційних пакетів відділень англійської мови та літератури Афінського й Салоніцького університетів 2002-2003, 2009-2010 н.р. показав, що на початку XXI століття значно еволюціонували цілі підготовки філологів, фахівців з іноземних мови і літератур. Так, кінцевою метою навчання студентів, окрім високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, було проголошено підготовку нової генерації науковців з широким кругозором, здатних сприяти розвитку та поширенню 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 [72-75; 5, с. 10].

Головними завданнями навчання на відділеннях 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; формування міжкультурної компетенції шляхом озброєння студента методологічними знаряддями аналізу та розуміння будь-якої культурної

спадщини, і не лише тієї країни, мова, якої вивчається; підготовка до викладання мови і літератури в середній школі шляхом засвоєння нових підходів, методів, форм і засобів викладання філологічних дисциплін, аналізу чинних навчальних програм, підручників і посібників з мови та літератури, укладання своїх власних програм і посібників [72-75].

Отже, порівняно з попереднім етапом, збільшились вимоги до формування дослідницьких навичок студентів-філологів, які, окрім вільного володіння англійською мовою як в усній, так і в писемній формі, мали бути готовими до проведення самостійних досліджень у галузі мовознавства, літературознавства та культурознавства, до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй навчальній та пошуковій діяльності.

Проаналізуємо зміни у *змісті* мовної та літературної підготовки студентів-філологів на прикладі відділення англійської мови та літератури Афінського університету за інформаційним пакетом 1999-2000 навчального року.

Як і на попередньому етапі, термін навчання для отримання диплома бакалавра продовжував становити чотири роки, протягом яких студенти мали накопичити 138 дидактичних монад (кредитів). З них 114 надавалось дисциплінам відділення англійської мови та літератури, а 24 – дисциплінам іншим відділень філософського факультету. Протягом перших чотирьох семестрів студенти вивчали шість дисциплін, п’ять з яких забезпечувались відділенням англійської мови та філології і одна іншими відділеннями. Протягом чотирьох останніх семестрів студенти відвідували п’ять дисциплін, чотири з яких належали до англійської філології й одна – іншим відділенням. Усі дисципліни викладались протягом одного семестру по три години на тиждень, на відміну від попередніх років, коли на викладання кожного предмета надавалось шість годин на тиждень (див. дод. Ґ4). Передбачалось обов’язкове введення для студентів однієї з двох спеціалізацій: англійська мова-мовознавство; англо-американська література-культура. Так, протягом перших двох років навчання студенти опановували базові для всіх дисципліни, а з третього курсу мали обрати одну з двох спеціалізацій. У

розподілі навчального часу на блоки дисциплін, порівняно з попереднім етапом, особливих змін не відбулось.

Порівняємо набір та зміст навчальних дисциплін підготовки бакалаврів-філологів.

Щодо практичного курсу англійської мови, то, як і на попередньому етапі, на першому курсі викладання дисципліни *«Англійська мова»* було спрямовано на розвиток комунікативної компетенції у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, велика увага надавалась вивченню ідіом. Ідіоми англійської мови вивчались у порівнянні з грецькими, порівняння здійснювалось на мовному, концептуальному, стилістичному та культурному рівнях. Відмінним було те, що написання есе виокремилось 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. Окрім цього, зміст дисципліни збагатився міжкультурним компонентом [71, с. 35].

У другому семестрі під час викладання дисципліни *«Англійська мова»* студенти знову таки вдосконалювали свою англомовну комунікативну компетенцію, а також знайомились з різними теоріями стосовно значення та використання терміна «синонімія». Пропонувались нові види синонімії в англійській мові [71, с. 37].

Окремою дисципліною було введено *«Написання наукового есе»*, де студенти знайомились з особливостями підготовки такого есе в англійській мові та здійснювали застосування цих знань на практиці [71, с. 38].

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

Отже, можемо стверджувати, що в практиці навчання англійської мови на початку досліджуваного етапу суттєвих змін не відбулось. Головна увага приділялась удосконаленню англомовної комунікативної компетенції майбутніх філологів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, збагаченню їх мовлення ідіоматичними висловами, підготовкою до написання есе різних видів. Проте

практичний курс було збагачено такими дисциплінами, як «Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення» та «Педагогічне мовлення», які викладались протягом восьмого семестру, а також відбулось збагачення змісту навчання міжкультурним компонентом завдяки розповсюдженню міжкультурного підходу до навчання іноземних мов.

Головною метою дисципліни *«Лінгвістичний аналіз зв'язного мовлення»* було здійснення аналізу зв'язного мовлення на теоретичному і практичному рівні. Зокрема, вивчалася організація природнього мовлення рівня тексту та його функції. Аналізувались подібності та відмінності між усним і писемним мовленням з особливим наголосом на мові засобів масової інформації. Вивчалася організація природнього мовлення в межах етнометодології. Аналізувалась роль мовного та позамовного оточення спілкування, такі його характеристики, як ідентичність співбесідників, місцевий і часовий вимір. Окрім цього, вивчались такі поняття, як: тема (речення, тексту), структурна організація на рівні речення і тексту. Структурна організація зіставлялась з інформаційною організацією та пов'язувалась зі способами, якими наявна та нова інформація виводяться в мовлення. Врешті-решт аналізувалось розмаїття в спеціальному мовленні, як наприклад, медичному чи педагогічному [71, с. 60].

У галузі теоретичної мовної підготовки позитивним вважаємо появу нових навчальних дисциплін: «Вступ до соціолінгвістики», «Вступ до психолінгвістики», «Когнітивна лінгвістика», «Мова і література». 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 викладалась протягом третього семестру, метою останньої було надання студентам можливості усвідомлення сутності нової міжгалузевої науки – соціолінгвістики, основних питань, які вона ставить, та методи, які 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 в межах одного суспільства, так і в різних суспільних середовищах. Вивчалися чинники, які обумовлюють вибір людиною тих чи інших мовних засобів (це такі чинники, як наприклад, соціальний клас, стать, вік, географічний або соціальний простір, також комунікативна ситуація). Окрім цього, досліджувались такі соціолінгвістичні феномени, як двомовність і багатомовність, місцеві діалекти, особлива мова певних соціальних груп, мовний розвиток або застій. Кінцевою метою дисципліни було усвідомлення того, що мова є залежною від того суспільного середовища, у якому вона вживається [71, с. 39].

У наступному четвертому семестрі викладалась дисципліна *«Вступ до психолінгвістики»*. Зміст цієї дисципліни передбачав засвоєння майбутніми філологами таким тем:

а) зв’язки психолінгвістики з психологією та лінгвістикою;

б) проблема мови як вродженої чи набутої здатності людини (мовна компетенція і мовна поведінка). Біхевіориський та раціоналістичний підходи. «Мова» тварин – мова людини;

в) оволодіння мовою (фонетика, граматика, семасіологія);

г) відтворення та розуміння мови в дорослому віці. Комунікативний вимір.

Окрім цього, передбачалось написання студентами наукової роботи на одну із тем, пов’язаних з особливостями дитячого мовлення [71, с. 41-42].

Навчальний план передбачав викладання у п’ятому семестрі ще однієї нової дисципліни – *«Когнітивної лінгвістики»,* яка мала дві основні цілі:

а) знайомство студентів з основними поняттями когнітивної лінгвістики;

б) розширення можливостей застосування теоретичних основ когнітивної лінгвістики у викладанні 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 розглядатись незалежно від людини, матеріального користувача мови зі всіма його фізіологічними та психологічними обмеженнями.

Під час вивчення дисципліни студентами аналізувались поняття метафори та прототипу під час аналізу мовних зразків англійської та інших мов. Окрім цього, майбутні фахівці за бажанням могли готувати наукові роботи стосовно застосування когнітивної теорії у практиці навчання мов [71, с. 45-46].

У шостому семестрі викладалась дисципліна *«Мова і література»,* метою якої було вдосконалення англомовної комунікативної компетенції та збагачення знань студентів про культуру англомовних народів через читання відповідних літературних творів. Так, 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 вживання мови сприяє створенню уявлень про народ і як створюються естетичні результати, які мають за відправну точку природний та соціокультурний досвід людей. Таким чином, ця дисципліна, окрім іншого, мала за мету підготовку майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування [71, с. 52].

Поява нових навчальних дисциплін була обумовлена стрімким розвитком відповідних наукових галузей, які справили значний вплив на розвиток світової лінгвістики та методики 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. Наприклад, у четвертому семестрі залишилась така дисципліна, як «Вступ до семасіології та прагматика», але для студентів напрямку «Мова-мовознавство» у п’ятому семестрі пропонувалось докладніше вивчити основи цих дисциплін. Так, «Прагматика» вивчалась у п’ятому семестрі, а «Семасіологія» – у шостому.

Щодо літературної підготовки, то протягом досліджуваного періоду вона продовжувала забезпечуватись курсами англійської та американської прози, поезії та драматургії різних часових періодів, а також курсів з теорії літератури.

Як і на попередньому етапі, окрім мовної та літературної підготовки, передбачався і розвиток у студентів відділення англійської мови та літератури

перекладацької компетенції. Проте у новому навчальному плані було збільшено кількість та обсяг, а також збагачено зміст дисциплін, спрямованих на її формування. Так, уже у другому семестрі студентам пропонувалась дисципліна *«Переклад»,* під час якої вони аналізували спеціально дібрані твори, перекладені з новогрецької мови англійською і, навпаки, з метою кращого розуміння функціонування двох мов, а також усвідомлення того, що переклад – це складний процес переведення значень з однієї мови в іншу. Ці тексти використовувались і для вивчення певних теоретичних питань, а саме: відповідність-аналогія на рівні слова, фрази тощо, проблеми граматичної, текстової, прагматичної відповідності-аналогії. Поряд з цим тексти використовувались 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 [71, с. 37].

У четвертому семестрі знову пропонувалась дисципліна *«Переклад»*, де студенти залучались до перекладу творів різної професійної спрямованості. Аналізувались популярні точки зору щодо понять «вірність/точність», «свобода», «сила» перекладу, щодо перекладу «структури» або «змісту», а також щодо перекладу, де відчутна або ні присутність перекладача. Студентам переклад усного або писемного тексту представлявся як соціальна практика та акт комунікації, спроможний подолати культурні та мовні межі. Цілі цієї комунікації – вивчення іншого відмінного завершеного комунікативного акту, який призначався для іншої аудиторії та обслуговував, можливо, інші комунікативні цілі. На основі цієї теорії вивчались тексти, перекладені з англійської мови новогрецькою 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 [71, с. 42-43].

У п’ятому семестрі вивчалась дисципліна *«Теорія перекладу»,* яка була присвячена застосуванню лінгвістичного підходу до перекладу. У її межах вивчались теми відповідностей на лексичному, синтаксичному та прагматичному рівнях з наголосом на питаннях: актуальність, інформаційний потік, тематична структура, когезія [71, с. 45].

У сьомому семестрі знову викладалась дисципліна *«Теорія перекладу».* Її метою було показати, як теоретичні знання з таких дисциплін, як дискурсивний аналіз, соціолінгвістика, семасіологія-прагматика, можуть полегшити переклад текст [71, с. 57].

Нарешті у восьмому семестрі викладалась дисципліна *«Переклад спеціальних текстів».* Дисципліна спрямовувалась на навчання перекладу у галузі журналістики. Зокрема, вивчались види втручань, які має робити перекладач, щоб привернути увагу аудиторії, обговорювалась свобода втручання перекладача в мову оригіналу задля досягнення комунікативної рівноваги (еквівалентності) [71, с. 61].

Аналіз інформаційних пакетів Афінського та Салоніцького університетів [73; 75] засвідчив суттєві зміни у змісті підготовки бакалаврів-філологів на відділенні англійської мови та літератури наприкінці досліджуваного етапу. Так, аналіз інформаційного пакету відділення англійської мови та літератури Афінського університету 2009-2010 року (див. дод. Ґ5) показав, що термін навчання на відділенні для отримання диплома бакалавра продовжував становити вісім семестрів, тобто чотири роки. За цей період навчання студенти мали набрати 114 дидактичних монад, що відповідало 38 навчальним дисциплінам (по три дидактичні монади на кожну дисципліну). З цієї кількості двадцять предметів були обов’язковими для вивчення студентами, а вісімнадцять – відносно обов’язковими. Кожна дисципліна викладалась протягом трьох годин на тиждень

Як і раніше, протягом перших двох років навчання студентам викладалися однакові дисципліни, а починаючи з третього курсу вони обирали одну з двох спеціалізацій: 1) мова та мовознавство, 2) література й культура. Кафедра мови та мовознавства покликана була забезпечити мовну підготовку студентів (володіння

англійською мовою), озброїти майбутніх фахівців знаннями, уміннями й навичками з теорії та практики перекладу (англійська-грецька мови) та теоретичної і прикладної лінгвістики. Кафедра літератури й культури зосереджувала увагу на викладанні літератури й культури англомовних народів, теорії літератури та порівняльної літератури.

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

Розглянемо програми, що фінансувались університетом. Це програми мовної та літературної підготовки.

Програма мовної підготовки була спрямована на розвиток у студентів необхідних академічних компетенцій, формування їх білінгвальної особистості та готовності до самоосвіти й подальшого збагачення знань.

Програма охоплювала 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 належали: «Академічне мовлення» (1 семестр), «Переклад: практичне застосування» (2 семестр), «Фонетика англійської мови» (3 семестр) та «Літературні жанри та стилі мови» (4 семестр).

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

Програму додаткової літературної підготовки започатковано з 1999 року. Остання була спрямовано на формування в студентів умінь сприйняття і створення різних видів креативного письма, розвиток їхньої критичної думки.

Вона реалізувалась у процесі проведення ряду семінарських занять, спрямованих на формування в студентів умінь сприйняття і створення різних видів креативного письма, розвиток їхньої критичної думки. Для цього організовувались зустрічі-дискусії зі знаменитими грецькими поетами, письменниками, видавцями, критиками та іншими фахівцями, в ході яких майбутні філологи поринали у такі виміри літературної творчості, як пошук художніх тем і проблем, відпрацювання свого власного художнього стилю, вибір та публікація певного твору, видання книги та критика на неї тощо. Наприкінці видавався журнал, до якого входили найкращі літературні твори студентів. Окрім цього, було передбачено постановки театральних вистав за участю майбутніх філологів.

Базова літературна підготовка забезпечувалась шляхом викладання обов'язкових («Англійська проза» та «Новогрецька література: основні літературні твори XIX століття (1 семестр), «Американська проза» (2 семестр), «Сучасний англомовний театр» та «Англійська поезія» (3 семестр), «Теорія та критика літератури» та «Американська поезія» (4 семестр)) і відносно обов'язкових дисциплін («Новогрецька філологія: основні літературні пам'ятки XIX століття» (2 семестр)).

До програм, які фінансувались Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Європейським соціальним фондом, належали 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 сертифіката про володіння англійською мовою (Ερευνητικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πιστοποίηση αγγλομάθειας);

- Програма «Удосконалені національні екзамени на отримання сертифіката 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).

Розглянемо деякі з них.

Програма модернізації, збагачення та підтримки вивчення англійської мови (2003-2008) фінансувалась Європейським соціальним фондом та Європейським фондом регіонального розвитку. Вона була спрямована на: посилення теоретичної підготовки та семінарського характеру занять з метою заохочення студентів до критичних роздумів; створення Центру самоосвіти та виготовлення дидактичного матеріалу; уведення в навчальний процес тем, пов'язаних з проблемами гендерної рівності; уведення циклу дисциплін «Мовлення і стать»; розроблення критеріїв та здійснення довготермінового оцінювання навчального плану підготовки бакалаврів.

Міжфакультетська бакалаврська програма з питань гендерної рівності реалізувалась шляхом викладання таких дисциплін за вибором студентів, як «Література і стать» (5 семестр), «Феміністська теорія і літературна критика» (6 семестр); «Мова і стать» (7 семестр), «Критичний аналіз мовлення і статі» (8 семестр).

Програма «Іншомовна політика в школі: вивчення англійської мови в дитячому віці». Беручи до уваги, що знання іноземної мови є стратегічним фактором прогресу на шляху до стабільного розвитку та гармонійних відносин між світовою та місцевою спільнотою, Міністерство освіти, неперервної освіти та релігії Греції підтримувало Програму «Іншомовна політика в школі: вивчення англійської мови в дитячому віці», яка була спрямована на покращення іншомовної освіти в початковій школі. Розпочалась програма в серпні 2008 року. В її реалізації брали участь викладачі Афінського, Салоніцького та інших університетів, учителі шкіл, студенти відділення англійської мови та літератури.

Головними напрямами програми були: політика іншомовної освіти; вивчення англійської мови в ранньому дитячому віці, підвищення кваліфікації вчителів англійської мови; оцінювання програм з англійської мови [103].

Окрім цього, на відділенні англійської мови та літератури продовжувала функціонувати мультимедійна лабораторія, основними напрямками роботи якої були:

- підвищення рівня володіння англійською мовою як студентів-бакалаврів, так і магістрантів;

- забезпечення порівняльного/білінгвального вивчення англійської та новогрецької мов; формування умінь комп'ютерного перекладу;

- застосування на практиці теоретичних знань у процесі виконання різноманітних лабораторних робіт із застосуванням мультимедійних технологій;

- проведення майбутніми фахівцями різноманітних досліджень, передбачених навчальним планом;

- проведення досліджень (докторських та постдокторських) викладачами відділення; налагодження співпраці відділення англійської мови та літератури з іншими відділеннями та університетами [103].

Як уже зазначалось у попередньому розділі, лінгводидактичні дослідження грецьких науковців кінця XX – початку XXI століття стали активно підтримувати ідею про те, що навчання іноземної мови на всіх ступенях освіти не може здійснюватись без вивчення сучасної культури та соціального устрою країни, мова якої вивчається. Під час засвоєння іноземної мови студент має відкрити для себе іншу культуру та глибше осягнути свою власну, що веде не лише до простого оволодіння певними знаннями, а й сприяє зменшенню негативних позицій, таких як етноцентризм або ксенофобія. З огляду на це, на початку XXI століття міжкультурним компонентом почав збагачуватись практичний курс з іноземної мови, а також до навчальних планів відділень іноземних мов Греції поступово стали вводитись дисципліни відповідного змісту.

Так, навчальний план 1999-2000 року відділення англійської мови та літератури Афінського університету містив дисципліну *«Міжкультурна теорія*

комунікації», яка викладалась протягом сьомого семестру. Її змістом було передбачено вивчення особливостей взаємозв'язку і взаємовпливу мови і суспільства. Зокрема, з'ясовувалась роль і особливості здійснення телефонної комунікації в різних соціальних контекстах, подібності та відмінності у вживанні мови у чоловіків і жінок. Дисципліна мала і практичний характер, бо студенти залучались до активного обговорення порушених проблем та до виконання ряду завдань. За бажанням майбутні філологи могли збирати та аналізувати зразки повсякденного англійського та грецького мовлення, що враховувалось під час підсумкового їх оцінювання [71, с. 56-57].

На початку XXI століття спектр подібних дисциплін було розширено. Серед них можна назвати такі: «Міжкультурне спілкування» («Διαπολυτισμική επικοινωνία»), «Міжкультурна освіта» («Διαπολυτισμική εκπαίδευση»), «Навчання мови та міжкультурність» («Η εκμάθηση της γλώσσας και διαπολυτισμικότητα»), «Міжкультурний аспект у навчанні іноземної мови» («Διαπολυτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας»), «Європа – мозаїка мов» («Ευρώπη – ψηφιδωτό γλωσσών»), «Міжкультурність в Європі» («Διαπολιτισμικότητα στην Ευρώπη») тощо. Розглянемо зміст деяких з них.

Основна мета курсу «Міжкультурне спілкування» полягала в розумінні студентами взаємовпливу мови й суспільного оточення, в якому вона вживається. Для цього досліджувався 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 й культур. Аналізувались лінгвістичні та паралінгвістичні засоби спілкування, особливо висловлення просьби/прохання в грецькій та англійській мовах, а також і в інших мовах світу. Окрім цього, досліджувався зв'язок між такими поняттями, як «стать» і «ввічливість». Наприкінці курсу студенти мали 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 [103].

Вивчаючи дисципліну «Навчання мови та міжкультурність» майбутні філологи, викладачі іноземної мови засвоювали ключові поняття полікультурної освіти (культура, полікультурність, стереотипи, різноманіття); педагогічні підходи до понять культури через різноманітні методики викладання іноземної мови; способи реалізації мети і завдань полікультурної освіти [104]. Подібні дисципліни обов'язково викладалися в магістратурах Греції, а також на курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів.

Варто зазначити, що застосування міжкультурного підходу в Греції, окрім формування міжкультурної компетенції, передбачало також надання можливості студентам рівноцінно вивчати як мови міжнародного значення (англійська, німецька, французька), так і мови інших країн-членів Європейського Союзу задля забезпечення багатомовної освіти. Нагадаємо, що необхідність розвитку багатомовної освіти визначалась одним із головних положень Болонського процесу, учасницею якою була й Греція.

Утім, насправді в грецьких університетах перевага надавалась і продовжує надаватись саме мовам міжнародного значення. У грецькій науці навіть існують поняття «сильні мови» («ισχυρές γλώσσες») – англійська, німецька, французька, та «слабкі» («ασθενείς γλώσσες») – португальська, балканські мови тощо. Тому однією з пропозицій викладачів університетів на початку XXI століття стало введення до навчальних планів принаймні двох іноземних мова, однієї міжнародної та однієї регіональної, для забезпечення умов результативного спілкування і взаєморозуміння між представниками країн-членів ЄС [46].

Отже, на відділенні англійської мови та літератури на початку XXI століття забезпечувалась ґрунтовна мовна підготовка майбутніх філологів, спрямована на формування їхньої іншомовної комунікативної компетенції, умінь міжкультурного спілкування, готовності та потреби до подальшої самоосвіти та самовдосконалення, інформаційної, дослідницької, перекладацької та інших компетенцій [24, с. 157].

Розглянемо, яким чином відділення іноземних мов готували студентів до викладання іноземної мови в школі протягом 1999-2010 років.

На основі вивчення інформаційного пакету відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії 1999-2000 навчального року констатовано, що як і на попередньому етапі, студенти вивчали *педагогіку* як обов'язкову дисципліну, яка була перенесена з четвертого семестру на третій. *Психологія* знову таки продовжувала залишатись дисципліною за вибором, яку майбутні вчителі могли так і не обрати (див. дод. Ґ4).

Щодо обов'язкової дисципліни *«Прикладна лінгвістика»,* то її зміст так само був спрямований на теоретичну підготовку студентів у галузі дидактики англійської мови. Так, майбутні фахівці з'ясовували, 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, що 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 [71, с. 55].

У восьмому семестрі викладалась обов'язкова дисципліна *«Дидактика англійської мови».* Головною метою залишалась підготовка майбутніх учителів до застосування комунікативного підходу у навчанні англійської мови як іноземної. Студенти мали усвідомити: якими способами викладач може організувати клас для вивчення мови; як підтримувати інтерес учнів до свого предмета; які методи, техніки, засоби може 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 [71, с. 60].

Отже, позитивні зміни відбулись у змісті методичної підготовки, тоді як психолого-педагогічний складник продовжував забезпечуватись викладанням лише двох дисциплін (педагогіки і психології). Утім, для тих студентів, які виявили бажання займатись викладацькою діяльністю, було введено додаткові психолого-педагогічні дисципліни за вибором, як і на філологічних відділеннях.

Проаналізуємо зміни, які відбулись у психолого-педагогічній та методичній підготовці філологів, майбутніх учителів іноземної мови наприкінці досліджуваного етапу.

Аналіз інформаційного пакету відділення англійської мови та літератури Афінського університету 2009-2010 навчального року (див. дод. Ґ5) 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 методичної підготовки був представлений 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.

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, в 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.

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) [103].

На початку XXI століття навчальні плани почали містити також дисципліни за вибором студентів, які забезпечували поглиблену теоретичну і практичну 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 вчились 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 різні методики і технології розвитку усного й писемного іноземного мовлення, інформаційно-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 передбачала організацію педагогічної практики з англійської мови, яку студенти проходили у базових початкових та середніх державних і приватних школах у восьмому семестрі [103].

Як бачимо, педагогічна практика належала до відносно обов'язкового блоку, і від її проходження студент міг взагалі відмовитись. Викладачі відділення англійської мови та літератури, які беруть безпосередню участь в укладанні навчального плану підготовки бакалаврів, обґрунтовували це тим, що на початку третього курсу навчання студенти вже перебувають у тому віці, коли вони здатні зробити свідомий й адекватний вибір свого професійного шляху. Тому зовсім не обов'язково проходити педагогічну практику тим, хто має намір займатись, наприклад, перекладацькою діяльністю і навпаки. До того ж, у Греції вчителі перед тим, як пристати до своїх професійних обов'язків, мають пройти підготовчі курси підвищення кваліфікації. Програма останніх, окрім теоретичної підготовки, включає практичні заняття в школі.

Отже, за умови бажання студента присвятити себе викладанню англійської мови, він міг отримати під час навчання в університеті достатню психолого-педагогічну та методичну підготовку, як теоретичну, так і практичну (останню під час роботи в педагогічній лабораторії та проходження педагогічної практики в початковій і середній школі).

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», котра, як уже зазначалось вище, фінансувалась Міністерством освіти, неперервної освіти і релігії Греції та Оперативною програмою «Освіта та початкова професійна підготовка». Протягом 2000-2001 навчального року цією програмою було охоплено двадцять студентів, у 2005-2006 ця кількість була збільшена до шістдесяти, а в 2007-2008 – до ста осіб. У 2011-2012 навчальному році програма називалась «Педагогічна практика студентів Афінського національного університету імені І. Каподістрія», і в ній взяло участь 253 студенти [103].

Подібним чином організовувалась педагогічна практика й на відділеннях іноземних мов Салоніцького університету. Так, на відділенні німецької мови та літератури Салоніцького університету імені Аристотеля з 1999 року педпрактика стала обов'язковою для всіх студентів. Обов'язковий характер педпрактики офіційно був ухвалений рішенням Загальних Зборів відділення № 199 від 16.03.2001 року [100, с. 160]. Головні зміни в організації педагогічної практики були пов'язані із утвердженням нового навчального плану підготовки бакалаврів-філологів, за яким передбачалось 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 відводилось дидактиці, яка викладалась протягом другого, третього і четвертого семестрів по три години на тиждень.

На початку другого циклу навчання майбутні фахівці мали обрати одну з двох спеціалізації, 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. Тобто і студенти, які обрали спеціалізацію «Література і культура», мали змогу формування необхідних умінь для викладання німецької мови.

Право на відвідування вищеназваних курсів мали ті студенти, які успішно склали іспити з обов'язкової дисципліни «Дидактика» першого циклу. Також варто зазначити, що дидактиці та педпрактиці другого циклу надавалось по шість кредитів (дидактичних монад), а не три-чотири, як це було раніше. Так, якщо на попередньому етапі загалом дидактиці надавалось 12 навчальних годин, то на початку XXI століття ця кількість збільшилась до 21, тобто навчальний час було подвоєно [100, с. 161].

Метою педагогічної практики було визначено налагодження зв'язку теорії з практикою, освіти з ринком праці, а також вищої освіти з середньою та початковою [100, с. 160].

Завдання педпрактики спрямовувались на знайомство студентів з їх 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 взаємовплив чинників, що впливають на конкретний урок); застосувати на практиці різні способи викладання, з якими познайомились 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 [100, с. 164].

Розглянемо більш детально зміст і структуру педагогічної практики на відділенні німецької мови та літератури.

Так, у сьомому семестрі дисципліна «Дидактика (мікровикладання)» проводилась виключно у формі семінарів, змістом яких було передбачено:

- аналіз відео уроків 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 на групи по чотири-п’ять осіб, розробляли цикл уроків з 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, у 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 [100, с. 165].

Варто зазначити, що викладачі відділення німецької мови та літератури Салоніцького університету наполягали, що мікровикладання є головною передумовою успішної педпрактики, бо допомагає зменшити відомий усім «шок практики» й посилити самовпевненість студентів. Тому відвідування цих семінарів було 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 [55; 43, с. 144-145]. Окрім цього, перевагою в організації мікровикладання на відділенні викладачі називали надання студентам можливості повторного проведення фрагменту уроку після його обговорення з метою усунення певних недоліків та покращення свого результату [43, с. 139-140].

Далі у восьмому семестрі була власне педагогічна практика. Спочатку студенти відвідували декілька семінарів в університеті, а потім відправлялись до своїх навчальних закладів.

Відзначимо, що в університеті проводили: аналіз відео уроків у реальних класах, проте інтерес концентрувався на окремих аспектах, наприклад, на навчанні у 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. Педагогічна практика проводилась у два етапи, кожний з яких тривав протягом одного місяця у державній чи приватній школі, або в Центрі іноземної мови.

У 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 бралась глибина аналізу, обґрунтованість висновків практикантів, уміння критично мислити, здійснювати самооцінку. Особливий інтерес викликали думки студентів щодо якості програми педпрактики.

Звіти, різні анкетування студентів аналізувались 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.

Також для покращення практичної підготовки майбутніх учителів на відділенні було створено Секретаріат з педагогічної практики, до складу якого увійшли викладачі-сумісники та студенти-магістранти [100, с. 165-166].

