

Putiy T. Parallel teaching tendencies of Ukrainian and Russian languages in national linguodidactics.

The article deals with the most significant tendencies of formation and development of the interconnected teaching technique of Ukrainian and Russian languages in Ukraine, the prospects of further development of the methodical problem taking into account new realities.

Keywords: linguodidactics, parallel teaching of Ukrainian and Russian languages, interconnected training.

УДК 378.011.3-051:81`243]:373.3

Сурмач О. Я., Божок О. С.

ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статті розглядається сутність і зміст педагогічної концепції як системи поглядів на педагогічне явище – мовно-методичну компетентність, спосіб її розуміння, процес формування у майбутнього вчителя. Розкрито лінгводидактичний й технологічний потенціал майбутнього вчителя, який реалізується у процесі формування досліджуваної іноземної компетентності через зміст, форми, методи і засоби навчання студентів. Розроблено й обґрунтовано структурно-функціональну модель мовно-методичної компетентності. Питання потреби в іноземному спілкуванні особистості набувають особливої ваги в умовах становлення української державності, виходу її на міжнародний рівень, що зумовлює необхідність підвищення культурного потенціалу суспільства загалом та підготовки фахівців, носіїв цієї культури зокрема.

Ключові слова: концепція, мовно-методична компетентність, підхід, принцип, компонент, критерії, педагогічні умови.

У філософських словниках “формування” тлумачиться як породжувати; надавати певну форму, закінченість; розвиватися фізично, набувати зрілості; певного вигляду у процесі росту; утворюватися” [13].

С. Сисоева розглядає як педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості [6, с. 154], як планомірний, полівмотивований та опосередкований процес організації та контролю. Відповідно концептуальна модель формування мовно-методичної компетентності скеровується на процес самоактуалізації потенціалу особистості майбутнього фахівця з метою набуття ним зрілої форми професійної діяльності. У майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах це формування ключових і предметних компетентностей.

Теоретичними й технологічними орієнтирами організації й педагогічного управління формуванням мовно-методичної компетентності визначено такі наукові підходи: компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, системний, інтегративний.

Компетентнісний та комунікативний підходи, застосування яких розставляє акценти щодо набуття знань, умінь і навичок з метою застосування на практиці для розв’язання педагогічних і професійних завдань [4; 10; 1; 12].

Особистісно-орієнтований підхід спрямований на розкриття індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їх здатностей до професійного мислення, творчого потенціалу.

Діяльнісний підхід визначає здатність особистості до іншомовної культури через взаємодію суб'єктів діяльності. Його застосування сприятиме створенню належних умов для розвитку самопізнання, самореалізації і самовдосконалення майбутніх фахівців.

Технологічний підхід забезпечує пошук засобів для досягнення цілей навчання, які зумовлені підвищенням якості освіти в умовах стандартизації професійної підготовки.

Системний підхід ґрунтується на принципах цілісності, організованості та складності і передбачає виділення компетентності як системи з певною структурою, взаємопов'язаними компонентами та складовою процесу підготовки [9].

Уведення **інтегративного підходу** в навчальний процес має позитивно вплинути на розвиток у студентів здатності сприймати і засвоювати мовні й методичні знання як єдине ціле [1; 3].

Вивчення та узагальнення досвіду формування іншомовно-методичної компетентності у рамках дидактичних підходів сприяли визначенню основних *принципів* формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у школі. До *загальних* принципів відносимо:

– принцип *професійної спрямованості* – передбачає формування тих мовних засобів іншомовного спілкування, що уможливають у майбутньому здійснювати педагогічне керівництво мовно-методичним розвитком обдарованої молоді;

– принципи *науковості та доступності* – означають вимоги введення до змісту навчального процесу знань про мову і мовлення як одиниці міжособистісної та іншомовної комунікації, сучасних проблем лінгводидактики щодо технологій навчання та перспектив розвитку (в тому числі з опорою на вимоги вітчизняних, європейських та міжнародних стандартів), способів засвоєння знань з огляду на вікові особливості студентів, рівень сформованості в них мислительних операцій та вмінь тощо;

