

**СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

На правах рукопису

ГУСАК Людмила Євгеніївна

УДК 373.3.091.33:378–028.22:81’243(072)

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
БОНДАР Володимир Іванович,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

Київ – 2014
ЗМІСТ

<u>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ</u>	5
<u>ВСТУП</u>	6
<u>РОЗДІЛ 1 Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи</u>	19
<u>1.1. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи</u>	19
<u>1.2. Лінгводидактичні особливості асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи</u>	35
<u>1.3. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи</u>	56
<u>Висновки до першого розділу</u>	78
<u>РОЗДІЛ 2 Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов молодших школярів</u>	80

<u>2.1. Загальнотеоретичне трактування підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови учнів початкової школи.....</u>	80
<u>2.2. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.....</u>	110
<u>2.3. Теоретико-методологічні основи професійної готовності майбутніх учителів до навчання іноземних мов у початковій школі..</u>	140
<u>Висновки до другого розділу.....</u>	166
<u>РОЗДІЛ 3 Теоретико-методологічні особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	170
<u>3.1. Концептуальні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	170
<u>3.2. Модель майбутнього вчителя початкової школи в умовах застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	194
<u>3.3. Структура та критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....</u>	219
<u>3.4. Актуальний стан підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....</u>	230
<u>Висновки до третього розділу.....</u>	250
<u>РОЗДІЛ 4 Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	252
<u>4.1. Теоретико-методологічне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	252
<u>4.2. Пропедевтичний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	286
<u>4.3. Організаційно-змістовий етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	304
<u>4.3.1. Формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	306
<u>4.3.2. Формування процесуального компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.....</u>	326
<u>4.4. Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....</u>	338
<u>Висновки до четвертого розділу.....</u>	350
<u>РОЗДІЛ 5 Експериментальне дослідження ефективності підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.....</u>	353
<u>5.1. Загальна логіка й методика організації експериментальної роботи.....</u>	353
<u>5.2. Кількісний і якісний аналіз сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов</u>	

<u>молодших школярів.....</u>	363
<u>5.3. Аналіз достовірності результатів педагогічного експерименту..</u>	377
<u>Висновки до п'ятого розділу.....</u>	388
<u>ВИСНОВКИ.....</u>	392
<u>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</u>	402
<u>ДОДАТКИ.....</u>	472

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АН – асоціативне навчання.

ВНЗ – вищий навчальний заклад.

ЕГ – експериментальні група.

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад.

КГ – контрольна група.

МАС – метод асоціативних символів.

МОН – Міністерство освіти і науки.

МШ – молодші школярі.

НАПН – Національна академія педагогічних наук.

ПШ – початкова школа.

ВСТУП

Переорієнтація сучасної вищої педагогічної освіти на європейські стандарти відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) передбачає підготовку компетентного вчителя, спроможного до особистісного й професійного зростання.

В ієрархії чинників професійної підготовки, активної самореалізації педагога важливе місце належить його компетентності в асоціативному навчанні, що зумовлено зміщенням термінів вивчення іноземної мови учнями з першого класу. Раннє опанування іноземної мови, зорієнтоване на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, зумовило активний пошук способів розвитку всебічних резервних можливостей особистості завдяки задіянню в процесі навчання обох півкуль головного мозку, які відповідають як за емоційну (афективну), так і за інтелектуальну (когнітивну) сфери учнів початкової школи. Саме асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів один зі способів розв'язання цього завдання.

Ефективність асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи значною мірою залежить від рівня готовності вчителів до означеного виду діяльності. Провідну роль у процесі підготовки педагогів до навчання іноземних мов молодших школярів відведено формуванню їхньої професійної компетентності, що відобразилося в Законі України «Про вищу освіту», «Стратегії розвитку національної освіти», «Національній рамці кваліфікацій».

Школі потрібні вчителі іноземних мов, які не просто добре володіють іноземною мовою та методикою її викладання, мають глибокі психолого-педагогічні й предметні знання, а й творчі, самостійні, компетентні фахівці, спроможні сформувати в молодших школярів іншомовну компетентність рівня А1. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перехід від процесуальної до результативної (компетентнісної) парадигми навчання, для якої характерні інтегроване засвоєння знань, використання інноваційних технологій, опанування відповідних компетенцій.

Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу вивчити значний досвід, накопичений у теорії та практиці вищої освіти. Фундаментальна основа підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи дослідження, спрямовані на філософське осмислення освіти та виокремлення ціннісних основ її модернізації (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.), теоретичні основи формування особистості майбутнього фахівця (В. Бондар, Н. Гузій, В. Кравець, О. Мороз, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Т. Яценко й ін.); формування професійної компетентності майбутніх педагогів (І. Бех, О. Дубасенюк, В. Луговий, О. Пехота та ін.), удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, Г. Балл, В. Безпалько, І. Бех, В. Бондар, Р. Вернидуб, П. Гусак, Н. Дем'яненко, М. Євтух, І. Лернер, В. Монахов, О. Падалка, В. Паламарчук, О. Романовський, М. Шеремет та ін

.), вивчення особливостей творчої педагогічної діяльності, яка сприяє розвитку креативних здібностей особистості фахівця (О. Киричук, Н. Кічук, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Меднік, Н. Нікандров, М. Поташник, І. Синиця, С. Сисоєва, Р. Скульський, Г. Сухобська, Е. Торренс, С. Хмельковська, М. Холодна та ін.). Визначення проблем професійної підготовки педагога здійснено в дослідженнях В. Бондаря, С. Гончаренко, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кравця, Т. Коваль, О. Мороза, О. Пехоти, Л. Пуховської, В. Семиченко, О. Тимошенка, В. Чайки, О. Шапран, В. Шахова й ін. Теоретико-методологічні аспекти підготовки майбутнього фахівця початкової школи в системі вищої освіти відображено в працях вітчизняних учених, зокрема І. Бужина, М. Вашуленка, П. Гусака, А. Коломійця, Л. Коваль, О. Комар, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Митник, Д. Пащенко, Л. Петухова, О. Савченко, О. Хижної, Л. Хоружої, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов привертає особливу увагу протягом останніх десятиріч і стала предметом наукового пошуку дослідників (В. Баркасі, О. Бігич, І. Бім, Л. Биркун, І. Верещагіна, Л. Засєкіна, О. Коломінова, М. Князян, Т. Колодько, Т. Коноваленко, І. Мамчур, Л. Морська, Г. Рогова, С. Роман, О. Рудич, Н. Савчак, Ю. Стиркіна, Н. Склярєнко, А. Шишко та ін.). Серед наукових праць стосовно вдосконалення навчання іноземних мов у початковій школі варто відзначити низку таких українських учених, як О. Бігич, А. Гергель, М. Денисенко, Н. Жеренко, О. Коломінова, К. Маслієва, С. Ніколаєва, К. Онищенко, О. Паршикова, О. Петренко, В. Плахотник, В. Редько, С. Роман й інші.

Особливий науковий інтерес у межах нашого дослідження викликає наукова розвідка О. Паршикової, у якій розроблено теоретичні основи іншомовної освіти в початковій школі та створено концепцію формування іншомовної комунікативної компетенції на рівні елементарного користувача А1, визначено оптимальні методи й прийоми ефективної системи навчання іноземних мов молодших школярів, що узгоджує результати досліджень психолінгвістики, вікової психології та фізіології з методичними основами навчання іноземних мов у початковій школі.

Проте, на нашу думку, спрямованість наукових досліджень на розвиток асоціативної природи пізнання в процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи вивчено недостатньо. Варто зазначити, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці асоціативному навчанню приділено обмаль уваги. Водночас потрібно вказати на вагомість дисертаційних робіт О. Горошко й У. Марчук, пов'язаних із дослідженням вербальних асоціацій у галузі мовознавства, і дисертації Р. Ібрагімової та Н. Маркової щодо проблем розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів на основі асоціативної уяви.

Цілісну концепцію методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи представлено в дослідженні О. Бігич. Науковець пропонує систему формування методичної компетенції майбутнього фахівця з іноземної мови стосовно іншомовної освіти молодших школярів. Проте аспекти підготовки майбутніх учителів до

асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи й досі залишаються предметом наукових дискусій дослідників.

Аналіз стану асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та рівня підготовки майбутніх педагогів до окресленого виду діяльності в теорії й практиці дав змогу виявити суперечності на різних рівнях:

- *соціально-педагогічному* – між суспільними потребами в компетентних учителях, спроможних до успішного навчання іноземної мови учнів початкової школи з першого року навчання, та недостатнім рівнем підготовки майбутніх фахівців; підвищенням уваги до здійснення якісного навчання іноземних мов із першого класу й відсутністю його адекватних технологій; позитивними результатами асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи та відсутністю відповідної системи підготовки;

- *науково-теоретичному* – між необхідністю підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і недостатньою розробленістю теоретичних та методичних основ підготовки; вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й недостатньою теоретичною та практичною розробкою педагогічних умов, необхідних для ефективної реалізації процесу їх підготовки;

- *науково-методичному* – між необхідністю ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності й недостатньою розробленістю змісту, форм і методів їх підготовки до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; об'єктивною необхідністю розвитку творчих здібностей учнів початкової школи та недостатньою кількістю методичних розробок і практичних напрацювань щодо розвитку креативності майбутніх педагогів.

Усунення зазначених суперечностей вимагає концептуально-методологічних підходів до підготовки сучасного вчителя іноземної мови початкової школи. Нерозробленість цього виду підготовки в педагогічній теорії та практиці, її актуальність зумовили вибір теми нашого дослідження **«Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає тематичному плану наукових досліджень Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Психологія професіоналізму особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (державний реєстраційний № 0113U002217), «Активізація мотиваційних трансформацій у процесі професіоналізації особистості» (державний реєстраційний № 0106U000274).

Тему дисертації затверджено вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 5 від 30.12.2010 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Мета дослідження – розробити та здійснити теоретико-методичне обґрунтування системи поетапної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Поставленою метою передбачено розв’язання таких дослідницьких завдань:

1. Розкрити теоретичні проблеми та сутнісні характеристики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контексті підготовки майбутніх учителів.
2. Розробити й науково обґрунтувати теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі реалізації компетентнісного підходу.
3. Розробити та обґрунтувати систему поетапної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.
4. Теоретично обґрунтувати сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.
5. Визначити критерії, рівні та стан готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.
6. Експериментально перевірити розробленість поетапної системи підготовки майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Об’єкт дослідження – професійна підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Предмет дослідження – система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження є використання загальнонаукових методів пізнання: *теоретичних*: насамперед, методу системного аналізу явищ у їх взаємообумовленості й взаємодії, що дало змогу з’ясувати сутність підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання учнів початкової школи; методів моделювання, узагальнення, проектування, класифікації для обґрунтування концептуальних положень і системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; *емпіричних*: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, методу експертних оцінок, методик рівня сформованості готовності майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів початкової школи, педагогічного експерименту для перевірки ефективності запропонованої системи підготовки; *статистичних*: кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, визначення χ^2 -критерію для з’ясування статистичної значимості відмінностей експериментальної й контрольної вибірок.