Щодо навчальних закладів, де проходять практику студенти, то спочатку це був лише Інститут Гете. Але на початку XXI століття відділення німецької мови та філології вже співпрацювало з тридцяти однією державною та сімома приватними школами, а також з шістьма Центрами іноземних мов. Після введення німецької мови у початкову освіту в 2005 році, відділення почало співпрацю і з початковими школами. Тобто студенти отримали можливість практикуватись у викладанні мови дітям різного віку та різного рівня підготовки.

На певну увагу заслуговує те, що відділення німецької мови та літератури пред’являє деякі 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 визначало: створення Інтернет-простору з відповідною базою даних (відео уроків 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 відділеннями іноземних мов 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, наголошувалось 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 педпрактиці 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 [100, с. 167-169].

Наприклад, на відділеннях іноземних мов Афінського та Патрського університетів 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 їх оцінювання. На початку практики викладачі іноземної 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 їх 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, які було оприлюднено на спеціальній зустрічі/семінарі. До участі в цьому семінарі, окрім викладачів відділення, були запрошені й зарубіжні вчені, що займалися проблемою базової підготовки майбутніх учителів, а також і вчителі-ментори, які були задіяні в програмі

педагогічної практики. Окрім цього, на відділеннях планувалось створення мікросайту і DVD для самоосвіти викладачів-менторів [96].

У Салоніцькому університеті імені Аристотеля для керівників практики також організовувались семінари, де, окрім подання інформації щодо змісту і структури педагогічної практики, передбачено обговорення певних питань дидактики навчання іноземних мов [100, с. 164].

Таким чином, на етапі 1999-2010 рр., на відміну від попереднього, в університетах Греції спостерігалось суттєве удосконалення педагогічної практики студентів-філологів за рахунок розширення мети і завдань педпрактики, збільшення її терміну, впровадження підготовки вчителів-менторів.

Проаналізуємо зміни у підходах, методах, засобах і формах підготовки філологів на етапі 1999-2010 рр.

Стосовно *підходів до навчання мови*, то на філологічних відділеннях очевидних змін не відбулось. Тут продовжував застосовуватись симбіоз структурно-функціонального та комунікативного підходів, тоді як на відділеннях іноземних мов поруч *з* комунікативним (комунікативно-текстоцентричним) широкого розповсюдження набув міжкультурний підхід.

Щодо *методів навчання*, то на початку XXI століття в університетах Греції, поруч з тими методами, які використовувались на попередніх етапах, набув поширення *метод проектів*. Наприклад, на заняттях з англійської мови викладачі пропонували студентам підготувати проекти за такими темами: «Екологічний туризм», «Залежність від Інтернету», «Міжнародний тероризм – небезпека XXI століття», «Міжкультурна освіта – це модно чи потрібно?» тощо (див. дод. Ж).

Зазначимо, що на відділеннях іноземних мов Греції досить популярними були проекти, які не лише спрямовувались на вдосконалення іншомовної комунікативної компетенцій майбутніх філологів, а й на опрацювання важливих суспільних проблем.

Метод проектів активно застосовувався не лише на відділеннях іноземних мов, а й на філологічних відділеннях під час викладання як мовних, так і психолого-педагогічних дисциплін.

Значної популярності в Греції на досліджуваному етапі набув метод *мозкового штурму* (καταιγισμός ιδεών, ιδεωθύελλα), коли викладач ставив певне запитання, проблему, а студенти протягом кількох хвилин мали сформулювати її рішення. Приймалися всі варіанти рішень, записувались на дошці, обговорювались та спільно обирались найефективніші [40, с. 131-132; 61, с. 84-87].

На початку XXI століття активно почав застосовуватись і метод Portfolio, за яким студенти створювали свій власний портфель, котрий містив їх різні досягнення. Тут могли зберігатись твори, есе, виконані тести, різноаспектна інформація стосовно пройдених тем, завдання на майбутнє тощо [40, с. 133; 61, с. 88-89]. Цей метод активно використовувався під час засвоєння практичного курсу з іноземної мови, а також на заняттях з літератури.

Значної популярності на початку XXI століття набув *метод 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, яка містить набір автентичних усних і писемних висловлювань. Комп'ютерні програми, за допомогою яких здійснюється навчання, дозволяють сортувати зразки мови таким чином, щоб студент 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, представлені у вигляді «рядка сполучуваності» (concordance line): на екрані з'являється рядок з декількох лексичних одиниць, в центрі якого є необхідне слово. «Рядок сполучуваності» не є закінченим реченням, і програмою передбачена спеціальна операція, за допомогою якої на екран може бути викликаний більш широкий контекст [112]. У. Хатжидакі, доктор мовознавства Бірмінгемського університету, в минулому професор Афінського університету, зазначала, що студенти, працюючи з автентичними прикладами, які містяться в

спеціальних таблицях, за допомогою запитань спостерігають мовні феномени, які з'являються в мовленнєвих зразках, та систематизують теоретичні знання в процесі продуктивного обговорення та обміну думками.

Цей метод активно застосовується під час вивчення морфології, лексикології, практики усного мовлення. Так, під час вивчення дієвідмінювання дієслів на -αμαι (Θυμάμαι (пам'ятати), λυπάμαι (жаліти), κοιμάμαι (спати), φοβάμαι (боятись)) викладач не просто подає таблицю дієвідмінювання, а пропонує автентичні мовленнєві зразки з цими словами в різних контекстах та різних граматичних формах (1, 2 ,3 особи однини і множини того часу, який вивчається). Студенти, спостерігаючи за цими зразками, самі можуть скласти таблицю дієвідмінювання. Так само, за допомогою автентичних мовленнєвих зразків можна працювати з лексикою, наприклад, збагнути різницю в словах «ζεστός» та «θερμός» (теплий/гарячий). Зрозуміло, що речення обираються відповідно до рівня мовної підготовки, інтересів, національної приналежності студентів та загального клімату в групі [112].

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі викладачі філологічних дисциплін застосовували інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень студентів, а саме:

- 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 умінь використання різноманітних джерел інформації, а не її механічного заучування;

- застосування системи додаткових бонусів до екзаменаційного балу, які нараховуються за виконання різноманітних навчальних та наукових робіт.

Окрім цього, було удосконалено інструментарій оцінювання усного мовлення студентів за такими критеріями: відповідність висловлювання заданій темі, логічність і послідовність висловлення думок, лексична наповненість мовлення, граматичне оформлення мовлення тощо [103].

Щодо *засобів навчання*, зокрема, навчального підручника, то останні за рекомендаціями науковців почали укладатись за навчальними модулями, кожний з яких був спрямований на розвиток певного уміння, формування тієї чи іншої професійної компетенції. Щодо підручників з мови, то останні розроблялись не лише для осіб із різним рівнем володіння мовою, а для осіб різних вікових категорій.

На початку XXI століття в Греції активно почали застосовуватись інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у підготовці філологів: 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 багатьох інших мов, у тому числі й грецької як іноземної). Також на відділенні англійської мови та літератури на початку XXI століття проводилась робота зі: створення сайту відділення з інформацією про організацію навчального процесу та стану науково-пошукової діяльності; створення електронних навчальних посібників; 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 [103].

Після отримання університетами автономії, збагатились *форми* організації навчального процесу. До тих, що застосовувались на попередньому етапі, додались організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними.

Під час реалізації програми додаткової літературної підготовки проводились семінарські заняття, на яких організовувались зустрічі-дискусії зі знаменитими грецькими поетами, письменниками, видавцями, критиками та іншими фахівцями, в ході яких майбутні філологи поринали у такі виміри літературної творчості, як пошук художніх тем і проблем, відпрацювання свого

власного художнього стилю, вибір та публікація певного твору, видання книги та критика на неї тощо. Наприкінці видавався журнал, до якого входили найкращі літературні твори студентів. Окрім цього, організовувались постановки театральних вистав за участю майбутніх філологів.

Завдяки активному застосуванню ІКТ поширились такі форми підготовки філологів, як відео-семінари, відео-конференції [103]. Також плідно почали використовуватись певні види роботи з комп'ютером та Інтернетом, які далі аналізуємо.

1. Пошук інформації іноземною мовою, що вивчається, на визначену викладачем тему (лінгвістичну або країнознавчу). Спочатку викладач допомагає студентам, пропонуючи їм відповідні сайти, які заздалегідь ним вивчені й позитивно оцінені. Пізніше студенти вчаться самостійно добирати з Інтернет-мережі необхідну інформацію та її обробляти.

2. Робота в мультимедійних лабораторіях та різноманітних Центрах, де майбутні філологи вчились створювати мультимедійні засоби для вивчення іноземної мови, застосовувати ІКТ увикладанні мови та літератури, залучались до пошукової роботи [103].

Таким чином, на етапі 1999-2010 рр. розширились мета і завдання підготовки філолоів, удосконалився зміст, методи, форми і засоби зазначеної підготовки, що, безумовно, сприяло підвищенню її якості. Так, на прикінцевому засіданні ради філософського факультету Салоніцького університету за 2009-2010 навчальний рік декан факультету звітував про стовідсоткову успішність та вісімдесятип'ятивідсоткову якість знань випускників відділення англійської мови та літератури під час складання ними державного іспиту з мови, що на п'ять відсотків перевищувало показники кінця другого етапу. Так само наголошувалось на покращенні успішності і студентів інших філологічних відділень та відділень іноземних мов університету [41].

Узагальнити досвід підготовки філологів на досліджуваному етапі можна в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Досвід підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1999-2010 рр.

Мета підготовки філологів	**Завдання підготовки філологів**	**Підходи до підготовки філологів**	**Зміст підготовки філологів**	**Особливості організації педагогічної практики**	**Методи, форми засоби підготовки філологів**
Формування багатомовної полікультурної особистості філолога-дослідника, філолога-вчителя, філолога-перекладача, здатного до саморозвитку і самовдосконалення	Надання якісних спеціалізованих знань з філології та споріднених з нею гуманітарних наук, які становлять національне культурне благо; забезпечення високоякісної наукової та психолого-педагогічної підготовки філологів, які в майбутньому викладатимуть у середній школі; формування науковців,	Компетентнісний, лінгводидактичні: комунікативний, комунікативно-текстоцентричний, міжкультурний, герменевтичний	*Філологічні відділення:* акцент на вивченні головних розділів мовознавства (лексикологія, морфологія, синтаксис, фонетика) із позицій структурно-функціонального та комунікативного підходів, засвоєння нових лінгвістичних течій, теорій концепцій, нових галузей лінгвістики (когнітивна лінгвістика, етнолінгвістика, психолінгвістика, комунікативна лінгвістика); глибоке знайомство з	Суттєве вдосконалення педагогічної практики на всіх відділеннях з підготовки філологів завядки дії програми «Педагогічна практика студентів», яка дала можливість збільшення термінів педпрактики (до двох місяців), розширення її змісту, надання можливо-	*Методи:* лекція (традиційна, проблемна, мультимедійна), метод пояснення, метод вправ, метод гри, техніка драми, метод проектів, метод Portfolio, метод мозкового штурму, метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning; *форми*: семінарсь-

Продовж. табл. 5.2

	здатних виконувати важливі функції в галузях, пов'язаних з духовним виробництвом, та в державному управлінні; підготовка фахівців до участі у формуванні освітньої політики держави; усвідомлення майбутніми філологами ідеалів гуманізму як цінностей, що сприяють покращенню якості суспільного життя		давньогрецькою, візантійською і новогрецькою літературними традиціями. *Відділення іноземних мов:* засвоєння мовного, мовленнєвого, соціокультурного матеріалу, класичної та сучасної літератури і культури країни, мова якої вивчалась, акцент на усну і писемну форму мови. У змісті педагогічної підготовки – наголос на таких розділах, як: загальна дидактика, спеціальна дидактика (особливості викладання мови та літератури в школі), педагогічна	сті проведення достатньої кількості власних уроків, роботи з практикантами спеціально підготовлених учителів-менторів	кі та лабораторні заняття, написання курсових і дипломних робіт, участь у конференціях, круглі столи, дебати, диспути, тощо, спільні дослідницькі проекти мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними, відеосемінари, відеоконференції, зустрічі-дискусії зі знаменитими грецькими поетами, письменниками, видавцями, критиками, постанов-

Продовж. табл. 5.2.

			психологія, педагогічна освіта, школознавство, система освіти в Греції. Засвоєння нових психолого-педагогічних галузей (міжкультурна освіта, міжкультурна педагогіка/ дидактика)		ки театральних вистав

Таким чином, у практиці підготовки філологів в університетах Греції на досліджуваному етапі серед *переваг* виокремлено: розширення мети і завдань підготовки філологів, збагачення змісту підготовки новими дисциплінами й навчальними модулями, намагання збалансувати складники професійної підготовки фахівців-філологів відповідно до їх майбутніх професійних потреб, суттєве покращення педагогічної практики, удосконалення підходів, методів, засобів і форм підготовки фахівців. До *недоліків* віднесено: превалювання теоретичної підготовки над практичною, обмеження практики лише таким її видом, як навчальна. Поза увагою залишились такі види педпрактики, як наприклад, практика в позашкільних виховних закладах, літня практика у дитячих таборах тощо.

Висновки до розділу 5

1. У розділі досліджено головні політико-економічні, соціокультурні й освітні чинники, які справляли значний вплив на розвиток теорії і практики

підготовки філологів. До них віднесено: підписання Грецією Болонської угоди, що вимагало відповідних змін у системі університетської освіти; розвиток дистанційної освіти завдяки діяльності Грецького відкритого університету; посилення значення й ролі мовної освіти в Європі і світі; політична та економічна стабільність Греції із різким занепадом наприкінці етапу; підвищення уваги до проблем освіти протягом життя, полікультурної/міжкультурної та багатомовної освіти, до питань забезпечення якості вищої освіти; введення процедури сертифікації педагогічної і методичної готовності для претендентів на посаду вчителя середньої школи.

2. Доведено, що на етапі 1999-2010 рр. значної активізації набули дослідження грецьких учених, в яких висвітлювались теоретико-методологічні засади мовної, літературної, психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів-філологів.

З'ясовано, що для вдосконалення мовної підготовки вчені-лінгводидакти Греції (В. Дендріну, А. Хатжипанайотіду, І. Хатжилука-Маврі) активно розробляли теоретико-методологічні засади таких варіацій комунікативного підходу, як комунікативно-текстоцентричний, комунікативно-діяльнісний, а також нового підходу до навчання мови – міжкультурного.

Для ефективного забезпечення мовної підготовки майбутніх філологів грецькі науковці (А. Антонопулу, Р. Делверуді, М. Малута, Д. Манавіс, Д. Мітсакіс, В. Токатліду, А. Тсопаноглу, Х. Хатжигеоргіу) виняткову роль відводили обґрунтуванню мети, змісту, методів, форм і засобів цієї підготовки. На їхню думку, розроблення будь-якої програми мовної підготовки мало розпочинатись із визначення цілей навчання мови, які поділяються на загальну та спеціальні. Якщо загальною метою навчання мов є навчання спілкування, то спеціальні цілі генеруються потребами тих, хто вивчає мову. Проблема розроблення моделей аналізу мовних потреб, на основі яких формулюються спеціальні цілі навчання, здійснюється відбір змісту, методів, форм і засобів навчання мови, була у центрі уваги вчених-педагогів Греції. При цьому

найбільшою популярністю користувалась «етнографічна модель аналізу мовних потреб» грецької дослідниці В. Токатліду.

Поруч з мовною, серйозна увага з боку вчених (Х. Аргіропулу, М. Канатсуліс, А. Катсікі-Гівалу,) надавалась обґрунтуванню теоретико-методологічних засад літературної підготовки студентів-філологів, а саме розробленню різноманітних підходів і методів вивчення життєвого і творчого шляху письменників та аналізу літературного твору.

Доведено, що велика кількість праць грецьких дослідників (М. Біліоні; Р. Делверуді, П. Калліамбетсу-Корака, Е. Карава, Е. Кароліду, І. Піройтакіс, А. Сапіріду) на аналізованому етапі була присвячена питанням психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів-філологів. Задля її покращення учені-педагоги пропонували збільшення обсягу відповідних дисциплін, уведення процедури сертифікації педагогічної і методичної готовності претендентів на посаду вчителя, удосконалення теоретико-методологічних засад педагогічної практики майбутніх учителів-філологів за рахунок збільшення термінів та урізноманітнення її видів, відповідної підготовки вчителів-менторів. Утім, констатовано обмаль прикладних досліджень, які б презентували експериментально перевірені моделі професійної підготовки філологів.

Аналіз показав, що досить важливим питанням, на яке намагались відповісти грецькі науковці, було питання методів і засобів підготовки філологів. Найпопулярнішим методом підготовки студентів-філологів, обґрунтуванню якого було присвячено значну кількість праць учених (А. Дріва, С. Зерделі, Х. Какатсіу, М. Катсібарзіс, Е. Контос, А. Міхаіліду-Евріпіду, Дж. Папайаннопулу, Е. Суліоті, В. Тсаруха), був метод проектів.

Стосовно засобів підготовки філологів, то тут велику увагу науковці (К. Бонідіс, А. Вудурі, Ф. Маніу, Н. Місіс, М. Пападопулу, С. Тсіплаку, А. Хатжипанайотіду, С. Хатжисавідіс) надавали питанню модернізації навчального підручника, який пропонували укладати за навчальними модулями, кожний з яких мав спрямовуватись на розвиток того чи іншого уміння. Після

визначення навчальних модулів відбувається добір навчального матеріалу, складання вправ для розвитку того чи іншого уміння.

Окрім навчального підручника, на досліджуваному етапі грецькі науковці (К. Іконому, Д. Кутсоянніс, Ф. Маніу, П. Панайотідіс, С. Папаевтиміу-Літра, А. Хатжипанайотіду) особливої уваги приділяли обґрунтуванню доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

На цьому етапі завдяки приєднанню Греції до Болонського процесу, значної уваги з боку грецьких учених до надбань світової лінгвістичної та лінгводидактичної думки, чіткому спрямуванню державної освітньої і мовної політики на забезпечення міжкультурної та багатомовної освіти, а також освіти емігрантів та репатріантів, пожвавились дослідження науковців (Н. Августі, В. Дендріну, В Токатліду, А. Хатжипанайотіду), присвячені проблемам названих видів освіти, а також питанням методики навчання новогрецької мови як іноземної.

3. У розділі проаналізовано досвід підготовки філологів в університетах Греції на етапі 1999-2010 рр.

Встановлено, що на досліджуваному етапі підготовку філологів продовжували забезпечувати такі університети: Салоніцький університет імені Аристотеля (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Афінський національний університет імені І. Каподістрії (філологічні відділення та відділення іноземних мов), Патрський університет (філологічні відділення), Яннінський університет (філологічні відділення), Фракійський університет імені Демокрита (філологічні відділення), Критський університет (філологічні відділення). Серед новостворених університетів підготовку філологів здійснювали: Грецький відкритий університет (магістерські програми з дидактики грецької та іноземних мов), Пелопоннеський університет (філологічне відділення).

Доведено, що на третьому етапі збільшились вимоги до формування дослідницьких та аналітичних умінь студентів-філологів, до підготовки до участі у формуванні освітньої політики країни, участі в державному управлінні,

поширення європейського простору в грецькому суспільстві, здійснення міжкультурного спілкування, застосування новітніх технологій у своїй професійній діяльності, навчання протягом життя тощо.

Констатовано позитивні зміни у змісті мовно-літературної підготовки філологів, фахівців з новогрецької мови та літератури шляхом його збагачення новими дисциплінами і навчальними модулями (комп'ютерна лінгвістика, комунікативна лінгвістика, когнітивна лінгвістика, теорія літератури тощо).

На спеціалізаціях «Мовознавство», «Середньовічна та новогрецька філологія», «Класична філологія» виокремлено тенденцію до збалансованого поєднання всіх складників професійної підготовки фахівців відповідно до їх майбутніх професійних потреб. Так, для студентів-філологів, які виявили бажання працювати в середній школі, було передбачено вибіркові психолого-педагогічні курси та удосконалено систему педагогічної практики завдяки введенню в усіх університетах країни Програми «Педагогічна практика студентів».

На відділеннях філософії-педагогіки-психології так само суттєво було збагачено блок психолого-педагогічних дисциплін та удосконалено педагогічну практику, яка стала обов'язковою для всіх студентів відділення.

Доведено, що на відділеннях іноземних мов практичний курс іноземної мови був спрямованим на розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної та міжкультурної компетенції, тоді як теоретична мовна підготовка збагатилась новими дисциплінами і навчальними модулями (вступ до соціолінгвістики, вступ до психолінгвістики, когнітивна лінгвістика, міжкультурна теорія комунікації та інші).

Суттєвому покращенню мовного, літературного, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників підготовки майбутніх філологів, фахівців з іноземних мов сприяло: діяльність на відділеннях різноманітних освітніх програм, які фінансувались як урядом Греції, так і відповідними європейськими організаціями (Програма додаткової літературної підготовки, Програма з педагогічної практики тощо); посилення академічної мобільності студентів; забезпечення органічного зв'язку навчальної і дослідницької діяльності завдяки

роботі різноманітних лабораторій і центрів, застосування інноваційних методів (метод проекту, метод мозкового штурму, метод Portfolio, метод навчання на основі автентичного матеріалу – data-driven learning та ін.), форм (організація спільних дослідницьких проектів мовних відділень з іншими вітчизняними та зарубіжними, відео-семінари, відео-конференції, зустрічі-дискусії зі знаменитими грецькими поетами, письменниками, видавцями, критиками, постановки театральних вистав), засобів (ІК-технології) підготовки філологів.

4. Основні результати розділу опубліковано в працях автора [3-31].

Література до розділу 5

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М., 2006. 336 с.
2. Золотько Ю. С. Мовна політика Європи: стратегічні ініціативи. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін* : зб. ст. І Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2010. Т. ІІ. С. 360–363.
3. Короткова Ю. М. Головні підходи до навчання іноземних мов у Греції та Кіпрі (друга половина ХХ століття). *Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство :* міжвуз. зб. наук. ст. Бердянськ, 2012. Вип. VII. С. 262–271.
4. Короткова Ю. М. Досвід Греції у визначенні й аналізі комунікативних потреб учня при укладанні навчальної програми з іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика :* зб. наук. пр. Київ, 2013. Вип. 1. С. 65–75.
5. Короткова Ю. М. Еволюція цілей навчання іноземних мов в університетах Греції. *Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення :* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2013. С. 9–10.
6. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції. *Вісник СевНТУ. Серія : педагогіка.* Севастополь, 2011. Вып. 124. С. 215–218.

7. Короткова Ю. М. Забезпечення полікультурної освіти в Греції та Україні. *Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі* : зб. ст. IV Форуму укр. діаспори у Греції. Афіни, 2010. С. 45–50.
8. Короткова Ю. М. Заохочення студентів до викладацької діяльності засобами педагогічної практики: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ, 2015. № 52. С. 31–36.
9. Короткова Ю. М. Засоби навчання мов у системі вищої освіти Греції та Республіки Кіпр. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія* : *педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Ялта, 2014. Вип. 42. Ч. 3. С. 94–102.
10. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університетах Греції у другій половині XX століття. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія : філософія*. Харків, 2013. Вип. 41. Ч. І. С. 268–282.
11. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університеті Кіпру в кінці XX – початку XXI століття. *Наукові записки Вінницького педагогічного університету. Серія : педагогіка і психологія.* Вінниця, 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 358–363.
12. Короткова Ю. М. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у Греції. *Наукові праці ДонНТУ. Серія : педагогіка, психологія і соціологія практики*. Донецьк, 2009. Вип. 5 (155). Ч. 1. С. 40–44.
13. Короткова Ю. М. Инновационные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях (опыт Греции и Республики Кипр). *Актуальные вопросы преподавания иностранных языков* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Вологда, 2013. С. 54–58.
14. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру наприкінці XX – початку XXI століття. *Людинознавчі студії. Серія : педагогіка* : зб. наук. пр. Дрогобич, 2015. Вип. 31. С. 166–176.

15. Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журн. Суми, 2013. № 8. С. 3–13.
16. Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції). *Science and Education: a new dimension.* Budapest, 2013. Vol. 1. P. 98–102.
17. Короткова Ю. М. Місце методики навчання іноземних мов в українському та грецькому наукознавстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. Умань, 2012. № 42. Ч. 1. С. 75–82.
18. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (ХХ століття). *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2012. Вип. 61. С. 37–43.
19. Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 3(158). С. 49–55.
20. Короткова Ю. М. Нові підходи до формування особистості учня засобами мови (досвід Греції та Республіки Кіпр). *Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11–12 жовт. 2013). Харків, 2013. С. 148–151.
21. Короткова Ю. М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навч. посіб. Маріуполь, 2011. 119 с.
22. Короткова Ю. М. Особливості забезпечення післядипломної педагогічної освіти учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. Київ, 2016. № 53. С. 17–21.
23. Короткова Ю. М. Особливості застосування міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 121. Ч. 1. С. 172–177.

24. Короткова Ю. М. Підготовка бакалаврів-філологів на мовних відділеннях університетів Греції. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ, 2012. № 1. С. 152–158.
25. Короткова Ю. М. Підготовка викладачів іноземної мови в університетах Греції. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін* : зб. ст. І Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2010. Т. ІІ. Літературознавство. Методика викладання філол. дисциплін. С. 338–342.
26. Короткова Ю. М. Підготовка магістрів-філологів в університетах Греції. *Актуальні проблеми науки та освіти* : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів. Маріуполь, 2010. С. 310–312.
27. Короткова Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : педагогіка.* Тернопіль, 2016. № 1. С. 184–190.
28. Короткова Ю. М. Проблема підготовки вчителів-менторів у системі післядипломної педагогічної освіти: досвід Греції та Республіки Кіпр. *Вісник Запорізького національного університету. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2015. № 2(25). С. 74–80.
29. Короткова Ю. М. Развитие личности студента-филолога в процессе билингвального изучения новогреческого и английского языков. *Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, 2013. С. 5–7.
30. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / за ред. А. В. Троцко. Харків, 2016. 348 с.
31. Короткова Ю. М. Упровадження практики менторства для заохочення студентів до педагогічної діяльності (зарубіжний досвід). *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 2015. С. 53–56.

32. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 270 с.
33. Europeans and their Languages. URL : http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf.
34. Korotkova J. Psychological-pedagogical and methodological training of foreign language teachers at universities of Greece. Teacher Education in Ukraine : historical experience and modern challengers. Lublin : Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. S. 105–113.
35. Promoting language learning and linguistic diversity. URL : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf.
36. Αντωνοπούλου N., Μανάβη Δ. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. URL : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e9/13.html.
37. Αποστολή του ΕΑΠ. URL : https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/apostoli.
38. Αργυροπούλου Χ. Η ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αθήνα, 2006.
39. Αυγουστή Ν. Το κίνημα της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Εφαρμογή Ενότητας στο Μάθημα της Τέχνης. URL : www.schools.ac.cy/.../texni/...texni/polppolitismiki_ekpaideusi_kai_texni...
40. Βαμβακάρη Μ. Μορφές διδακτικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/249/1/Ptychiaki29.pdf.
41. Βιβλίο Πρακτικών Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 146, 10-06-2009.
42. Βουδούρη Α., Μπούρας Α., Τριανταφύλλου Ευ., Χατζή Ηλ. Συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας που χρησιμοποιήθηκαν από τα μέσα του 20 αιώνα. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 533–541.
43. Βρέττα-Πανίδου Α., Καραγιαννίδου Ε., Σαπιρίδου Α. Εφαρμογή Μικρο-διδασκαλιών στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.

Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μικροδιδασκαλίας. Αλεξανδρούπολη, 1999. Σ. 135-150.

44. Γκότοβος Α. Ο ρόλος των Φιλοσοφικών Σχολών πριν και μετά την κατάτμηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 1985. τ. 22. Σ. 29–39.
45. Δελβερούδη Ρ. Τμήματα Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη Φυσιογνωμία και τις Προοπτικές τους. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 244–253.
46. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. URL : http//www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm.
47. Δρίβα Α. Η θεωρητική έννοια της μεθόδου project. URL : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/project-ep.doc.pdf.
48. 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. *ΠαιδαγωγικόςΛόγος*. 2010. Τεύχος 3. Σ. 95–109.
49. 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. Β΄ Μέρος. *ΠαιδαγωγικόςΛόγος*. 2011. Τεύχος 1. Σ. 85–99.
50. Κακάτσιου Χ. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση κια η μέθοδος project. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*. 2006. Τεύχος 8. Σ. 29–32.
51. Καλλιαμπέτσου-Κορακά Π. Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών/μελλοντικών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών-πολιτισμών. Πρακτική άσκηση φοιτητών στο Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Πρακτικά εργασιών ημερίδας. Αθήνα, 2009. Σ. 13–20.
52. Κανατσούλη Μ. Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη, 2002.