– принцип *зв'язку теорії з практикою* – передбачає формування особистісних і професійних якостей, які на практиці реалізуються в іншомовній діяльності;

– принцип *усвідомленості* – ставить вимогу формувати у майбутніх учителів потреби в особистісному й професійному розвитку, усвідомлення ними потреби в оволодінні іноземною мовою не тільки на рівні спілкування, а й на рівні навчання учнів із урахуванням культури, традицій, літератури, мови, яка вивчається, усвідомлення толерантного ставлення до мов та іншомовного спілкування;

– принципи *самостійності й активності* – скеровує на створення можливостей для вільного самовияву, прояву мовної та іншомовної активності й ініціативності кожного студента;

– принцип *емоційності* – указує на залучення майбутніх учителів до ситуації міжособистісного контекстного спілкування з ініціювання і визначення суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, використання засобів експресивності й мовлення.

– принцип *зворотного зв'язку* – передбачає вживання належних заходів, які дають змогу отримувати поточну інформацію про стан сформованості іншомовного спілкування та її складників.

До *специфічних* принципів відносимо:

– принцип *цілеспрямованості* – указує на наявність цілей і чіткої мети у педагогічній діяльності, вміння вибирати засоби досягнення поставленої мети; проявляється в умовах формування мовно-методичної компетентності та за наявності у майбутніх учителів іноземної мови фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних (комунікативних) мотивів;

– принцип *послідовності й систематичності* – передбачає засвоєння майбутніми фахівцями теоретичних понять у системі цілісного набуття знань, що сприяє формуванню мовно-методичної компетентності, чітку й послідовну організацію формування мовно-методичної компетентності, систему послідовних дій у навчанні й оволодінні навичками і знаннями, логічний перехід від теоретичного засвоєння матеріалу до практики; припускає

впорядковану організацію процесу формування мовно-методичної компетентності;

– принцип *наочності*. У контексті дослідження ґрунтується на сенсуалістичному підході, який розглядаємо не як самоціль, а як засіб, який забезпечує розвиток сприймання, мислення, активності й самостійності студентів засвоєння іншомовного засобу спілкування. Поєднання слова з наочністю сприяє ефективному засвоєнню структурних складових іноземної мови.

– *навчальної комунікативної педагогічної взаємодії суб'єктів навчання* реалізується через – цілісне змістове застосування інтерактивних технологій. Завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії студенти залучаються до рефлексивного діалогу з учасниками навчального процесу та створюють іншомовне навчально-рефлексивне середовище. Дидактична гра у цьому процесі сприяє формуванню позитивної діалогової взаємодії учасників навчального процесу, вказує на взаємозв'язок мовної та методичної іншомовної компетенцій, їх вплив на процес навчання учнів початкової школи;

– *системності оцінювання результативності* – усвідомлення майбутніми фахівцями сенсу навчання, спрямованості, самоаналізу своїх психічних процесів та властивостей, професійного та особистісного розвитку й розвитку інших учасників педагогічного процесу.

Охарактеризовані вище підходи і принципи закладено у функціональну концепцію формування мовно-методичної компетентності вчителів іноземної мови у початковій школі і складають цілісну картину позитивного впливу на якість формування. Добір та характеристика підходів та принципів не є вичерпною, а лише розкриває, доповнює і розширює межі побудови й розроблення концепції формування у студентів видів компетентностей і компетенцій.

Отже, вказані вище підходи і принципи складають основу формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. З опорою на них утворюються сукупні методологічні підходи, що входять до розробленої нами *структурно-функціональної моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі*.

До складових структурно-функціональної моделі процесу формування мовно-методичної компетентності вчителів іноземної мови у початкових класах відносимо: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний* компоненти досліджуваного процесу.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює систему мотивів, що виражають усвідомлену спонуку до діяльності (С. Рубінштейн) [8], у тому числі до навчальної, є сукупністю усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини загалом. Цей компонент спонукає людину до діяльності для досягнення певної мети (Я. Пономарьов) [7]. У будь-якій діяльності можна виділити два аспекти розвитку мотивації: 1) внутрішній – зумовлений потребами, інтересами, переконаннями, відчуттями; 2) зовнішній – пов'язаний із стимулюванням розвитку та формування мотиву (за термінологією О. Ярошенко) [14].