Науково-теоретичним підґрунтям роботи стали праці вітчизняних і зарубіжних учених у галузі філософії, педагогіки, психології, методики, лінгводидактики тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертації *вперше*:

– *визначено* зміст поняття «асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» як вербально-невербальної взаємодії вчителя й учнів, у результаті якої через уключення асоціативних механізмів засвоєння формується іншомовна комунікативна компетентність молодших школярів; системотвірною складовою частиною асоціативного навчання молодших школярів *визначено* метод асоціативних символів; із позицій асоціативного навчання молодших школярів *запропоновано* теоретичну модель майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи на компетентнісній основі, який під час навчання у вищому навчальному закладі оволодіває іншомовною компетентністю; у контексті моделі майбутнього вчителя *розроблено* теоретико-методичні основи його підготовки до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як єдності її методологічної, предметно-змістової й методичної складових; *теоретично обґрунтовано* та *цілісно представлено* систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи у взаємозв'язку (цільового, теоретико-методологічного, пізнавально-змістового, операційно-діяльнісного, діагностично-результативного) компонентів підготовки, кожен із яких розкрито на системно-підсистемному рівні з виокремленням системотвірної основи; *запропоновано* авторське визначення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів» як інтегративне утворення особистості, яке відповідно до її компонентного складу характеризується асоціативно-творчими компетенціями, спрямованими на впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; *обґрунтовано* структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і рефлексивно-оцінний), критеріями визначення ефективності якої є мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів, професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови молодших школярів засобами асоціативних символів, ступінь сформованості специфічних креативних компетентностей, оцінка ступеня прояву професійно-особистісних якостей; за критеріальними показниками *визначено* рівні професійної готовності майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи (високий, середній, низький); *проаналізовано* сучасний стан підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; *доведено* позитивний вплив розробленої поетапної навчально-методичної системи на формування готовності майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; за розробленою системою *представлено* модель підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

– *удосконалено* теоретичні положення щодо змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкової школи, загальні й специфічні принципи підготовки майбутніх фахівців; педагогічні умови; етапи

підготовки; критерії, показники рівнів (низького, середнього, високого) сформованості компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; способи реалізації системи підготовки (лекційні та практичні заняття, індивідуальна й самостійна робота, методичний портфоліо, метод асоціативних символів та асоціативних мап, розв'язання студентами завдань асоціативно-креативного характеру під час навчання та педагогічної практики, науково-дослідна робота студентів);

– *набули подальшого розвитку*: теоретичні положення про підготовку фахівця як сукупності світоглядної, наукової й професійної підготовки; сутність понять «професійна підготовка», «фахова підготовка», «іншомовна фахова підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «готовність до професійної діяльності»; поняття «професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи» на процесуальному (навчання) й результативному (готовність) рівнях; структура професійної компетентності фахівця, яка представлена крізь призму його готовності до професійної педагогічної діяльності відповідно до компетентнісного підходу; диференціація понять «компетентність» і «компетенція» щодо функціонально-діяльнісного підходу: компетенцію визначено як інтеграцію знань, умінь, способів діяльності, соціальних комунікацій, що передбачає розв'язання певної освітньо-професійної функції; а компетентність – це спроможність фахівця реалізувати отримані компетенції в певному виді професійної діяльності.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке включає *навчально-методичні комплекси* з асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, *монографію* «Підготовка майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі», *навчально-методичні матеріали* «Підготовка учителя до роботи з англomовною дитячою літературою», авторську програму й методичні рекомендації «Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів», програму та методичні рекомендації «Граючись, учимось. Англійська мова», «Граючись, учимось. Англійська мова в рухах для дітей за методикою асоціативних символів», а також відповідні методичні посібники. Самостійну практичну цінність мають змістове й організаційно-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, розроблена варіативна складова підготовки, а саме: авторська програма спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» і спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі», навчально-методичні матеріали. У роботі розкрито положення про сутність асоціативного навчання. Його показники, детермінанти, одержані теоретичні й емпіричні дані – важливий матеріал для вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів до успішного навчання іноземних

мов молодших школярів. Розроблені теоретичні та методичні матеріали дослідження доцільно використовувати в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов для початкової школи.

Основні положення та **результати дослідження впроваджено** в практику підготовки майбутніх учителів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-31/01/1579 від 20.05.2014 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1220 – 33/03 від 17.11.2011 р.), Вінницького національного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/24 від 03.06.2014 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 398 від 21.05.2014 р.), Луцького педагогічного коледжу (довідка № 250/1 від 24.06.2014 р.), керівництво експериментальним майданчиком із впровадження методу асоціативних символів у навчальних закладах міста Луцька (НВК № 9, НВЗ № 7, НВК № 24, «Маленька школа» при Палаці учнівської молоді) та Волинської області (Павловичівська, Привітневська й Старозагорівська ЗОШ Локачинського району, а також у ДНЗ № 32, ДНЗ № 38, ДНЗ № 2, ДНЗ № 22, ДНЗ № 13) (довідка № 16-12/1232 від 23.05.2014 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі сформульовані в дисертації положення та висновки ґрунтуються на власних дослідженнях. Ідеї й розробки, що належать співавторам публікацій за темою дисертації, здобувачем не використовувалися. В опублікованих у співавторстві наукових працях [2–10; 14; 26–29; 33; 34] особистим внеском дисертанта є власні теоретичні розробки сутності асоціативного навчання, аспектів впливу асоціативної природи пізнання молодших школярів на вивчення іноземної мови; психолінгвістичних особливостей учнів початкової школи, лінгводидактичних основ асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, способів підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; ролі індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього педагога, умов і можливостей його формування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Апробація результатів дисертації. Результати дисертації апробовано на міжнародних науково-практичних конференціях «Сравнительная педагогика в условиях Международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, 2006), «Wspolczesne strategie i wyzwania edukacyjne» (Chelm, 2011), «Educacja permanentna jako wspolczesne wyzwania cywilizacyjne» (Zamosc, 2011), Міжнародній соціально-педагогічній конференції (Луцьк, 2012), «Modern trends in the use of Yan Amos Komenskyi didactic ideas» (Умань, 2012), «Wspolczesne strategie i wyzwania edukacyjne» (Chelm, 2012), «Здоров'я, освіта, наука та самореалізація молоді» (Луцьк, 2013), «Wspolczesne strategie i wyzwania edukacyjne» (Chelm, 2013/2014), «Сучасний світ: доступність та інклюзія – нова якість життя» (Луцьк, 2013), «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (до 200-річчя з дня

народження С. А. К'еркегора) (Київ, 2014), «Сучасні тенденції використання дидактичних ідей Я. А. Коменського (Умань, 2014), «Професійна підготовка вчителя початкових класів: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (Луцьк, 2014); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* «Професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи: проблеми, реалії, перспективи» (Луцьк, 2010), «Сучасні освітні технології у викладанні іноземної мови в початковій школі: стан, тенденції та перспективи розвитку» (Луцьк, 2010), «Сучасні освітні технології у викладанні іноземної мови в початковій школі: стан, тенденції та перспективи розвитку» (Луцьк, 2011), «Традиції та інновації у підготовці вчителя початкової школи (Умань, 2012), «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 2013); *всеукраїнських, регіональних та обласних науково-практичних семінарах і конференціях*: «Психодидактичні умови застосування технології ситуативного навчання в підготовці майбутніх учителів» (Луцьк; Умань, 2013), семінарі-зустрічі фахівців англійської мови з питань викладання предмету в контексті нових державних освітніх стандартів (Луцьк, 2013), науково-методичному семінарі «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасному освітньому просторі» (Кременець, 2013), науково-методичному семінарі «Безпека особистості в Інтернеті та соціальних мережах» (Луцьк, 2013), всеукраїнському науково-методичному семінарі-тренінгу «Психодидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання в підготовці майбутніх учителів» (блок перший) (Луцьк; Умань, 2013), науково-методичному семінарі «Keeping it real: teaching real English» (Cambridge English Certificate) (Lutsk, 2013), круглому столі «Актуальні питання розвитку дошкільної освіти» (Луцьк, 2013), семінарі заступників директорів із методичної роботи ЗНЗ міста Луцька «Актуальні проблеми становлення педагогів-професіоналів в умовах багатовекторної системи неперервної освіти» (Луцьк, 2014), II Всеукраїнському науково-методичному семінарі-тренінгу «Особливості застосування сучасних технологій навчання у вищому навчальному закладі» (54 години) (Умань; Луцьк, 2014); *щорічних звітних науково-практичних конференціях* Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Матеріали й результати дослідження обговорено й схвалено на наукових семінарах педагогічного інституту, кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей та кафедри соціальної педагогіки і педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Апробацію проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здійснено у виступах на нарадах, щоквартальних семінарах міського відділу освіти Луцької міської ради.

Кандидатську дисертацію на тему «Педагогічне спілкування молодого учителя як фактор його професійного становлення» захищено в 1989 році в Київському державному педагогічному інституті імені Максима Горького. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використано.

Публікації. За темою дисертаційної роботи опубліковано 40 наукових навчально-методичних праць, а саме: монографію; 25 статей у наукових фахових та зарубіжних виданнях, 17 із – яких одноосібні; два підручники; вісім навчально-методичних посібників, рекомендацій і програм; чотири статті в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій та інших наукових виданнях.

Структура дисертації й логіка викладу матеріалу відображають послідовність розв'язання основних завдань дослідження. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг дисертації викладено на 571 сторінці, основний текст – на 401. Робота містить 25 таблиць і 24 рисунки, додатки на 124 сторінках. У списку використаних джерел 616 позицій, 47 із яких – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Аналіз теоретичних викладок асоціативного навчання й понять, тісно пов'язаних із ним, дасть змогу розкрити багатоплановість поняття «асоціації» та його значимість у сприйнятті й відтворенні навчальної інформації.

Асоціація (латин. *Associo* – «з'єдную», «зв'язую») – поняття, що виникає при згадуванні іншого. Термін «асоціація» має давню історію. Його дефініція та трактування розпочинається з древньогрецької філософської науки. При цьому розуміння й пояснення цього наукового терміна на певних історичних етапах розвитку та в інтерпретації різних учених було неоднаковим. В одних випадках асоціації трактували з різних сторін, в інших – доповнювали та розвивали [49, с. 66].

В основі асоціацій, безперечно, лежать зв'язки. На це вказують перші згадки про асоціації в античній філософії. Так, ще Платон зазначав, що асоціації виникають при згадуванні за схожістю й суміжністю. Арістотель акцентував увагу на тому, що асоціації з'являються тоді, коли образ виникає без видимої на те причини, мимовільно. Вважають, що першим запропонував класифікацію асоціацій Арістотель. Його класифікація побудована на триєдиній основі: за схожістю (кішка – тигр), за суміжністю в просторі (поле – квітка) та за суміжністю в часі (ніч – сон), а також за контрастом (холодне – гаряче). Певною мірою Арістотель є *засновником асоціативної теорії* [460, с. 90–91].

Пізніше Р. Декарт зосереджував увагу на механізмах асоціативних зв'язків в емоційній сфері, а Т. Гоббс – у мислительній діяльності людини. При цьому Т. Гоббс поклав асоціації в основу «механічної психології», за якої останні розглядаються як механічна взаємодія відчуттів та уявлень у відповідному просторі й часі. Дотримуючись пасивності виникнення асоціацій, мислитель розробив типологію поєднання образів як конкретних проявів «руху думки» [96].

У науковий обіг поняття «асоціація» уведено Дж. Локком (1690), який вважав асоціації важливим засобом розвитку творчого мислення. У праці «Досвід про людський розум» учений виділив параграф «Про асоціації ідей», де вперше використав це поняття. При цьому Дж. Локк розглядав асоціації як основу утворення звичок й трактував їх як умову виникнення та як основний механізм утворення складних ідей.

У психологічному словнику подано таке визначення: «Асоціація – функціональний зв'язок між двома (чи більше) елементами, точне

визначення інших елементів (тобто ідей, дій, образів, стимулів, реакцій і так далі) і виявлення механізмів, що лежать в основі цього зв'язку» [422].

Повноцінне науково-термінологічне впровадження асоціацій започатковано в кінці XVIII ст. Особливу роль у становленні та розвитку асоціативної природи психологічних процесів, станів і властивостей відіграла асоціативна психологія, творцем якої є Д. Гартлі. Його теорію асоціацій побудовано на засадах методології механістичного матеріалізму, що дає підставу інтерпретувати емоційно-вольову та раціонально-іrrраціональну сфери з позицій створення й функціонування асоціативних зв'язків [422, с. 68]. Як і Д. Гартлі, Д. Прістлі стверджував, що асоціації створюються на основі чуттєвих образів, які виникають при безпосередньому впливі зовнішніх чинників на органи чуття. Тому між психічними та фізіологічними процесами немає суттєвої різниці [103].

На відміну від механістичного матеріалізму, суб'єктивно-ідеалістичний напрям асоціативної психології трактує асоціації як специфічні утворення внутрішнього світу людини, відображені у її свідомості. Так, наприклад, за твердженнями Д. Юма, зовнішній і внутрішній світи не що інше, як «пучок ідей», які у свідомості людини об'єднані в асоціації. Асоціації виникають не лише на основі схожості явищ та подій, але й на основі їх протиставлення, оскільки зіставлятися може лише те, що має спільне коріння. На думку Д. Юма, стверджуючи одне, ми заперечуємо інше, чим створюємо асоціативні ряди існування та відмирання ідей. Асоціативні зв'язки, за Д. Юмом, виникають за схожістю, суміжністю в просторі й часі, детермінованістю [559].

Послідовниками суб'єктивно-ідеалістичного напрямку асоціативної психології вважають філософів XIX ст. Дж. Мілля, А. Бена, Г. Спенсера [18]. У теорії асоціанізму виділяються дослідження, які пояснюють природу асоціацій, а також розкривають способи їх формування. Так, Г. Еббінгауз особливу увагу приділяв процесам формування асоціацій на прикладах дослідження мнемічних процесів. Вивчення ним асоціативної природи заучування й забування вважають по праву визнаним прикладом геніальності досліджень у психології [553, с. 104].

Ідеї асоціанізму розглянуто на рівні асоціативної концепції ментальної механіки як створення асоціацій на основі відчуттів та уявлень (Й. Міл) [602], методології асоціативних механізмів, які лягли в основу системи психологічної науки (А. Бэн і Г. Спенсер) [366, с. 6], дослідження патологічних змін у психіці (Е. Крепелін, Е. Бейлер), вивчення глибинних механізмів мотивації (З. Фрейд) тощо. [103].

Упродовж психоаналітичного трактування асоціація в архетипному її розумінні це поєднання свідомого з підсвідомим, своєрідна зона «переходу» від одного процесу до іншого, сублімація свідомих та несвідомих процесів, що відбуваються в психіці людини [553, с. 441].