53. Καραβά Ε. Παραδείγματα καλής πρακτικής στην αρχική εκπαίδευση και τησυνεχιζόμενη κατάρτιση των καθηγητών ξένων γλωσσών. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 151–159.
54. Καραμάνος Α. Παιδεία και πανεπιστήμια στο πλαίσιο μιας ενωμένης Ευρώπης. *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα, 2007. Σ. 85–103.
55. Καρολίδου Ευ. Σύγκριση της αρχικής κατάρτισης καθηγητών αγγλικής, γαλλικής γερμανικής και ιταλικής γλώσσας : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2007. 171 σ.
56. Κατσίκη-Γκιβάλου Α. Φιλολογικές Διαδρομές Γ, Δημιουργοί και αναγνώσεις. Αθήνα, 2008. 240 σ.
57. Κατσιμπαρδής Μ. Νεοελληνική γλώσσα Β' Γυμνασίου 6ης ενότητα «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές»: διδακτική προσέγγιση και σχέδιο εργασίας/project. URL : www.pi-schools.gr/.../gymnasio/neoel-glossa-b....
58. Κοντός Ευσ. Μέθοδος project: πρακτική εφαρμογή, αντιμετώπιση προβλημάτων. URL : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/st_kontos.pdf.
59. Κουτσογιάννης Δ. Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας και Γλωσσική Διδασκαλία. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 369–381.
60. Μαλούτα Μ. Επισκόπηση των διδακτικών προσεγγίσεων της Γαλλικής και Αγγλικής Γλώσσας από το 1976 έως σήμερα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2008. 103 σ.
61. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., Βαμβακάρη Μ. Μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. URL : http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/216/1/Ptychiaki12.pdf.
62. Μητσάκης Δ. Ανάπτυξη εργαλείου ανάλυσης γλωσσικών ανάγκων στο Διαδίκτυο για την εκμάθηση ξένης γλώσσας σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις : μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη, 2007. 75 σ.

63. Μήτσης Ν. Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., 1998. 358 σ.
64. Μήτσης Ν. Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα, 2004. 270 σ.
65. Μήτσης Ν. Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα, 2004. 316 σ.
66. Μιχαηλίδου-Ευριπίδου Α. Ερευνητικές Μελέτες-Projects. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*. 2006. Τεύχος 8. Σ. 11–12.
67. Μπιλιώνη Μ. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των φιλολόγων μέσα από το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής τουΑ.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 2003. 198 σ.
68. Μπονίδης Κ. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα, 2004. 223 σ.
69. Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος». ΦΕΚ 189. 02.08.2005.
70. Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ 71. τ. Α'. 19.05.2010.
71. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Αθήνα, 1999.
72. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002.
73. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Αθήνα, 2009.

74. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Θεσσαλονίκη, 2002.
75. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Θεσσαλονίκη, 2009.
76. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Αθήνα, 1999.
77. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Αθήνα, 2009.
78. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Θεσσαλονίκη, 1999.
79. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλιου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Θεσσαλονίκη, 2009.
80. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Ιωάννινα, 1999.
81. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Ιωάννινα, 2009.
82. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Πάτρα, 1999.
83. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Πάτρα, 2009.
84. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 1999-2000. Κομοτινή, 1999.
85. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, ακαδημαικού έτους 2009-2010. Κομοτινή, 2009.
86. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαικού έτους 2002-2003. Αθήνα, 2002.

87. Οικονόμου Κ. Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. URL : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf.
88. Παναγιωτίδης Π. Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας: Προοπτικές στη Γλωσσική Εκπαίδευση. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 311–322.
89. Πανελλάδικη έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο / Επιμ. Χ. Αργυροπούλου. Αθήνα, 2009. 158 σ.
90. Παπαγιαννοπούλου Τζ. Η μέθοδος project σε δώδεκα βήματα. URL : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/project-12-steps.pdf.
91. Παπαγιωτακόπουλος Χ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: πραγματικά «ανοικτό» τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. *Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*. 2002. № 5. Σ. 146–162.
92. Παπαδοπούλου Μ. Τύποι διδακτικού υλικού για την υποστήριξη της γλωσσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: απότη σχεδίαση στη διδακτική πράξη* : Πρακτικά επιστημονικής Διημερίδας. Βόλος, 2005. Σ. 163–173.
93. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σημέρα: μαθησιακές προϋποθέσεις. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα, 2004. Σ. 295–304.
94. Παπαχρήστος Κ. Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: διδακτορική διατριβή. Αθήνα, 2010. 737 σ.
95. Παρουσίαση Προγράμματος Πρακτικής Άσκησης και της Μεντορείας / επιμ. Α. Σοφός. Ρόδος, 2013. 50 σ.
96. Πρακτική άσκηση. URL : http://www.enl.uoa.gr/proptyxiakes-spoydes/ekpaideytika-programmata/praktiki-askhsh-foithton.html.
97. Προεδρικό Διάταγμα 201/1999 «Ίδρυση Τμήματος Ιταλικής και Ισπανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού

Πανεπιστημίου Αθηνών και κατάργηση του Γενικού Τμήματος Ξένων πολιτισμών». ΦΕΚ 179. τ. 1. 06.09.1999.

98. Προεδρικό Διάταγμα 13/2000 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Πελοποννήσου». ΦΕΚ 12. 01.02.2000.
99. Πυριωτάκης Ι. Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα, 2000. 744 σ.
100. Σαπιρίδου Α., Βρέττα-Πανίδου Αικ., Καραγιανίδου Ευ. Η Πρακτική άσκηση στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 160–170.
101. Σίσκου Μ. Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας : μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη, 2009. 105 σ.
102. Συνώδη Ευ., Τζακώστα Μ. Η γλώσσα στο νηπιαγωγείο της Ελλάδας και της Κύπρου του 21 αιώνα. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 425–435.
103. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. URL : http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html.
104. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ελληνογαλλικό ΠΜΣ. URL : http://angers.frl.uoa.gr/arxiki-selida.html.
105. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.
106. Τρούλης Γ. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: ιστορικό-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού* : πρακτικά ημερίδας. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 67–77.
107. Τσαρούχα Β. Η μέθοδος project ως δημιουργικό μοντέλο Διδασκαλιας. URL : http://dide.fth.sch.gr/grepr/wp-content/uploads/2013/02/axiologisi-project.pdf.
108. Τσιπλάκου Σ., Χατζηιωάννου Ξ., Κωνσταντίνου Κ. Δέκαμύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγισηή «Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;». URL :

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/epimorfotiko_yliko/arthra_meletes/10_mythoi.pdf.

109. Τσοπάνογλου Α. Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό της υοθέτησής της στην Ελλάδα. Θεσσαλονίκη, 1985. 100 σ.
110. Τσοπάνογλου Α. Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος. URL : http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/tsopanoglou/1.htm.
111. Φτερνιάτη Α. Η διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση* : 6 επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πάτρα, 2011. Σ. 913–925.
112. Χατζηδάκη Ουρ. Τα σώματα κειμένων και το Διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης *Γλώσσας. Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα, 2004. Σ. 332–350.
113. Χατζηγεωργίου Χ. Γλωσσική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας Κύπρου. Αναλυτικά Προγράμματα για τις ξένες γλώσσες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου : διπλωματική εργασία. Κύπρος, 2011. 88 σ.
114. 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. URL : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/114-130.pdf.
115. Χατζηπαναγιωτίδη Α., Μάνιου Θ. Ο Τύπος ως πηγή άντλησης αυθεντικού γλωσσικού υλικού με στόχο την προώθηση αντιρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων. Μια εμπειρική διερεύνηση στην Κύπρο. URL : http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/anna_theodora.pdf.
116. Χατζηπαναγιωτίδη Α., Τσολακίδης Σ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο: Πραγματικότητα ή μύθος;. URL : http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/2_3.pdf.
117. Χατζησαββίδης Σ. Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού:θεωρητικές συνιστώσες και δεδομέναπό τη διδακτική πράξη. URL : http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf.

118. Χατζησαββίδης Σ. Εκπαιδευτικό υλικό και ομαδοκεντρική διδασκαλία :το παράδειγμα της «διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας». URL : http://learning-by-teaching.blogspot.com/2011/09/e.html.
119. Χατζησαββίδης Σ. Αληθοφάνεια και Αληθογνωσία. URL : http://abnet.agrino.org/htmls/Z/Z016.

РОЗДІЛ 6
АКТУАЛІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ПРАКТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

6.1. Провідні тенденції у підготовці філологів в університетах Греції та України на сучасному етапі

Аналіз нормативно-правової бази, психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури, особливостей діяльності мовних відділень університетів дозволив виділити ряд спільних прогресивних тенденцій у теорії і практиці підготовки філологів в університетах Греції та України, які виокремились протягом досліджуваного періоду та активно розвиваються в умовах сьогодення.

Провідною тенденцією розвитку університетської освіти взагалі та підготовки філологів зокрема, яка виокремилась на початку XXI століття, стала *реалізація ідеї багатомовної освіти*.

З метою виконання рекомендацій впливових європейських організацій (Рада Європи, Єврокомісія), а також реалізації головних положень Болонської декларації щодо розвитку багатомовної освіти, у Греції систематично створюються Центри вивчення іноземних мов при університетах країни, які значно розширюють спектр іноземних мов, які пропонують для вивчення студентам.

Так, Центр вивчення іноземних мов Афінського університету станом на 1 вересня 2016 року, окрім англійської, французької та німецької, надає можливість вивчення таких мов, як: албанська, арабська, болгарська, хінді та санскрит, іспанська, італійська, японська, норвезька, голландська, перська, португальська, російська, сербська, шведська, турецька, чеська, фінляндська [36].

З метою реалізації політики багатомовності, в університетах Греції створюються відділення, на яких як спеціальність вивчаються не лише англійська, німецька, французька, а й менш розповсюджені мови.

У цьому плані цікавим для дослідження є аналіз роботи відділення мови, літератури та культури країн Причорномор'я. Головною метою діяльності цього відділення було визначено «розвиток і розповсюдження мови, лінгвістичних ідей, літератури і культури народів Причорномор'я, підготовка науковців, здатних вивчати, досліджувати, розуміти та розповсюджувати 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, або як перекладачі».

Станом на 2015-2016 навчальний рік на відділенні функціонувало 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 [54].

Стосовно України, то за часи її перебування в складі Радянського Союзу державні управлінські структури, освітні установи і навіть соціальний простір абсолютно не сприяли розвитку багатомовності. «Українська» багатомовність здебільшого являла собою де-факто україно-російську двомовність, яка в окремих випадках перетворювалась на три- або чотиримовність, коли до традиційного

переліку мов залежно від регіону додавались й такі мови, як: румунська, угорська, словацька, татарська, грецька, болгарська. Досить рідко зустрічались варіанти двомовності, коли до української приєднувалась англійська, французька, німецька італійська тощо [30].

Хоча були й позитивні зрушення. Так, у системі вищої філологічної освіти з другої половини XX століття накопичений досвід підготовки філологів за двома спеціальностями. Мається на увазі не лише модель «рідна мова (українська чи російська) + іноземна (англійська, німецька або французька)», а й модель «іноземна мова + іноземна мова» у різних варіаціях [27, с. 73]. Серед іноземних мов, що пропонувались для вивчення, були англійська, французька, німецька. У 70-х роках до цього переліку було додану ще й іспанську, а в 90-х навіть японську та китайську.

Сьогодні філологічні факультети готують філологів за спеціальністю: «мова та література (перша, друга іноземна)». Другою спеціальністю в університетах пропонують мови країн-сусідів: болгарська, сербська, хорватська, чеська, словацька, польська, угорська, румунська, кримсько-татарська, а також новогрецька, турецька, перська, іврит та інші.

Новогрецька мова як перша іноземна викладається в Маріупольському державному університеті, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Другою іноземною мовою, зазвичай, виступає англійська, німецька, французька, італійська.

Наприкінці XX століття до навчальних планів підготовки філологів за двома спеціальностями вводилась як навчальна дисципліна навіть третя іноземна мова.

Таким чином, спільним у напрямі переходу до мовного розмаїття та багатомовності є те що як грецькі, так й українські виші, вводять до навчальних планів підготовки фахівців дві чи навіть три іноземні мови, хоча при цьому найбільшою популярністю продовжує користуватись саме англійська мова.

Відмінним є те, що українські ВНЗ пропонують підготовку філологів як за однією, так і за двома спеціальностями (основна іноземна мова + друга іноземна мова). Грецькі ж університети вводять другу мову лише як навчальну дисципліну.

Іншою прогресивною тенденцією, безпосередньо пов'язаною з євроінтеграцією, *є пожвавлення академічної мобільності студентів-філологів.* Ідеться насамперед про програму Erasmus, Erasmus+.

У 1987 році для координації обмінів викладачами та студентами між університетами країн Європейського Союзу Єврокомісією було створено програму Erasmus на честь видатного гуманіста Еразма Роттердамського, який, мандруючи Європою, викладав у різних університетах. До того ж назва «Erasmus» – це акронім, який розшифровується як «Схема дії Європейського співтовариства для підвищення мобільності студентів університетів» (англ. Erasmus – European Community Action Scheme for the Mobility of University Students). Учасниками проекту спочатку були університети країн Євросоюзу, а також Ісландії, Ліхтенштейну, Норвегії та Туреччини. Участь студентів і наукових співробітників університетів інших країн не передбачалася. Тому у 2004 році була започаткована програма Erasmus Mundus (лат. mundus – світовий, всесвітній), розрахована на громадян країн, які не входили до Євросоюзу.

У 2014 році сім відомих європейських програм, пов'язаних із освітою, наукою та спортом, об'єднались у нову програму – Erasmus+, покликану охопити не лише академічну сферу, а й усі сектори культури: освіту, підготовку та молодіжну політику, спорт. Вона існуватиме з 2014 по 2020 рік. До складу програми увійшли Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, Youth in Action та інші [31].

Сьогодні студенти-філологи грецьких університетів можуть брати участь у таких програмах мобільності в рамках Erasmus+:

- для навчання в зарубіжних вишах-партнерах;
- для проходження педагогічної, перекладацької та інших видів практики в зарубіжних вишах-партнерах.

Стипендії на обидві програми надаються Європейським Союзом. Тривалість програм становить щонайбільше 12 місяців.

Щодо програми з практики, то брати участь у ній можуть такі категорії студентів філософських факультетів:

- студенти ОКР «бакалавр», «магістр», докторанти, які на момент подання заяви офіційно навчаються в університеті;
- випускники університетів минулого року. Останні мають подати відповідну заяву і підписати договір про навчання на останньому році навчанні і завершити практику протягом наступного року, тобто протягом першого року після завершення університету.

Завдяки програмі з практики студенти-філологи мають можливість:

- отримати безцінний професійний досвід у відповідних закладах зарубіжжя (школи, виші, перекладацькі центри, науково-дослідні установи, видавничі центри тощо);
- отримати нові перспективи для подальшого навчання та професійного розвитку;
- розвинути нові уміння та якості;
- покращити комунікативну компетенцію в іноземних мовах;
- розвинути міжкультурні уміння;
- стати повноцінними громадянами Європи.

Філологи можуть проходити практичну підготовку в країнах-членах Європейського Союзу, Ісландії, Ліхтенштейну, Норвегії, а також країнах, що чекають на членство в ЄС – Туреччині, колишній Югославії. Швейцарія не бере участі в програмі Erasmus+.

Важливою інновацією програми є те, що Erasmus+ надає студентам до і впродовж перебування за кордоном безкоштовну мовну Інтернет-підтримку (Online Linguistic Support) у вивченні відповідної іноземної мови, яка включає вступний тест для оцінки вихідного рівня володіння мовою, уроки мовної підготовки, підсумковий тест для оцінки набутого рівня володіння мовою. Проходження двох тестів є обов’язковим, а «відвідування» уроків – добровільне. Однак у будь-якому випадку претендент має продемонструвати володіння відповідною іноземною мовою на рівні B1.

Практика, у якій бажає брати участь студент-філолог, може бути обов'язковою, тобто передбаченою навчальним планом того університету, у якому він навчається (наприклад, педагогічна), або добровільна. У першому випадку заклад-партнер нараховує студенту певну кількість кредитів і практика може бути зарахована студенту в повному обсязі або йому необхідно буде додатково пройти певну її частину у своєму виші. Якщо практика є добровільною (наприклад, перекладацька), то кредити на неї не нараховуються, однак про її проходження зазначається в додатку до диплома. У разі, якщо практику проходить випускник університету, йому видається відповідне посвідчення. Робочий час практиканта не може бути меншим за вісім годин на день/сорок годин на тиждень.

Щодо програми з навчання в зарубіжному виші, то її учасниками можуть стати виключно студенти ОКР «бакалавр», «магістр», докторанти. Навчання може тривати від трьох до дванадцяти місяців. Для участі в програмі з навчання студент має подати: відповідну заяву; сертифікат про володіння відповідною іноземною мовою на рівні B1; договір про навчання (Learning Agreement), доповнений навчальним планом, за яким студент буде відвідувати заняття в зарубіжному виші. Магістранти і докторанти мають також надати підтвердження відповідної комісії про те, що програма, яку має намір відвідувати стипендіат, є частиною його науково-дослідної роботи, необхідної для написання дисертації. Студенти будь-якої категорії можуть подавати заяви одночасно до трьох закладів [49].

Зазначимо, що, окрім цього, філологічні відділення та відділення іноземних мов грецьких вишів активно співпрацюють із закордонними закладами вищої освіти і поза межами Erasmus+. Так, на відділенні французької мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії діє магістерська програма «Викладання іноземних мов в Європі: освіта в умовах мовного і культурного розмаїття», яка організовується спільно з факультетом мистецтв, мов та гуманітарних наук університету Анже (Франція). Випускники отримують спільний диплом магістра обох університетів. Метою програми є підготовка

вчителів, здатних до керування розвитком учнівського середовища в умовах мовного й культурного розмаїття.

Учасниками програми можуть стати випускники ОКР «бакалавр» грецьких та зарубіжних філологічних відділень і факультетів, однак ті, хто не є випускником відділення французької мови та літератури, має надати сертифікат про володіння французькою мовою на рівні С2. Навчання триває один рік. Перший семестр магістранти навчаються у Франції, а другий – в Афінах [55].

Студенти вітчизняних вишів також мають можливість стажування за кордоном, однак такі стажування ще не є систематичними і донедавна питання про їхню організацію вирішувалось, як правило, кожним закладом освіти самостійно. Серед європейських програм обміну українські студенти могли скористатись програмою TEMPUS (The Trans-European Mobility Programme for University Students), а також державними чи приватними програмами, які організовуються та фінансуються певною зарубіжною установою.

Сьогодні Україна є країною-партнером програми ЕРАЗМУС+ і має можливість брати участь у конкурсах, відкритих для всіх країн-партнерів у рамках Міжнародного виміру програми. Проект «Національний Еразмус+ Офіс в Україні» (НЕО) у тісній співпраці з Представництвом ЄС в Україні забезпечує допомогу та підтримку Виконавчому агентству з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (ЕАСЕА) щодо запровадження в Україні Програм ТЕМПУС, ЕРАЗМУС+ у сфері вищої освіти. НЕО досліджує розвиток вищої освіти в Україні та інших сфер освіти у разі потреби [18].

Основними видами діяльності за напрямом «Мобільність студентів у вищій освіті: Erasmus+» визначено:

- кредитну мобільність (для студентів, які навчаються на програмах бакалавра (включаючи короткий цикл), спеціаліста, магістра, аспіранта, докторанта, і бажають отримати стипендію для короткотермінового навчання, стажування, дослідження чи практики в іншій країні));

- ступеневу мобільність (зразкові спільні магістерські програми, пропоновані університетами Європи та, в деяких випадках, країн-партнерів, що

приваблюють найкращих студентів з усього світу. Студент буде навчатись мінімум у двох вишах з різних країн. Після успішного завершення навчання, випускник магістерської програми Еразмус+ отримує відповідний диплом магістра).

Студенти для отримання стипендій подають заявки на участь у конкурсах безпосередньо до закладів вищої освіти (кредитна мобільність) на основі міжінституційних угод, або/чи партнерств (ступенева мобільність), так само як і представники інших країн. Привілеїв чи/або обмежень немає для жодної країни світу [21].

Як бачимо, останнім часом в Україні проводиться серйозна робота з активізації процесів академічної мобільності, однак існують і деякі проблеми. Серед них недостатня обізнаність студентів щодо програм обміну та знову ж таки недостатній рівень володіння іноземною мовою для повноцінного навчання в зарубіжному виші. Недарма Указом Президента України № 641/2015 2016 рік було проголошено роком англійської мови в Україні. Украй недостатньо є й співпраця українських і зарубіжних вишів щодо організації спільних магістерських програм. Звичайно, порівняно з Грецією, яка є членом Євросоюзу, кількість українських студентів і викладачів, що беруть участь у програмах мобільності, є набагато меншою.

Слід наголосити, що університети Греції та України піклуються не лише про забезпечення академічної мобільності своїх студентів, а також і про залучення іноземних студентів для навчання в країні. Для цього першорядним вважається створення необхідних умов для вивчення державної мови як іноземної. Звідси виділяємо ще одну важливу тенденцію – *надання особливої уваги вивченню державної мови іноземними студентами, зокрема філологами*.

Стосовно Греції, то станом на 1 вересня 2016 року з тринадцяти університетів, в яких діють гуманітарні факультети, сім мають або мали структурні підрозділи, що займаються викладанням грецької як другої чи іноземної мови й організацією відповідних програм з її вивчення. Зокрема, такими підрозділами є: 1) Центр новогрецької мови Афінського університету; 2) Школа

новогрецької мови Салоніцького університету імені Аристотеля; 3) Комісія з розповсюдження грецької мови та культури Македонського університету; 4) Школа грецької мови Центру міжкультурної освіти Патрського університету; 5) Центр викладання грецької мови і культури Яннінського університету; 6) Лабораторія вивчення, викладання і розповсюдження грецької мови Фессалійського університету; 7) Центр грецької і балканських мов університету західної Македонії.

Серед інших університетів, у яких немає гуманітарних факультетів, заклади з викладання грецької мови як іноземної функціонують в Іонічному (Центр іноземних мов і грецької як іноземної) та Критському (Лінгвістична лабораторія) університетах [53, с. 38-41; 37; 659; 48; 618].

Схематично мережу названих закладів представлено у додатку З.

Зазначимо, що університетами Греції розробляються й дистанційні програми з вивчення новогрецької мови іноземними студентами, зокрема студентами-філологами. Цікавою з цього приводу є інноваційна безкоштовна програма Hello Net: Hellenic Enjoyable Language Learning on the Net, яка доступна для всіх бажаючих. Йдеться про трирічну програму LINGUA, головною метою якої є організація дистанційного вивчення грецької мови як другої/іноземної студентами Європейського Союзу, які в межах програми з обміну студентів ERASMUS виявили бажання протягом деякого періоду навчатись в одному із закладів вищої освіти Греції.

Зміст програми передбачає широке застосування мультимедійних технологій, поєднує текстові, звукові та слухові образи, активно використовує можливості Інтернету (електронну пошту, електронні словники тощо), пропонує електронні ігри відповідної тематики.

Програма складається з циклу уроків, які перекладені мовою країн-співучасників, а саме португальською, іспанською, італійською, французькою та англійською. Перед тим, як особа почне навчання, вона має можливість вибору мови для отримання інструкцій та пояснень. Загалом програма містить двадцять

один урок, з яких перший урок – вступний, наступні шістнадцять – основні, останні чотири – на повторення вивченого.

Вступний урок знайомить користувачів програми з грецьким алфавітом із наданням можливості почути від носіїв мови вимову окремих звуків та цілих слів шляхом простого натискання на них. Окрім цього, урок містить відповідні вправи для навчання та самооцінки своєї вимови.

Шістнадцять основних уроків є однаковими за структурою і спрямовані на систематичний розвиток умінь читання, аудіювання, говоріння та письма. Кожний урок поділяється на п’ять частин: презентацію, словник, практичне застосування, граматику, історію життя Кармелоса – студента з Іспанії, який відвідує Грецію для навчання в технологічному навчальному закладі Салонік, і має за мету знайомство іноземних студентів з грецькою культурою та соціальним устроєм.

Корисним є те, що студент сам відповідальний за результат свого навчання, він не лише самостійно породжує зразки усного й писемного мовлення, а й самостійно його оцінює та виправляє. Цьому сприяють: символи (hints), які з’являються за бажанням студента і пропонують інший підхід до виконання вправи; ключі, де містяться правильні відповіді до вправ; можливість спілкування з викладачем за допомогою електронної пошти.

Додатково наявні і листи оцінювання, які з’являються після опрацювання кожних чотирьох тем і які дають можливість оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу. Типи вправ і завдань у листах оцінювання подібні до тих, які вже були в уроках [32; 43].

Зазначимо, що в грецьких університетах для іноземних студентів організовується й так зване «підтримувальне» викладання грецької мови. Так, наприклад, в університеті Західної Македонії іноземним студентам пропонується безкоштовне відвідування занять з новогрецької мови, що значно покращує грекомовну комунікативну компетенцію майбутніх учителів [35].

Окрім цього, уряд Греції стимулює вивчення новогрецької мови за кордоном, налагоджуючи співпрацю та пропонуючи різнопланому допомогу тим іноземним вишам, у яких плідно вивчається новогрецька мова. Особливу

допомогу у вигляді навчальної, художньої, наукової літератури, наданні грантів, організації безкоштовних стажувань отримують студенти і викладачі тих філологічних факультетів, які готують філологів-учителів новогрецької мови і літератури.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури показав, що окрім укладання різних програм вивчення грецької мови як другої чи іноземної, величезна увага грецькими педагогами приділяється розробленню відповідного дидактичного матеріалу. Незважаючи на той факт, що викладання грецької як другої або іноземної розпочалось у країні набагато пізніше, ніж навчання інших європейських мов, кількість дидактичного матеріалу, котрий розробляється останнім часом, вражає [57, с. 22].

Стосовно України, зазначимо, що питанням викладання української мови як іноземної також приділяється достатня увага з боку науковців та викладачів-практиків. Так, сьогодні укладено багато навчальних підручників і посібників з методики навчання української мови як іноземної. Серед них: «Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси» (С. Альохіна, Г. Онкович, Я. Шатенко, 1998), «Практичний курс української мови для іноземців» (Н. Зайченко, С. Воробйова, 2004), «Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів» (А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута, 2008), «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» (В. Вінницька, Н. Плющ, 2003), «Українське дієслово. Довідник-посібник для іноземних громадян, які володіють польською мовою» (Н. Присяжнюк, І. Магушинець, Д. Любич, 2006), «Українське дієслово. Довідник-посібник для іноземних громадян, які володіють польською мовою» (Н. Присяжнюк, О. Пацеєвська, А. Брацкі, 2007), «Українське дієслово. Довідник-посібник для іноземних громадян, які володіють російською мовою» (Н. Присяжнюк, 2007), «Українська мова: Граматичний довідник (для іноземних учнів підготовчого відділення)» (Я. Прилуцька, 2007), «Методика формування граматичної компетенції з української мови як іноземної» (С. Соколова, 2011).

Питанням розвитку методики навчання української мови як іноземної присвячено спеціальний збірник наукових праць Львівського національного університету імені Івана Франка «Теорія і практика викладання української мови як іноземної», котрий виходить з 2011 року один-два рази на рік.

На особливу увагу заслуговує діяльність підготовчого відділення для іноземних громадян «Компіс» при Національному університеті «Львівська політехніка», який здійснює довишівську підготовку іноземних громадян до вступу до закладів вищої освіти України, а також забезпечує вивчення української мови як іноземної. Головною метою такої підготовки іноземних громадян є формування знань, умінь і навичок в тому обсязі, який забезпечує подальше успішне навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України, а також створення всіх необхідних умов з метою швидкої адаптації іноземців у новому соціально-культурному середовищі. За роки роботи відділення було підготовлено понад 1000 іноземних громадян з більш ніж тридцяти країн світу [14].

Окрім цього, у Львівській політехніці діє Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (МІОК), метою якого є розширення діяльності у сфері співпраці з вищими закладами освіти, зміцнення освітньо-культурних зв'язків з українською діаспорою.

МІОК співпрацює з Міністерством освіти і науки України, Міністерством закордонних справ України, Міністерством культури й туризму України, Світовим Конгресом Українців, Європейським Конгресом Українців, Світовою Федерацією Українських Жіночих Організацій, багатьма державними структурами в Україні та українськими громадами у світі [20].

Сьогодні майже всі університети пропонують курси з української мови іноземним студентам. Однак вивчення української мови як іноземної в Україні, як правило, обмежується стінами закладів вищої освіти, і більшість розроблених підручників та посібників адресуються саме студентам. Осторонь залишаються як діти шкільного віку, так і доросла категорія населення.

Таким чином, спільним для обох країн є серйозна увага до питань вивчення рідної мови як другої чи іноземної не лише іноземними громадянами, які проживають на території держави, а й з боку представників діаспори у всьому світі. Відмінним є те, що в Україні програми вивчення української мови як іноземної, а також наявна навчальна література адресується, як правило, іноземним студентам. У Греції ж у центрі уваги науковців, педагогів, відповідних органів перебувають всі категорії іноземних громадян, репатріантів, незалежно від віку.

Євроінтеграційні процеси, зміни в теорії мовно-літературної та психолого-педагогічної підготовки філологів мали знайти своє втілення в організації підготовки фахівців-філологів. Звідси цілком закономірною є *тенденція постійного оновлення мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів підготовки філологів.*

Стосовно грецьких університетів, то тут варто наголосити на акценті на розвитку у майбутніх філологів дослідницьких умінь, умінь мислити, дискутувати. Сьогодні жодна навчальна дисципліна серед своїх завдань не оминає необхідності формування в студентів-філологів рефлексивних умінь, готовності до роздумів, аргументованого висловлення своїх думок, обстоювання власної позиції, умінь пошуково-дослідницької роботи. Навіть практичний курс іноземної мови спрямований не лише на розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції, а й на формування вищезазначених умінь шляхом обговорення суспільно важливих тем, підготовки проектів, написання есе, підготовки невеличких робіт дослідницького характеру тощо.