Когнітивний компонент виокремлюємо у всіх видах мовно-методичної компетентності: спеціальної, дидактико-методичної, науково-дослідницької. Згідно з когнітивною теорією особистості (Дж. Келлі), кожна людина створює систему пізнавальних “персональних конструктів”, що мають різну складність і зміст, крізь призму яких вона оцінює зовнішній світ, інших людей і саму себе.

Теоретична підготовка дає студентам змогу набути методичних знань щодо навчання, розвитку, виховання школярів під час класної та позакласної роботи. Вона передбачає також набуття знань з наукового дослідження процесу навчання іноземної мови.

Завдяки практичній підготовці студенти опановують основи методичних умінь та навичок із навчання, розвитку, виховання учнів початкової школи впродовж класної та

позакласної навчально-виховної роботи, з наукового дослідження процесу навчання у початковій школі

Методичними вміннями студенти оволодівають і під час проведення практичних занять з методики навчання іноземної мови (під час проведення уроків іноземної мови з опорою на методи / прийоми моделювання і варіативності), проходження педагогічної практики у ролі вчителя іноземної мови та класовода.

Організація методичної складової когнітивного компонента здійснюється за допомогою діалогових форм навчання спілкування у процесі суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, що втілюється через ігрові задуми і сюжети дидактичної гри (розкриємо у наступному – операційно-процесуальному компоненті структурно-функціональної моделі), що реалізується через засвоєння дисциплін філологічного, дидактико- методичного, педагогічного, психологічного напрямів підготовки.

Операційно-процесуальний компонент. Моделювання педагогічної системи пов'язуємо з етапами формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, які допоможуть встановити внутрішні зв'язки у структурі об'єкта з виконуваними функціями. Виділення етапів та їх змістова характеристика, попри їх умовне розмежування, уможливають розгляд окремих граней, “змістових ліній” складного цілісного процесу.

Процес (від. лат. – проходження, просування вперед) є закономірною, послідовною, безперервною зміною моментів розвитку чого-небудь, які здійснюються один за одним.

Педагогічна енциклопедія розглядає процес навчання як педагогічно обґрунтовану, послідовну, безперервну зміну актів навчання, у перебігу якої виконуються завдання розвитку та виховання особистості [1; 67]. У зв'язку з цим процес формування мовно-методичної компетентності розглядаємо як педагогічно обґрунтовану, послідовну й безперервну зміну етапів навчання, за якої майбутні вчителі опановують сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок та професійно значущих форм спілкування – діалогових, комунікативних.

У нашому дослідженні оптимальним є виділення трьох етапів, за якими здійснюється процес формування мовно-методичної компетентності: *підготовчий, основний, завершальний*, які різняться метою, змістом, методами й технологіями, спрямованістю навчальної (іншомовної і комунікативної) взаємодії. Кожний етап має свою специфіку й відображає стан сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови від мінімального рівня до оптимального. Охарактеризуємо їх із позиції структурно-функціональної моделі.

Рефлексивно-оцінний компонент передбачає оцінку викладачем своєї педагогічної діяльності та самооцінку студентами досягнутих результатів, відповідність їх вимогам навчальних завдань, що ставляться перед студентами, проектування нових результатів, контролювання результатів підготовки студентів, виявлення відхилень та корегування їх.

Якість формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови визначається критеріями та рівнями її сформованості. Рівні сформованості видів компетентностей будуть характеризуватися на основі критеріїв.

Критерії (від грец. *critērion* – це мірило, інструмент вимірювання для оцінювання якості та класифікації речей, об'єктів). Зовнішній прояв властивостей речей, котрі визначають, описують або ідентифікують їх [13].

Більшою мірою наближеним до визначення сутності поняття “критерій” є визначення І. Ісаєва: “... ознаки, за якими судять чи оцінюють річ, і є критеріями” [5, с. 115].