У вивченні асоціативних явищ діяльності психіки потрібно виокремити кілька провідних напрямів. Досить потужний у цьому плані

асоціативний напрям англійської школи (В. Вундт, Г. Мюллер, Т. Рібо, Ір. Тен, Т. Циген). Їхнім науковим досягненням є відкриття періодичної системи хімічних елементів, атомної будови тіла, клітинної структури організму. Відкриття елементарних частинок природи сприяло виникненню теорій, згідно з якими свідомість теж стали трактувати як поєднання певних мікрочастинок, взаємодія між якими сприяє створенню певних асоціацій [366, с. 7–8]. Вони характеризують мисленнєву діяльність як послідовність виконання розумових асоціативних уявлень [366, с. 278–279]. Основне надбання англійської асоціативної психології те, що науковцями цієї школи зроблено спробу пояснення природи, виникнення асоціацій творчого характеру як продукту, що не зводиться до простої суми асоціацій. Однак асоціативна психологія цього рівня не дає чіткого обґрунтування цілісності та структурності людської психіки (Г. Ебінгауз «Метод безглузвих складів»). На переконання У. Марчук, англійська асоціативна психологія XIX ст. намагалася створити «природну історію духа» за зразком природної історії матеріального світу [308].

У контексті англійської розвивалась і американська асоціативна психологія. Яскравими представниками цієї школи були В. Джемс та Е. Торндайк. Ними зроблено спробу опису асоціативних механізмів на рівні таких конкретних психічних процесів, наприклад, як пам'ять, емоційність, мотивація тощо.

Значний внесок у розвиток асоціативної психології зробили російські вчені. Матеріалістичну природу створення асоціацій розкривали два визначних російських фізіологи І. Сеченов і І. Павлов. Вони вперше описали рефлекторну природу асоціативних механізмів виникнення асоціацій на основі підкріплення усталених зв'язків, їх вибірковості, суміжності в часі, просторі та схожості. Найважливіше в рефлекторній природі асоціацій те, що їх створення можна як активізувати, так і гальмувати через підкріплення чи непідкріплення асоціативних зв'язків. Ця теза фундаментальна в розвитку та навчанні особистості.

У XX ст. ідеї асоціанізму набувають інтегрального змісту, а асоціації розглядаються не як окремий механізм, а як цілісне психологічне явище, яке потребує пояснення й розкриття його механізмів.

Для нас асоціативна психологія важлива, передусім, тим, що вона дає можливість реалізувати асоціативне навчання іноземної мови учнів початкової школи. Особливого значення при цьому набувають вербальні та невербальні асоціації в мовленнєвому контексті. Слово активізує складний механізм асоціативних зв'язків, які формують його образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій і асоціюванню смислів.

Вивченням асоціативного потенціалу слова займались О. Залєвська, А. Клименко, Ю. Караулов; асоціативні механізми мислення досліджували О. Леонтьєв, О. Лурія та ін. І. Бабенко, Н. Болотнова, С. Карпенко, Л. Климкова вивчали текстові асоціації, пов'язані зі структурою тексту й обумовлені нею.

Актуалізація проблеми асоціацій у мові належить В. Гумбольдту. Він зазначає, що пізнання світу та оволодіння мовою асоціативні за своєю суттю. Об'єктивність звукових асоціацій полягає в сприйнятті об'єктивно існуючої дійсності, а суб'єктивність – в індивідуальному її сприйнятті [109, с. 166]. Дослідження В. Гумбольта, згідно з історичними розвідками О. Залевської [183], поклали початок лінгвістичним трактуванням асоціацій у межах психолінгвістики.

Психолінгвістика, за визначеннями науковців, – це наука: 1) «предметом якої є відношення між системою мови (мовою як предметом) та мовною здатністю» (О. Леонтьєв) [283, с.106]; 2) про психологічні процеси, що зумовлюють функціонування мови, зокрема розуміння, породження, запам'ятовування мови (Т. Гарлі) [595]; 3) що «має справу з процесами кодування та декодування, оскільки вони співвідносять стан повідомлень зі станом учасників комунікації» (А. Сахарний) [460, с. 9]; 4) про закономірності породження й сприйняття мовних висловлювань.

Як зазначає У. Марчук, «предметом дослідження в психолінгвістиці виступає не просто структура коду (тобто мови) і не просто сигнал, не безособовий текст, який можна сегментувати (як це робила американська дескриптивна лінгвістика), а людські процеси кодування й декодування, тобто те, що пов'язано зі свідомістю та усвідомленням тексту, весь складний комплекс факторів, пов'язаних із людською комунікацією» [308, с. 26].

На думку О. Леонтьєва, психолінгвістика досліджує співвідношення між структурою й функціями мовленнєвої діяльності та мовою як головним фактором створення образу світу людини [283, с. 19].

Психолінгвістичні дослідження асоціацій пов'язані з іменами І. Бодуена де Куртене, Л. Щерби, Л. Виготського, Ч. Осгуда, Дж. Міллера, О. Леонтьєва та ін. Значний внесок у розвиток асоціативної лексикографії, теорії міжкультурного спілкування здійснюють Московська та Тверська психолінгвістичні школи. В українській лінгвістиці психолінгвістичні дослідження вербальних асоціацій, започатковані М. Муравицькою, Н. Бутенко, Д. Тереховою й ін., потребують комплексного та цілісного дослідження, зокрема в межах теорії міжкультурної комунікації. Психолінгвістичні дослідження асоціативного спрямування знайшли відображення в українському мовознавстві в розвідках М. Муравицької, яка здійснила психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії, синонімії та полісемії [340, с. 59–67]; Н. Бутенко, котра досліджувала вербальні асоціації («Словник асоціативних норм української мови» (1979), «Словник асоціативних означень іменників в українській мові» (1989). Д. Терехова комплексно розглядала соматизми в близькоспоріднених мовах, порівнювала спільне й відмінне в семантичних асоціаціях носіїв цих мов («Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект)») [504]. У 2001 р. Т. Ковалевським, Г. Сологуб та О. Ставченко впорядковано і видано «Асоціативний словник української рекламної лексики» [18].

Щодо лінгвістичних трактувань асоціацій у межах психолінгвістики, то О. Залевська [183] виокремлює чотири етапи розвитку асоціативних досліджень. Перший розпочався з експериментів Гальтона (1879) і тривав до виникнення в 1910 р. першого списку асоціативних норм англійської мови, відомого як норми Кент-Розанова [598, с. 37–39].

Другий етап характеризується впливом ідей біхевіористської психології, що зводила зв'язок усередині асоціативної пари до виключно механістичного зв'язку між стимулом і реакцією. Асоціації вивчають із погляду патопсихології, психіатрії, психоаналізу тощо.

Значимість асоціацій у мовленнєвому сприйнятті оточуючої дійсності відмічали ряд вчених. Так, Ж. Вандрієс стверджує, що «наша свідомість встановлює ряд аналогій між словами, ряд перехресних зв'язків між їхніми звуками, між поняттями і предметами, що позначаються ними. Слово ніколи не виринає у нашій свідомості самотньо» [57, с. 176].

Цей етап тривав до 1954, коли побачили світ т. зв. «Повні Міннесотські норми» [610]. Біхевіористські тенденції в асоціативному трактуванні мови актуальні й сьогодні. Так, Ю. Караулов, називаючи асоціативну пару в мові «стимул - реакція», представляє її як граматично оформлену частину висловлювання, яке має завершеність і слугує для створення нових пар слів, перетворюючись у «модель двох слів» [215, с. 191].

Третій етап асоціативних досліджень (1960–1970 рр.) характеризується вивченням специфіки мови, формування мовної спроможності людини, аналізу структури значення слова. Набувають актуальності ідеї когнітивізму, семантичності структури пам'яті людини, мовленнєвої діяльності людини та формування її мовної здатності. У цей період з'являються праці провідних психолінгвістів і лінгвістів: Боусфілд, Байєрс, Маршалл Джонс, Філленбаум, Л. Постман [609], І. Курч [599, с. 122–127], Л. Маршалова, О. Леонтьєв [282, с. 12], Г. Кісс, Ц. Армстронг, Р. Мірлоу [615, с. 153–165] та ін.

Основоположник структуралізму Ф. Соссюр указує на те, що «все, в чому виражено певний стан мови, слід звести до теорії синтагм (регульованих у часі зв'язків) і до теорії асоціацій (непередбачуваних зв'язків)». Асоціативні зв'язки, поєднані словом, об'єднуються в групи. Таке явище вчений називає асоціативними групами, які поєднанні певними співвідношеннями, складають асоціативні ряди [490, с. 155–158].

У межах психолінгвістичних досліджень цього етапу Дж. Діз виокремлює два закони вербальної асоціації: між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони об'єднані на основі двох чи більше характеристик; між елементами (словами) існує асоціативний зв'язок, якщо вони можуть протиставлятися одне одному єдиним та недвозначним чином [577].

Четвертий етап вважають початком виникнення асоціативної лінгвістики. Упродовж нього створюється цілісна модель побудови внутрішнього лексикону людини, а асоціативні методики знаходять широке

застосування в пато- та психодіагностиці.

М. Крушевський представляє вербальні асоціації в процесі оволодіння словниковим складом мови через мовленнєві асоціативні зв'язки. У його інтерпретації психолінгвістична сутність мови проявляється в словотворчому процесі, який одночасно функціонує за психічними та лінгвістичними законами, що регулюються законами асоціацій. Відповідно до асоціативних властивостей мовлення, де розділяються «світ знаків» і «світ об'єктів», учений класифікує асоціації на «безпосередні», власне лінгвістичні асоціації слів як знаків та «опосередковані», екстралінгвальні асоціації між позначеними словами-об'єктами [264, с. 64].

Чільне місце в мовознавчому контексті досліджень слід відвести А. Потебні. Він розкриває слово в його внутрішній формі як асоціативний зв'язок предметів і явищ за провідною ознакою. Асоціацію за внутрішньою формою слова вчений трактував як смислові зв'язки, за якими «якщо вам спало на думку А, то вслід за ним спадає на думку В, С, D. Чим неминучіше вам щодо А спадає на думку В, тим сильніші асоціації. Мова, в розумінні А. Потебні, виникає із асоціацій, і навпаки – дає початок новим асоціаціям» [411, с. 104].

В цей період розвивається асоціативна лексикографія. У результаті роботи багатьох науковців (Ю. Караулова, Ю. Сорокіна, Е. Тарасова, Н. Уфимцевої, Г. Черкасової) був укладений шеститомник «Асоціативний тезаурус сучасної російської мови» [447; 448]. Ця робота теоретично обґрунтувала появу асоціативної лінгвістики та теорії асоціативно-вербальної мережі (АВМ), асоціативної граматики [214]. Ю. Караулов зазначає, що асоціації є своєрідною моделлю зберігання знань у пам'яті людини. Когнітивісти припускають, що у свідомості людини наявні деякі сітки, у вузлах яких зберігається інформація. Актуалізація одного вузла (наприклад, за допомогою слова-стимула) тягне за собою збудження, «витягування», «висвічування» інформації. Ю. Караулов стверджує, якщо пам'ять людини образно представити у вигляді картотеки, де кожному слову відповідає окрема картка, то можна зробити такий висновок: за довільно вибраною з картотеки карткою обов'язково потягнеться вся картотека, і ми зможемо витягнути певне гроно карток, тісно пов'язаних одна з одною [216].

Згідно цієї теорії мова може бути представлена не лише у вигляді системних відношень, не лише як велика сукупність текстів, але й у вигляді асоціативно-вербальної мережі (АВМ), що відповідає мовній здатності людини. АВМ представлена як сукупність відношень між словами, словоформами та їх сполученнями, яку можна спостерігати на матеріалі прямого та зворотного асоціативного словника. Асоціативна граMATика, за Ю. Карауловим, – це, по-перше, граMATика, що міститься в асоціативно-вербальній мережі та є субстратом мовної здатності, а по-друге, – це граMATика звичайного мовця, покладена в основу його мовленнєвої діяльності [214, с. 20]. Науковець також вказує на необхідність виокремлення внутрішнього лексикону в структурі мовної особистості [216,

с. 86]. На його думку, лексикон організований за принципом асоціативно-вербальної мережі із вміщеною в неї та значною мірою лексикалізованою граматиною. Асоціативно-вербальна мережа задає принципи організації і лексикону, і семантикону особистості [216, с. 94].

Ю. Караулов вказує на те, що асоціативне значення слова дозволяє регулювати мовну свідомість особистості, яка формується як фіксація часових, причинно-наслідкових, просторових, емоційно обрамлених предметів та явищ навколишньої дійсності. Сукупність таких асоціацій появляється у вигляді моделі мовної свідомості.

У трактуванні російського лінгвіста Н. Крушевського асоціації відображають співвідношення суб'єктивної реальності та «об'єктивного конструкта» образу світу, за створеними асоціаціями можна судити про суб'єктивне сприйняття людиною навколишньої дійсності [264].