Розвиток рефлексивних умінь обов’язково передбачає і педагогічна практика студентів, під час якої майбутні фахівці вчаться аналізувати, критично мислити, аргументовано висловлювати свою думку, відстоювати власну позицію тощо.

Зміст навчальних планів і програм продовжує збагачуватись новими дисциплінами, модулями, що надає можливість запровадження різних спеціалізацій у магістратурі (так, наприклад, випускники відділення німецької

мови та літератури можуть продовжити навчання в магістратурі в таких галузях, як «Європейські дослідження» або «Управління культурою» (Kulturmanagement)), завдяки чому філологи отримують додаткові можливості працевлаштування не лише в освітній сфері, а й у журналістиці, психології, мистецькій, перекладацькій, видавничій діяльності.

Удосконалюються такі прогресивні методи, як робота в малих групах (проблемні групи, «мозковий штурм», моделювання, мікровикладання, театральні техніки, проблемні медіа-технології (аналіз сюжету, ситуацій, характерів персонажів, авторської позиції, зіставлення різних, часом протилежних позицій) тощо. Не втрачають своєї актуальності й такі методи, як метод проектів, портфоліо та інші.

На сьогодні розширюються форми підготовки філологів, серед яких особливої популярності набувають відеоконференції, відкритий мікрофон, гурман-вечір. Утім, невиправдано забутою є така форма проведення занять, як заняття-екскурсії. Нагадаємо, що протягом 50-70-х років XX століття досить популярною формою було проведення занять з літератури, культури, історії, філософії в історично цінних місцях (Акрополь, музеї, античні театри, міські парки тощо). Це сприяло відтворенню «духу епохи», встановленню невимушеної атмосфери, налагодженню діалогу, розкриттю особистості студента, розвитку творчих умінь і здібностей. Вважаємо, що таку традицію в грецьких університетах слід відтворити, оскільки кожне грецьке місто багате на видатну історію, культурні пам’ятки, неповторну природу. Це дозволить урізноманітнити заняття, безпосередньо залучивши майбутніх філологів до історико-культурного надбання свого народу.

На філологічних факультетах вітчизняних університетів так само чітко спостерігається тенденція оновлення мети, змісту, методів, форм і засобів підготовки філологів. Так, розширюється мета і завдання їхньої підготовки завдяки утвердженню компетентнісного підходу в освіті, навчальні плани систематично збагачуються новими дисциплінами (психолінгвістика, етнолінгвістика, когнітивна лінгвістика, міжкультурна комунікація, інноваційні

технології у навчанні рідної/іноземної мови та літератури тощо). Досить популярними у практиці роботи мовних факультетів є такі методи і форми навчання, як: метод проектів, «акваріум», метод Portfolio, диспути, дебати тощо. Утім, недостатньо реалізовуються такі методи і форми навчання, як мікровикладання, відеоконференції, відеосемінари.

Позитивний вплив на розвиток освіти взагалі і професійної зокрема, має удосконалення засобів навчання, серед яких особливе місце посідають ІКТ. Грецькі науковці (К. Іконому [44]; Д. Кутсоянніс [40, с. 369], П. Панайотідіс [45, с. 118-120], С. Папаефтиміу-Літра [47, с. 301], А. Хатжипанайотіді та Ф. Маніу [58, с. 497-498]) підкреслюють, що сьогодні, коли говоримо про інформаційну компетентність, маємо на увазі не лише уміння користування комп'ютером, а загалом уміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій для задоволення своїх особистісних і професійних цілей. Неоціненним, на їхню думку, є внесок ІКТ у галузь іншомовної освіти. Викладання іноземної мови відрізняється від викладання інших дисциплін тим, що головним завданням викладача має бути розвиток комунікативних умінь паралельно з отриманням мовних і культурних знань. Для розвитку комунікативних умінь, окрім тренування, необхідним є контакт з оточенням, в якому мова вживається. Звідси головним мотивом для використання технологій на заняттях з іноземної мови було і є «введення» учня/студента до мовного середовища, демонстрація того, як мова використовується її носіями в реальних ситуаціях спілкування. Як наслідок, різні технології, які втілюються в продуктах, що створюються для використання в Інтернеті або в спеціально обладнаних мовних лабораторіях, мають за головну мету презентацію автентичних текстів будь-якого виду. У першому випадку в університетах Греції використовується браузер і мультимедійні програми для відео- та аудіо- автентичних матеріалів у вигляді файлів для скачування або потокового аудіо- та відео-. Відповідно у випадку мовних лабораторій використовуються спеціальні пристрої (CD, відеоплеєр, DVD тощо) і звичайно комп'ютер для розуміння усного мовлення, спостереження за мовними механізмами і мовними типами, які використовуються в конкретних

комунікативних ситуаціях, для збагачення словника, знайомства з культурою країни, мова якої вивчається.

Однаково важливу роль відіграють технології і в тренуванні студентів за допомогою різних продуктів CALL (Computer-assisted language learning – прискорене вивчення мови за допомогою комп'ютера). Багато програм нового покоління використовуються в грецьких вишах або у вигляді CD, або певного програмного забезпечення, спеціально розробленого для використання в локальній мережі. Таке програмне забезпечення використовується для особистого тренування і включає різного типу мовні вправи (як правило закритого); 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.

Зазначимо, що 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.

Отже, використання ІКТ обумовлене широкими можливостями, які вони надають студентам для комунікації, співпраці, обміну інформацією та досвідом, контакту з культурою країни, мова якої вивчається. Також ІКТ сприяють індивідуалізації навчання і надають більше можливостей студенту стосовно: доступу до навчального матеріалу; способу роботи: ритму, повторення, самооцінювання; незалежного навчання і самоосвіти; спілкування і співпраці з іншими; інтерактивного, комунікативного навчання [45, с. 118-120; 44; 47, с. 301; 58, с. 497-498; 40, с. 369].

На практиці в університетах Греції активно 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).

Активно застосовуються технології з боку педагога не лише під час викладання, а й у процесі підготовки до нього. Зокрема, це 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.

Звичайно, ІКТ активно застосовуються не лише в мовному, а й в інших складниках підготовки майбутніх філологів. У багатьох університетах Греції функціонують відповідні центри та лабораторії, які використовують віртуальні навчальні середовища для організації та розміщення всього навчального матеріалу в мережі навчального закладу або Інтернеті. Це сприяє розвитку дистанційного навчання та самоосвіти.

Аналіз вітчизняної наукової літератури засвідчив, що українські вчені 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.

Останнім часом з’являються праці, у яких висвітлюються питання підготовки вчителів-філологів до застосування ІКТ у навчальному процесі. Наприклад, Н. Фоміних, наголошуючи на тому, що в більшості вишів України здійснюється суто технічна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до роботи з електронно-обчислювальною технікою, пропонує дієву модель підготовки студентів-філологів до застосування ІКТ у професійній діяльності [28].

На необхідності формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інформаційних технологій наполягає О. Радзієвська. Процес формування означеної компетентності, на думку дослідниці, має проходити в три етапи: 1) теоретико-практичний, 2) рефлекторно-закріплювальний; 3) коригувально-стабілізувальний [22].

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 у деяких викладачів у вигляді створених ними електронних посібників, Web-сторінок тощо. При цьому авторка наголошує, що ІКТ-компетентність не зводиться до розрізнених знань і навичок роботи на комп'ютері. Вона є інтегральною характеристикою особистості, здатністю до засвоєння нових знань і розв'язання завдань у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютера [2].

Щодо основних напрямів використання комп'ютерних технологій у закладі вищої освіти, то наприклад П. Сікорський, виокремив такі: організація вивчення комп'ютерних навчальних дисциплін засобами комп'ютерних технологій, фрагментарне використання комп'ютерів під час читання лекцій, проведення семінарських занять (узагальнювальні таблиці, схеми, рисунки тощо), комп'ютеризація контрольних зрізів (індивідуалізація та автоматизація перевірки), розроблення електронних текстів лекцій, семінарських і практичних занять, поступовий перехід від механічного записування лекційного матеріалу до організації його сприймання й осмислення, психолого-педагогічне та технічне забезпечення застосування комп'ютерних технологій для дистанційного навчання, комп'ютеризація бібліотечної справи, вільний пошук інформації за допомогою Інтернету тощо [26, с. 601].

Також вітчизняними дослідниками систематизовано новітні форми навчання, види навчальної діяльності та навчальні засоби, базовані на ІКТ. Так, Л. Златів до форм навчання відносить: дистанційне навчання, он-лайн навчання з елементами інтерактивності; серед видів навчальної діяльності виокремлює:

роботу з аудіо, відео, створення презентацій, роботу з комп'ютерними навчальними програмами, електронне спілкування; засобами навчання називає: аудіозаписи, відеофільми, мультимедійні презентації, комп'ютерні програми, електронні книги, підручники, довідники, енциклопедії, словники, ресурси Інтернет, електронну пошту, скайп-зв'язок, віртуальне навчальне середовище [3]. З нею погоджується й О. А. Шуменко, виділяючи й такі засоби навчання, базовані на ІКТ, як блоги та форуми [29, с. 85].

В. Ромашенко наполягає, що результатом професійної підготовки вчителів-філологів на ОКР «бакалавр» має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетенція як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційних технологій навчання від традиційних; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання.

Сучасний учитель-філолог зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетенцією, на думку дослідниці, має володіти певними вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер під час 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 [23, с. 199].

Попри те, що в Україні останнім часом застосуванню ІК-технологій приділяється значна увага, все ж таки необхідно констатувати той факт, що, порівняно з іншими європейськими країнами, зокрема з Грецією, у нашій державі спостерігаються і серйозні недоліки. 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 загальноосвітній, 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 вищій школі, нерозробленість змісту, форм та методів формування ІКТ-компетентності. Також наголошується на тому, що не є численними консультаційні пункти, що допомогли б зорієнтуватися у Web-просторі, віртуальні бібліотеки, нечітко спрацьовує система швидкого пошуку потрібної інформації, недостатньо обґрунтовано переваги раціонального поєднання комп'ютеризованого навчання із традиційним, не завжди є придатними 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 [3; 15-17; 24, с. 3; 25, с. 287; 28].

У практиці роботи мовних факультетів закладів вищої освіти досить рідко викладачами організовуються такі форми роботи, як відеоконференції, он-лайн навчання, так само недостатньо використовуються комп'ютерні мовні програми, мовні лабораторії (які навіть не у всіх вишах наявні).

Стрімкий розвиток психолого-педагогічних і лінгвістичних наук, ІКТ, сприяли виокремленню в підготовці філологів в університетах Греції *тенденції індивідуалізації та варіативності навчання* за рахунок уведення і постійного оновлення спектру дисциплін за вибором студентів, різних спеціалізацій,

впровадження програм додаткової підготовки (мовної, літературної, методичної тощо), розвитку дистанційних мовних курсів.

В Україні, на жаль, перелік дисциплін за вибором студентів значно менший і фактично ці дисципліни лише мають статус вибіркових, а насправді студент майже позбавлений права вибору тих чи інших навчальних курсів. Так, у 2016 навчальному році з метою діагностики стану забезпечення права студентів на вибіркові дисципліни, виокремлення проблем, з якими стикалися виші, та успішних практик, Аналітичним центром CEDOS було здійснено всеукраїнський моніторинг, результати якого показали, що у багатьох вишах вибірковість є формальністю, адже подекуди можна обрати лише одну дисципліну з двох запропонованих, які, до того ж, можуть бути загальними – наприклад, вибір між дисциплінами «Логіка» та «Історія України» [1]. Проблемними залишаються питання: укладання зручного розкладу для забезпечення можливості студентами відвідувати ті чи інші вибіркові курси, мінімальний кількісний склад групи, розподіл навчального навантаження викладачів, яке необхідно завершити до 1-го вересня тощо.

Не функціонують у вітчизняних вишах і програми додаткової підготовки (мовної, літературної, методичної тощо), що дозволило б урізноманітнити і поглибити підготовку студенів-філологів. Украй недостатньою є розробка дистанційних мовних курсів.

Щодо психолого-педагогічної підготовки фахівців-філологів, то головною тенденцією як в Греції, так і в Україні, виділяємо *поступове розширення і поглиблення психолого-педагогічної і методичної підготовки вчителів-філологів.*

Слід зазначити, що навіть після входження Греції до Європейського Союзу зміни у психолого-педагогічній і методичній підготовці відбувались досить повільно. Про суттєве збагачення цих складників можна говорити лише на початку XXI століття.

Зазначений недолік у педагогічній освіті філологів спостерігався і продовжує спостерігатись майже в усіх європейських країнах. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Європі» зазначалось, що

викладачі мов у закладах вищої освіти зазвичай мають університетську освіту, натомість недостатньо підготовлені з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching). Окрім вищеназваних, у підготовці вчителя-філолога продовжують спостерігатись ще й такі недоліки, як: проблеми статусу вчителя, браку педагогів, небажання молоді працювати вчителями, надмірне навантаження педагогів, низька заробітна плата, певні обмежені можливості кар'єрного росту. Усе це ускладнює проблему якісного викладання іноземної мови на провідних освітніх рівнях [13], а тому зазначені недоліки потребують негайного усуненння. У зв'язку з цим наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття європейськими вченими було проведено ряд досліджень з метою покращення професійної підготовки вчителів іноземних мов.

Так, у 2002 році за дорученням Європейської комісії групою вчених із Великої Британії у 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 розроблення 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». Опрацьовується єдина система координації і підтримки транс'європейських проектів у галузі підготовки викладачів іноземних мов і підвищення їхньої кваліфікації, єдиної ресурсної служби підтримки викладачів іноземної мови [27, с. 147].

Греція також перебуває в стані пошуку шляхів покращення психолого-педагогічної і методичної підготовки майбутніх філологів шляхом збільшення навчального часу на її забезпечення та збагачення навчальних планів новими дисциплінами, як, наприклад, «Цифрові технології в освіті», «Цифрові технології у викладанні філологічних дисциплін», «Наслідки міграції та глобалізації для держави і національної освіти», «Соціологія дитячого-підліткового віку», «Соціологія сім'ї», «Екологічна психологія», а також шляхом удосконалення

педагогічної практики через розширення її мети і завдань, подальший розвиток інституту менторства. Сьогодні грецькі вчені навіть пропонують претендентам на звання ментора отримувати спеціальну освіту на рівні магістратури/докторантури або під час тривалої перепідготовки.

Слід зазначити, що в Україні в професійно-педагогічній підготовці вчителів-філологів маємо набагато більше здобутків, ніж у Греції. Так, позитивним вважаємо те, що українські вчені-педагоги, на відміну від грецьких, значної уваги приділяли і продовжують приділяти підготовці студентів не лише до навчання, а й 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. Також в українській педагогіці наявні праці, підручники і посібники з педагогіки вищої школи, що, безумовно, сприяє удосконаленню навчально-виховному процесу у вітчизняних вишах. У грецькій же науці окремі праці з педагогіки вищої школи відсутні.

Слід зазначити, що українська педагогічна наука постійно збагачується монографічними та дисертаційними працями, присвяченими різноманітним аспектам професійної підготовки філологів як в Україні, так і за кордоном. Поява вищеназваних праць сприяла збагаченню теорії і практики вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів-філологів як рідної, так й іноземних мов.

Багатий досвід забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів-філологів мають педагогічні інститути та університети, в яких цим складникам приділяється належна увага.

Покращенню підготовки майбутніх філологів до викладацької діяльності, на наш погляд, сприятиме новий Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. За цим Переліком філологи, які мають намір викладати мову та літературу в школі, навчаються за спеціальністю 014.02 – Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)),

за якою передбачається поглиблена психолого-педагогічна і методична підготовка. Ті ж філологи, які не виявили бажання займатись викладацькою діяльністю, навчатимуться за спеціальністю 035 – філологія, за якою надаватиметься мінімальна психолого-педагогічна і методична підготовка [19].

Також слід зазначити, що вітчизняна система професійно-педагогічної підготовки учителів-філологів має багатший досвід організації та здійснення педагогічної практики майбутніх фахівців-філологів. Так, більшою різноманітністю відзначаються види і форми педагогічної практики, значно більшими є її терміни.

Таким чином, можемо виділити такі *спільні* провідні тенденції в підготовці вчителів-філологів в університетах Греції та України: реалізація ідеї багатомовної освіти за рахунок організації при університетах постійних Центрів та курсів вивчення іноземних мов, уведення до навчальних планів підготовки філологів двох чи навіть трьох іноземних мов за умов домінування англійської мови; надання серйозної уваги питанням вивчення рідної мови як другої чи іноземної; пожвавлення академічної мобільності студентів-філологів; постійне оновлення мети, завдань, змісту, методів, форм і засобів підготовки філологів; індивідуалізація та варіативність навчання; поступове розширення і поглиблення психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів-філологів.

Незважаючи на те, що виділені тенденції є спільними для обох країн, в їх реалізації спостерігаються певні відмінності: Так, у Греції, завдяки кращому технічному устаткуванню університетів, використання ІКТ є більш активним і системним, більш жвавими є процеси академічної мобільності студенів і викладачів мовних відділень завдяки членству Греції в ЄС, більш глибоко реалізується тенденція індивідуалізації та варіативності підготовки філологів. Натомість в Україні більш суттєвою є теоретична і практична психолого-педагогічна і методична підготовка майбутніх учителів-філологів.

6.2. Творче використання грецького педагогічно цінного теоретико-практичного досвіду підготовки філологів у сучасних ЗВО України

Сьогодні одним із найважливіших завдань професійної підготовки філологів в українських закладах вищої освіти є підвищення рівня їхньої комунікативної компетенції.

Враховуючи педагогічно цінний досвід Греції, одним із шляхів удосконалення мовної підготовки філологів вважаємо *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 закладів вищої освіти досить часто демонструють низький рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Це насамперед пояснюється тим, що комунікативна методика навчання іноземної мови багатьма викладачами не застосовується в повній мірі, а перевага продовжує надаватись засвоєнню граматики, читанню та перекладу іншомовних текстів, заучуванню окремих лексичних одиниць. Звичайно, 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 не достатньо співпрацюють один з одним, що порушує один з найголовніших принципів навчання іноземної мови – принцип взаємопов’язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, що, у свою чергу, зменшує ефективність засвоєння іноземної мови [9, с. 127-128].

У Греції міждисциплінарний підхід у навчанні, в тому числі й іноземної мови, визнаний одним із найголовніших і обов’язкових для реалізації усіма закладами освіти. Під міждисциплінарним підходом розуміється не лише співпраця викладачів іноземної мови, а й усіх споріднених дисциплін (література, культура-культурологія, історія тощо).

Ще одним дієвим напрямом покращення мовної підготовки студентів є *удосконалення теоретико-методологічних засад укладання навчальних програм, підручників, посібників з мови.*

Щодо навчальної програми, то тут досить корисним є досвід грецького науковця В. Токатліду, яка наполягає, що процес розроблення навчальної програми має розпочинатись з аналізу потреб учнів/студентів, формування на основі цього аналізу спеціальних цілей навчання мови, і лише після цього має добиратись зміст, методи, форми, засоби навчання. Зазначимо, що в Греції останнім часом активно розвивається така наукова галузь, як теорія навчальної програми.

Стосовно сучасних грецьких посібників та підручників, то навчальний матеріал у них, як правило, структуровано в модулі, метою кожного з яких є розвиток конкретного комунікативного уміння. Саме ця мета обумовлює добір мовного, мовленнєвого, соціокультурного матеріалу. Кожна вправа (некомунікативна, умовно-комунікативна, комунікативна) покликана сприяти розвитку заявленого комунікативного уміння.

Окрім цього, вчені Греції великої уваги надають 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.

Вчені зазначають, що до цього часу застосовувались і продовжують застосовуватись методи, котрі 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 набуде свого остаточного вигляду.

Цікавими в цьому плані є міркування В. Токатліду [56]. Так, дослідниця зауважує, що укладання навчальної програми з мови за традиційною схемою являє собою процес, в якому певні дані вводяться в систему, де вони підлягають спеціальному опрацюванню для їхнього перетворення в єдине ціле. Такими даними є ситуації спілкування, мовленнєві дії, використані засоби. Вони є компонентами, які перетворюються в освітній «пакет» (навчально-методичний комплекс), котрий і становитиме кінцевий продукт для забезпечення навчання мови. Цей процес В. Токатліду схематично показує таким чином:

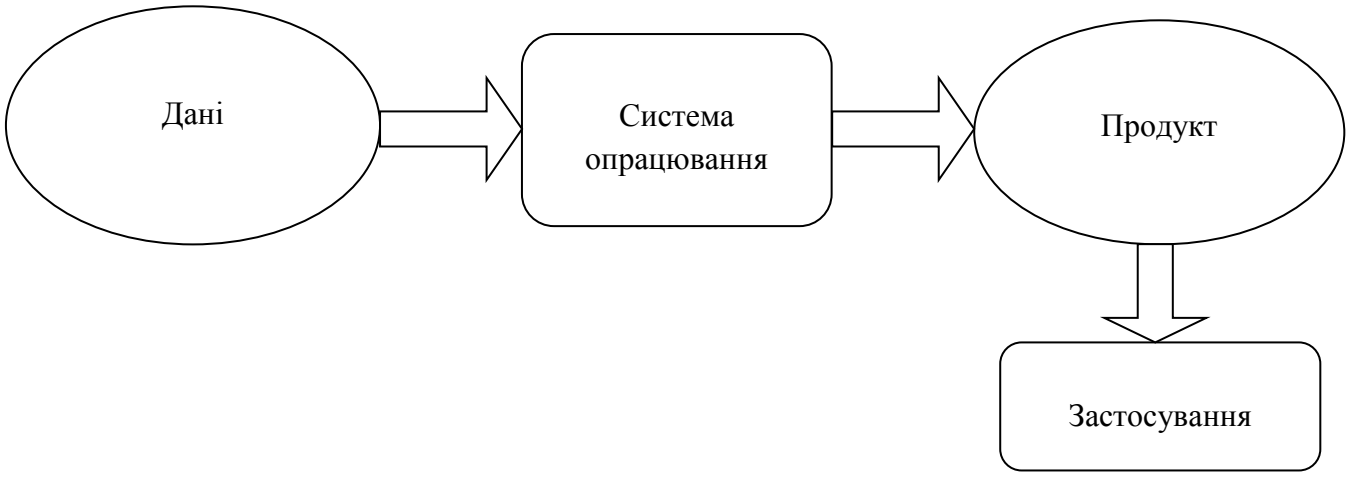

Рис. 6.1. Традиційна схема укладання навчальної програми з мови

Як видно з рисунку 6.1, у процесі, описаному вище, кінцевий результат може бути відмінним від очікуваного через різні причини: ускладнення у введенні даних, дисфункція в системі опрацювання, втручання зовнішнього фактора. Проте, як зазначає науковець, це не може виявитись раніше, ніж у процесі застосування продукту.

Це ж саме стосується й укладання шкільної та вишівської літератури. Дані – це дібраний матеріал, система опрацювання – це робоча група, спосіб співпраці та координації групи, процес розроблення; продукт – це навчальний посібник, результативність якого підтвердиться лише після його використання в класі/аудиторії. Схематично цей процес виглядає таким чином:

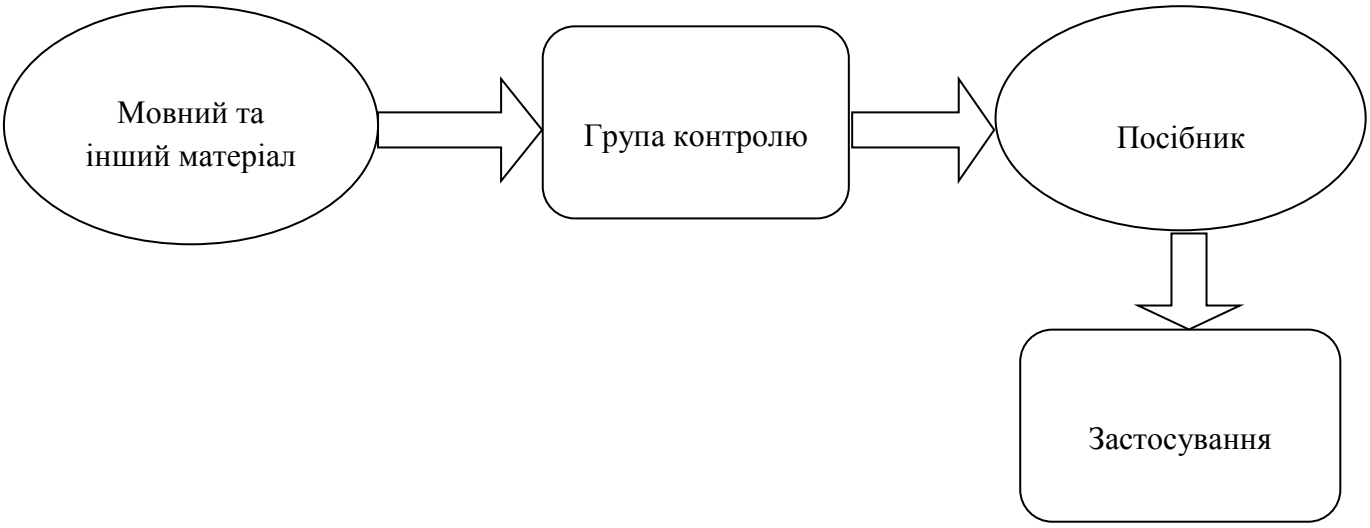

Рис. 6.2. Традиційна схема укладання навчального посібника або підручника з мови

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 у вищенаведених схемах не існує зворотного зв'язку під час процесу опрацювання даних. Якщо результат виявиться відмінним від очікуваного, діагностика причин є неможливою, тому що недоліки посібника можуть бути пояснені самими даними (матеріалом), або організацією, складом чи функціонуванням системи опрацювання, або деякими зовнішніми факторами. У випадку 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 опрацювання, 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. Схематично такий процес виглядатиме таким чином.

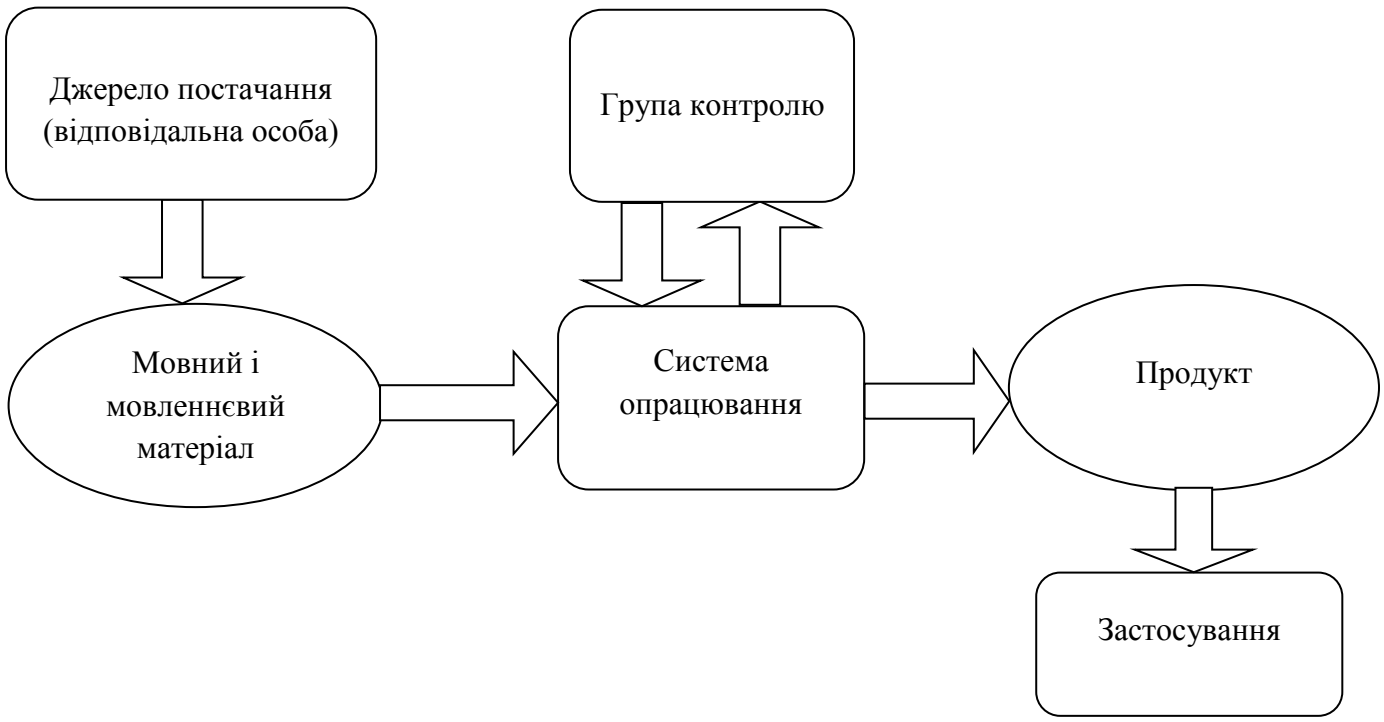

Рис. 6.3. Оновлена схема укладання навчальної програми/підручника з мови

Як видно з рисунку 6.3, у цій видозміненій схемі забезпечується постійний потік інформації до джерела «постачання» системи. Як зазначає В. Токатліду, відповідальних за програму, які забезпечили систему опрацювання (робочу групу) даними, отриманими в ході аналізу мовно-комунікативних потреб, та зумовили до функціонування системи, постійно інформують про хід виконаних робіт. А в разі необхідності, вони мають можливість втручання в роботу групи.