Отже, *критерії* – це еталони, за якими визначаються якості, властивості, ознаки процесів об'єктів, явищ, що дають змогу зробити висновки про стан і рівень їх сформованості; показники – це ознака, що дають змогу виокремити найбільш суттєві параметри педагогічної діяльності і дати їм адекватну рівневу оцінку.

У педагогічному контексті *критерії* – це властивості та ознаки досліджуваного явища, на основі яких робиться висновок про стан та рівень його сформованості предмета. Ознака, яка виокремлює найбільш важливі аспекти педагогічної діяльності, а також адекватно їх оцінює, є показником критеріїв [6].

Сформованість мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови визначалася за такими критеріями: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний* та чотирма рівнями сформованості мовно-методичної компетентності: високий, достатній, середній і низький у студентів – майбутніх вчителів школи.

Упровадження експериментальної концепції формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у школі в реальному процесі професійної підготовки потребує передусім визначення сутності *педагогічних умов*, за яких можна прогнозувати очікувану якість.

Розроблені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови, сприяють становленню мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови за використання цілісної системи дій в процесі організації підготовки спеціалістів, що охоплює органічно взаємопов'язані етапи експериментального навчання, які наповнюються змістом лексичної, граматичної, орфографічної і фонетичної компетенцій, що формуються на лекційних, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, у процесі суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії. В таких дидактичних умовах продукуються “нові” знання з проблем навчання іноземної мови школярів; створюються комфортні умови навчання, що стимулюють формування педагогічної рефлексії, сприяють осмисленню власного практичного досвіду та досвіду роботи колег із проблем навчання іноземних мов школярів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності їхньої навчальної діяльності.

Виписані педагогічні умови, як внутрішні і зовнішні, та чинники впровадження нової концепції підготовки вчителя, забезпечать гіпотетично успішне формування у нього мовно-методичної компетентності з іноземної мови.

Узагальнивши викладені положення, доходимо таких висновків:

У процесі дослідження з'ясовано, що формування мовно-методичної компетентності є складним керованим процесом, організація, успішність і перебіг якого залежать від стану впровадження у практику підготовки вчителів іноземної мови нової концепції формування мовно-методичної компетентності.

Теоретичні й методологічні підходи та принципи підготовки лягли в основу запропонованої та обґрунтованої концепції поетапного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови .

Розроблена структурно-функціональна концепція формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: *мотиваційно-ціннісного компонента*, яким передбачається формування фахово-спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних потреб майбутнього вчителя іноземної мови; *когнітивного компонента*, у структурі якого фахово-педагогічної підготовки та забезпечення здатності майбутнього вчителя до навчання іноземної мови учнів школи; *операційно-процесуального компонента*, який реалізується за етапами, доцільно дібраними засобами і методами та педагогічними умовами, які позитивно впливають на формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи; *рефлексивно-оцінного*, що охоплює критерії оцінювання й самооцінювання іншомовно-комунікативної та фахово-методичної компетентностей, характеризує рівні здатності студентів до рефлексії щодо оцінювання результатів поетапної підготовки та цілісної готовності вчителя до іншомовної професійної діяльності.

Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови

проходить в три етапи: підготовчий, основний та завершальний.

Визначено критерії і показники сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відповідно до кожного компонента.

Використана література:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 365 с.
2. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. канд. ... пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23 с.
3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. – К. : Вища школа-XXI, 2010. – 407 с.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 208 с. (76).
6. Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
7. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : РГБ, 2-8. – 302 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1960. – № 3.
9. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій : дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Мар'яна Михайлівна Сідун ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2013. – 248 с.
10. Троценко О. Я. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи / О. Я. Троценко // Обрії: Науково-педагогічний журнал. – Івано-Франківськ, 2010. – № 2(31). – С. 51-52.
11. Трубачева С. Е. Практика реалізації компетентнісного підходу в природничих дисциплінах / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 103-104.
12. Удовіченко Г. М. Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти / Г. М. Удовіченко // Вища освіта України, т. 1. (19). – 2010. – [Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського простору]. – С. 518-523.
13. Хрестоматия по философии : учеб. пособ. / сост. П. В. Алексеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2008. – 576 с.
14. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи / Ольга Ярошенко. – Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 69-73.