На основі запропонованої періодизації О. Залевської та результатів ретроспективного аналізу нами запропоновано виокремити п'ятий етап розвитку досліджень асоціативного спрямування, пов'язаний із розробленням методології навчання іноземних мов, що починається з нового тисячоліття. В цей час з'являються ряд наукових досліджень, пов'язаних саме із асоціативним навчанням молодших школярів, як в нашій державі, так і закордоном [27; 571; 102; 202; 306; 309 та ін.].

В рамках цього періоду сучасна російська дослідниця О. Горошко, спираючись на дослідження І. Сеченова та І. Павлова щодо вчення про першу та другу сигнальну системи, психофізіологічною основою асоціації вважає «тимчасові нервові зв'язки умовно-рефлексивного та динамічного характеру. Оскільки вони виникають у свідомості людини як суб'єктивна реакція на подразник, людські асоціації глибоко індивідуальні, суб'єктивні, специфічні, вони являють собою «власність» та водночас «спадковість» носія мови. Адже, з одного боку, «сприйняте слово (стимул, подразник) породжує в нашій свідомості насправді безмежну систему зв'язків та відношень, що відображають образи предметів, явищ, понять, дій і слів, наш емоційний стан у певний момент, а також усе те, що відклалось у життєвому досвіді індивіда» [102, с. 16].

У вітчизняній психолінгвістичній науці визнається послідовність виникнення асоціативних рядів. Так, У. Марчук визначає асоціацію як «зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами – відчуттями, уявленнями, думками, ідеями, внаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше» [308, с. 15]. Вона зауважує, що в рамках біхевіористського підходу до мови і мовлення слово можна розглядати як певний стимул, на який у реципієнта (носія певної мови) може виникнути яка-небудь реакція, а саме – інше слово, певним чином із ним пов'язане. Ці пов'язані зі словом-стимулом слова прийнято називати асоціаціями.

Асоціативна природа міжсловесних зв'язків знайшла своє відображення в низці наукових досліджень, напрямів, шкіл тощо (таб.1.1).

Дослідженням асоціативних полів займалася О. Алімушкіна, яка асоціативним полем називає сукупність асоціацій, які в кожній людини свої.

Розрізняють індивідуальні та колективні асоціативні поля. Актуалізація того чи іншого зв'язку залежить від віку, географічних умов, професії тощо. Проте, які б не були індивідуальні особливості піддослідних, загальну тенденцію можна зафіксувати завдяки масовому охопленню експериментом [8]. Колективні поля зазвичай приймаються за норму. Отже, існує різна спроможність людини до продукування асоціацій.

Саме на виявлення асоціацій спрямовано методику, яка називається асоціативним експериментом (прийом, спрямований на виявлення асоціацій, які склалися в індивіда внаслідок його попереднього досвіду) [102, с. 16]. Асоціативний експеримент дозволяє дослідити семантичну структуру слова, специфіку породження висловлювань, виявити семантичну схожість між словами в умовах різних культур, розробити методику вивчення іншої мови [308].

Таблиця 1.1

Психолого-лінгвістичні напрями асоціативних досліджень

Наукові напрями асоціативних досліджень	Автори
Дослідження асоціативної природи асиметричної діяльності мозку.	І. Долініна, Л. Балонов, В. Деглін, Д. Шапіто
Вивчення асоціативної структури пам'яті та принципів її лексичної організації.	О. Залевська, Г. Клименко, Н. Золотова
Аналіз асоціативних форм поведінки відповідно до зовнішньої обумовленості онтогенетичного характеру.	Н. Уфімцева, І. Овчинникова, Н. Гасиця, Н. Береснева, Т. Соколова
Гендерні дослідження чоловічої і жіночої асоціативної мовної свідомості.	О. Горошко, Е. Тарасов, А. Кіріліна
Вивчення асоціативного значення слова.	J. Deese, О. Залевська, Е. Ковалевська, С. Тогоєва, Т. Рогожнікова, І. Медведєва
Визначення семантичної близькості між словами та міри входження цих слів в одне семантичне поле.	Pollio
Дослідження впливу асоціативних процесів на породження висловлювання.	В. Андрієвська, І. Овчинникова, Н. Береснева
Розкриття особливостей перебігу асоціативного процесу в умовах білінгвізму та трилінгвізму.	Н. Подражанська, М. Зав'ялова, І. Лачіна, Т. Сазонова, А. Тягунова, Е. Саліхова
Досягнення асоціативної лексикографії.	Ю. Караулов, Н. Бутенко, Л. Титов, І. Курч
Дослідження образів мовної свідомості в рамках теорії міжкультурної комунікації.	І. Курц, Н. Уфімцева, М. Дмитрюк, Б. Дашиєва

Сьогодні виділяють три основних види асоціативних експериментів:

– вільний: реципієнту потрібно відреагувати словом, яке спало йому на думку після прочитання (чи сприйняття на слух) слова-стимула. У такому експерименті нема ні формальних, ні семантичних обмежень. Вільний асоціативний експеримент вважають одним із найстаріших та найпопулярніших прийомів в експериментальній психології. Вважається, що вільний асоціативний експеримент – найпростіший у використанні й досить ефективний;

– спрямований: умови експерименту «спрямовуються» експериментатором у потрібне русло; вимагається відреагувати або словом певної частини мови, або синонімом й ін. Отже, виникають обмеження як формального, так і семантичного характеру;

– ланцюжковий: піддослідним протягом певного часу потрібно відповісти необмеженою кількістю слів на запропонований стимул. Умови експерименту: інформанту пропонують анкету зі 100 словами-стимулами, на які він повинен відреагувати протягом 710 хвилин та зафіксувати свої реакції. Записувати треба перше слово, яке спало на думку. Реакції не обмежуються ні за формою, ні за змістом. Це наближає названий вид асоціативного експерименту до вільного. Згідно з даними О.Алімушкіної, якщо враховувати, що на появу та фіксацію однієї реакції відводиться 57 секунд, то протягом хвилини людина може дати 89 реакцій, чого достатньо для ланцюжкового асоціативного експерименту [8].

Ідеї асоціативного експерименту лягли в основу розробки методу асоціативних символів (МАС) і техніки його застосування. Адже кожен лексичний матеріал (предмет, стан, дія) зображується на основі асоціацій мовою тіла, де вчитель разом з учнями домовляються про його зображення. МАС є основною технологічною складовою представленою нами асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Один зі способів виявлення асоціацій – тест віддалених асоціацій (РАТ) С. Медника, за допомогою якого можна виміряти такі параметри:

- асоціативну частоту (число асоціацій на стимул);
- організацію індивідуальних асоціацій (вимірюється числом асоціативних відповідей);
- особливості селективного процесу (відбір оригінальних асоціацій із загальної кількості зв'язків);
- вербальну частоту [520].

Варто також відмітити, що асоціативні процеси відіграють важливу роль у створенні креативного продукту, а асоціювання розглядається як одиниця психологічного аналізу креативності (Г. Айзенк, Д. Гілфорд, С. Медник, Е. Торранс).

Отже, асоціативні зв'язки, наявні у свідомості людини загалом чи присутні в певний момент, пов'язані з протіканням у корі головного мозку тих чи інших психічних процесів, від яких залежить мислення людини взагалі. Відповідь (слово-реакція) на задане слово-стимул дає змогу простежити динаміку асоціативних зв'язків у свідомості людини, визначити, як за допомогою мовних знаків відображається об'єктивна дійсність у її

свідомості; які зв'язки вона встановлює між окремими предметами та явищами, які семантичні зв'язки між словами, який тип мислення в неї домінує. Проаналізувавши низку робіт зарубіжних і вітчизняних учених, можемо констатувати, що особливості асоціативної лінгвістики розкрито, однак, її специфіку щодо навчання молодших школярів представлено недостатньо, що й зумовило подальше дослідження нами психологічних і лінгвістичних основ асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Позитивні результати використання методу асоціативних символів у процесі навчання іноземних мов у початковій школі пояснюється особливостями учнів молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік – один із важливіших етапів розвитку учнів, що проявляється в кількісних та якісних змінах психічних процесів й особистісних структур (О. Петровський, В. Давидов, О. Запорожець). Це вік, коли на зміну ігровій діяльності приходить навчальна. Низка учених (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Шадриков та ін.) довели, що кожна наступна діяльність формується на новоутвореннях попередньої. Як зазначають М. Божович, Л. Анциферова, такі новоутворення переводять особистісну психічну систему на новий рівень функціонування й забезпечують успішну навчальну діяльність учнів [423, с. 29]. Отже, у молодших школярів навчальна діяльність формується на основі ігрової діяльності. Завдяки навчальній діяльності в молодших школярів розвиваються довільність психічних процесів, їхні здібності, спроможність до внутрішнього плану дій та рефлексії, потреби й мотиви.

Крім того, цей вік вважається сенситивним для засвоєння іноземної мови учнями початкових класів, що пов'язано з особливостями їхнього психічного розвитку та, насамперед, особливостями їхньої розумової діяльності. Для молодших школярів характерні природжені мовні здібності, пластичність мозку та артикуляційного апарату, висока слухова диференціальна чутливість, спроможність до точної імітації, схильність до наслідування, потреба в спілкуванні [370, с. 33], потреба в грі зі звуками й ін. У зв'язку з цим постає необхідність в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з урахуванням емпіричних механізмів психологічних процесів.

Л. Виготський відповідно до теорії розвивального навчання зазначав, що у розвитку дитини існують визначені (оптимальні) строки, у які навчання виявляється «найбільш легким, економним та плідним». Найсприятливішим періодом для певного виду навчання вважають період дозрівання відповідних функцій [86, с. 36].

На думку М. Жинкіна, мову (рідну чи іноземну) не можливо вивчати поза зв'язком із розвитком мислення й інших психічних процесів, а також відірвано від спілкування [172, с. 16]. Ефективність навчання дітей та продуктивність учительської праці залежить від враховування індивідуальних особливостей протікання психічних процесів, їх специфіки, психофізіологічної характеристики, складу, структури тощо. [421, с. 42-45].

Асоціативна природа творчих пізнавальних процесів молодших школярів пояснюється й теорією асоціанізму. За нею спроможність творчо мислити – це наслідок роботи асоціативних зв'язків, які вимірюються кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю та правильністю заучування й пригадування цих зв'язків. Мислення – це ланцюжок ідей. Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей. Ці елементи пов'язані між собою, по суті, так само, як номер телефону з ім'ям людини. Список операцій виглядає таким чином: асоціації, набуті на основі повторення; роль частоти повторень; згадування минулого досвіду; спроби й помилки з випадковим успіхом; на учіння на основі повторення успішної роботи. Звичка, минулий досвід у плані повторюваності поєднаних елементів скоріше, інерція, а не розум [74, с. 34-35].

Головний закон асоціацій формулюється таким чином: асоціацію можна вважати більш міцною й правильною залежно від того, наскільки часто вона повторюється. Загалом, учені виокремлюють чотири види асоціацій: за подібністю, за контрастом, за близькістю в часі або в просторі, за відношенням (причинність).

Закономірності асоціацій досліджено в працях А. Бена, Д. Гартлі, С. Мілля, Д. Мітля, Дж. Прістлі та ін. Представники цього напрямку розрізнялися між собою як у розумінні питання про залежність асоціацій від зв'язків у предметному світі, так і в розумінні окремих видів асоціацій. Але їх об'єднує головне: асоціація визнається як основна структурна одиниця психічного, раціональне зводиться до чуттєвого, відсутній аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності [511, с. 232233]. Для розуміння основних шляхів розвитку творчого мислення ця теорія є важливою.

Аналіз теоретичних й експериментальних досліджень проблем креативності свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння його суті. Проте, як стверджує Н. Анчукова, асоціювання є основним компонентом креативного процесу [14, с. 4].

Загальна характеристика різних визначень полягає в тому, що креативність є здатністю до створення нового, оригінального, тобто до творчості.

Аналізуючи результати різних досліджень, В. Козленко визначив такі фактори креативності [231, с. 131149]:

- якісна характеристика пізнавальної діяльності (дивергентність мислення, асоціативність та ін.);
- особистісні характеристики (ініціативність, самостійність, сензитивність тощо);
- продуктивність діяльності (оригінальність продукту).

Відношення асоціативності й креативності можна охарактеризувати таким чином: визнається важливе значення асоціативних процесів у створенні креативного продукту, а асоціювання розглядається як одиниця психологічного аналізу креативності (Г. Айзенк, Д. Гілфорд, С. Медник, Е. Торенс та ін.); проте недостатньо досліджень взаємозв'язку асоціативності

й креативності особистості Н. Анчукова [14, с.32].

Аналізуючи взаємозв'язок креативності особистості та образного асоціювання, можна відзначити, що головною точкою їх дотику є асоціативний символ.

1.2. Лінгводидактичні особливості асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Молодший шкільний вік вважається сенситивним для засвоєння іноземної мови учнями початкових класів. Психолінгвістичні напрацювання вказують на те, що для них характерні є пластичність мозку, потреба в пізнанні нового, природжена мовна здатність, спроможність до імітації та наслідування – усе це сприяє створенню сприятливих умов для успішного вивчення іноземної мови в початковій школі. У цьому плані нас найбільше цікавлять лінгводидактичні напрацювання, які можна покласти в основу асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Отже, своє завдання ми вбачаємо в тому, щоб описати та обґрунтувати механізми асоціативного навчання іноземної мови з погляду досягнень лінгводидактичної науки.