Отже, система укладання навчальної літератури, на думку В. Токатліду, має включати:

- «джерело», тобто групу відповідальних осіб, які оснащують систему. Вони вирішують, якими будуть складові та вид кінцевого продукту і яким чином буде відбуватись опрацювання даних;

- «вхід», тобто всі дані дослідження і засоби для їхнього опрацювання (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 підлягає обробці з метою її перетворення на структурні модулі, які випробовуватимуться в групах контролю, видозмінюватимуться, доки не набудуть 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));

- одну або більше груп контролю. Група контролю – це невеличка кількість осіб, яким адресується освітній пакет. Кожний розроблений структурний модуль може випробовуватись, схвалюватись або зазнавати змін, і потім знову випробовуватись у відповідній другій групі контролю;

- «вихід», тобто вихідний кінцевий продукт.

Як видно зі схеми, зворотній зв’язок, який створюється групою контролю, інформує систему опрацювання, 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 або 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 випадку 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.

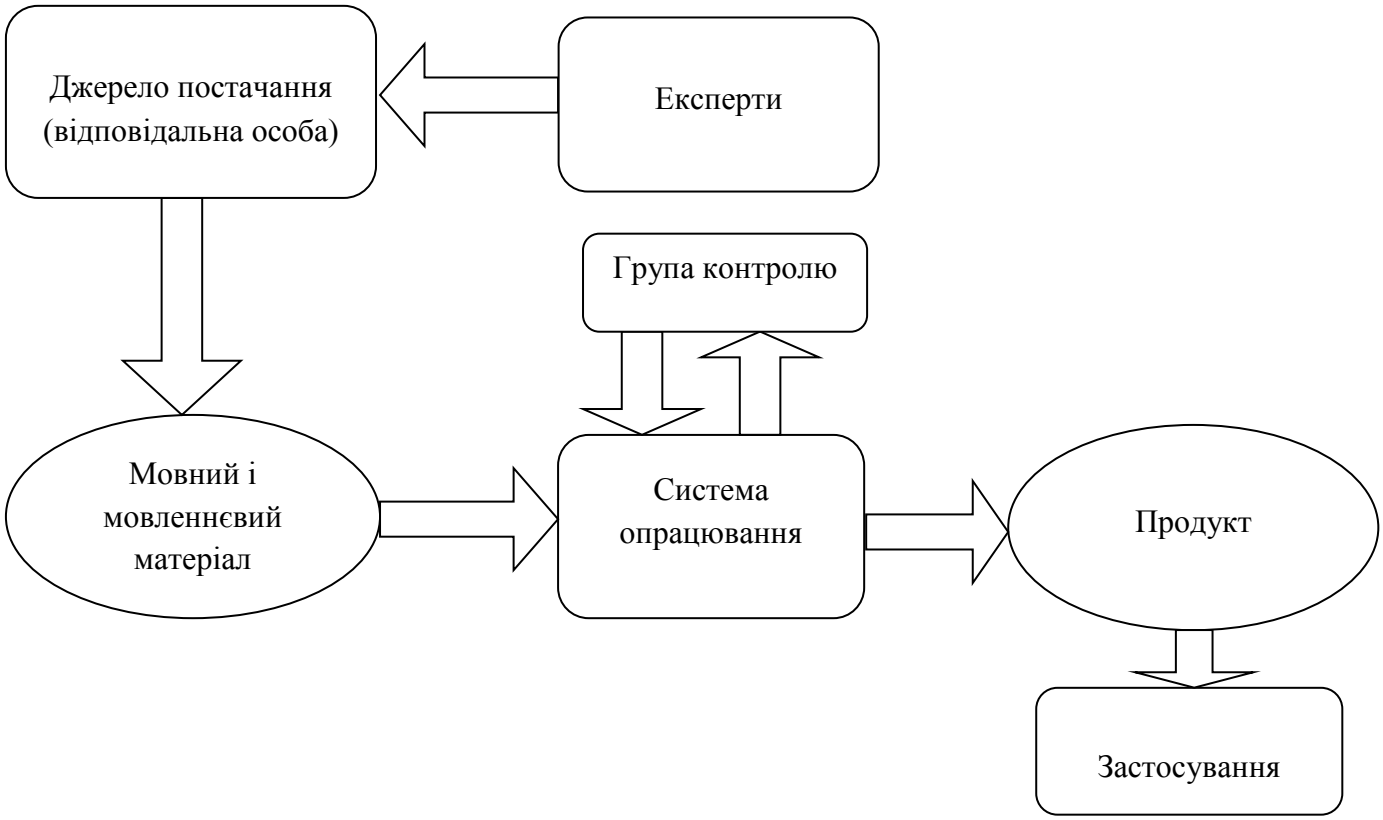

Рис. 6.4. Інноваційна схема укладання навчальної програми/підручника з мови

На думку дослідниці, така система укладання програми/посібника обов'язково витікатиме в продукт, який буде убезпечений від неприємних сюрпризів для його розробників [56, с. 244-251].

Сьогодні вченими доведено, що ІК-технології здатні значно полегшити процес засвоєння мови. Звідси наступним напрямом покращення мовної підготовки студентів ВНЗ є *систематичне, науково обґрунтоване використання ІК-технологій.*

Таким чином, враховуючи досвід грецьких вишів, сформулюємо такі рекомендації вітчизняним мовним факультетам щодо успішного застосування ІКТ:

- ширше застосовувати комп'ютерні технології для спілкування іноземною мовою зі студентами інших вишів, у тому числі й іноземних, за допомогою e-mail,

Forum, Skype, Net Meeting, проводити спільні відеоконференції, круглі столи, виконувати спільні проекти тощо;

- забезпечити функціонування Віртуального навчального середовища в кожному виші;

- поступово створювати он-лайнову базу даних навчального матеріалу, до якої матимуть доступ викладачі мови для пошуку необхідного матеріалу. Ця база може бути частиною певного освітнього порталу і поповнюватись самими викладачами;

- запровадити в ролі обов'язкової умови функціонування мовного факультету наявність мультимедійних лабораторій, лінгафонних кабінетів;

- піклуватись про розвиток ІКТ-компетенції викладачів-філологів як під час базової, так і післядипломної освіти;

- заохочувати викладачів-філологів до творчого використання ІКТ (наприклад, обов'язкове врахування володіння новітніми технологіями у випадку підвищення викладачів у посаді, розподілі навчального навантаження тощо).

Покращенню професійної підготовки майбутніх філологів, виведенню її на якісно новий рівень, безумовно, сприятиме *посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів*.

Завдяки європейським програмам обміну (ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO), а також договорам про співпрацю між університетами грецькі 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.

Одним із шляхів модернізації професійної підготовки філологів вважаємо також *уведення предметів поліпрофільної і міждисциплінарної підготовки, а також організацію міждисциплінарних магістерських програм*, що не лише розширить науковий кругозір випускників, а й надасть їм додаткові можливості працевлаштування.

Підвищенню рівня професійної підготовки філологів сприятиме і *покращення якості психолого-педагогічного складника їхньої підготовки*, особливо в класичних університетах.

Незважаючи на вагомі здобутки вітчизняних вишів у цій галузі, в університетах Греції є певні напрацювання, які можуть бути творчо запозичені Україною. Так, з урахуванням досвіду Греції, можна сформулювати такі рекомендації вітчизняним вишам:

1. Популяризувати застосування методу мікровикладання перед тим, як майбутні філологи будуть іти до шкіл. Звичайно, цей метод використовується і в українських вишах, 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. У деяких вишах мікровикладанню студентів присвячено цілий обов'язковий курс, протягом якого майбутні філологи мають можливість потренуватись у викладанні філологічних дисциплін своїм однокурсникам, у виготовленні дидактичного матеріалу, застосуванні ІК-технологій, і головне, в аналізі та самоаналізі педагогічної діяльності.

2. Посилити роботу зі шкільними вчителями-керівниками практики, оскільки останні відіграють неабияку роль у заохоченні студентів займатись педагогічною діяльністю. Так, на філологічних відділеннях та відділеннях іноземних мов університетів Греції до вчителів-менторів не лише пред'являються 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 різних теоретико-методологічних та практичних питань методики навчання мов, інноваційних підходів, методів, засобів навчання тощо. Окрім цього, проводиться робота зі створення спеціального сайту для самоосвіти викладачів-менторів, а також вивчається можливість надання останнім спеціальної освіти на рівні магістратури та докторантури.

3. Покращити психолого-педагогічну підготовку філологів шляхом заснування експериментальних шкіл при провідних університетах країни. Нагадаємо, що в Греції такі школи було створено при Афінському й Салоніцькому університетах ще в 1929 році, однак систематичного характеру їх діяльність набула на етапі 1951-1980 рр.

У цих школах відбувалось експериментальне застосування інноваційних на той час навчальних планів, програм, методів, засобів навчання, інтенсивних методик навчання мови, нових систем оцінювання роботи вчителя та навчальних досягнень учнів, нових моделей управління школою тощо. Окрім цього, ці школи використовувались як центри з проходження пасивної педагогічної практики студентів філологічних відділень та відділень іноземних мов. Як зазначали грецькі науковці, багато з цих шкіл являли собою навчальні заклади з високим рівнем авторитету, виконували важливі освітні функції, виховали цілу плеяду видатних особистостей в історії Греції [50].

На наш погляд, було б надзвичайно корисним, якби при університетах України також діяли подібні заклади, де б майбутні філологи могли не лише спостерігати за процесом розроблення й впровадження різноманітних освітніх інновацій, а й брати активну участь у ньому. Корисним це було б і для вдосконалення педагогічної практики, коли б після засвоєння певних теоретичних питань (наприклад, загальнодидактичні та специфічно методичні принципи навчання мови), студенти мали можливість побачити урок, проведений досвідченим учителем-філологом, його обговорити та підготувати звіт, в якому б назвали принципи навчання, яких дотримувався вчитель, подали їх характеристику, обґрунтували доцільність їх використання, висловили свої зауваження.

4. Створити, належним чином устаткувати та організувати систематичну діяльність психологічних і педагогічних лабораторій. В університетах Греції такі лабораторії почали створюватись ще в середині XIX століття, однак систематичні дослідження лінгвістичних та психолого-педагогічних питань із залученням студентів почали проводитись у 50-х роках XX століття. Звичайно, на

філологічних факультетах вітчизняних вишів також наявні такого роду лабораторії, утім діяльність останніх дуже часто лише задекларована на папері або не є систематичною.

5. Розвивати відповідні дистанційні курси як на освітньому ступені бакалавра, так і магістра. Так, 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.

Одним із стратегічних завдань Грецького відкритого університету (ГВУ) було 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 1999 року. Ще роком пізніше були запущені аналогічні програми для учителів 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 було 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 було формування умінь розроблення й оцінювання навчальних

планів і програм з іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень учнів, використання освітніх технологій.

Інші тематичні блоки могли бути присутніми лише в деяких програмах. Так, наприклад, тематичний блок, присвячений питанням викладання мови для спеціальних цілей, викладання мови дітям, підвищення кваліфікації викладачів-менторів був наявний лише в програмі з англійської мови. Обговорення проблеми міжкультурної освіти під час викладання мови було передбачено програмою з французької мови, а питання викладання граматики – програмою з німецької мови [38; 41-42].

Розглянемо більш детально зміст і структуру магістерської програми спеціалізації викладачів англійської мови на початку XXI століття.

Пропонована програма адресувалась працюючим учителям англійської мови як іноземної, які мали трудовий стаж не менше ніж три роки. Вона охоплювала значну 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 було те, що вчителі не припиняли виконувати свої професійні обов’язки, а навпаки, використовували свої заклади і класи для проведення різноаспектних невеличких досліджень. За допомогою цього реалізувались головні принципи програми – принцип рефлективного навчання та навчання у процесі дослідження (action research).

Освітня методологія, що лежала в основі магістерської програми, спиралася на дані таких наукових галузей, як: освіта дорослих, освіта викладачів англійської мови, дистанційна освіта. Зміст програми структурувався навколо двох навчальних стрижнів – первинного матеріалу та подальших методологічних практик.

Під первинним матеріалом малося на увазі: а) комплекс друкованих та електронних видань, підготовлений на принципах дистанційної методології, який замінював лекції в традиційному університеті та являв собою навчальний

матеріал і рекомендації з вивчення певних тематичних блоків; б) рекомендована література, статті тощо, які надсилалися студенту в електронному вигляді для подальшого індивідуального вивчення окремих тем. Так певним чином вирішувалась проблема неможливості систематично відвідувати бібліотеку закладу.

Подальші методологічні практики охоплювали виконання магістрантами різних завдань дослідницького характеру, організацію групових зустрічей/семінарів, систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом, підготовку магістерської роботи.

Розглянемо більш детально кожний вид роботи.

1. Виконання магістрантами різних завдань дослідницького характеру.

Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонувався комплекс завдань, який вони мали виконати та самостійно оцінити на основі відповідного додатку відповідей (ключів). Завдання самооцінювання розміщувались у різних «стратегічних» місцях навчального матеріалу та були спрямовані на:

- мотивацію студентів до обговорення певних питань, що містилися як на початку, так і в кінці розділу/теми. Учителі мали зафіксувати свої думки, спираючись на власний досвід, на конкретні питання (наприклад, розуміння сутності певних понять, явищ, думки щодо конкретних освітніх практик, їх оцінювання на основі власного досвіду тощо);
- консолідацію матеріалу розділу й рекомендованої літератури. Тут йшлося про види діяльності, які допомагали 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 випливали з первинного матеріалу, у власній педагогічній діяльності;
- підготовку письмових робіт у межах певного тематичного блоку (наприклад, завданням могло бути опрацювання конкретних дидактичних технік та вибір і застосування тих, що найбільше прийнятні саме для свого класу).

Як зазначали викладачі-консультанти, для правильного виконання письмових робіт важливим є навчитись фіксувати хід навчальних ситуацій, які мали місце в класі. Один із способів фіксації – це письмова реєстрація досвіду і вражень від навчального процесу в так звані архіви/бази (teaching journals) й аналітичне порівняння тих елементів уроку, які фіксувались (наприклад, види робіт, використання навчального часу тощо). Інший спосіб – проведення дослідження різного за масштабами: від невеличкого (анкетування учнів, яке має за мету збір інформації щодо конкретних елементів дидактичної методології) до більш глобального (action research). Також важливим є використання технології відеозапису уроку, за допомогою якої педагог може переглядати свою роботу і проводити її самооцінку. Так само для тренування рефлексуючих/критичних умінь учителям рекомендувалося спостерігати і за уроками своїх колег, викладачів англійської мови.

2. Організація групових зустрічей. Останні мали вигляд семінарів, на яких обговорювались різнопланові проблеми, висловлювались думки щодо певних теоретичних питань кожного з тематичних блоків.

3. Систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом. Проводилось у встановлені часові проміжки, про які студенти інформувалися за допомогою e-mail.

4. Підготовка магістерської роботи. Остання, як і всі інші письмові роботи, обов’язково мала дослідницький характер. Деякі потребували відвідування занять колег, інші – детальний опис і критичний аналіз дидактичних посібників, які використовували учителі, опрацювання дидактичного матеріалу, дослідження потреб учнів, опис й оцінювання навчальних планів і програм з мови, кричний аналіз систем оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Науковий керівник діяв як викладач-ментор, консультант, який лише спрямовував студента щодо змісту та структури магістерської роботи, рекомендував певну наукову літературу [52, с. 176-181].

Отже, діяльність Грецького відкритого університету надає широкі можливості працюючим філологам підвищити свій кваліфікаційний рівень у магістратурі без відриву від виконання своїх професійних обов'язків.

Таким чином, шляхами упровадження педагогічно цінного грецького досвіду підготовки філологів у закладах вищої освіти України доцільно визначити: 1) підвищення рівня комунікативної компетенції студентів-філологів за рахунок налагодження співпраці між викладачами як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; удосконалення теоретико-методологічних засад укладання навчальних програм, підручників, посібників з мови; систематичного, науково обґрунтованого використання ІК-технологій у навчальному процесі з мови; 2) посилення академічної мобільності як студентів, так і викладачів; 3) уведення предметів поліпрофільної і міждисциплінарної підготовки, організація міждисциплінарних магістерських програм; 4) покращення якості психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів-філологів за допомогою теоретико-методологічного обґрунтування та практичного застосування методу мікровикладання; посилення роботи зі шкільними вчителями-керівниками практики (менторами); створення й діяльності при університетах експериментальних шкіл, психолого-педагогічних лабораторій, в яких будуть проводитись актуальні лінгвістичні і психолого-педагогічні дослідження, активізації дистанційних курсів підготовки філологів.

Висновки до розділу 6

1. У розділі здійснено аналіз спільних прогресивних тенденцій підготовки філологів в університетах Греції та України на сучасному етапі із виділенням деяких відмінностей в їх реалізації.

У напрямку переходу до мовного розмаїття та багатомовності *спільним* для Греції та України є введення до навчальних планів підготовки філологів двох чи навіть трьох іноземних мов за домінування англійської мови. *Відмінним* є те, що у вітчизняних вишах підготовка філологів забезпечується не лише за однією, а й за

двома спеціальностями (вивчаються рідна мова та певна іноземна або дві іноземні у різних варіаціях), тоді як грецькі університети пропонують другу мову лише як навчальну дисципліну.

Щодо вивчення державної мови як другої або іноземної, *спільним* для обох країн є надання серйозної уваги питанням вивчення рідної мови як другої чи іноземної через організацію відповідних теоретико-методологічних досліджень та укладання необхідних посібників. *Відмінним* є те, що в Україні навчальні програми і посібники з вивчення державної мови розроблені переважно для іноземних студентів, які навчаються у вітчизняних вишах. У Греції ж така література укладається для всіх категорій іноземних громадян, як дітей дошкільного і шкільного віку, так і дорослої категорії емігрантів та репатріантів.

Значно більші досягнення, порівняно з вітчизняними, демонструють грецькі університети у використанні ІКТ, забезпеченні академічної мобільності студенів і викладачів мовних відділень, реалізації процесів індивідуалізації та варіативності підготовки філологів. Утім, на мовних факультетах вітчизняних вишів більш ґрунтовною є теоретична і практична психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх учителів-філологів, якій протягом досліджуваного періоду завжди приділялась належна увага з боку науковців та викладачів-практиків.

3. Проведене дослідження дозволило визначити перспективні напрями впровадження педагогічно цінного досвіду підготовки філологів у систему вищої філологічної освіти України. Серед них: 1) удосконалення комунікативної компетенції студентів-філологів завдяки забезеченню міждисциплінарного підходу у підготовці фахівців; модернізації навчальних програм, підручників, посібників з мови та укладання нових з урахуванням сучасних методологічних підходів; використанню значних можливостей ІКТ під час засвоєння мови; 2) пожвавлення процесів обміну між студентами і викладачами; 3) збагачення навчальних планів предметами міждисциплінарного характеру; 4) удосконалення психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів-філологів шляхом уведення та удосконалення методу мікровикладання та менторингу у процесі педагогічної практики, створення й діяльності при університетах країни

експериментальних шкіл, психолого-педагогічних лабораторій, розвитку дистанційних програм підготовки філологів.

4. Основні результати розділу опубліковано в працях [4-12; 33-34].

Література до розділу 6

1. Безман А., Кавценюк М., Жерьобкіна Т. Вибір без вибору: моніторинг вибіркових курсів у державних вишах. URL: https://cedos.org.ua/uk/1/242
2. Дегтярьова Г. А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf.
3. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серия : писхологія і педагогіка* : зб. наук. пр. Острог, 2014. Вип. 29. С. 116–120.
4. Короткова Ю. М. Використання інноваційних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальної середньої освіти. *Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін*: матеріали І регіон. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2017. С. 97–100.
5. Короткова Ю. М. Досвід Греції у забезпеченні академічної мобільності студентів-філологів. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень :* міжнар. наук.-практ. конф. Одеса, 2016. С. 54–57.
6. Короткова Ю. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці студентів-філологів. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи* : матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. Харків, 2016. С. 82–87.
7. Короткова Ю. М. Новітні технології у підготовці студентів-філологів. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матеріалів XIX підсумк. наук.-практ. конф. викладачів. Маріуполь, 2017. С. 192–194.

8. Короткова Ю. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки філологів в Україні у другій половині XX – на початку XXI століть. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : International scientific and practical conference. Sandomiers, 2017. P. 19–23.
9. Короткова Ю. М. Реалізація принципу взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності в процесі підготовки майбутніх філологів, викладачів і перекладачів новогрецької мови. *Актуальні проблеми науки та освіти* : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДГУ. Маріуполь, 2009. С. 127–129.
10. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / за ред. А. В. Троцко. Харків, 2016. 348 с.
11. Короткова Ю. М. Підвищення конкурентоспроможності університетських мовних факультетів в умовах глобалізації. *Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2017. С. 42–45.
12. Короткова Ю. М. Удосконалення іншомовної освіти майбутніх фахівців задля підвищення їхньої конкурентоспроможності в умовах глобалізації. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія. Педагогічні науки. 2017. № 3-4. С. 106–112.
13. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. Житомир, 2009. Вип. 47. С. 66–71.
14. Національний університет «Львівська політехніка». Підготовче відділення для іноземних студентів «Компіс». URL: http://old.lp.edu.ua/?id=2560.
15. Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах педагогічного університету. Мелітополь, 2012. 420 с.

16. Осадчий В. В. Сучасний стан використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2013. № 21 (280). С. 76–81.
17. Осадчий В. В., Осадча К. П. Сучасні реалії і тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 48. № 4. С. 47–57.
18. Проект Європейського Союзу «НЕО – Національний Еразмус+ Офіс в Україні». URL: http://erasmusplus.org.ua/pro-nas.html.
19. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету міністрів України від 29.04.15 р. № 266. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46971/
20. Про МІОК *МІОК : Міжінар. ін.-т освіти, культури та зв'язків з діаспорою Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. URL: http://miok.lviv.ua/?page_id=2018.
21. Про програму Європейського Союзу – ERASMUS+ URL: http://interdep.nmu.ua/ua/erasmus/zagalna-informaciya
22. Радзієвська О. В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серия : філологічна*. 2011. Вип. 19. С. 404–408.
23. Ромашенк В. Є. Особливості формування інформаційно-комунікційної компетенції бакалаврів філології. *Science and Education a new dimension.* Budapest, 2013. Vol. 1. P. 195–200.
24. Ромашенко В. Є. Формування інформаційно-комунікційної компетенції бакалаврів філології : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 21 с.
25. Семеног О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми, 2005. 404 с.

26. Сікорський П. І. До питання про поняття комп'ютерних технологій. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Львів, 2006. № 7. С. 601–603.
27. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія. Маріуполь ; Дніпропетровськ, 2008. 400 с.
28. Фоміних Н. Ю. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2010. 20 с.
29. Шуменко О. А., Шипілова І. Ю. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання іноземних мов. *Філологічні трактати*. 2013. Т. 5. № 4. С. 84–89.
30. Яковлєва О. Багатомовність в Україні та її специфіка. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/26758/05-Yakovleva.pdf?sequence=1
31. ERASMUS+: вікно до Європи. URL: http://studway.com.ua/erasmus/
32. HELLO Net (Hellenic Enjoyable Language Learning On the Net). URL : http://hellonet.teithe.gr.
33. Korotkova J. General trends in the development of language education in Greece, the Republic of Cyprus and Ukraine at the end of the XXth – the beginning of the XXist century. Slovak international scientific journal. Bratislava, 2017. № 5. P. 44–48.
34. Korotkova J. Tendencies in the development of the theory and practice of training linguists at universities of Greece and Ukraine in the late XX – early XXI centuries: historical and comparative aspect. Science and Education: a new dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2017. Vol. 56. Issue : 128. P. 64–67.
35. Βαρθαλίτης Γ. Ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ομογενείς φοιτητές. *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* : Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 2007. Σ. 129–134.

36. Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών. URL : http://www.uoa.gr/to-panepistimio/yphresies-panepisthmiakes-monades/didaskaleio-3enwn-glwsson.html.
37. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας. URL : http://www.pre.uth.gr/new/el/content/147-ergastirio-meletis-didaskalias-kai-diadosis-tis.
38. Η διάρθρωση του προγράμματος για τους φοιτητές που εισήχθησαν από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 και μετά. URL : http://www.eap.gr/view.php?artid=3913.
39. Κοροτκόβα Ι. Η επαγγελματική κατάρτιση των φιλολόγων, καθηγητών της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Κρατικό Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης (Ουκρανία). *Ελληνική Διεθνής Γλώσσα*. 2010. Τεύχος 2(79) Απρ.-Ιουν. Σ. 113–115.
40. Κουτσογιάννης Δ. Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας και Γλωσσική Διδασκαλία. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. 2004. Σ. 369–381.
41. Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Med. URL : http://www.eap.gr/ger.php.
42. Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Med. URL : http://www.eap.gr/gal.php.
43. Μπουσουλέγκα Α. Η διδακτική από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. HelloNet: μία προσπάθεια. URL : afrobous@rhodes.aegean.gr.
44. Οικονόμου Κ. Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. URL : http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf.
45. Παναγιωτίδης Π. Ο ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην τάξη. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 117–129.
46. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. URL : http://www.uowm.gr/kentroglosson.

47. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σ. Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σημέρα: μαθησιακές προϋποθέσεις. *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα, 2004. Σ. 295–304.
48. Παρβέρη Μ., Σγάρτσου Μ. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στος ξένους. *Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα, 1995. Σ. 81–105.
49. Πρόγραμμα ERASMUS+/TRAINEESHIPS. URL : http://www.interel.uoa.gr/erasmus/pm.html.
50. Πρότυπα-πειραματικά σχολεία. URL : http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/peiramatika_protypa1.pdf.
51. Σγάρτσου Μ. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσαςστην Ελλάδα. *Ελληνική γλώσσα*. Αθήνα. 1996. Σ. 61–66.
52. Σηφάκις Ν. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης των καθηγητών ξένων γλωσσών – η περίπτωση του ΜΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. *Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση* : πανελλήνιο συνέδριο. Αθήνα, 2006. Σ. 174–183.
53. Σίσκου Μ. Γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας : μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη, 2009. 105 σ.
54. Το Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών. URL : http://bscc.duth.gr/department/history/
55. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ελληνογαλλικό ΠΜΣ. URL : http://angers.frl.uoa.gr/arxiki-selida.html.
56. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα, 2004. 310 σ.
57. Χαϊδογιάννου Χ. Σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος για μη φυσικούς ομιλητές: Εφαρμογή στην Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού: μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα, 2011. 116 σ.
58. Χατζηπαναγιωτίδη Α., Μάνιου Θ. Ο Τύπος ως πηγή άντλησης αυθεντικού γλωσσικού υλικού με στόχο την προώθηση αντιρατσιστικών αντιλήψεων και

στάσεων. Μια εμπειρική διερεύνηση στην Κύπρο. URL : http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/anna_theodora.pdf.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів історико-педагогічного пошуку, аналіз джерельної бази дали підстави систематизувати теоретичні ідеї та узагальнити досвід підготовки філологів у період другої половини ХХ – початку ХХІ століття, а також окреслити перспективи реалізації педагогічно цінного досвіду Греції з питань, які вивчаються, у сучасних вишах України.

1. Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми довів, що питання підготовки філологів в історіографії можна поділити на два періоди – 1950-1980 рр. (до членства Греції в ЄС) та 1981-2010 рр. (період членства в ЄС). З'ясовано, що в 1950-1980 рр. науковці Греції вивчали означену проблему за такими напрямами: розвиток і сучасний стан університетської освіти в Греції, проблеми лінгвістики та навчання мови. Протягом 1981-2010 рр. до виділених напрямів додалися: теоретико-методологічні засади і практичні рекомендації з навчання мови та літератури; обґрунтування зв'язку освіти, мовної освіти, мовної політики; проблема забезпечення міжкультурної освіти засобами мови. В українській педагогічній думці досліджуваного періоду порушувались різноманітні аспекти підготовки філологів – особливості мовно-літературної та психолого-педагогічної підготовки вчителів взагалі та філологічних дисциплін зокрема, зарубіжний досвід підготовки філологів, питання навчання мов та літератури.

Проведене дослідження засвідчило, що теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття як окрема наукова проблема комплексно й системно в обраних хронологічних межах не досліджувалась, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

2. Проаналізовано сутність та обґрунтовано доцільність реалізації таких наукових підходів до вивчення проблеми підготовки філологів, як: історіографічний, історико-педагогічний, системний, синергетичний, культурологічний, лінгвокультурологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний.

Урахування зазначених підходів та узагальнення поглядів науковців дало підстави провідну дефініцію дослідження – «підготовка філологів» – розглядати як цілісну відкриту систему, що складається з відносно автономних та водночас взаємопов'язаних підсистем і має за мету формування фахівця зі сформованою системою цінностей, високим рівнем загальнокультурної, мовно-літературної, інформаційно-технологічної, а в разі необхідності й психолого-педагогічної та методичної підготовки, здатного до творчості, співпраці, міжкультурного спілкування, саморозвитку та самовдосконалення.