Сурмач О. Я., Божок А. С. Характеристика концепции формирования лингводидактической компетентности будущего учителя иностранного языка.

В статье рассматривается суть и содержание понятия педагогической концепции как системы взглядов на педагогическое явление – лингвистическую и методическую компетентности, способы их понимания, процесс формирования у будущего учителя школы. Раскрыты лингводидактический и технологический потенциал будущего учителя, который реализуется в процессе формирования исследуемой иноязычной компетентности сквозь призму содержания, форм, методов и способов обучения студентов. Разработана и аргументированная модель лингво-методической компетентности. Проблемы иноязычного общения требуют особенного внимания в условиях становления культурного потенциала Украины, выхода страны на международный уровень, что обуславливает необходимость в культурном потенциале общества и подготовки специалистов – носителей культуры.

Ключевые слова: концепция, лингво-методическая компетентность, подход, принцип, компонент, критерии, педагогические условия.

Surmach O. Ya., Bozhok O. S. Concept of the Linguistic and Methodological Competences Formation in the Context of Future Teacher Training.

The article reveals the essence and the context of the pedagogical conception as the system of the views on the pedagogical phenomenon – linguistic and methodological competences; the way of its notion in the process of teacher's competence formation. The technological, linguistic and methodological potential of the future teacher is discovered in the article. This potential is realized in the process of formation of investigated foreign competence through the content, forms, methods and means of teaching the students. The structural and functional model is devised and proved by authors. The problem of the requirement to speak fluent foreign language takes the main role in the Ukrainian state formation, its presentation on the European scene therefore the cultural potential of the society is elevated as well as the professional training in particularly.

Keywords: *conception, linguistic and methodological competences, approach, principle, component, criteria, pedagogical conditions.*

УДК 378.147:811.161.2'272

Сухонар В. Ф.

**ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ФАХІВЦЯ
ЯК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМА**

Стаття присвячена теоретичним та практичним проблемам викладання української мови в вищій школі в зв'язку з її особливим юридичним, навчально-педагогічним і функціональним статусом. Автор підкреслює особливе соціальне і наукове значення поняття рідна мова, оскільки воно є ключовим чинником у справі захисту етнічного суверенітету і збереження духовної спадщини народу, а також є важливим елементом лінгводидактики як в процесі навчання в цілому, так і в процесі викладання певної мови.

Ключові слова: *функціональний статус мови, навчально-педагогічний статус мови, мовно-культурна ідентичність, мовно-культурна поведінка, мовна ситуація, мовна політика, мовна свідомість, рідна мова.*

Проблема функціонування української мови в українському суспільстві залишається найважливішою проблемою української соціолінгвістики. В загальному вигляді цю проблему влучно окреслила О. Забужко: “Сучасна криза, яка опанувала українське суспільства, є насамперед кризою українського мовомислення... Нація, котра мислить про світ і себе в ньому категоріями позиченої мови (метамови), неминуче мислить несамотійно – себто сходиться з єдиної, унікальної позиції у всесвіті, приділеної лише їй, з-не-при-томнюється щодо цієї позиції (щодо самої себе). Внаслідок великодержавної мовної політики в СРСР сформувався досить потужний соціальний шар людей “безмовних”, тобто ментально кастрованих” [4, с. 117-148].

Причиною існуючого стану демографічно-інформаційної потужності української мови слід шукати не стільки в зовнішніх чинниках, скільки у внутрішніх.

Баскійський мовознавець К. Мічелена підкреслював, що „жодна мова не зникає і не триває сама по собі – її або залишають, або тримаються за неї і, отже, зберігають її лише її носії”, а поет Х-М. Арце покладав відповідальність за долю мови на тих, для кого вона є рідною: “Мова зникає не тому, що її чужинці не вивчають, а тому, що свої більше не вживають” [15, с. 55].

Розв'язання проблеми функціонування української мови в усіх сферах можливе тільки за умови запровадження відповідної державної мовної політики, ключовим чинником якої має бути настанова Михайла Грушевського: “Поки мова не здобуде місця у вищій школі, поки вона, не служить органом викладання в університетських та інших