Пізнання світу й розуміння мови асоціативні за своєю природою. Кожне слово збуджує складний механізм асоціативних зв'язків, що формують його образ у лексичній пам'яті носіїв мови. Розуміння ними слів відбувається завдяки осмисленню асоціацій та асоціюванню смислів. Асоціація – це зв'язок, що за певних умов виникає між окремими нервово-психічними актами (відчуттями, уявленнями, думками, ідеями), унаслідок якого одне уявлення, відчуття викликає інше. Асоціативні зв'язки мають глобальний характер й інтегрують усі типи словесних зв'язків.

Термін «лінгводидактика» уведено російським ученим М. Шанським у 1969 році. Він трактується як загальна теорія навчання мови. У нашому випадку лінгводидактика вживається як галузева дидактика, яка розглядає питання теорії й методології навчання молодших школярів іноземної мови. Лінгводидактика – «термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи й методи навчання, шляхи та засоби формування комунікативної компетенції» [322, с. 7].

Питанням успішного навчання іноземної мови займалися багато вчених із різних галузей знань: педагоги (В. Артемов, Г. Китайгородська, Є. Пасов та ін.), психологи (Б. Бенедиктов, І. Зимня, М. Кабардов, М. Каспарова й ін.), мовознавці (В. Гумбольдт, Ф. Соссюр, Л. Щерба та ін.), психолінгвісти (Ф. Брессон, П. Олерон, П. Фресс, Н. Хомський).

Розглянемо кілька основних концепцій навчання іноземних мов, ідеї яких використовуються в асоціативному навчанні іноземних мов учнів початкової школи.

Зокрема, В. Артемов одним з основних завдань у вивченні іноземних мов убачає практичне оволодіння усним мовленням. Він вважає, що для методично правильного навчання іноземних мов потрібно психологічно точно поєднати повторення, імітацію та усвідомлений аналіз аналітичних правил мови. Серед головних психологічних принципів навчання іноземних мов відзначимо принцип єдності мовлення та мислення, адже в процесі навчання, як наголошує В. Артемов, між словом та предметом існує зв'язувальна ланка у вигляді слова рідної мови. Це означає, що прямого зв'язку між мисленням та іноземною мовою не може бути, оскільки існує посередній зв'язок через рідну мову.

Виходячи з цього, В. Артемов убачає психологічні основи навчання іноземної мови в засвоєнні слів. Дітей потрібно вчити саме слововживання, а вже через нього і мислення іноземною мовою. Погляди В. Артемова є близькими для нашого дослідження, адже асоціативне навчання дає змогу в дії накопичувати великий запас іншомовних слів та сприяє їх активному слововживанню.

Викликає інтерес ще одна концепція вивчення іноземної мови Б. Беляєва. Науковець виділяв два основних типи володіння іноземною мовою – раціонально-логічний (люди, які належать до цього типу, рецептивно або пасивно опановують іноземну мову – слухають і читають або сприймають та розуміють іншомовне мовлення через теоретичне усвідомлення, граматичний аналіз мовних особливостей), а також інтуїтивно-чуттєвий (для людей цього типу характерне продуктивне або активне опанування іноземної мови лише за допомогою практичного тренування в мовній діяльності, оскільки мовні засоби й правила формуються в процесі комунікативної діяльності) [32].

Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів стосується переважно другого типу оволодіння іноземною мовою, який ще можна назвати практичним, що характеризується несвідомим, інтуїтивним способом її засвоєння. За таких умов оволодіння іноземною мовою відбувається без посередництва рідної, а школяр учить зразу мислити іноземною мовою.

Спираючись на дослідження Б. Беляєва, М. Кабардов робить висновок про існування двох типів опанування іноземної мови залежно від особливостей нервової системи (рухливість/інертність нервових процесів): комунікативний та некомунікативний. Особистість комунікативного типу демонструє великий обсяг слухового сприйняття, слухової оперативної пам'яті, велику швидкість актуалізації знань і переробки нової інформації. Особистості некомунікативного типу демонструють успішність опанування іноземної мови при довільному запам'ятовуванні, при наявності зорового підкріплення вербального матеріалу [207, с. 396404]. Асоціативне навчання одночасно зорієнтоване на обидва типи опанування іноземної мови, поєднуючи вербальні й невербальні способи комунікації.

Із вищенаведеного випливає, що під час вивчення іноземних мов простежується важливе значення мимовільного та довільного,

усвідомленого й неусвідомленого. Мимовільне вивчення іноземної мови можливе в процесі її опанування в країні, мова якої вивчається, або ж при використанні так званого методу «гувернантки» для оволодіння загальнонавчальною лексикою.

Під час вивчення іноземної мови в навчальних закладах ми маємо справу з мимовільним і довільним засвоєнням іншомовного матеріалу, адже в шкільних умовах вивчення відбувається за відповідними програмами, відведеною кількістю годин, домашніми завданнями тощо. Хоча при великій кількості повторів мимовільне вивчення має у своїй основі свідоме ставлення того, хто прагне вивчити мову. У процесі опанування іноземної мови мимовільне може стати усвідомленим, не втративши при цьому своєї мимовільності в минулому, а мимовільні мовні дії на певному етапі засвоєння мови доцільно перетворювати в усвідомлені, як зазначає В.

Артемов [15]. На психологічному поєднанні свідомості та інтуїтивності в процесі вивчення іноземних мов наголошує й Б. Беляєв. Він квазує, що поряд зі свідомим оволодінням шляхом шкільного навчання відбувається і несвідоме, інтуїтивне, тобто справжнє повноцінне володіння іноземною мовою [32, с. 171].

Отже, мимовільне не означає неусвідомлене. Ураховуючи психологічні особливості під час вивчення іноземної мови, можливо переходити від неусвідомленої практики в усному мовленні до довільного усвідомленого оволодіння системою іноземної мови. Відповідно до цієї закономірності реалізовується асоціативне навчання іноземних мов учнів початкової школи: від мимовільного неусвідомленого через мимовільно усвідомлене до довільного усвідомленого навчання. Саме такий шлях повинен пройти учень початкової школи в оволодінні іноземною мовою з першого до четвертого класу, щоб бути готовим до вивчення іноземної мови в основній школі.

Асоціативне навчання іноземної мови та різних її аспектів здійснюється відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості учня, ідеться про індивідуальний стиль засвоєння іноземної мови. Він реалізовується раціональною системою специфічних способів оволодіння навчальним матеріалом, які забезпечують позитивний вплив на продуктивність навчальної діяльності учнів узагалі.

Індивідуальний стиль асоціативного засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови обумовлюється наявністю певних здібностей. У літературних джерелах знаходимо різні підходи до визначення поняття «здібності», проте звернемо увагу на два основних підходи: перший – особистісно-діяльнісний, другий – функціонально-психологічний.

Прибічники першого підходу (М. Давлетшин, П. Іванов та ін.) розуміють здібності як «своєрідні поєднання індивідуально-психологічних особливостей особистості, які визначають міру діяльності й успішність заняття цією діяльністю» [140, с. 157]. Ж. Піаже висловив думку, що основа особистісно-діялісного підходу до навчання полягає в узгодженні навчального процесу з характеристиками психічного розвитку учнів (їхніми

віковими особливостями та можливостями) [397].

На думку прихильників другого підходу (Б. Ананьєв, В. Шадриков, Р. Рубінштейн, Б. Теплов й ін.), «здібності – це якості функціональних систем, які реалізують окремі психічні функції, які мають свою індивідуальну міру вираження, що проявляється в діяльності та своєрідності виконання діяльності» [544, с. 40].

Научуваність або спроможність до навчання розглядають як загальну здібність до засвоєння нових знань і способів діяльності [213, с. 60]. Залежно від способу набуття знань та від особливостей нейрофізіологічних механізмів розрізняють два типи научуваності експліцитна (довільне, усвідомлене навчання) та імпліцитна (мимовільне навчання) [530, с. 144].

І. Блавацька [42] на основі узагальнення теоретичного матеріалу зауважує, що у понятті психолінгвістичних здібностей до опанування іноземною мовою потрібно розрізняти два аспекти мовну здібність та здібність до опанування мови. Мовна здібність (linguistic competence за Хомським) – спроможність до опанування першої рідної мови. Здібність до опанування мови – це спроможність до опанування нерідної мови. Нерідна мова, яку дитина опановує в тому середовищі, у якому розвивається, визначається О. Леонтьєвим як друга мова (second language) [283]. Це мова національно-мовних меншин, державна або офіційна, мова міжетнічного спілкування. Нерідна мова, яку опановують за відсутності мовних носіїв, є іноземною мовою (foreign language).

І. Баринкіна звертає увагу на *іншомовні здібності* особистості. Вони полегшують засвоєння іноземної мови, сприяють успішному оволодінню знаннями, вміннями й навичками та передбачають використання різноманітних систем символічних форм для реалізації функції спілкування [27].

Виокремлюють такі типи здібностей: комунікативно-мовні й когнітивно-лінгвістичні. Перший тип пов'язаний з іншомовними, комунікативними навичками та вміннями, із продуктивним володінням мовою – говорінням, розумінням, читанням і письмом. Тобто, це індивідуальні, психофізіологічні особливості людей, які забезпечують успішну взаємодію партнерів та успішне розв'язання комунікативних завдань. Комунікативно-мовний тип характеризується комунікабельністю, рухливістю, імпульсивністю в прийнятті рішень і в комунікативній поведінці, і загалом. При цьому невербальні компоненти інтелектуальних здібностей переважають над вербально-логічними; здібності слухового сприйняття – над зоровими [206]. Діти з таким типом іншомовних здібностей легко та невимушено навчаються за асоціативним навчанням.

Когнітивно-лінгвістичні здібності як індивідуальні, психофізіологічні особливості особистості забезпечують швидке формування вмій і навичок при засвоєнні мовної системи (*лексики, фонетики, граматики*). Когнітивно-лінгвістичний тип характеризується замкненістю, більшою довільністю дій, уповільненою реакцією в ситуації спілкування, бідністю міміки й жестів. У пізнавальній сфері спостерігається домінування вербально-логічних

компонентів над образними. У них переважає зоровий тип пам'яті [27, с.15]. У цьому випадку діти дискомфортно почуваються у вербально-руховій діяльності.

М. Кабардов зазначає, що для цих типів існують і більш, і менш сприятливі умови: для комунікативного типу сприятливі умови інтенсивного методу навчання, а для не комунікативного когнітивного – традиційного. У молодшому віці частіше спостерігаємо перший тип, у старшому – другий [206].

За таких обставин з урахуванням двох типів здібностей асоціативне навчання потребує оптимального поєднання як вербально-рухової, так і наочно-рухової діяльності. Асоціативне навчання надзвичайно ефективно за змішаним типом здібностей молодших школярів, який є носієм і тих, й інших якостей. Тому компенсаторні механізми в них виражені сильніше, що важливо для резервних можливостей навчання [206].

Концептуальною основою вивчення іншомовних здібностей є визначення та врахування особливостей протікання психічних процесів, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю особистості. Варіативна типологія психолінгвістичних здібностей молодших школярів потребує варіативного вибору їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Таке завдання успішно виконує асоціативне навчання, яке оптимально поєднує вербальні та невербальні способи діяльності.

Крім того, ефективність упровадження асоціативного навчання залежить від особистісних якостей, які сприяють іншомовній діяльності. Так, В. Кузовлев зазначає, що індивідуальність учня включає три види таких якостей: індивідні, особистісні та суб'єктні [268]. Індивідні – відображають природні якості учнів: здібності, пам'ять, темперамент, тип нервової системи й ін. До особистісних якостей учень відносить інтереси, ціннісні орієнтації, світогляд. Суб'єктні характеристики складають уміння працювати колективно та індивідуально.

В. Кузовлев визначними вважає особистісні якості. Саме вони відіграють важливу роль у соціальних відносинах, а мова та мовлення є однією із їхніх форм. Тому дослідник відзначає, що потрібно створити умови, які б дали змогу учням повною мірою проявити всі якості людської індивідуальності в колективній, груповій та індивідуальній формах роботи, тобто забезпечити індивідуалізацію навчання іншомовного мовлення [269, с. 17]. Асоціативне навчання гармонійно поєднує прояв усіх видів якостей учнів.

І. Зимня виокремила низку істотних положень щодо навчання іноземної мови, найважливіші з яких такі:

1) усі механізми мовленнєвої діяльності – суть прояву інтелектуальної діяльності людини, компоненти структури її інтелекту; їх розвиток на уроці іноземної мови позитивно впливає не лише на рівень сформованості мовленнєвої діяльності, але й на особистісний розвиток учня в цілому;

2) механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами ідентичні. Для вчителя іноземної мови важлива необхідність

ціленаправленого формування цих механізмів засобами іноземної мови, що підвищує рівень іншомовної мовленнєвої діяльності і її культуру;

3) усі види мовленнєвої діяльності мають спільні і відмінні для кожного з них рівні мовленнєвого механізму, у процесі навчання іноземної мови оволодіння одним видом мовленнєвої діяльності полегшує опанування іншого [193, с. 91-92]. Положення асоціативного навчання в повній мірі відображають задекларовані положення І. Зимньої.