3. Ретроспективний логіко-системний аналіз дозволив установити, що проблема підготовки філологів має історичний характер і залежить від рівня соціально-економічного й культурного розвитку суспільства на певному історичному етапі.

З'ясовано, що протягом XIX – першої половини XX століття у змісті підготовки фахівців-філологів особлива увага приділялася вивченню класичної філології із поступовим уведенням до навчальних планів психолого-педагогічних дисциплін завдяки діям таких видатних учених-педагогів, як А. Делмудос, Н. Ексархопулос, Д. Зангояннiс, Я. Пандазізіс, М. Тріандафіллідіс та інших. Мовна підготовка ускладнювалася боротьбою між двома різновидами грецької мови (катаревуса і демотика), яка відволікала увагу вчених від пошуку шляхів удосконалення навчання мов. Позитивним вважаємо введення семінарських занять, створення різноманітних лабораторій (філологічних, психологічних, педагогічних), які надавали можливість студентам проводити прикладні дослідження, застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності.

4. З урахуванням політико-економічних та соціокультурних зрушень у країні, особливостей освітньої політики офіційної влади, мовної політики держави, рівня розвитку грецької лінгвістичної і психолого-педагогічної науки та впливу на неї зарубіжної наукової думки, змін, що відбувалися у формулюванні мети, завдань, змісту, принципів, форм, методів і засобів підготовки філологів, обґрунтовано етапи розвитку теорії та практики зазначеної підготовки в університетах Греції в другій половині XX – на початку XXI століття:

І етап (1951-1980 рр.) – етап домінування мовно-літературного складника в підготовці філологів з переважанням консервативних підходів до її забезпечення – характеризувався започаткуванням вивчення іноземної мови як спеціальності, уведенням Надзвичайного Закону «Про шляхи підготовки викладачів англійської мови для середніх шкіл», відкриттям в Афінському та Салоніцькому університетах відділень англійської мови та літератури, затвердженням навчальних планів підготовки філологів – фахівців з англійської мови та літератури, значною увагою грецьких учених до таких питань, як моделі і складники підготовки філологів, її мета, завдання, зміст (переважає мовно-літературний складник підготовки) та принципи; визначенням мови викладання в університетах; переважанням граматичного матеріалу без приділення належної уваги навчанню спілкування, формуванню мовленнєвих умінь майбутніх філологів; посиленою увагою фахівців до психолого-педагогічного та методичного складників у системі професійної підготовки вчителів-філологів і, натомість, відсутністю досліджень, присвячених особливостям організації та проведення педагогічної практики; популяризацією прогресивних лінгводидактичних ідей, концепцій західноєвропейських науковців.

ІІ етап (1981-1998 рр.) – етап запровадження комунікативного підходу в процес підготовки філологів у поєднанні з розширенням психолого-педагогічного складника. Цей етап примітний вступом Греції до Європейського Союзу; проведенням реформи в галузі мовної освіти; удосконаленням законодавства в галузі вищої освіти із наданням університетам значної автономії в організації і здійсненні навчального процесу; розширенням мережі університетів; суттєвим збагаченням складників підготовки філологів; уточненням мети й завдань зазначеної підготовки; розширенням її змісту та принципів; збагаченням змісту підготовки темами з полікультурної/міжкультурної освіти, методики навчання новогрецької мови як другої/іноземної; обґрунтуванням комунікативного підходу до навчання мови, його визнанням на законодавчому рівні головним підходом до забезпечення мовної підготовки; ретельним вивченням грецькими науковцями надбань світової лінгводидактичної науки, європейських документів з питань

мовної освіти та підготовки вчителів-філологів; підходом до мовної освіти як міждисциплінарного напряму; обґрунтуванням умов ефективності організації педагогічної практики.

ІІІ етап (1999-2010 рр.) – етап забезпечення підготовки філологів на основі рівноцінного поєднання наукового, психолого-педагогічного, методичного і практичного складників, який пов'язаний з підписанням Болонської угоди; початком діяльності Грецького відкритого університету; зростанням значення й ролі мовної освіти в новій Європі; актуалізацією проблеми полікультурної/міжкультурної та багатомовної освіти; переглядом мети і завдань підготовки філологів; уточненням її змісту; збагаченням підходів до підготовки філологів; удосконаленням форм, методів, засобів підготовки філологів та змісту педагогічної практики.

5. Узагальнення накопиченого досвіду підготовки філологів в університетах Греції дало змогу виявити певні особливості цього процесу на різних етапах окресленого періоду.

Установлено, що для практики підготовки зазначених фахівців на першому етапі (1951-1980 рр.) притаманні такі особливості: розширення мережі філологічних відділень, створення відділень іноземних мов при університетах; вирішення на державному рівні «мовного питання» на користь новогрецької мови (демотики); надання ґрунтовної мовно-літературної підготовки майбутнім філологам із наголосом на вивченні головних розділів мовознавства, читанні й аналізі видатних літературних творів, ознайомленні з культурою країни, мова якої вивчалась; застосування традиційних форм, методів, засобів підготовки філологів; уведення широкого спектру дисциплін за вибором студентів та технічних засобів навчання; обмеження педагогічної практики лише спостереженнями за проведенням уроків досвідчених учителів.

До практичних надбань у галузі підготовки філологів в університетах Греції в 1981-1998 рр. можна віднести: збагачення змісту мовно-літературної підготовки філологів новими дисциплінами та навчальними модулями (психолінгвістика, лінгвістика тексту, соціолінгвістика, теорія літератури); спрямованість

практичного курсу іноземної мови на розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції; уведення нових психолого-педагогічних дисциплін (соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна психологія, когнітивна психологія, історія освіти); удосконалення форм, методів і засобів підготовки філологів (зокрема, широке використання лекцій у формі діалогу, лекцій з мультимедійною презентацією, театральних методик і технік тощо); використання поряд із традиційними інноваційних засобів навчання; використання методу мікровикладання в процесі організації педагогічної практики; збільшення навчальних предметів за вибором студентів.

Установлено, що практиці підготовки філологів на третьому етапі (1999-2010 рр.) були притаманні такі особливості, як: розроблення і введення до навчальних планів підготовки фахівців дисциплін з європейським змістом та дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх учителів до роботи не лише з учнівською, а й з дорослою категорією громадян; приділення серйозної уваги організації педагогічної практики; налагодження систематичної співпраці вишу зі школою та здійснення професійного керівництва практикою з боку менторів; подальше збагачення форм, методів і засобів підготовки філологів (широке використання методу проектів, мозкового штурму, методу Portfolio, проведення відеосемінарів, відеоконференцій тощо); постійне оновлення змісту мовної підготовки майбутніх філологів відповідно до розвитку лінгвістичної та суміжних з нею наук.

6. Проведене дослідження дозволило визначити й провідні тенденції в підготовці філологів в університетах Греції та України, а саме: реалізація ідеї багатомовної освіти; організація при університетах постійно діючих Центрів та курсів вивчення іноземних мов; уведення до навчальних планів підготовки філологів двох чи навіть трьох іноземних мов за домінування англійської мови; приділення серйозної уваги питанням вивчення рідної мови як другої чи іноземної; пожвавлення академічної мобільності студентів-філологів; постійне оновлення мети, завдань, змісту, форм, методів і засобів підготовки філологів; індивідуалізація та варіативність навчання студентів-філологів за рахунок

уведення й постійного оновлення спектру дисциплін за вибором студентів, різноманітних спеціалізацій, упровадження програм додаткової підготовки; постійне розширення й поглиблення психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителів-філологів та деякі інші.

7. На підставі вивчення теорії та практики підготовки філологів в університетах Греції в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття зроблено висновок, що подальшого вивчення і творчого застосування потребують: використання в професійній освіті філологів ІКТ, електронних посібників, віртуальних бібліотек, системи швидкого пошуку потрібної інформації; проведення відеоконференцій, он-лайн навчання; організація комп'ютерних мовних програм, мовних лабораторій; тісна співпраця викладачів як практичного курсу іноземної мови, так й інших філологічних дисциплін; уведення предметів поліпрофільної та міждисциплінарної підготовки; посилення роботи зі шкільними вчителями-керівниками практики (менторами); створення й діяльність при університетах експериментальних шкіл, психолого-педагогічних лабораторій та деякі інші.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка вивчається. Подальшої розробки потребують питання управління якістю професійної підготовки філологів в університетах Греції; реалізації компетентнісного підходу в системі неперервної філологічної освіти; порівняльного аналізу мети, завдань, форм, методів і засобів підготовки філологів в університетах Греції та України.

ДОДАТКИ

Додаток А

Греко-український словник педагогічних та лінгводидактичних термінів

αγωγή η	виховання
ΑΕΣ (Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο)	Вища рада з питань освіти
Αναγκαστικός Νόμος	Надзвичайний Закон
ανάγκη η - γλωσσικές/επικοινωνιακές ανάγκες	потреба - мовні/комунікативні потреби
αναδιοργάνωση η	реорганізація
ανάλυση η	аналіз (як метод дослідження)
ανεξάρτητος, η, ο	незалежний
ανθρωπιστικός, η, ο	гуманітарний
Αντιπρύτανης ο	проректор
Ανώτατη Εκπαίδευση η	вища освіта
ΑΜΕΑ (Άτομα με Ειδικές Ανάγκες)	особи з особливими потребами
άμεση διδασκαλία	пряме навчання
αξιολόγηση η	оцінювання
απαίτηση η	вимога
απολυτήριο το	атестат
Αρχαία Ελληνική γλώσσα	давньогрецька мова
ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού)	Вища рада з відбору персоналу
αυτονομία η	автономія
βαθμός ο	бал, ступінь
Βασιλικό Διάταγμα το	Королівський Указ
βιωματική διδασκαλία	практичне навчання

Γενικός Διευθυντής ο	генеральний директор
Γενική Εκπαίδευση η	загальна освіта
Γενική Συνέλευση η	Загальні Збори
Γλώσσα - επίσημη γλώσσα - μητρική γλώσσα - ξένη γλώσσα	мова - офіційна мова - рідна мова - іноземна мова
γλωσσική εκπαίδευση/κατάρτηση	мовна освіта, мовна підготовка
γλωσσική πολιτική	мовна політика
γλωσσικός προγραμματισμός	мовне планування
Γλωσσολογία	мовознавство
γνώση η	знання
γνωσιακή γλωσσολογία	когнітивна лінгвістика
γνωσαική προσέγγιση	пізнавальний/свідомий підхід
γνωστικό αντικείμενο	галузь знань
γραπτός, η, ο	письмовий
Γυμνάσιο το	гімназія
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	середня освіта
δημοτική η	демотика (різновид грецької мови, народна мова)
διάλεξη η	лекція
διαπολιτισμικός, η, ο	міжкультурний
διαπολιτισμική εκπαίδευση	міжкультурна освіти
διαπολιτισμική ικανότητα	міжкультурна компетенція
διαπολιτισμική προσέγγιση	міжкультурний підхід
διατριβή η	дисертація
διγλωσσία η	диглосія, двомовність

δίγλωσσος, η, ο	двомовний
διδακτική η	методика, дидактика
διδακτική της γλώσσας	дидактика мова, лінгводидактика
διδακτικός, η, ο	методичний, дидактичний
διδακτική κατάρτιση	методична/дидактична підготовка
διδακτιική επάρκεια	методична/дидактична готовність (готовність до викладання тієї чи іншої дисципліни)
διδακτικά μέσα τα мн.	навчальні засоби
διδακτική (παιδαγωγική) πράξη/δραστηριότητα)	викладацька (педагогічна) діяльність
διδακτική μονάδα η	дидактична монада, кредит (кожній навчальній дисципліні, що викладається в університетах Греції, надається певна кількість дидактичних монад – кредитів. Як правило, дидактична монада відповідає одній тижневій навчальній годині, що надається для викладання лекційного курсу з тієї чи іншої дисципліни протягом одного семестру. Коли йдеться про усі інші види навчальної діяльності, одна дидактична монада може об’єднувати від однієї до трьох тижневих навчальних годин згідно з рішенням Загальних Зборів. У навчальному плані визначається мінімальна кількість дидактичних монад, необхідна для отримання диплома)
διδακτικό εγχειρίδιο το	навчальний посібник/підручник
Διδακτικό Προσωπικό το	викладацький склад
διδακτικός, η, ο	методичний
Διδακτορικές Σπουδές οι мн. ч.	навчання в докторантурі
Διδακτορικό Δίπλωμα το	диплом доктора наук
διδασκαλία η	викладання

ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος)	Федерація вчителів Греції
διευθυντής ο	директор
δυναμικό το	потенціал
ΕΑΕ (Εθνική Ακαδημία Επιστημών)	Національна Академія Наук
εθνικός, η, ο	національний
ειδίκευση η	спеціальність/спеціалізація
ειδικός ο	фахівець
ειδηκότητα η	кваліфікація
εξετάσεις οι мн. - εισαγωγικές εξετάσεις - προπτυχιακές εξετάσεις - πτυχιακές εξετάσεις	іспити - вступні іспити - семестрові іспити - державні іспити
εκπαίδευση η - εκπαίδευση φιλολογών	освіта - освіта філологів
εκσυγχρονισμός ο	модернізація
Εκπαιδευτικό Ίδρυμα το	навчальний заклад
Εκπαιδευτικός Λοιτουργός ο	педагогічний працівник
εμπειρία η	досвід, практика
εξαποστάσεως εκπαίδευση	дистанційна освіта
εξάμηνο το	семестр
εξέλιξη η	розвиток
Εξετάζω	вивчати, екзаменувати
εξεταστική περίοδος η	екзаменаційна сесія
εξεταστής ο	екзаменатор
εξοπλισμός ο	оснащення, обладнання
επάγγελμα το	професія

επαγγελματική αποκατάσταση η	(професійне) працевлаштування
Επαγγελματική Εκπαίδευση η	професійна освіта
επαγγελματική κατάρτιση - αρχική επαγγελματική κατάρτιση - συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	професійна підготовка - базова/початкова професійна підготовка - неперервна професійна підготовка
επαγγελματικός προσανατολισμός ο	професійна орієнтація
επικοινωνιακή ικανότητα	комунікативна компетенція
επικοινωνιακή προσσέγγιση	комунікативний підхід
Επικοινωνία	комунікація
επιμόρφωση η	підвищення кваліфікації
επιστήμονας ο	учений
επιστημονικός, η, ο	науковий
επιτροπή η	комісія
εργαστήριο το	лабораторія
έρευνα η	дослідження
ερευνητής ο	дослідник
ερευνητικός, η, ο	дослідницький
ΕΣΑΕ (Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης)	Національна Рада з питань вищої освіти
έτος το - ακαδημαϊκό έτος	рік навчальний рік
ΕΣ (Ευρωπαϊκή Ένωση)	Європейський Союз
εφαρμοσμένη γλωσσολογία	прикладна лінгвістика
θεατρικό παιχνίδι	театральна гра як метод навчання мови
θεωρία η	теорія
ιδιωτικός, η, ο	приватний

ικανότητα η	здатність, здібність, компетентність/компетенція
καθηγητής ο	професор у ВНЗ, також викладач гімназії та ліцею
καινοτομία η	інновація
καινοτομικός, η, ο	інноваційний
καταιγισμός ιδεών	мозковий штурм
καταρεύουσα η	катаревуса (різновид грецької мови, спрощений варіант давньогрецької мови)
κατάρτιση η	підготовка (мається на увазі підготовка фахівців)
κενές θέσεις οι мн.	вакантні місця
κοινωνιακή γλωσσολογία	соціолінгвістика
Κοσμήτορας ο	декан
κρατικός, η, ο	державний
κριτικός, η, ο	критичний
Λοιτουργώ	функціонувати, діяти
Λογοτεχνία	література
Λύκειο το	ліцей
μάθημα το	урок, навчальний предмет
Μαθήματα Γενικής Μορφώσεως οι мн. ч.	загальноосвітні дисципліни
Μαθήματα Ειδικότητας τα мн. ч.	спеціальні дисципліни
μάθηση η	навчання
μαθητής ο	учень
μεθοδολογικός, η, ο	методологічний
μέθοδος η	метод
μεντοράς ο	ментор (учитель-керівник педагогічної практики студентів)

Μέση Εκπαίδευση η	середня освіта
Μεταπτύχιακες Σπουδές οι мн.	навчання в магістратурі
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης το	диплом магістра
μεταρρύθμιση η	реформа
μετεκπαίδευση η	перепідготовка
μοντέλο το	модель
Νομοθετικό Διάταγμα το	Законодавча Постанова
Νόμος ο	Закон
οδηγός σπουδών	інформаційний пакет університету/факультету/відділення
ολοκλήρωση η	інтеграція
ΟΛΜΕ (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης)	Федерація працівників середньої освіти
ολόπλευρος, η, ο	всебічний
οπτικοακουστικός, η, ο	аудіовізуальний
οπτικοακουστική προσσέγιση	аудіовізуальний підхід
Παιδαγωγική η	педагогіка
παιδαγωγική κατάρτιση	педагогічна підготовка
παιδαγωγική επάρκεια	педагогічна готовність
παιδαγωγός ο	педагог
παιχνίδι ρόλων	рольова гра
Πανεπιστήμιο το	університет
παράδοση η	1) традиція, 2) див. διάλεξη η
παραδοσιακός, η, ο	традиційний
παράρτημα το	філіал
παρατήρηση η	спостереження, зауваження
ΠΕΕ (Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος)	Педагогічне товариство Греції

πειραματικός, η, ο	експериментальний
ΠΙ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)	Педагогічний інститут
πολυπολιτισμικός, η, ο	полікультурний
πολυπολιτισμική εκπαίδευση	полікультурна освіта
Πρακτικές Ασκήσεις οι μν.	педагогічна практика
Πρόγραμμα Σπουδών το	навчальна програма
προγραμματισμένη διδασκαλία η	програмоване навчання
Προεδρικό Διάταγμα το	Президентський Указ
προσαρμογή η	адаптація
Προσέγγιση	підхід
προσωπικότητα η	індивідуальність, особистість
Πρότυπο Σχολείο το	зразкова школа
προφορικός, η, ο	усний
Πρύτανης ο	ректор
Πρυτανικό Συμβούλιο το	ректорат
πτυχιακή εργασία η	дипломна робота
πτυχίο το	диплом бакалавра
σκοπός ο	мета
στοχαστικοκριτικός δάσκαλος ο	критично мислячий «рефлексуючий» учитель (учитель, який характеризується наявністю критичної думки, є творчою особистістю, наділений професійною автономією, має чітку громадянську позицію, є здатним до певних соціальних змін)
Σύγκλιτος η	Синкліт (вищий адміністративний орган кожного ВНЗ)
Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων ο	Товариство розповсюдження грецької грамоти і науки (друга половина XIX ст.)
συνέδριο το	конференція

Σύνταγμα το	Конституція
Σχολή η	факультет
τάξη η	порядок, клас (у тому числі й шкільний)
τεχνικές του δράματος	техніки драми
τεχνοκρατικός, η, ο	технократичний
Τεχνολογία	технологія
ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας)	ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології)
τομέας ο	сектор, галузь, кафедра як структурний підрозділ університету
τμήμα το -φιλολογικό τμήμα - ξενόγλωσσο τμήμα	група, відділення (у тому числі як структурний підрозділ університетського факультету) - філологічне відділення університету - відділення іноземних мов університету
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	вища освіта
υποτροφία η	стипендія
Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Ελλάδος	Міністерство освіти, неперервної освіти і релігії Греції
υποχρέωση η	обов’язок
υποχρεωτικός, η, ο	обов’язковий
υποψήφιος ο	абітурієнт
Φιλεκπαιδευτική Εταιρία η	Товариство друзів освіти (друга половина XIX ст.)
φιλολόγος ο	філолог
φιλολογία η	філологія
φιλολογικά μαθήματα	філологічні дисципліни
Φιλοσοφική Σχολή	філософський факультет
φοιτητής ο	студент

φροντηστήριο το	1) приватні школи з платними навчальними курсами з окремих дисциплін; 2) семінарські заняття в університеті
Ψυχογλωσσολογία	психолінгвістика
ψυχολογία η	психологія

ДОДАТОК Б

Перелік переддипломних і дипломних іспитів на філологічних відділеннях Філософського факультету Салоніцького університету імені Аристотеля за навчальним планом 1931 року

Філософія і педагогіка	Класична філологія	Візантійська і новогрецька філологія
Дипломні: - філософія; - історія філософії; - педагогіка; - психологія; - давньогрецька філологія. ***Переддипломні:*** - латинська філологія; - новогрецька філологія; - історія давньогрецької або середньовічної та новогрецької філології; - релігія і приватне життя давніх греків; - історія давньогрецького або візантійського та новогрецького мистецтва	***Дипломні:*** - давньогрецька філологія; - латинська філологія; - релігія і приватне життя давніх греків; - епіграфіка та публічне життя давніх греків; - педагогіка. ***Переддипломні:*** - мовознавство; - історія філософії із наголосом на античній філософії; - історія із наголосом на античній історії; - історія мистецтва із наголосом на античному мистецтві; - філософія; - візантійська філологія	***Дипломні:*** - візантійська філологія; - новогрецька філологія; - мовознавство; - краєзнавство; - педагогіка. ***Переддипломні:*** - давньогрецька філологія; - історія філософії із наголосом на середньовічній та новітній філософії; - історія мистецтва із наголосом на візантійському та та новітньому мистецтві; - історія із наголосом на середньовічній та новітній історії; - латинська філологія; - філософія

ДОДАТОК В

Навчальні плани філологічних відділень університетів Греції

Додаток В1

Навчальний план підготовки філологів на Філософському факультеті Афінського та Салоніцького університетів за 1937-38 навчальний рік

	Кількість навчальних годин на тиждень							
Навчальна дисципліна	**1 курс**	**2 курс**	**3 курс Спеціалізація «Філологія»**	**4 курс Спеціалізація «Філологія»**	**Разом**	**3 курс Спеціалізація «Історія-археологія»**	**4 кур Спеціалізація «Історія-археологія»**	**Разом**
Давньогрецька мова	6	6	8	8	**28**	3	3	**18**
Середньовічна і новогрецька філологія	3	3	3	3	**12**	-	-	**6**
Латинська філологія	6	6	6	6	**24**	3	-	**15**
Мовознавство: а) грецьке і латинське; б) загальне	- 1	- 1	2 -	2 -	**4** **2**	- -	- -	- **2**
Філософія	5	5	-	-	**10**	-	-	**10**
Історія філософії	-	-	5	5	**10**	2	2	**2**
Давня історія	2	-	-	-	**2**	2	2	**6**
Візантійська історія	-	2	-	-	**2**	2	2	**6**
Середньовічна та новітня історія	-	-	3	1	**4**	5	5	**10**
Новітня історія та історія Європи	-	3	-	-	**3**	-	2	**5**
Археологія	2	2	-	2	**6**	-	-	**4**
Епіграфіка	-	-	1	-	**1**	6	7	**13**
Історія	-	1	-	1	**1**	2	2	**5**

візантійського мистецтва								
Публічне та приватне життя давніх греків	2	-	-	-	**2**	2	2	**6**
Публічне та приватне життя греків у Візантійську епоху	-	2	-	-	**2**	2	2	**6**
Педагогіка і психологія	-	-	5	5	**10**	5	5	**10**
Разом	**27**	**31**	**33**	**32**	**123**	**34**	**32**	**124**

Додаток В2

Навчальний план підготовки філологів на філософському факультеті Салоніцького університету імені Аристотеля в місті Янніна 1968-1969 навчального року

Назва дисципліни	**Кількість навчальних годин на тиждень**
1 курс	
1. Платон «Держава»	2
2. Історія латинської мови	1
3. Філологічне краєзнавство	2
4. Психологія	1
5. Латинська філологія	1
6. Латинська мова – синтаксичні вправи	1
7. Граматика демотики і катаревуси. Фонетичний опис і лінгвістичний аналіз новогрецьких текстів	2
8. Аналіз творчості А. Пападіамандіса, Г. Візіїну, Х. Христовасіліса, К. Паламаса	2
9. Давньогрецька філологія	2
10. «Енеїда» Вергілія	2
2 курс «Класична філологія»	
1. Платон «Держава»	2
2. Історія латинської мови	1
3. Релігія та приватне життя давніх греків	1
4. Семінар: Гесіод «Роботи і дні»	1
5. Архітектура класичної доби	1

6. Історія Давньої Греції від витоків до кінця Пелопоннеської війни	2
7. Латинська філологія	1
8. Археологія	1
9. «Енеїда» Вергілія	2
10. Іноземна мова (англійська або французька)	3
3 курс «Класична філологія»	
1. Семінар: Грецькі елегійні поети	4
2. Платон «Держава»	1
3. Гесіод «Роботи і дні»	1
4. Історія Давньої Греції від витоків до кінця Пелопоннеської війни	2
5. Загальна педагогіка	1
6. Нова педагогіка	2
7. Есхіл «Евменіди»	2
8. Латинська філологія	1
9. Давньогрецька філологія	2
10. Іноземна мова (англійська або французька)	3
4 курс «Класична філологія»	
1. Семінар: Грецькі елегійні поети	2
2. Релігія та приватне життя давніх греків	1
3. Семінар: Бібліотека Аполлодора	1
4. Педагогічна психологія	2
5. Дидактика	1
6. Педагогічна практика в місті	4
7. Педагогічна практика в передмісті/окрузі	4
8. Латинська філологія	1
9. Давньогрецька філологія	2
2 курс «Середньовічна та новогрецька філологія»	
1. Платон «Держава»	2
2. Вступ до історії Середньовіччя (395-610 рр.)	2
3. Середньовічна грецька література	2
4. Краєзнавство/фольклор. Народна пісня	2
5. Історія християнського мистецтва	2
6. Історія Греції. Період туркократії.	2
7. Граматика демотики і катаревуси. Фонетичний опис і лінгвістичний аналіз новогрецьких текстів	2 2
8. Інтерпретація новогрецьких літературних творів	2
9. Історія новогрецької літератури	1
10. Іноземна мова (англійська або французька)	3
3 курс «Середньовічна та новогрецька філологія»	
1. Історія Середньовіччя (800-1204 рр.)	2
2. Семінар: Грецька середньовічна палеографія	1
3. Середньовічна грецька література	2

4. Народна пісня	1
5. Історія візантійського мистецтва	2
6. Семінар: Історія візантійського мистецтва	1
7. Визвольний рух греків у період турецького поневолення	2
8. Семінар: Інтерпретація історичних текстів періоду Туркократії	1
9. Загальна педагогіка	1
10. Нова педагогіка	2
11. Інтерпретація новогрецьких літературних творів	2
12. Історія новогрецької літератури	1
13. Іноземна мова (англійська або французька)	3
4 курс «Середньовічна та новогрецька філологія»	
1. Історія Середньовіччя (800-1204 рр.)	2
2. Семінар: Історія Середньовіччя (800-1204 рр.)	1
3. Візантійські філологи, історики і схоласти	1
4. Твори візантійських філологів, істориків і схоластів	1
5. Світовий фольклор та етнологія	1
6. Новогрецькі фольклорні традиції	1
7. Історія візантійського мистецтва	2
8. Семінар: Історія візантійського мистецтва	1
9. Визвольний рух греків у період турецького поневолення	2
10. Семінар: Визвольний рух греків у період турецького поневолення	1
11. Педагогічна психологія	2
12. Дидактика	1
13. Педагогічна практика в місті	4
14. Педагогічна практика в передмісті/окрузі	4
15. Семінар: Новогрецька філологія	2
16. Поствізантійська філологія	2

Додаток В3

Навчальний план підготовки філологів в Яннінському університеті

1979-1980 навчального року

Назва дисципліни	**Лекційні заняття (год.на тиждень)**	**Семінарські заняття (год. на тиждень)**	**Практичні заняття (год. на тиждень)**
1 курс (викладаються однакові дисципліни для всіх спеціалізацій) Обов'язкові дисципліни			
1. Давньогрецька філологія	4		3
2. Латинська філологія	3	1	2
3. Новогрецька філологія	2		2

4. Мовознавство 5. Іноземна мова (англійська, французька або німецька) **Дисципліни за вибором (з кожної групи студент обирає по одній)** Перша група: 1. Давня історія 2. Соціологія 3. Класична археологія 4. Доісторична археологія Друга група: 1. Історія Середньовіччя 2. Візантійська археологія 3. Візантійська філологія 4. Краєзнавство, фольклор	2 2 2 2 2 2 2 2 2		3
2 курс (викладаються однакові дисципліни для всіх спеціалізацій) **Обов'язкові дисципліни** 1. Давньогрецька філологія 2. Латинська філологія 3. Новогрецька філологія 4. Вступ до філософії 5. Іноземна мова (англійська, французька або німецька) **Дисципліни за вибором (з кожної групи студент обирає по одній)** Перша група: 1. Новітня історія 2. Доісторична археологія 3. Класична археологія 4. Краєзнавство, фольклор 5. Візантійська археологія 6. Психологія 7. Фізіологія та психологія дитини Друга група: 1. Педагогіка 2. Давньогрецька філологія	 4 3 3 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2		 3 2 4 3
3 курс Спеціалізація «Класична філологія» **Обов'язкові дисципліни** 1. Давньогрецька філологія 2. Латинська філологія	 2 2	 4 1	 2 2

3. Давня історія (1 семестр)	2	1	
4. Мовознавство (2 семестр)	3		
5. Історія філософії	2	1	
6. Системна філософія	2	1	
Дисципліни за вибором (із запропонованого списку студент обирає дві дисципліни)			
1. Середньовічна грецька філологія	2		2
2. Новітня грецька філологія	2		
3. Римська історія	2	1	
4. Класична археологія	2		
5. Фізіологія та психологія дитини	2		
6. Педагогіка	2		
7. Давньогрецька релігія-міфологія	1	1	
8. Індоєвропейське мовознавство	2		
4 курс Спеціалізація «Класична філологія»			
Обов'язкові дисципліни			
1. Давньогрецька філологія	3	3	2
2. Латинська філологія	2	2	2
3. Мовознавство	2	1	
4. Класична археологія	3	1	1
5. Педагогіка	2		
Дисципліни за вибором (із запропонованого списку студент обирає дві дисципліни)			
1. Історія та критика літературних творів	2		
2. Новітня грецька філологія	2		
3. Римська історія	2		
4. Історія філософії	2		
5. Системна філософія	2		
6. Фізіологія та психологія дитини	2		
7. Давньогрецька філологія	2		
8. Середньовічна латинська філологія	2		
8. Індоєвропейське мовознавство	2		
3 курс Спеціалізація «Середньовічна та новогрецька філологія»			
Обов'язкові дисципліни			
1. Новогрецька філологія	4		3
2. Середньовічна грецька філологія	2		
3. Краєзнавство	3		1
4. Історія Середньовіччя	3	2	1

5. Середньовічна та новітня історія	2		
Дисципліни за вибором (із запропонованого списку студент обирає дві дисципліни)			
1. Філософія	2		
2. Фізіологія та психологія дитини	2		
3. Історія філософії	2		
4. Педагогіка	2		
5. Історична географія	2		
6. Історія новітнього мистецтва	2		
7. Візантійська археологія	2		
8. Давньогрецька археологія	2		
4 курс Спеціалізація «Середньовічна та новогрецька філологія»			
Обов'язкові дисципліни			
1. Новогрецька філологія	4	4	
2. Середньовічна грецька філологія	2	1	2
3. Давньогрецька філологія	2		
4. Новітня історія	3		1
5. Педагогіка	2	1	1
Дисципліни за вибором (із запропонованого списку студент обирає дві дисципліни)			
1. Середньовічна латинська філологія	2		
2. Філософія	2		
3. Середньовічна історія	2	1	
4. Історія країн Причорномор'я	2		
5. Історія філософії	2		
6. Психологія	2		
7. Візантійська археологія	2		
8. Краєзнавство	2		
9. Історія сучасного мистецтва	2		
3 курс Спеціалізація «Педагогіка»			
Обов'язкові дисципліни			
1. Загальна психологія	3		
2. Психологія розвитку	2		
3. Вступ до педагогіки	2	3	
4. Історія виховання	2	1	1
5. Аналіз творів новогрецької літератури	3	2	

Дисципліни за вибором (із запропонованого списку студент обирає дві дисципліни)			
1. Давньогрецька філологія	2		
2. Краєзнавство	2		
3. Середньовічна грецька філологія	2		
4. Мовознавство	2		
5. Історія філософії	2		
6. Давньогрецькі писемні пам’ятки	2		
7. Доісторична археологія	2		
8. Середньовічна історія	2		
9. Середньовічна та новітня історія	2		
10. Новітня історія	2		
11. Історія країн Причорномор’я	2		
12. Філософія. Наукознавство	2		

Додаток В4

Навчальний план філологічного відділення

Афінського національного університету імені І. Каподістрії

(спеціалізація «Мовознавство») 1987-1988 навчального року

1 семестр

1. Давньогрецька філологія: елегійна та ямбічна поезія (5 годин на тиждень)

2. Новогрецька філологія: вступ до дисципліни (5 годин на тиждень)

3. Мовознавство (5 годин на тиждень)

4. Візантійська філологія (5 годин на тиждень)

5. Латинська філологія (5 годин на тиждень)

2 семестр

1. Давньогрецька філологія: вступ до класичної філології, «Іліада» Гомера (5 годин на тиждень)

2. Новогрецька філологія: вступ до історії новогрецької літератури (5 годин на тиждень)

3. Мовознавство (5 годин на тиждень)

4. Фольклор (5 годин на тиждень)

5. Історія або психологія (на вибір) (3 години на тиждень)

3 семестр

1. Давньогрецька філологія: Геродот, архаїчна лірико-хорова поезія, ритори Аттики, Софокл (5 годин на тиждень)
2. Мовознавство (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Візантійська філологія (5 годин на тиждень)
5. Філософія або археологія (на вибір) (3 години на тиждень)

4 семестр

1. Новогрецька філологія: перші новогрецькі твори та пост візантійські твори, твори новогрецької літератури у період франкократії (5 годин на тиждень)
2. Мовознавство (5 годин на тиждень)
3. Латинська філологія (5 годин на тиждень)
4. Педагогіка або історія (3 години на тиждень)
5. Археологія або історія або філософія або педагогіка (3 години на тиждень)

5 семестр

1. Давньогрецька філологія: Еврипід, елліністична поезія, рукописи, критика тексту (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія: теорія літератури (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Візантійська філологія (5 годин на тиждень)
5. Психологія або філософія (5 годин на тиждень)

6 семестр

1. Давньогрецька філологія: Фукідід, Одисея Гомера, епіграфіка, мікенська поезія, Платон, Аристофан (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія: проза XIX-XX століття (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Фольклор (5 годин на тиждень)
5. Археологія або історія або педагогіка або філософія або психологія (3 годин на тиждень)

7 семестр

1. Давньогрецька філологія: Піндар та Вакхілід, нова комедія, епічна, лірична та драматична поезія, історіографія, риторика (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія: поезія XIX-XX століття (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Латинська філологія (5 годин на тиждень)
5. Педагогіка або археологія (3 години на тиждень)

8 семестр

1. Давньогрецька філологія: Арістотель, Есхіл (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія або країнознавство (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Педагогіка (5 годин на тиждень)
5. Археологія або історія або філософія або психологія (3 годин на тиждень).

Додаток В5

Навчальний план філологічного відділення

Афінського національного університету імені І. Каподістрії

(спеціалізація «Мовознавство») 1999-2000 навчального року

1 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Візантійська філологія (5 годин на тиждень)
5. Латинська філологія (5 годин на тиждень)

2 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Фольклор (5 годин на тиждень)
5. Історія або психологія (4 години на тиждень)

3 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Мовознавство (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Візантійська філологія (5 годин на тиждень)
5. Філософія або археологія (4 години на тиждень)

4 семестр

1. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Мовознавство (5 годин на тиждень)
3. Латинська філологія (5 годин на тиждень)
4. Педагогіка (5 годин на тиждень)
5. Археологія або історія, або філософія (4 години на тиждень)

5 семестр

1. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Мовознавство (5 годин на тиждень)
3. Латинська філологія (5 годин на тиждень)
4. Педагогіка (5 годин на тиждень)
5. Археологія або історія, або філософія (4 години на тиждень)

6 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)
4. Фольклор (5 годин на тиждень)
5. Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія (4 години на тиждень)

7 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)
2. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)
3. Мовознавство (5 годин на тиждень)

4. Латинська філологія (5 годин на тиждень)

5. Педагогіка або археологія (4 години на тиждень)

8 семестр

1. Давньогрецька філологія (5 годин на тиждень)

2. Новогрецька філологія (5 годин на тиждень)

3. Фольклор (5 годин на тиждень)

4. Мовознавство (наукова робота) (5 годин на тиждень)

5. Педагогіка (5 годин на тиждень)

6. Археологія або історія, або філософія, або психологія (4 години на тиждень).

Додаток В6

Навчальний план філологічного відділення

Афінського національного університету імені І. Каподістрії

(спеціалізація «Мовознавство») 2009-2010 навчального року

1 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Новогрецька філологія

3. Мовознавство

4. Візантійська філологія

5. Латинська філологія

2 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Новогрецька філологія

3. Мовознавство

4. Фольклор

5. Історія або психологія

3 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Мовознавство

3. Мовознавство

4. Візантійська філологія

5. Філософія або археологія

4 семестр

1. Новогрецька філологія

2. Мовознавство

3. Латинська філологія

4. Педагогіка

5. Археологія або історія, або філософія

5 семестр

1. Новогрецька філологія

2. Мовознавство

3. Латинська філологія

4. Теорія літератури/порівняльна філологія

5. Педагогіка

6. Археологія або історія, або філософія

6 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Новогрецька філологія

3. Мовознавство

4. Фольклор

5. Археологія або історія, або педагогіка, або філософія, або психологія

7 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Новогрецька філологія

3. Мовознавство

4. Латинська філологія

5. Педагогіка або археологія

8 семестр

1. Давньогрецька філологія

2. Новогрецька філологія

3. Фольклор
4. Мовознавство (наукова робота)
5. Теорія літератури/порівняльна філологія
6. Педагогіка
7. Археологія або історія, або філософія, або психологія.

Додаток В7

Навчальний план філологічного відділення
Афінського національного університету імені І. Каподістрії
(спеціалізація «Середньовічна та новогрецька філологія»)
1987-1988 навчального року

1 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Мовознавство
4. Візантійська філологія
5. Латинська філологія

2 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Мовознавство
4. Країнознавство
5. Історія або психологія (на вибір)

3 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Мовознавство
4. Візантійська філологія

5. Філософія або археологія (на вибір)

4 семестр

1. Новогрецька філологія
2. Країнознавство
3. Латинська філологія
4. Педагогіка або історія
5. Археологія або філософія або психологія

5 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Мовознавство
4. Візантійська філологія
5. Психологія або філософія

6 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Візантійська філологія
4. Країнознавство
5. Археологія або історія або педагогіка або філософія або психологія

7 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія
3. Мовознавство
4. Візантійська філологія
5. Педагогіка або археологія

8 семестр

1. Давньогрецька філологія
2. Новогрецька філологія

3. Країнознавство

4. Педагогіка

5. Археологія або історія або філософія або психологія.

Додаток Ґ

Навчальні плани відділень іноземних мов університетів Греції

Додаток Ґ1

Перелік обов'язкових навчальних дисциплін відділення англійської мови та літератури Салоніцького університету імені Аристотеля 1951-52 навчального року

Назва дисципліни	**Кіл-ть годин**
1 курс	
1. Англійська граматика і фонетика	5
2. Мовні вправи, читання текстів тощо	5
3. Французька мова	4
4. Давньогрецька філологія	4
5. Латинська філологія	4
6. Новогрецька філологія	3
	Разом 25
2 курс	
1. Читання й тлумачення прозових та поетичних творів англійських письменників	3 1
2. Вступ до вивчення творів Шекспіра	
3. Написання творів, переклад з англійської мови на грецьку і навпаки, граматика	3 4
4. Французька мова	4
5. Давньогрецька філологія	4
6. Латинська філологія	2
7. Новогрецька філологія	2
8. Вступ до індоєвропейського мовознавстваІсторія Нової Європи	2
	Разом 25
3 курс	
1. Історія англійської філології	1
2. Тлумачення творів англійських письменників-класиків	1

3. Семінарські заняття з історії англійської філології	2
4. Написання творів	1
5. Французька мова	3
6. Новогрецька філологія	2
7. Історія нової Європи	2
8. Філософія	2
	Разом 14
4 курс	
1. Історія англійської філології	1
2. Тлумачення творів англійських письменників-класиків	2
3. Семінарські заняття з історії англійської філології	2
4. Написання творів	1
5. Історія англійської мови	1
6. Дидактика англійської мови	1
7. Філософія	2
	Разом 10

Додаток Ґ2

Перелік обов'язкових навчальних дисциплін відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії 1952-53 навчального року

Назва дисципліни	**Кіл-ть годин**
1 курс	
1. Англійська мова	8
2. Англійська та американська філологія	4
3. Читання та інтерпретація творів давньогрецьких письменників	4
4. Читання та інтерпретація творів латинських письменників	3
5. Візантіська філологія	2
6. Давня історія	2

7. Філософія	2
	Разом 25
2 курс	
1. Англійська мова	8
2. Англійська та американська філологія	4
3. Читання та інтерпретація творів давньогрецьких письменників	4
4. Читання та інтерпретація творів латинських письменників	3
5. Новогрецька філологія	2
6. Історія Середньовіччя	2
7. Філософія	2
	Разом 25
3 курс	
1. Англійська мова	6
2. Англійська та американська філологія	6
3. Читання та інтерпретація творів давньогрецьких письменників	4
4. Читання та інтерпретація творів латинських письменників	3
5. Порівняльне мовознавство	2
6. Історія філософії	2
7. Педагогіка	2
	Разом 25
4 курс	
1. Англійська мова	6
2. Англійська та американська філологія	6
3. Читання та інтерпретація творів давньогрецьких письменників	2
4. Історія Нової Європи та США	2
5. Дидактика сучасних мов та педагогічна практика з викладання англійської мови в Американському Коледжі або експериментальній школі Афінського університету	2

6.	Новітня історія Греції	2
7.	Новогрецька філологія	2
		Разом 22

Додаток ҐЗ

Навчальний план відділення англійської мови та літератури
Афінського національного університету імені І. Каподістрії
1987-88 навчального року

1 семестр

1. Англійська мова (6 год.)
2. Фонетика-фонологія англійської мови (6 год.)
3. Вступ до літературознавства (6 год.)
4. Грецьке мовознавство (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою. Дисципліна складалась з двох частин, викладання кожної з яких забезпечували різні викладачі: 1) вступ до загального мовознавства – три години на тиждень, 2) теоретичне мовознавство (граматика) – дві години на тиждень)

2 семестр

1. Англійська мова (6 год.)
2. Історія та культура Великої Британії (6 год.)
3. Англійська драматургія (6 год.)
4. Класична філологія (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою шість годин на тиждень)

3 семестр

1. Аналіз і написання есе (6 год.)
2. Морфологія-синтаксис англійської мови (6 год.)
3. Поезія (романтизм, Вікторіанська епоха, сучасність) (6 год.)
4. Новогрецька філологія (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою п'ять годин на тиждень)

4 семестр

1. Порівняльне вивчення англійської та грецької мов (6 год.)
2. Історія та культура США (6 год.)
3. Англійська проза XIX-XX століть (6 год.)
4. Педагогіка (обов'язкова дисципліна, викладання відбувалось новогрецькою мовою п'ять годин на тиждень)

5 семестр

1. Вибіркова дисципліна: Теорія перекладу або Британська післявоєнна література (з цих двох дисциплін студенти мали обрати одну) (6 год.)
2. Американська філологія (література) XVII-XIX століть (6 год.)
3. Англійська філологія (література) XVIII століття (6 год.)
4. Вибіркова дисципліна: Психологія, або філософія, або історія (з цих трьох дисциплін студенти мали обрати одну, викладання відбувалось новогрецькою мовою протягом п'яти годин на тиждень)

6 семестр

1. Англійська поезія (за часів Єлизавети, метафізична, поезія Дж. Мільтона) (6 год.)
2. Американська філологія (література) XX століття (6 год.)
3. Вибіркова дисципліна: Семасіологія та прагматика, або література Канади та Австралії, або практика перекладу (з цих трьох дисциплін студенти мали обрати одну) (6 год.)
4. Вибіркова дисципліна: 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)

7 семестр

1. Прикладна лінгвістика (теорія викладання) (6 год.)
2. У. Шекспір та його епоха (6 год.)

3. Вибіркова дисципліна: Літературний переклад або англосаксонська філологія (література) середньовіччя та Відродження (6 год.)
4. Вибіркова дисципліна: Педагогіка, або філософія, або новітня історія Греції (із запропонованих трьох дисциплін студенти мали обрати одну; викладання відбувалось новогрецькою мовою 5 годин на тиждень);

8 семестр

1. Методика навчання англійської мови як іноземної (6 год.)
2. Теорія літератури (6 год.)
3. Вибіркова дисципліна: Мовний аналіз неперервного мовлення, або порівняльна філологія (література), або спеціальний переклад (науковий та технічний) (із запропонованих трьох дисциплін студенти мали обрати одну) (6 год.)
4. Вибіркова дисципліна: Психологія, або новогрецька філологія, або мовознавство (шість годин на тиждень); або соціолінгвістика чи семасіологія (три години на тиждень).

Додаток Ґ4

Навчальний план відділення англійської мови та літератури
Афінського національного університету імені І. Каподістрії
1999-2000 навчального року
(Кожна дисципліна викладалась протягом *трьох годин на тиждень*)

Базові навчальні дисципліни (обов'язкові для вивчення всіма студентами)

1 семестр

1. Англійська мова. Написання есе
2. Вступ до мовознавства
3. Вступ до фонетики-фонології англійської мови
4. Вступ до літературознавства (проза)
5. Вступ до літературознавства (драматургія)
6. Мовознавство (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

2 семестр

1. Англійська мова. Написання наукового есе
2. Переклад
3. Вступ до літературознавства (поезія)
4. Вступ до англійської літератури: від Дж. Чосера до С. Джонсона
5. Вступ до британської культури
6. Давньогрецька мова (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

3 семестр

1. Вступ до морфології-синтаксису
2. Вступ до соціолінгвістики
3. Вступ до англійської літератури: від У. Блейка до Т. Харді
4. Вступ до американської літератури: від Дж. Ф. Купера до Е. Дікінсон
5. Вступ до американської культури
6. Педагогіка (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

4 семестр

1. Переклад
2. Вступ до семасіології-прагматики
3. Вступ до психолінгвістики
4. Вступ до англійської літератури: від Дж. Конрада до Ф. Ларкін
5. Вступ до американської літератури: від М. Твейна до С. Плат
6. Новогрецька мова (обов'язкова дисципліна, викладання забезпечується грецькою мовою)

Напрямок «Мова-мовознавство»

5 семестр

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати три дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Прагматика

2. Теорія перекладу
3. Когнітивна лінгвістика
4. Система англійської мови (цю дисципліну можуть вивчати лише студенти напрямку «Мова-мовознавство»)

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

1. Англійська література: У. Шекспір
2. Вступ до літературознавства (теорія і критика)

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії, або інших кафедр філософського факультету.

6 семестр

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати три дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Семасіологія
2. Синтаксис: вступ до універсальної граматики (дану дисципліну можуть вивчати лише студенти напрямку «Мова-мовознавство»)
3. Порівняльний аналіз
4. Опис і аналіз питань англійської мови
5. Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

1. Англійська література: поезія XVI-XVII століть
2. Американська література: роман

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

7 семестр

Обов'язкова дисципліна

1. Прикладна лінгвістика у навчанні англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати дві дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Літературний переклад
2. Міжкультурна концепція спілкування
3. Теорія перекладу

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

1. Англійська література. Роман XIX століття
2. Американська література. Поезія XX століття

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

8 семестр

Обов'язкова дисципліна

1. Методика навчання англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати дві дисципліни із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Лінгвістичний аналіз звязного мовлення
2. Переклад: спеціальні тексти
3. Педагогічне мовлення

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури як обов'язкову:

1. Англійська література. Роман XX століття
2. Американська література. Драматургія XX століття

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

Напрямок «Література-культура»

5 семестр

Обов'язкові дисципліни

1. Англійська література: У. Шекспір
2. Вступ до літературознавства (теорія і критика)

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

1. Англійська література. Драматургія за часів королеви Єлизавети та Якова I
2. Американська література. Драматургія
3. Філософія культури: Постмодерна Америка між літературою Дж. Балларда та соціологією Ж. Бодрійяра

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Прагматика
2. Теорія перекладу
3. Когнітивна лінгвістика

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

6 семестр

Обов'язкові дисципліни

1. Англійська література: Поезія XVI-XVII століть
2. Американська література: роман

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

1. Англійська література. Ірландська драматургія
2. Філософія культури. Міф і технологія в сучасній Америці

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Семасіологія
2. Порівняльний аналіз
3. Опис і аналіз питань англійської мови
4. Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

7 семестр

Обов'язкові дисципліни

1. Англійська література. Роман XIX століття
2. Американська література. Поезія XX століття
3. Прикладна лінгвістика у навчанні англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

1. Англійська література. Дж. Кітс
2. У. Шекспір – поет Відродження

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

8 семестр

Обов'язкові дисципліни

1. Англійська література: роман XX століття
2. Американська література: драматургія XX століття
3. Методика навчання англійської мови

Відносно обов'язкові дисципліни

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою літератури-культури:

1. Американська література. Сучасна американська ідентичність: література та кінематограф
2. Англійська література. Дж. Остін
3. Канадська література.

Студенти мають обрати одну дисципліну із запропонованих кафедрою мови-мовознавства:

1. Семасіологія
2. Порівняльний аналіз
3. Опис і аналіз питань англійської мови
4. Мова і література

Студенти мають обрати одну дисципліну із списку запропонованих кафедрами психології, історії, філософії або інших кафедр філософського факультету.

Додаток Ґ5

Навчальний план відділення англійської мови та літератури Афінського національного університету імені І. Каподістрії

2009-2010 навчального року

(Усі дисципліни викладаються протягом *трьох годин на тиждень*)

1 семестр

Обов'язкові дисципліни:

1. Академічне мовлення
2. Вступ до мовознавства
3. Англійська проза
4. Філософія (вступ до давньогрецької філософії)
5. Новогрецька література: основні літературні твори XIX століття.

2 семестр

Обов'язкові дисципліни:

1. Вступ до мовознавства

2. Переклад: практичне застосування
3. Американська проза

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати одну дисципліну):

1. Давньогрецька філологія
2. Історія: нариси новітньої історії Греції
3. Новогрецька філологія: основні літературні пам'ятки XIX століття
4. Психологія: психологія розвитку.

3 семестр

Обов'язкові дисципліни:

1. Фонетика англійської мови
2. Сучасний англомовний театр
3. Англійська поезія
4. Міжкультурна освіта (викладається новогрецькою мовою).

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати одну дисципліну):

1. Історія: новітня європейська історія
2. Педагогіка : вступ до педагогіки, педагогічні течії
3. Мовознавство: фонетика-фонологія новогрецької мови
4. Філософія: історія новітньої європейської філософії.

4 семестр

Обов'язкові дисципліни:

1. Літературні жанри та стилі мови
2. Теорія та критика літератури
3. Американська поезія.

Відносно обов'язкові дисципліни (викладаються новогрецькою мовою, із запропонованого списку студенти мають обрати дві дисципліни):

1. Мовознавство: історія грецького мовознавства
2. Педагогіка: педагогічна психологія, навчання та розвиток, сучасні педагогічні школи

3. Питання арабського письменства та культури
4. Психологія: соціальна психологія, потенціал групи-колективу.

Починаючи з третього курсу студенти обирають один з двох напрямів підготовки: 1) мова та мовознавство, 2) література й культура.

Навчальний план для напряму «Мова та мовознавство»

5 семестр

Обов'язкова дисципліна:

1. 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.

6 семестр

Обов'язкова дисципліна:

1. 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.

7 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.

8 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.

Додаток Д

Навчальні плани відділень філософії-педагогіки-психології

Додаток Д1

Навчальний план відділення філософії-педагогіки-психології
Афінського національного університету імені І. Каподістрії
за 1988-1989 навчальний рік (напрямок «Педагогіка»)

Для отримання диплома бакалавра студенти мали прослухати та успішно скласти іспити з сорока навчальних дисциплін, а саме:

І. Обов'язкові педагогічні дисципліни:

1. Вступ до педагогіки (вивчалась протягом двох семестрів)
2. Педагогічна психологія
3. Соціологія освіти
4. Загальна дидактика (вивчалась протягом двох семестрів)
5. Історія освіти
6. Спеціальна дидактика – дидактичні вправляння (вивчалась протягом двох семестрів).

ІІ. *Обов'язкові психологічні дисципліни:*

1. Вступ до психології – психологія розвитку (вивчалась протягом двох семестрів)
2. Соціальна психологія
3. Когнітивна психологія
4. Психосоціальні проблеми шкільного та підліткового віку або Труднощі адаптації в школі та сім'ї.

ІІІ. *Обов'язкові філософські дисципліни*:

1. Вступ до філософії
2. Вступ до давньогрецької філософії
3. Новітня філософія. Сучасні філософські течії.

ІV. *Обов'язкові дисципліни інших відділень*:

1. Новогрецька філологія (вивчалась протягом двох семестрів)
2. Давньогрецька філологія (вивчалась протягом двох семестрів)
3. Теоретичне мовознавство

4. Давня історія

5. Історія (вивчалась протягом трьох семестрів)

6. Дві дисципліни на вибір від філологічного відділення

7. Чотири дисципліни на вибір іншого відділення

V. *Обов'язкова дисципліна іншого напрямку*.

VI. *Вибіркові педагогічні дисципліни* (з переліку цих дисциплін студент обирає сім):

1. Педагогічна психологія

2. Організація та управління освітою

3. Філософія виховання

4. Педагогічне консультування

5. Підвищення кваліфікації народних мас

6. Порівняльна педагогіка

7. Методологія наукового дослідження

8. Шкільна та професійна орієнтація

9. Шкільна навчальна програма

10. Освітня технологія

11. Освітня політика

12. Спеціальне виховання

13. Економіка освіти.

Додаток Д2

Навчальний план відділення філософії-педагогіки-психології

Афінського національного університету імені І. Каподістрії

за 2002-2003 навчальний рік (напрямок «Педагогіка»)

(Кожна дисципліна викладається протягом *п'яти годин на тиждень*)

1 семестр

Обов'язкові дисципліни:

- вступ до філософії;
- вступ до педагогіки;

- вступ до психології-психологія розвитку;
- давньогрецька філологія;
- теоретичне мовознавство.

2 семестр

Обов'язкові дисципліни:

- вступ до давньогрецької філософії;
- вступ до педагогіки;
- вступ до психології-психологія розвитку;
- давньогрецька філологія;
- новогрецька філологія.

3 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).

4 семестр

Обов'язкові дисципліни:

- соціологія освіти;
- психологія;
- давня історія.

Дисципліни за вибором:

- педагогічна дисципліна за вибором[1];

[1] Педагогічними дисциплінами за вибором у навчальному плані на 2002-2003 навчальний рік були такі: 1) Труднощі у навчанні: діагностика та психолого-педагогічна корекція; 2) Соціологія сім'ї; 3) Школа і музей – вивчення історії освіти (1); 4) Школа і музей – вивчення історії освіти (2); 5) Теорія літератури та її викладання; 6) Оцінювання в освіті (1); 7) Оцінювання в освіті (2);8) Соціологія дитячого та підліткового віку; 9) Порівняльна педагогіка – Міжкультурна освіта (1); 10) Порівняльна педагогіка – Міжкультурна освіта (2);11) Філософія виховання; 12) Педагогічна консультація; 13) Шкільна професійна орієнтація; 14) Методологія психолого-

- педагогічна дисципліна за вибором.

5 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.

6 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.

7 семестр

Обов'язкові дисципліни:

- спеціальна дидактика – педагогічна практика;

педагогічного дослідження – статистика (1); 15) Шкільна навчальна програма; 16) Освітня політика; 17) Спеціальне виховання (1); 18) Спеціальне виховання (2); 19) Організація й управління освітою; 20) Навчання протягом життя; 21) Економіка в освіті; 22) Екологічне виховання; 23) Методика викладання мови, грецька як іноземна; 24) Комп'ютер у навчанні (1); 25) Комп'ютер у навчанні (2); 26) Навчання висловлювання – написання твору; 27) Історія новогрецької освіти; 28) Методологія психолого-педагогічного дослідження – статистика (2).

- 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.

8 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.

ДОДАТОК Е

ДОКУМЕНТАЦІЯ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Бланк практики

Афінський університет фото студента

Навчальний рік_____

ПІБ_____

Факультет_____ Кафедра_____

№ п/п	Предмет	Клас	Дата	День тижня	Кількість годин	Підпис учителя	Примітки

Схема аналізу уроку

Афінський університет

Філософський факультет

Ім’я та прізвище студента…….

Дата…… Школа……. Клас……..

Тема уроку……..

1. Цілі уроку……...

…….

2. Головні засади (принципи викладання)

2.1. Володіння предметом вкладання…….

…….

2.2. Керівництво класом……...

…….

2.3. Опора на життєвий досвід учнів……..
…….
2.4. Навчання на дослідницькій основі……..
…….
3. Організація та здійснення навчального процесу
3.1. План уроку…….
……..……...
3.2. Методи викладання……...
…….
3.3. Техніки-засоби……...
…….
3.4. Етапи викладання……..
…….
3.5. Система оцінювання…….
……
3.6. Література……..
…….

Додаток Ж

Організація роботи студентів над проектом «Залежність від Інтернету»

Насамперед педагог має чітко визначити мету і завдання проекту. Викладач інформує: «Уявіть, що Ви вчителі з різних шкіл, однак намагаєтесь подолати одну й ту ж проблему – залежність Ваших учнів від Інтернету. Що може запропонувати кожний з Вас для її вирішення? Задля успішного виконання роботи ви маєте дотримуватися таких стадій»:

Перша стадія:

- поділіться на дві команди (можуть поділитись за бажанням або розподіл здійснює викладач);
- підготуйте план своєї роботи;
- здійсніть пошук необхідної інформації, використовуючи різні джерела (на початковому етапі вивчення мови викладач може запропонувати список рекомендованої літератури);
- оберіть спосіб презентації проекту;
- визначте роль, яку буде виконувати кожний учасник проекту.