Ми народжуємося зі спроможністю засвоювати будь-яку мову швидко, без проблем і зберігаємо цей талант приблизно до 1112 років, зазначав відомий психолінгвіст Наом Хомський [573]. За умов правильної організації асоціативного навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння. Це пояснюється характером начально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

Одним із механізмів, який функціонує в асоціативному навчанні, є розроблена психологами поетапна модель породження мовлення, яка передбачає три послідовні фази: мотиваційно-стимулювальну, орієнтовно-дослідницьку (чи аналітико-синтетичну) та виконавчу [171; 191].

На мотиваційно-стимуляційній фазі створюється мотив, задум та мета висловлювання. Усі процеси відбуваються у сфері мисленнєвої діяльності, яка є глибшою, ніж внутрішнє мовлення.

Наступне формування та формулювання думки засобами мови відбувається в аналітико-синтетичній (орієнтовно-дослідницькій) фазі. Індивід із пам'яті відбирає мовні засоби й складає в мовленнєве ціле, тобто формується внутрішнє мовлення, створюється установка на спілкування, відбувається добір слів і фраз для подальших висловлювань [171].

В умовах асоціативного навчання в учнів молодшого шкільного віку чітко простежуємо зв'язок зовнішнього та внутрішнього мовлення в процесі обробки інформації, що підтверджується мовленнєвими незвуковими кінестезіями під час навчання. Інтенсивність і тривалість мовленнєво-рухових реакцій нестабільна й залежить від низки факторів: складності та новизни завдання; ступеня автоматизації дій, які виконує учень; уключення в мисленнєву діяльність наочних образів; індивідуальних відмінностей у певних типах пам'яті. Виключення мовленнєвих рухів із процесу навчання ускладнює запам'ятовування одиниць іноземної мови. Із розвитком навичок і вмінь мовлення, автоматизацією відповідних мисленнєвих операцій зовнішня вербалізація замінюється редуційованою скороченою вербалізацією – внутрішнім мовленням [107, с. 22].

Ще один психологічний механізм, який потрібно враховувати в організації асоціативного навчання, – це усвідомлення того, що людина мислить образами, а слова – це звукові образи, які дають змогу виразити те, що людина бачить, відчуває, думає. Як зазначає О. Карп'юк, опанування мови починається з відчуттів, із процесу відображення в мозку людини окремих властивостей і явищ, які безпосередньо впливають на її органи чуття [217].

Ще Л. Виготський надавав великого значення асоціативному зв'язку мови з образністю. Учений вивчав зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням і дійшов висновку, що мовна діяльність має свої передумови: жести, гру та малювання. Саме розвиток цих видів знаково-символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням [85, с. 22].

Чим більше органів чуття бере участь у сприйнятті й переробці інформації, тим яскравішим, наочнішим і повнішим виявляється образ, що виникає. Образами можуть виступати мова, знакові моделі, практичні дії. У створенні образу велика роль відводиться також суб'єктивному досвіду учня, запасу його знань. Чим більший багаж знань і досвід, тим глибший та емоційно забарвленіший створюваний образ. Але саме від учителя залежить правильне використання слова й образу для покращення процесу запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу.

Л. Цветкова висловила думку, що «дані психологічних досліджень дають підставу говорити про тісну взаємодію вербальної та невербальної (образної) сфер у психічній діяльності людини, про необхідний зв'язок мовних процесів з образними уявленнями, про самі образи – уявлення про них як про полімодальні компоненти» [536, с. 205].

Отже, асоціативне навчання передбачає використання образу для введення нового матеріалу, що полегшує його сприймання й усвідомлення учнями початкової школи. Засвоєні образи-символи використовують у різних технологіях (дивись-слухай-роби; слухай-роби; роби-кажи), що сприяє розвитку мислення молодших школярів та полегшує опанування іноземною мовою.

С. Рубінштейн зазначав, що вивчення іноземної мови молодшими школярами починається з оволодіння «живим мовленням» через діяльність дітей за допомогою вживання цих слів для задоволення своїх потреб [444, с. 28-34].

Відомо, що рідну мову ми вивчаємо через життєвий досвід без будь-яких зусиль, адже дитина від народження перебуває в середовищі рідної мови, що сприяє її швидкому й ефективному засвоєнню. Відповідно до стержневого принципу асоціативного навчання – принципу природовідповідності – дитину слід навчати чужої мови, повторюючи той шлях, яким вона засвоювала рідну мову [611].

Дослідники (W. Butzkamm, D. Delanoff, D. Kirsch, Л. Черноватий та ін.) також звертають увагу на подібність процесів оволодіння дітьми рідною й іноземною мовою. Молодші школярі вивчають іноземну мову так само, як і діти, опановуючи рідну мову, засвоюючи цілі мовленнєві блоки як зразки для дій на основі наслідування та подальшого запам'ятовування [570].

П. Блонський зазначає, що діти до 78-ми років більш здатні імітувати та запам'ятовувати, ніж самостійно створювати мовленнєві висловлення [43]. Лише пізніше, із набуттям мовленнєвого досвіду, школярі починають усвідомлювати принципи побудови висловлювань, прості синтаксичні

закономірності та інтуїтивно створювати свою граматику [538, с. 7].

У зв'язку зі схожістю механізмів вивчення рідної та іноземної мови дітьми австрійські вчені під керівництвом А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл [608] у своїх дослідженнях виокремили прийнятні для молодших школярів стадії засвоєння іноземної мови та їх послідовність:

- 1) початкова стадія, стадія рецептивного й імітаційно-репродуктивного засвоєння іноземної мови – перший та другий роки навчання;
- 2) реорганізаційна стадія, стадія сегментації й аналізу мовленнєвої продукції, пошуку та перевірки гіпотез, моделювання зв'язків – другий, третій та четвертий роки навчання;
- 3) стабільна стадія, стадія встановлення та застосування правил мови, або стадія упорядкованого й зв'язного мовлення (ordered / coherent state), – кінець четвертого року навчання [607, с. 8].

Зважаючи на проведені дослідниками аналіз початкової стадії засвоєння іноземної мови та її етапи, запропоновано метод асоціативних символів як такий, що сприяє насиченню мовленнєвого досвіду учнів на початковому етапі, адаптації дітей до звучання нової мови, розвитку мовленнєвого слуху й артикуляційної бази та накопиченню великої кількості лексико-семантичних показників.

На першій стадії потрібно враховувати особливості сприйняття учнів 6-7 років, які характеризуються мимовільним характером та емоційністю. Отже, школярі сприймають, передусім, яскраві деталі або ж відомості, які їх стосуються. Як зазначає В. Філатов, емоційна інформація в 1,52 рази більше активізує діяльність мозку молодших школярів, ніж нейтральна [523], що викликає необхідність створення сприятливої емоційної атмосфери на уроці, добору особистісно важливого навчального матеріалу, який ми використовуємо в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. В асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів початкова стадія оволодіння мовою є центральною, адже від неї залежить подальша успішність засвоєння мови.

Приблизно в другій половині другого класу розпочинається друга (реорганізаційна) фаза. На думку психолінгвістів, її характеризує засвоєння школярами «критичної маси» лексичних одиниць, унаслідок чого розпочинаються процеси узагальнення мови. Після того, як дитина засвоює певну кількість іншомовного матеріалу, у її свідомості розпочинаються динамічні процеси його поступового сортування та організації, що свідчить про інтуїтивне усвідомлення системи дітьми [607, с. 181]. Звідси випливає, що друга стадія вивчення мови є етапом засвоєння граматики. Після фази граматики відбувається подальше вдосконалення мовлення дітей: збагачується їхній словниковий запас, виправляється вимова, ускладнюються мовленнєві конструкції. Відбувається перехід до стабільної фази засвоєння іноземної мови, на якій учні застосовують правила, відбувається довільна регуляція мовлення. Друга, а особливо третя стадії в умовах асоціативного навчання є адаптаційними до подальшого навчання

іноземних мов учнями основної школи за традиційними методиками навчання.

Ураховуючи схожість механізмів засвоєння рідної й іноземної мов, за умов асоціативного навчання учні початкової школи спочатку оволодівають однослівними реченнями (а також словосполученнями та фразами, які сприймаються учнями цілісно), а потім двослівними й більшими реченнями. Науковці О. Кліментенко, Г. Уайзер дослідили, що учням 1-2 класів важко сприймати речення іноземною мовою, які складаються із семи і більше слів [223, с. 343]. Австрійські психолінгвісти вказують ще на одну особливість засвоєння мови: молодші школярі, так як і діти, засвоюють слова у послідовності від іменників до дієслів, прикметників та інших частин мови, що мають лексичне значення, а службовими частинами мови учні оволодівають насамкінець [607]. У своїй роботі «Мова та свідомість» А. Лурія наводить узагальнену ієрархію оволодіння дітьми одиницями мови: слово/словосполучення – речення – синтагма – текст [294].

Асоціативне навчання сприяє засвоєнню іноземної мови на основі реальних дій дитини у формі активних дій із предметами відповідно до закладеної в кожному з нас від народження лінгвістичної програми, яка визначає поетапну послідовність мовного розвитку та яку неможливо (не бажано, у крайньому разі) змінити через навчання:

- 1) етап перший – однослівні речення;
- 2) етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- 3) етап третій – досягнення мінімального комунікативного рівня;
- 4) етап четвертий – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою [115].

Наведені висновки підтверджують правильність використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке сприяє запам'ятовуванню значного масиву лексичних одиниць.

О. Гузь й О. Паршикова звертають увагу на важливість інтенсифікації навчання для забезпечення умов природного оволодіння іноземною мовою. Інтенсифікацію пізнавального процесу слід починати реалізовувати з перших кроків навчання дітей у школі, оскільки вона спрямована на прискорене засвоєння ними необхідних знань, формування навичок і вмінь, на розвиток творчої самостійної особистості [107, с. 10].

Погоджуючись із думкою вчених (О. Гузь та О. Паршикової), вважаємо доцільним застосувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів для забезпечення концентрації навчального матеріалу, активної взаємодії учнів та організації на уроці інтенсифікованої комунікативної діяльності школярів.

Навчання іноземної мови відбувається, зазвичай, за традиційними методиками. Як зазначає І. Баринкіна, традиційні методики передбачають опанування мови в її лінгвістичних аспектах (граматико-перекладний, лексико-перекладний чи аналітичний, свідомо-порівняльний чи свідомо-практичний методи навчання іноземної мови). Інший шлях передбачає

впровадження інтенсивних методик, прямих методів навчання задля опанування мовлення, комунікації іноземної мови [27, с. 27].

Багато педагогів шукають способи покращення ефективності навчання іноземної мови через внесення нового в традиційну методіку, використання інтенсивних методик, індивідуалізацію, диференціацію навчання, орієнтацію на особистісно - орієнтоване навчання. У нашому випадку – це асоціативне навчання.

Проблема ефективного вивчення іноземної мови існувала з давніх-давен. Понад три століття тому великий педагог Я. Коменський дивувався з того, наскільки важким було вивчення іноземної мови в тогочасних школах, яким складним і довготривалим було вивчення навіть однієї латинської мови. Ще у «Великій дидактиці» Я. Коменський називав предмет тілом, а слово – одежиною, а тому й те, й інше потрібно представляти людському розуму одночасно, але спочатку предмет як об'єкт не лише пізнання, але й мови [240].

Ян Амос Коменський вважав образи основоположним моментом у викладанні іноземної мови, що чітко простежується в його основоположній праці «Світ навколо в картинках». У своїй книзі автор виходить далеко за межі доступного лише сенсорному досвіду, поряд із зображенням доступного від-чуттєвого досвіду він вводить низку понять, які є недоступними для зовнішніх органів чуття, наприклад моральних якостей, справедливості, гуманності. Для відтворення такого роду понять Я.

Коменський надає перевагу символічним зображенням. Саме образи, на думку вченого, мають першочергове значення у викладанні іноземної мови, провідним принципом якого є принцип природовідповідності.

Концептуальні ідеї, закладені в працях Яна Амоса Коменського, *знаходять* своє об'єктивне відображення в працях багатьох сучасних науковців. Однак часто фундаментальний принцип природовідповідності, методологічно обґрунтований та зреалізований Я. Коменським, у сучасних інтерпретаціях зводиться до принципу наочності в навчанні.

Пошук підходів до визначення наочності в процесі навчання іноземних мов дав можливість В. Артемову виокремити те, що є досить важливим в асоціативному навчанні іноземних мов. Йому вдалося «помітити нову форму пізнавального процесу – підказку абстрактного закону через безпосередню його репрезентативну реалізацію в чуттєво-наочному об'єкті, який поданий у плані виразності, що дає можливість побачити загальне через часткове, ідеальне через матеріальне, мовний закон через мовленнєву дію [15, с. 239].