Друга стадія:

- систематизуйте зібрану інформацію, оберіть найнеобхіднішу;
- проаналізуйте зібрану інформацію;
- опишіть, які проблеми виникають у Ваших учнів у зв’язку із Інтернет-залежністю, які причини цього, яким чином плануєте вирішувати цю проблему, які засоби будете використовувати тощо;
- сформулюйте висновки (яких заходів має застосовувати суспільство, школа, родина, щоб позбавити дітей цього типу залежності).

Третя стадія:

- класифікуйте та узагальніть матеріал проекту;
- підготуйте необхідні засоби для презентації проекту: малюнки, схеми, таблиці, фотографії тощо;
- підготуйтесь до презентації. Обговоріть її ще раз;

- виправте помилки.

Четверта стадія:

- презентуйте свій проект;
- оцініть самі свій проект (не лише остаточний результат, а й процес виконання роботи);
- оцініть проект кожної з груп.

Додаток З

Заклади викладання і розповсюдження грецької мови як другої чи іноземної на базі університетів Греції

	Університет	Заклад	Роки функціону-вання, електрон-на адреса
1.	Афінський національний університет імені І. Каподістрії	Філософський факультет, Центр новогрецької мови. Пропонуються заняття з грецької як іноземної протягом всього року, а також міжфакультетська магістерська програма «Викладання новогрецької як іноземної»	1994 – до сьогодні http://www.nglt.uoa.gr/
2.	Салоніцький університет імені Аристотеля	Школа новогрецької мови. Організовує заняття з новогрецької мови та культури для іноземних студентів, які мають намір навчатись у грецьких закладах освіти	1970 – до сьогодні http://www.auth.gr/smg/
3.	Македонський університет економічних та соціальних наук	Комісія з розповсюдження грецької мови та культури. Організовувала заняття для вчителів грецької мови та студентів зарубіжних університетів переважно Причорноморських країн, які вивчали грецьку мову	1994 – 2002
4.	Патрський університет	Школа грецької мови Центру міжкультурної освіти. Пропонує заняття з новогрецької мови іноземним студентам та студентам-репатріантам, які проживають постійно в Греції та мають намір навчатись у грецьких університетах і технологічних навчальних закладах	1997 – до сьогодні http://www.kedek.inpatra.gr/program4.php
5.	Яннінський університет	Центр викладання грецької мови і культури. Реалізується восьмимісячна програма навчання новогрецької мови, програма підвищення кваліфікації викладачів грецької мови як іноземної, а також інтенсивні місячні літні програми	1996 – до сьогодні http://helas.uoi.gr/
6.	Фесалійський університет	Лабораторія вивчення, викладання і розповсюдження грецької мови. Здійснює наукове вивчення питань новогрецької мови та методики її	1999 – до сьогодні greeklanglab.pre.uth.gr

Продовж. табл.

		викладання; займається укладанням навчальних посібників з новогрецької мови як іноземної та розробкою відповідного дидактичного матеріалу; організовує практичні заняття студентів з методики викладання грецької як іноземної	
7.	Університет Західної Македонії	Центр грецької і Балканських мов. Пропонується навчання та отримання сертифіката з таких мов, як грецька, албанська, болгарська, російська, сербська, турецька	2008 – до сьогодні. http://www.uowm.gr/kentroglosson/
8.	Іонічний університет	Центр іноземних мов і грецької як іноземної. Пропонуються літні заняття з грецької мови та культури	1986 – до сьогодні http://www.dflti.ionio.gr
9.	Критський університет	Лінгвістична лабораторія. Діє літня програма з грецької мови для іноземців	1983 – до сьогодні http://www.philology.uoc.gr/courses/moderngreek

Додаток К

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

І. Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект) : монографія / Ю. М. Короткова – Х. : ХНАДУ, 2016. – 348 с.

Статті в провідних фахових виданнях України та міжнародних виданнях

2. Короткова Ю. М. Інноваційні підходи до професійної підготовки педагогічних кадрів у Греції / Ю. М. Короткова // Наук. пр. ДонНТУ. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія практики : зб. наук. пр. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – Вип. 5 (155). – Ч. 1. – С. 40–44.
3. Κοροτκόβα І. Η επαγγελματική κατάρτιση των φιλολόγων, καθηγητών της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Κρατικό Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών Σπουδών της Μαριούπολης (Ουκρανία) / І. Κοροτκόβα // Ελληνική Διεθνής Γλώσσα. – 2010. – Τεύχος 2(79) Απρ.-Ιουν. – Σ. 113–115.
4. Короткова Ю. М. Поняття і структура міжкультурної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови / Ю. М. Короткова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 27. – С. 69–76.
5. Короткова Ю. М. Забезпечення готовності педагогічних працівників до здійснення полікультурного навчання в Греції / Ю. М. Короткова // Вісн. СевНТУ. Серія : Педагогіка : зб. наук. пр. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2011. – Вип. 124. – С. 215–218.
6. Короткова Ю. М. Розвиток мовної освіти в Давній Греції // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – Вип. 1. – С. 66–75.
7. Короткова Ю. М. Підготовка бакалаврів-філологів на мовних відділеннях університетів Греції / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2012. – № 1. – С. 152–158.

8. Короткова Ю. М. Головні підходи до навчання іноземних мов у Греції та Кіпрі (друга половина ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми іноземної філології: лінгвістика та літературознавство : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – Вип. VII. – С. 262–271.
9. 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 : Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2012. – № 42. – Ч. 1. – С. 75–82.
10. Короткова Ю. М. Феномен диглосії грецького народу та його вплив на розвиток освіти (від витоків проблеми до початку ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – Вип. 2. – С. 69–77.
11. Короткова Ю. М. Мовна політика Греції (ХХ століття) / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки : зб наук. пр. – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2012. – Вип. 61. – С. 37–43.
12. 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. – К. : Київ. держ. ун-т ім. Б. Грінченка Київ, 2013. – Вип. 1. – С. 65–75.
13. Короткова Ю. М. Развитие языкового образования на Кипре в ХХ веке / Ю. М. Короткова // Проблемы современной науки : сб. науч. тр. – Ставрополь : Логос, 2013. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 117–125.
14. Короткова Ю. М. Становлення, розвиток та сучасний стан освіти на Кіпрі / Ю. М. Короткова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Слов'янськ : Донбас. держ. пед. ун-т, 2013. – Вип. LXI. – С. 319–329.
15. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університеті Кіпру в кінці ХХ – початку ХХІ століття / Ю. М. Короткова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 358–363.

16. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університеті Кіпру наприкінці XX – початку XXI століття / Ю. М. Короткова // Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка : зб. наук. пр. – Дрогобич : Видав. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. – Вип. 31. – С. 166–176.
17. Короткова Ю. М. Особливості забезпечення післядипломної педагогічної освіти учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці XX – початку XXI століття / Ю. М. Короткова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2016. – № 53. – С. 17–21).
18. Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини XX століття / Ю. М. Короткова // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 3(158). – С. 49–55.
19. Короткова Ю. М. Особливості застосування міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру / Ю. М. Короткова // Наук. зап. КДПУ ім. В. Вінниченка. Серія : Пед. науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 121. – Ч. 1. – С. 172–177.
20. Короткова Ю. М. Методи навчання мов у вищих навчальних закладах освіти Греції та Республіки Кіпр у другій половині XX століття / Ю. М. Короткова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – 2013. – № 8. – С. 3–13.
21. Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції) / Ю. М. Короткова // Science and Education: a new dimension. – Budapest, 2013. – Vol. 1. – P. 98–102.
22. 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 «Крим. гуманітар. ун-т», 2014. – Вип. 42. – Ч. 3. – С. 94–102.
23. Korotkova J. Psychological-pedagogical and methodological training of foreign

language teachers at universities of Greece / J. Korotkova // Teacher Education in Ukraine : historical experience and modern challengers. – Lublin : Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2014. – S. 105–113.

24. Короткова Ю. М. Проблема підготовки вчителів-менторів у системі післядипломної педагогічної освіти: досвід Греції та Республіки Кіпр / Ю. М. Короткова // Вісн. Запоріз. нац. ун-ту. Серія : Пед. науки : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2015. – № 2(25). – С. 74–80.
25. 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. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – № 52. – С. 31–36.
26. Короткова Ю. М. Мета та зміст професійної підготовки філологів у галузі рідної мови в університетах Греції наприкінці XX століття / Ю. М. Короткова // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2016. – Вип. 39. – С. 98–109.
27. Короткова Ю. М. Проблема гуманізації професійної підготовки педагогічних кадрів: вітчизняний та грецький досвід / Ю. М. Короткова // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2016. – № 1. – С. 184–190.
28. Korotkova J. General trends in the development of language education in Greece, the Republic of Cyprus and Ukraine at the end of the XXth – the beginning of the XXist century / J. Korotkova // Slovak international scientific journal. – Bratislava, 2017. – № 5. – P. 44–48.
29. Короткова Ю. М. Теорія та практика вивчення новогрецької мови як іноземної в університетах Греції / J. Korotkova // Scientific discussion. – Praha, 2017. – № 5. – P. 49–53.
30. Korotkova J. Tendencies in the development of the theory and practice of training linguists at universities of Greece and Ukraine in the late XX – early XXI centuries: historical and comparative aspect / J. Korotkova // Science and

Education: a new dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2017. – Vol. 56. – Issue : 128.– P. 64–67.

31. Короткова Ю. М. Удосконалення іншомовної освіти майбутніх фахівців задля підвищення їхньої конкурентоспроможності в умовах глобалізації / Ю. М. Короткова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія. Педагогічні науки. – 2017. – № 3-4. – С. 106–112.

II. Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

32. Короткова Ю. М. Реалізація принципу взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності в процесі підготовки майбутніх філологів, викладачів і перекладачів новогрецької мови / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 30 січня 2009 р.) – Маріуполь : МДГУ, 2009. – С. 127–129.
33. Короткова Ю. М. Підготовка магістрів-філологів в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 5 лютого 2010 р.) – Маріуполь : МДГУ, 2010. – С. 310–312.
34. Короткова Ю. М. Забезпечення полікультурної освіти в Греції та Україні / Ю. М. Короткова // Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі : матеріали IV Форуму укр. діаспори у Греції (Афіни, 3-13 вересня 2010 р.) – Афіни, 2010. – С. 45–50.
35. Короткова Ю. М. Підготовка викладачів іноземної мови в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф (Маріуполь, 23 квітня 2010 р.) – Маріуполь : Бизнес-Цель, 2010. – Т. ІІ – С. 338–342.
36. Короткова Ю. М. Формування мовної особистості майбутніх філологів, викладачів іноземної мови у вищому навчальному закладі / Ю. М. Короткова // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків,

16 травня 2012 р.) – Х. : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2012. – С. 139–141.

37. Короткова Ю. М. Развитие личности студента-филолога в процессе билингвального изучения новогреческого и английского языков / Ю. М. Короткова // Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 1–2 лютого 2013 р.) – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 5–7.
38. Короткова Ю. М. Еволюція цілей навчання іноземних мов в університетах Греції / Ю. М. Короткова // Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 23 березня 2013 р.) – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 9–10.
39. Короткова Ю. М. Нові підходи до формування особистості учня засобами мови (досвід Греції та Республіки Кіпр) / Ю. М. Короткова // Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 11–12 жовтня 2013 р.) – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – С. 148–151.
40. Короткова Ю. М. Дискурсивна компетенція як мета навчання майбутніх учителів-філологів іншомовному писемному дискурсу / Ю. М. Короткова // Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 24-25 травня 2013 р.) – Маріуполь : МДУ, 2013. – С. 213–215.
41. Короткова Ю. М. Инновационные методы преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях (опыт Греции и Республики Кипр) / Ю. М. Короткова // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Вологда, 28-29 октября 2013 г.) – Вологда : Вологод. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 54–58.
42. Короткова Ю. М. Организация творческой самостоятельной работы на занятиях по новогреческому языку / Ю. М. Короткова // Золотая строфа. Актуальные проблемы неоэллинистики : материалы I Междунар. науч. «он-

лайн» конф. эллинистов (Краснодар, 18–19 ноября 2013 г.) – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2014. – Вып. 14. – С. 39–40.

43. Короткова Ю. М. Упровадження практики менторства для заохочення студентів до педагогічної діяльності (зарубіжний досвід) / Ю. М. Короткова // Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 21–22 серпня 2015 р.) – Львів : Львів. пед. спільнота, 2015. – С. 53–56.
44. Короткова Ю. М. Досвід Греції у забезпеченні академічної мобільності студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16–17 вересня 2016 р.) – Одеса : Громад. орг. «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 54–57.
45. Короткова Ю. М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 15 листопада 2016 р.) – Х. : Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2016. – С. 82–87.
46. Короткова Ю. М. Новітні технології у підготовці студентів-філологів / Ю. М. Короткова // Актуальні проблеми науки та освіти : матеріали XIX підсумк. наук.-практ. конф. викладачів (Маріуполь, 03 лютого 2017 р.) – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 192–194.
47. Короткова Ю. М. Підвищення конкурентоспроможності університетських мовних факультетів в умовах глобалізації / Ю. М. Короткова // Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 25-26 травня 2017 р.) – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 42–45.
48. Короткова Ю. М. Використання інноваційних технологій у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальної середньої освіти / Ю. М. Короткова // Нова українська школа: багатовимірні простори якісних

змін: матеріали І регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 12 квітня 2017 р.) – Маріуполь : МДУ, 2017. – С. 97–100.

49. Короткова Ю. М. Особливості психолого-педагогічної підготовки філологів в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть / Ю. М. Короткова // Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine : International scientific and practical conference (Sandomiers, Poland, 5-6 May 2017) / Humanities and Natural Sciences Univ. in Sandomiers. – Sandomiers , 2017. – P. 19–23.

ІІІ. Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

50. Короткова Ю. М. Зміст іншомовної освіти студентів-філологів в університетах Греції у другій половині ХХ століття / Ю. М. Короткова // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Серія : Філософія. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – Вип. 41. – Ч. І. – С. 268–282.
51. Короткова Ю. М. Написання та оформлення курсових і магістерських робіт у галузі філології та методики навчання іноземної мови : метод. вказівки / Ю. М. Короткова, І. Г. Рожкова, Н. К. Кобиленко, Ю. В. Жарікова. – Маріуполь : МДГУ, 2009. – 44 с.
52. Короткова Ю. М. Аудіювання новогрецькою мовою : навч.-метод. посіб. / Ю. М. Короткова, О. Б. Проценко. – Донецьк : Ноулідж, 2011. – 135 с. (Гриф МОН, лист № 1/11-65540 від 22.07.11).
53. Короткова Ю. М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навч. посіб. / Ю. М. Короткова. – Маріуполь : МДУ, 2011. – 119 с.
54. Короткова Ю. М. Методичні прийоми з оволодіння усним мовленням. Забезпечення та підвищення мотивації учнів до оволодіння усним мовленням на уроках з новогрецької мови та в позаурочний час / Ю. М. Короткова // Курси підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 71–80.
55. Короткова Ю. М. Інноваційний підхід до формування й удосконалення навичок читання, аудіювання та письма / Ю. М. Короткова // Курси

підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 94–106.

56. Короткова Ю. М. Особливості роботи з текстом на заняттях з новогрецької мови / Ю. М. Короткова // Курси підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України : зб. навч.-метод. матеріалів. – Маріуполь : Федерація грец. т-в України, 2012. – С. 107–116.

Додаток Л

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ НА КОНФЕРЕНЦІЯХ

Міжнародні

1. IV Форум української діаспори у Греції «Сучасний стан викладання української мови, літератури, історії та географії в Україні та діаспорі» (Афіни, 3–13 вересня 2010 р., заочна участь, тези).
2. І Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін» (Маріуполь, 23 квітня 2010 р., очна участь, доповідь).
3. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: сучасні тенденції та чинники розвитку» (Одеса, 1–2 лютого 2013 р., заочна участь, тези).
4. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток педагогіки та психології в умовах сьогодення» (Київ, 23 березня 2013 р., заочна участь, тези).
5. XIV Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість» (Харків, 11–12 жовтня 2013 р., заочна участь, тези).
6. Міжнародна науково-практична конференція «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі» (Маріуполь, 24–25 травня 2013 р., очна участь, доповідь).
7. Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы преподавания иностранных языков (Вологда, 28–29 октября 2013 г., заочное участие, тезисы).
8. І Международная научная «он-лайн» конференция эллинистов «Золотая строфа. Актуальные проблемы неоэллинистики» (Краснодар, 18–19 ноября 2013 г., заочное участие, тезисы).

9. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 21–22 серпня 2015 р., заочна участь, тези).
10. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень (Одеса, 16–17 вересня 2016 р., заочна участь, тези).
11. Міжнародна науково-практична конференція «Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету» (Маріуполь, 25–26 травня 2017 р., заочна участь, тези).
12. International scientific and practical conference «Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine» (Sandomiers, Poland, 5–6 May 2017, заочна участь, тези).

Всеукраїнські

13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи» (Харків, 16 травня 2012 р., заочна участь, тези).
14. ІІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи» (Харків, 15 листопада 2016 р., заочна участь, тези).

Регіональні, підсумкові науково-практичні конференції викладачів

15. XI підсумкова науково-практична конференція викладачів «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 30 січня 2009 р., очна участь, доповідь).
16. XI підсумкова науково-практична конференція викладачів «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 5 лютого 2010 р., очна участь, доповідь).
17. XIX підсумкова науково-практична конференція викладачів «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 03 лютого 2017 р., очна участь, доповідь).

18. І регіональна науково-практична конференція «Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін» (Маріуполь, 12 квітня 2017 р., очна участь, доповідь).

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
пр. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, 87500
Телефон/факс: (0629) 53-22-70, 53-22-51 E-mail: info@mdu.in.ua код ЄДРПОУ 26593428

04.05.17 № 399/01-23/08 на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дослідження

Матеріали дисертаційного дослідження доцента кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету Короткової Юлії Михайлівни на тему «**Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття**» використовувались упродовж 2011-2017 н. р. на факультетах грецької філології, іноземних мов, філології та масових комунікацій, історичному факультеті.

Результати дослідження було впроваджено у процесі викладання таких дисциплін, як: «Основна іноземна мова» (новогрецька), «Методика навчання іноземної мови», «Методика навчання грецької мови та літератури у старшій школі», «Інноваційні технології навчання іноземної мови та літератури», «Методика навчання української мови та літератури», «Лінгводидактика», «Педагогіка», «Історія педагогіки».

Застосування матеріалів дисертаційного дослідження, навчальних посібників «Аудіювання новогрецькою мовою», «Освіта в Греції: від античності до сучасності», монографії «Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект)» дозволило поглибити знання студентів з питань розвитку педагогічної науки, вищої освіти, зокрема мовної, сучасних проблем лінгводидактики, вдосконалити іншомовну комунікативну компетенцію студентів, які вивчають новогрецьку мову як спеціальність.

Результати дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки та освіти (протокол № 11 від 19.04.2017 р.).

Перший проректор О.В. Булатова

В.о. завідувача кафедри
педагогіки та освіти Л.В. Задорожна-Княгницька

Україна
Міністерство освіти і науки України
Київський національний
лінгвістичний університет
Ідентифікаційний код 02125289
«10» 09 2017 р.
№ 1153/16-09
03680, МСП, м.Київ-150, вул. Велика Васильківська, 73

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему: «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття»

Виданою довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему «**Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття**» упроваджувались у Київському національному лінгвістичному університеті впродовж 2012-2016 років.

У навчальному процесі викладачами кафедри романської і новогрецької філології та перекладу КНЛУ апробовано:

1) навчально-методичний комплекс «Аудіювання новогрецькою мови» (гриф МОН України), що складається з навчального посібника для студентів, які вивчають новогрецьку мову як спеціальність, та книги для викладача;

2) навчального посібника «Освіта в Греції: від античності до сучасності».

Використання матеріалів названих посібників сприяло вдосконаленню професійних компетенцій студентів у процесі вивчення дисциплін «Новогрецька мова» та «Усний двосторонній переклад».

Результати дисертаційного дослідження, проведеного Ю. М. Коротковою, свідчать про його достатній науковий рівень та практичну значущість для професійної підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Результати дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри романської і новогрецької філології та перекладу Київського національного лінгвістичного університету протокол №10 від 22 травня 2017 року.

Проректор з наукової роботи проф. Матвієнко О. В.

Завідувач кафедри проф. Корбозерова Н. М.

УКРАЇНА
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
22 травня 2017р.
№ 013/249
01033, м.Київ, вул. Володимирська, 64

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему: «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття»

Довідка видана Коротковій Юлії Михайлівні в тому, що результати дисертаційного дослідження «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття» було впроваджено в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка під час лекційних занять з дисциплін «Комунікативні стратегії новогрецької мови», «Лінгвокраїнознавство країн першої мови» та у процесі засвоєння практичного курсу з основної іноземної мови (новогрецької) впродовж 2012-2016 років.

Використання навчально-методичного комплексу «Аудіювання новогрецькою мови» сприяло покращенню аудитивних умінь студентів III-IV курсів, які вивчають новогрецьку мову як спеціальність, у той час, як застосування навчального посібника «Освіта в Греції: від давнини до сучасності» та інших матеріалів дисертаційної роботи сприяло поглибленню знань студентів з сучасних проблем розвитку вищої освіти, зокрема мовної, в Європейському освітньому просторі.

Результати дисертаційного дослідження Ю. М. Короткової засвідчують її науково-теоретичну цінність і практичну значущість для професійної підготовки майбутніх філологів.

Результати дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри загального мовознавства, класичної філології та неоелліністики Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка (протокол №12 від 15 травня 2017).

Проректор з наукової роботи,
д.біол.н., проф. Мартинюк В.С.

Завідувач кафедри загального мовознавства,
класичної філології та неоелліністики д.філол.н.,
проф. Голубовська І.О.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

15.09.2017 № 1860 На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Короткової Юлії Михайлівни на тему
«Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Ю. М. Короткової дійсно упроваджувалися на факультеті іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка упродовж 2016 – 2017 рр. у процесі викладання таких дисциплін, як «Методика навчання іноземної мови та літератури», «Методика навчання української мови та літератури», «Лінгводидактика». В освітньому процесі було апробовано монографію Короткової Ю. М. «Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект», яка містить узагальнення теоретичних ідей та практичного досвіду мовної підготовки філологів в університетах Греції і Республіки Кіпр у другій половині XX – на початку XXI століть. У процесі викладання модулів педагогічного циклу дисциплін (педагогіки, педагогіки та психології вищої школи, історії педагогіки, професійної порівняльної педагогіки, професійної освіти, педагогічної риторики, культури наукової мови) здобувачем було апробовано зміст посібника «Освіта в Греції: від давнини до сучасності», в якому виділено й схарактеризовано основні етапи розвитку системи освіти в Греції від доби Платона та Арістотеля до сучасності, проаналізовано сучасну мережу та особливості діяльності навчальних закладів дошкільної, початкової, середньої й вищої освіти; значну увагу приділено питанням організації базової та післядипломної педагогічної освіти в країні.

Зазначимо, що застосування навчального матеріалу сприяло поглибленню знань студентів, магістрантів, аспірантів із сучасних проблем розвитку мовної освіти, підходів, методів, форм і засобів навчання мови, формуванню професійного інтересу, активізації науково-дослідної діяльності, стимулювало самостійну роботу респондентів. Окремі положення педагогічно цінного досвіду Греції в організації практичної підготовки філологів використовувались під час педагогічної практики студентів, магістрантів філологічних спеціальностей. Результати дисертації Ю. М. Короткової засвідчують її науково-теоретичну цінність й практичну значущість, що є значним внеском у покращення професійної підготовки майбутніх філологів.

Основні положення дисертаційного дослідження обговорені та схвалені на засіданні кафедри української мови (протокол №1 від 31 серпня 2017 р.) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, будуть і в подальшому використовуватися в освітньому процесі.

Проректор з науково-педагогічної роботи,
доктор біологічних наук, професор В. І. Шейко

Завідувач кафедри української мови,
доктор педагогічних наук, професор О. М. Семеног

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35227252004420, банк одержувача УУДКСУ
в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

15.09.2017 р. № 2216/01

На №_____від_____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Короткової Юлії Михайлівни
«Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції
другої половини XX – початку XXI століття»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2015–2017 років результати дослідження Короткової Юлії Михайлівни дійсно впроваджувались в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті української філології.

З метою упровадження результатів дослідження в практику освітньої діяльності дисертанткою було реалізовано низку завдань, які дозволили в порівняльному аспекті виокремити і теоретично обґрунтувати тенденції підготовки філологів в університетах Греції та України у другій половині XX – початку XXI століття, а також напрями використання педагогічно цінного досвіду Греції у системі підготовки філологів у вищих навчальних закладах України.

Матеріали дисертаційної роботи Короткової Ю.М. використовувалися у підготовці студентів філологічних спеціальностей, зокрема при читанні лекцій і проведенні практичних занять з історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, методики навчання мови та літератури, лінгводидактики, у процесі організації самостійної роботи майбутніх фахівців, проведенні педагогічної практики.

Зокрема при організації і здійсненні педагогічної практики використовувався досвід грецьких університетів щодо застосування методу мікровикладання та відповідної підготовки вчителів-менторів, узагальнений у монографії Короткової Ю. М. «Розвиток мовної освіти в університетах

05372

Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект)».

Застосування навчального матеріалу сприяло поглибленню знань студентів з сучасних проблем університетської філологічної освіти, підходів, методів, форм і засобів навчання мови та літератури, урізноманітненню педагогічної практики, активізації науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів.

Для викладачів кафедр української літератури, українознавства та методик їх навчання, української мови та методики її навчання, слов'янських мов та зарубіжної літератури було презентовано навчальні програми з дисциплін: «Лінгводидактика», «Теорія і практика профільного і білінгвального навчання».

Результати дисертаційного дослідження Ю. М. Короткової на тему «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття» дають підстави вважати його як таке, що має теоретичне і практичне значення для вищих навчальних закладів України, зокрема для підвищення ефективності професійної підготовки підготовки майбутніх філологів.

Результати дослідження обговорено та схвалено на засіданні кафедри української мови та методики її навчання, протокол № 2 від 11 вересня 2017 року.

Ректор О.І. Безлюдний

УКРАЇНА
Донецька область
МІСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
(МНМЦ)
м. Маріуполь, вул. Євпаторійська, 56 т. 34-54-33
E-mail: marnmc@ukr.net

12.05.2017р. № 01-25/125

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему: «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття»

Виданою довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття» упроваджувались протягом 2016-2017 навчального року під час семінарів, вебінарів, курсів підвищення кваліфікації вчителів англійської, німецької, французької мови та літератури, української і російської мови та літератури, зарубіжної літератури, які проводились на базі Маріупольського науково-методичного центру та Маріупольського державного університету.

Матеріали дослідження Короткової Ю.М. слугували підґрунтям для оволодіння вчителями-філологами актуальними знаннями з теорії та практики викладання іноземної мови та літератури; ознайомлення з інноваційними освітніми технологіями, вітчизняними і закордонними досягненнями у галузі психолого-педагогічних наук; здобуття загальнотеоретичних знань та практичних навичок створення авторських підручників і посібників, а також власних методик викладання дисциплін філологічного циклу.

Директор О.П. Гриньова

ФЕДЕРАЦІЯ ГРЕЦЬКИХ ТОВАРИСТВ УКРАЇНИ
ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΟΥΚΡΑΝΙΑΣ

Свідоцтво про реєстрацію №674 видано 28.07.1995
Міністерство юстиції України
87515, м.Маріуполь, вул.Грецька,63
тел.: +38 0629 349124, факс: +38 0629530112
р/р 26003000102667 у ПАТ «Укрсоцбанку»
МФО 300023, ЗКПО 21991756
ел.пошта: ellines.ua@gmail.com
www.greeks.ua

Πιστοποιητικό Εγγραφής αρ.674
χορηγηθήκε στις 28/07/1995
από το Υπουργείο Δικαιοσύνης της Ουκρανίας
ταχυδρομική διεύθυνση: οδ.Γρετσεσκαγια, 63
Τ.Κ. 87515 Μαριούπολη
τηλ.: +38 0629 349124, fax: +38 0629 530112
e-mail: ellines.ua@gmail.com
www.greeks.ua

04.06.2017 № 54

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему: «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття»

Виданою довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження Короткової Юлії Михайлівни на тему «Теорія і практика підготовки філологів в університетах Греції другої половини XX – початку XXI століття» упроваджувались у 2012 році під час курсів підвищення кваліфікації вчителів новогрецької мови, історії, культури Греції та греків України, які організовувались Федерацією грецьких товариств України спільно з Маріупольським державним університетом.

Матеріали дослідження Короткової Ю.М. суттєво сприяли формуванню умінь орієнтуватися в основних тенденціях, що визначають сучасний стан мовної освіти; моделювати навчальний матеріал із врахуванням форм, методів, прийомів організації навчання відповідно до теми, мети, складності та значущості навчального матеріалу; коригувати та спрямовувати мовленнєву поведінку учнів у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях; створювати навчально-методичні комплекси, різні види наочності, електронні посібники з урахуванням вікових можливостей учнів.

Навчальні посібники «Аудіювання новогрецькою мовою», «Освіта в Греції: від античності до сучасності», монографія «Розвиток мовної освіти в університетах Греції та Республіки Кіпр (історико-педагогічний аспект)», підготовлені Коротковою Ю.М., активно використовуються вчителями новогрецької мови у навчальних закладах різних типів України.

Голова Федерації грецьких товариств України О.І. Проценко-Пічаджі