На думку Б. Беляєва, принцип наочності при запам'ятовуванні навчального матеріалу, із погляду психології, повністю виправданий. Наочність супроводжує пояснення правил та ілюстрацій іншомовного мовлення, є опорою, інструментом, що дає змогу перетворювати ситуативне іншомовне мовлення в контекстне. Особливу увагу автор приділив словесно-мовленнєвій наочності, оскільки оволодіння іноземною мовою відбувається через звукові матерії, які мають наочно-чуттєвий характер [32, с. 7486].

О. Паршикова вважає, що оптимальним способом природовідповідного та водночас розвивального навчання іноземних мов може стати моделювання іншомовного спілкування учнів початкової школи на основі значущої для них ігрової діяльності, тобто організації інтегрованої комунікативно-ігрової діяльності [373, с. 41]. Таку можливість ми вбачаємо у впровадженні асоціативного навчання в процес вивчення іноземної мови.

На відміну від класичного трактування принципу наочності в навчанні, в асоціативному навчанні наочність більше відповідає принципу природовідповідності, ніж просто принципу наочності. Наочність в асоціативному навчанні не стільки використовується, скільки в оточенні наочності школяр живе, діє, грається, спілкується, самореалізовується. Вербальна й невербальна взаємодія з предметами, наочними засобами, знаками стає стилем навчальної діяльності молодших школярів.

В асоціативному навчанні взаємодія вчителя та учнів носить характер співробітництва. Корисними в цьому плані є напрацювання І. Зимньої, яка у своїх працях розвинула особистісно-діяльнісну концепцію навчання іноземних мов. Згідно з її вченням, навчальне співробітництво форма, засіб та мета навчання. Важливою його складовою є колективна комунікативна діяльність учнів. Науковець звертає увагу на те, що психологічно важливо при комунікативній діяльності вселити в учнів упевненість у можливості її здійснення, починаючи з початкового етапу навчання.

Надзвичайно важливе значення в асоціативному навчанні молодших школярів відіграють способи вербальної й невербальної комунікації, виражені в певній навчально-пізнавальній діяльності. На роль діяльності в розвитку дитини звертають увагу багато психологів, зокрема, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін. Усі вони наголошували, що для розвитку дитини необхідне її включення в різні види діяльності, а саме: предметну, ігрову, навчальну, трудову. В асоціативному навчанні для учнів початкової школи на першій стадії ключовою залишається ігрова діяльність.

Гра привертала увагу і вітчизняних (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Огаркова, К. Ушинський та ін.), і зарубіжних (Ф. Блехер, Декролі, М. Монтессорі, Е. Сеген та ін.) педагогів та психологів. У грі відбувається розумовий, моральний, естетичний розвиток дітей, розвиваються здібності, мислення, уява, творчість, мовлення. Гра дає змогу дитині відтворити соціальні відносини між людьми, вчить колективно діяти.

За умов асоціативного навчання молодших школярів великого значення надають використанню учителем дидактичних ігор. Застосування дидактичних ігор на уроці дає змогу педагогові зблизити та поєднати ігрову й навчальну діяльність дітей. Цінним є те, що дидактичні ігри можна застосовувати на всіх етапах уроку та з різною метою (навчальною, виховною, розвивальною). Н. Маркова стверджує, що використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови в початковій школі дає можливість досягти міцних і свідомих знань [306, с. 165].

Отже, дидактична гра, яка застосовується з урахуванням психологічних, психофізіологічних особливостей школярів, дає змогу реалізувати індивідуалізацію й диференціацію навчання, у тому числі навчання іноземної мови, та ефективно формувати іншомовну комунікативну компетенцію молодших школярів. Проте, провідною все ж таки залишається навчальна діяльність, яка, як зазначає О. Солонова, повинна обов'язково поєднуватися з ігровою [488].

Завдання асоціативного навчання молодших школярів полягає ще й у тому, що початкова школа повинна забезпечити учням основу, фундамент у вигляді тих навичок, які будуть необхідні для подальшого навчання в середніх та старших класах. У процесі навчальної діяльності молодший школяр формується та розвивається як особистість, як мовна зокрема.

Н. Маркова наголошує, що важливим фактором навчання, який здійснює вирішальний вплив на темп, глибину й міцність оволодіння навчальним матеріалом, є особиста активність школярів, їхня зацікавленість в успіхові [306, с. 21]. В асоціативному навчанні пізнавальна активність ключова, оскільки це навчання передбачає різні сфери комунікації. Організацію навчання при цьому спрямовано на створення таких умов, за яких відбувається не лише міцне засвоєння знань, вмінь і навичок, а й підвищується рівень розвитку учнів.

Говорячи про сучасні технології навчання в початковій школі, які зорієнтовані на максимальне врахування психологічних особливостей молодших школярів і спрямовані на використання їхніх резервів, поряд з асоціативним навчанням не можна не згадати про інтенсивні методики. Мета інтенсивного (як і асоціативного) навчання полягає в тому, щоб у мінімальний термін досягти максимального засвоєння об'єму навчального матеріалу.

Основними інтенсивними методиками навчання іноземних мов, які є важливими для асоціативного навчання є сугестопедична система навчання Г. Лозанова [289, с. 53-62], емоційно-смісловий метод І. Шехтера, інтенсивного курсу Г. Гегечкорі [91], метод активізації можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської [218, с. 11] та ін.

Останнім часом високу ефективність показують методики, пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи, з асоціаціями, а саме методи графічних і звукових (фонетичних) асоціацій, комбінований асоціативний метод, які допомагають молодшим школярам переборювати багато труднощів в оволодінні рідною мовою принципово новим способом, допомагають дітям засвоювати основи рідної мови (російської зокрема) [306, с. 44].

Досить тісно з асоціативним навчанням переплітається експериментальна робота Н. Маркової, яка використала оригінальну наукову методику вивчення російської мови. Її суть полягає в тому, щоб допомогти учням подолати труднощі в опануванні мови через застосування різноманітних ігрових методів, побудованих на основі образних – графічних і звукових – асоціацій [306, с. 44]

Метод графічних асоціацій полягає в тому, що при запам'ятовуванні написання слова достатньо зробити малюнок, який означає саме слово та обіграти в ньому букву, яку потрібно запам'ятати.

Метод звукових (фонетичних) асоціацій використовують у тому випадку, коли шукають співзвучні слова зі словом, яке потрібно запам'ятати, тобто коли фраза з римівки й конкретне слово є особливо вдалимими, наприклад російське слово «конь» співзвучне фразі у словах: коньки, концерт, цукерка, конверт.

Комбінований асоціативний метод використовують при запам'ятовуванні слова, його графічних і фонетичних асоціацій одночасно, коли в одному слові наявні декілька букв, які неможливо перевірити.

Експериментальне дослідження Н. Маркової довело, що вищеназвані методи розвивають усне й писемне мовлення, підвищують грамотність молодших школярів і при цьому впливають на розумову самостійність, позитивне ставлення до навчальної діяльності, формують у них уміння орієнтуватися в поставлених перед ними завданнях, знаходити раціональні способи розв'язання поставлених завдань, тобто вчать молодших школярів учитися, що є одним із найважливіших завдань початкової школи [306, с. 45].

Один із ефективних елементів асоціативного навчання напрацювання І. Баринкіної, яка пропонує асоціативний метод поєднання під час вивчення іноземної мови. Дослідниця робить висновок, що слова легко запам'ятовуватимуться на ілюстративному матеріалі в ролі, наприклад персонажів фантастичного мультфільму [27].

І. Матюгін наголошує, що асоціативний метод поєднання полягає в умінні пов'язувати *інформацію для запам'ятовування з яскравими, незвичними образами, картинками на основі асоціативних уявлень. Такий спосіб дає змогу майже удвічі збільшити кількість засвоєної лексики* [312, с. 1728], а також при цьому відбувається розвиток не лише механічної пам'яті, а й уяви.

Ще одним ефективним прийомом, як стверджує І. Баринкіна, є ритмізація, коли відбувається переведення інформації у вірші, пісеньки, а їх рядки пов'язані певним ритмом чи римою. Практика показує, що механічне запам'ятовування, зазубрювання, наприклад, трьох основних форм неправильних дієслів є неефективним методом, який займає в дітей багато часу та сил. За допомогою потішних віршів можна швидко та весело вивчати, наприклад, неправильні дієслова. А якщо супроводжувати вірші виразною мімікою, жестами й додати трохи наочності (картинки та предмети), то результат буде ще ефективнішим [27, с. 74].

На нашу думку, такі методи розвивають пізнавальні інтереси, позитивне ставлення до навчання, сприяють розвитку мовлення й грамотності школярів, учать знаходити різноманітні способи розв'язання поставлених завдань. Це особливо важливо на початковому етапі навчання, головне завдання якого навчити учнів учитись.

Р. Ібрагімова пропонує використовувати тезаурусний метод навчання молодших школярів із використанням асоціативних полів слів, який ураховує мовну картину світу учнів і веде до підвищення лексикографічної культури молодших школярів [202].

Цікавий та ефективний метод навчання іноземної мови метод mindmapping (побудова асоціативних мап, інтелект-карт), запропонований англійським ученим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном [571, с. 120]. Серед варіантів перекладу «mindmapping» найточнішим на нашу думку, є версія Т. Воробйової – мапа асоціацій, оскільки за способом побудови ці мапи, наімовірніше, відображають процес асоціативного мислення. Асоціативні мапи є відображенням наших ментальних образів і допомагають когнітивним процесам. Вони з'єднують наші ментальні образи з тією сіткою асоціацій, яка існує в мозку, пам'яті.

У дитячому віці обидві півкулі мозку працюють разом – ліва відповідає за вербальну, абстраговану, символічну діяльність, а права виконує функцію синтезу, інтуїтивного сприйняття інформації [580, с. 320]. Тому маленькі діти швидко й легко запам'ятовують і вивчають нову, інколи досить складну, інформацію.

Асоціативне навчання в цілому повинно орієнтуватися на сучасні інноваційні технології навчання, відповідати новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їхнім потребам, серед яких провідними є потреба в грі (через ігрову діяльність краще засвоюється зміст навчальної діяльності), в русі, зовнішніх враженнях, пізнавальна потреба. У зв'язку з цим потрібно залучити до асоціативного навчання все нове й краще, що з'явилося в інших суміжних технологіях, які сприяють підвищенню ефективності навчання.

1.3. Технологічні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи

Відповідно до основних «Західноєвропейських рекомендацій з мовної освіти...» [178] з урахуванням нормативних документів, рекомендованих Радою Європи, відбувається реорганізація іншомовної освіти в Україні, й із 2012 року вивчення іноземної мови вводиться з першого класу. Уся початкова освіта й методика викладання іноземної мови, зокрема, повинна бути спрямована на підвищення рівня розвитку учня. Саме в молодшому шкільному віці починається формування дитини як мовної особистості.

У зв'язку з цим у початковій школі мають створюватись умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших учнів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів при використанні іноземної мови як засобу спілкування, для розвитку мотивації в подальшому оволодінні іноземною мовою, повинні формуватися елементарна комунікативна компетенція й відповідно, розвиватися елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності

(говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загальнонавчальні уміння, що відповідають рівню А1 згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

У науковій літературі комунікативну компетенцію розуміють як систему знань людини, її інформованість й ініціативність, сукупність її навичок і мовленнєвих здібностей, здатність користуватися мовним матеріалом та фактами мовлення для реалізації мети спілкування, розв'язувати його завдання в побутовому, навчальному, виробничому й культурному житті, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування [555, с. 109]. Комунікативна компетенція складається із мовної та мовленнєвої компетенцій тощо. Мовна компетенція – це володіння системою відомостей про мову, що вивчається, спроможність розуміти й продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні речень за допомогою знаків мови та правил їх поєднання. Можна вважати мовну компетенцію сформованою, якщо особа може користуватися системою мови на практиці [555, с. 392]. Мовленнєва компетенція – це вміння користуватися засобами мови й способами їх функціонування для формування й формулювання думок у процесі сприймання та породження мовлення [555, с. 275].

Із виділених Комітетом з питань освіти при Раді Європи висловлювань стосовно навчання іноземних мов шести основних рівнів оволодіння комунікативною компетенцією початкова школа забезпечує перший рівень А1 – рівень «відкриття», «формальної компетенції», «інтродуктивної компетенції» [178; 416; 544]. Він найважчий та найважливіший для ефективного розвитку іншомовного мовлення, що підлягає ідентифікації. Згідно з виокремленими загальноєвропейськими рівнями протягом шкільного навчання зміна в навчальних досягненнях учнів відбувається у вертикальному та горизонтальному напрямках. Тобто, відбувається не лише сформованість умінь і навичок від рівня до рівня, а й поглиблення знань школярів [178, с. 1618].

Тому, керуючись матеріалами Ради Європи, вважаємо, що в системі початкової школи, згідно із загальноєвропейськими рівнями досягнень в оволодінні іншомовним мовленням, потрібно виокремити практичні локальні рівні. Установлення додаткових пунктів між рівнями завжди суб'єктивна процедура [178, с. 32]. Л. Ягеніч пропонує розглянути стовбур елементарного користувача крізь призму двох підетапів у початковій школі, визначених Міністерством освіти і науки України [246], та виділити такі два практичні локальні рівні: А1.1: 2-й клас; А1.2: 3-4-й класи [562, с.14]. У зв'язку з тим, що іноземна мова вводиться з першого класу, із шестирічного віку, а психофізіологічні особливості шестиліток відрізняються від дітей семи, восьми, дев'яти років, то ми пропонуємо виокремити три практичні локальні рівні володіння іноземною мовою: А1.1. – перший клас; А1.2. – другий клас; А1.3. – третій та четвертий класи. У зв'язку з уведенням вивчення іноземної мови з першого класу ми акцентуємо увагу дослідження на навчанні другої мови учнів-шестирічок.

Варто зазначити, що мовленнєва компетенція формується в чотирьох видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Тобто, на кінець першого класу учні повинні володіти такими вміннями названих видів мовленнєвої компетенції, як:

- аудіювання: розрізняти різноманітні команди, супроводжуючи їх мовою жестів; демонструвати розуміння загальноповсякденних слів, використовуючи кодову мову уявлень й асоціацій; вербально реагувати на запитання, які вимагають простих відповідей; демонструвати розуміння простих коротких оповідань виконанням пантоміми; розуміти основну ідею адаптованого аудіо- чи відео- тексту тривалістю звучання до 30 секунд;
- монологічне мовлення: давати накази, команди, спонукати до дій; повідомляти про виконання певних дій та команд у різних місцях, у різні частини доби, пори року, одночасно виконуючи їх; повідомляти про спроможність, бажання й уподобання виконувати певні дії, зображуючи їх мовою жестів; описувати свій стан, висловлювати певні емоції, використовуючи позамовні засоби (жести, міміку); розповідати про тварин через уособлення, використовуючи мову жестів та розроблені асоціативні символи; називати предмети, об'єкти, явища в межах відповідних тем, демонструючи їх розуміння невербальними засобами й коментувати дії, які можна з ними виконувати; описувати предмети, явища в межах відповідних тем, робити короткі повідомлення в межах навчальної ситуації; висловлювати своє ставлення до предметів, об'єктів, явищ, використовуючи мову жестів (обсяг висловлювань – до чотирьох речень);
- діалогічне мовлення: ставити загальні й прості спеціальні запитання, застосовуючи мову жестів; відповідати на запитання відповідно до мовного матеріалу та ситуації спілкування, за потреби використовуючи мову уявлень й асоціацій; реагувати на репліки вчителя та однокласників, використовуючи при потребі невербальні засоби; висловлювати згоду чи незгоду, радість, позитивне чи негативне ставлення, відмову; вести діалог – розпитування не менше чотирьох реплік;
- читання: *учні знають* – літери алфавіту, основні звуко-буквенні відповідники; *учні вміють* – читати про себе й вголос окремі слова та словосполучення, речення й короткі тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні;
- письмо: учні вміють за зразком відтворювати графічний образ літер, буквосполучень.

Досягненню таких умінь та знань передують кропітка робота, яка починається з формування лексичної компетенції.

На думку Л. Москалюк, лексична компетенція входить до складу мовної компетенції і її формування включає два етапи: ознайомлення школярів із новими лексичними одиницями (презентація знань лексичних одиниць) та автоматизація дій учнів із ними (формування лексичних навичок). Поточний умотивований контроль, здійснюваний послідовно на етапах презентації лексичних знань і формування лексичних навичок, створює умови для безпомилкового функціонування лексичних одиниць у

мовленні [338].

Лексична компетенція має першорядне значення у вивченні іноземної мови, адже саме в словах засвоюються фонетичні й орфографічні особливості мови, яка вивчається; саме лексика наповнює граматичні структури з метою організації іншомовного висловлювання. Необхідний рівень володіння лексикою надає можливість швидкого вибору потрібного слова із довгострокової пам'яті, забезпечує коректне вживання іноземної мови в ситуаціях спілкування, сприяє формуванню комунікативної компетенції та інших компетенцій. Отже, якісно сформована лексична компетенція створює сприятливі умови для актуалізації всіх складників комунікативної компетенції.

Учені-методисти (О. Бігич, С. Ніколаєва, Н. Бражник, Р. Мартинова, Т. Олійник, О. Петрачук, В. Плахотник, Г. Рогова, Н. Склярєнко, Л. Щербак та багато ін.) слушно зазначають, що процес формування лексичної компетенції включає презентацію лексичних знань або ознайомлення з ними, формування лексичних навичок чи автоматизацію їх уживання. На цій основі розвивають мовленнєві вміння школярів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, письмі й говорінні.

Аналіз наукових джерел щодо проблеми навчання іноземних мов засвідчив, що її ефективність залежить, передусім, від самої організації навчального процесу в початковій школі.

Звертаючи увагу на зарубіжний досвід організації іншомовної початкової освіти, Л. Ягеніч здійснила її порівняльну характеристику в різних країнах світу та Україні [562]. За результатами дослідження ми можемо зробити висновок, що тижневе навантаження для вивчення іноземної мови в початковій школі в країнах Європи в 1,53 рази вище, ніж в Україні. За такої ситуації, як свідчить практика, украй важко досягти навчальної мети – оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією на необхідному рівні.

За умови неможливості збільшення кількості годин для вивчення іноземної мови молодшими школярами, на нашу думку, оптимальною є інтенсифікація навчання учнів. У процесі навчання іноземної мови важливо враховувати те, що рівень розвитку молодших школярів значно відстає від учнів середніх і старших класів, які досягли стадії, за словами Піаже, «формальних операцій», що дають їм змогу здійснювати аналіз закономірностей іноземної мови, оперувати лінгвістичними поняттями й ін. Тому учнів початкової школи потрібно навчати іноземної мови методами, відмінними від методів навчання в середніх і старших класах.

Практичний досвід та застосування методично-теоретичних напрацювань дозволяють зробити висновок, що на початковому етапі навчання надзвичайно доцільно підключати елементи жестової мови як основної семантичної одиниці, тобто у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їхньої навчальної діяльності важливою є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування й відтворення навчальної

інформації. Актуальні в цьому плані є впровадження в навчальний процес початкової школи асоціативного навчання.

У зв'язку з цим, керуючись загальноєвропейськими рекомендаціями з питань освіти та вирішуючи питання оптимізації навчання іноземної мови, в межах експериментального майданчика «Впровадження методу асоціативних символів на початковому етапі вивчення іноземної мови» під егідою Управління освіти Луцької міської ради, нами було розроблено нову методичку викладання іноземної мови в початковій школі за методом асоціативних символів (МАС), яка становить процесуальну основу асоціативного навчання молодших школярів.

Варто зазначити, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці та в педагогічних працях, створених на пострадянському просторі, у дисертаційних роботах, монографічних працях й окремих статтях питання застосування асоціативного навчання та асоціативної технології в цілому, асоціативних методів навчання розглянуті недостатньо. Проте, потрібно відзначити дисертації О. Горошко й У. Марчук, пов'язані з дослідженням вербальних асоціацій у галузі мовознавства, та дослідження Р. Ібрагімової та Н. Маркової стосовно проблем розвитку мовної діяльності молодших школярів на основі асоціативної уяви.

О. Горошко у дисертації «Языковое сознание (ассоциативная парадигма)» здійснила теоретичний аналіз мовної свідомості особистості в ракурсі асоціативної парадигми. Особливу увагу в роботі приділено проблемам асоціативної лексикографії, представлено якісні методи аналізу даних асоціативного експерименту та способи розв'язання методичних проблем проведення вільного експерименту [103].

Так, У. Марчук дослідила асоціативний потенціал лінгвокультурних концептів «жінка», «мати», «дім», «батьківщина», «воля», «свобода» американської, французької, польської та української лінгвокультур для виокремлення універсальних та ідіоетнічних рис лінгвокультурного кодування світу. Для досягнення поставленого завдання дослідниця визначила базові поняття: лінгвокультурний концепт, лінгвокультурема, асоціація, асоціативний потенціал, асоціативне поле, семантичний гештальт та ін.; описала означені лінгвокультурні концепти, їх функціонування в цих лінгвокультурах, зробивши аналіз словникових дефініцій і лексичної сполучуваності лексем – вербалізаторів концептів; вивчила особливості паремійного вираження досліджуваних концептів; визначила асоціативну структуру концептів; здійснила порівняльний аналіз асоціативного потенціалу досліджуваних лінгвокультурних концептів американської, французької, польської та української лінгвокультур на матеріалі результатів асоціативного експерименту; установила особливості функціонування цих лінгвокультурних концептів у межах означених лінгвокультурних спільнот через зіставлення їх асоціативного потенціалу [308].

Р. Ібрагімова досліджує лінгводидактичні й психологічні основи семантизації та активізації лексики молодших школярів методом

асоціативного поля. Науковець представив експериментальне дослідження мовного й мовленнєвого розвитку молодших школярів, визначив актуальні проблеми методики розвитку мовлення, здійснив аналіз факторів і механізмів оптимізації лексичної і словникової роботи, розробив та провів асоціативний експеримент як засіб діагностики рівня мовного й мовленнєвого розвитку молодших школярів, представив та експериментально перевіряв способи реалізації тезаурусного методу навчання іншомовного лексичного мінімуму учнів початкової школи [199].

Н. Маркова особливу увагу в дисертаційному дослідженні «Розвиток мовної діяльності молодших школярів на основі засобів асоціативної уяви» звертає на особливості процесуального та контрольного компонентів навчального процесу в ході асоціативної діяльності, визначає процедуру її дидактичного проектування, розробляє та експериментально перевіряє педагогічні умови активізації мовлення молодших школярів на основі асоціативної уяви, які підвищують їхній мовленнєвий розвиток. Особлива увага приділена в роботі розвитку образної пам'яті й асоціативного мислення молодших школярів [306].

Системотвірною складовою процесуального компоненту асоціативного навчання в нашому дослідженні є метод асоціативних символів, розроблений та впроваджений Луцькою науковою школою (С. Гунько, З. Коновалюк та ін.) під науковим керівництвом дисертанта даного дослідження.

Протягом багатьох років, створюючи разом із дітьми на заняттях з іноземної мови асоціативні образи-символи до всіх лексичних та граматичних одиниць, які вивчаються, здійснено спробу адаптувати цю своєрідну мову тіла, жестів до процесу вивчення предмета в дошкільних навчальних закладах та в початковій школі.

За допомогою мови рухів, жестів і міміки ми намагаємося змодельовувати будь-яку навчальну ситуацію. Наприклад, зображаючи ліс, учитель разом із дітьми показує й обіграє представлений жест у різних ситуаціях, виконує різноманітні дії за допомогою жестів: бігаємо, стрибаємо, граємось з м'ячем, із друзями, збираємо гриби, ягоди, квіти, катаємось на велосипеді; коментуємо, що в лісі бачимо: дерева, кущі, траву, квіти, різноманітних звірів й ін., озвучуючи ці всі дії іноземною мовою.

Мета й завдання цієї інноваційної діяльності полягала у:

- розробці програм для дітей старшого дошкільного віку, учнів 1-го класу та 2-го, 3-го, 4-го класів загальноосвітніх навчальних закладів;
- розробці методичних рекомендацій щодо використання методу асоціативних символів у навчанні англійської мови учнів 67 річного віку;
- упровадженні методу асоціативних символів у навчальний процес для підвищення рівня навчальних досягнень учнів та їхнього творчого розвитку;
- відстеженні динаміки зросту навчальних досягнень учнів початкових класів.

За наукового супроводу дисертанта згідно з рішенням МОН України створено та апробовано навчально-методичний комплект для навчання англійської мови учнів першого, другого та третього класів. У методичні комплекти входять підручник, авторська програма, методичні рекомендації учителям, розроблені конспекти уроків. Апробовуються навчально-методичні комплекти для учнів четвертого класу.

За цим методом видано навчальну програму та методичні рекомендації для роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Граючись, учимось. Англійська мова» [105], навчальний посібник для учнів 1-го й 2-го класів «Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів» (автори С. Гунько, Л. Гусак, Н. Занюк, З.

Коновалюк, І. Романюк), схвалений Міністерством освіти і науки України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах, та створено демонстраційний матеріал у вигляді навчально-методичного фільму, у якому наочно показано, як практично застосовувати цей метод [105].

Новизною цих матеріалів є те, що лексичний матеріал подано не традиційно, а з використанням методу асоціативних символів, який звільняє учнів від постійного нудного заучування нових слів і виразів та перетворює складний навчальний процес запам'ятовування мовного матеріалу в задоволення. Своєрідність МАС у тому, що він сприяє навчанню дітей англійської мови в цікавій, легкодоступній, ігровій формі.

Представлену методику розроблено та апробовано із застосуванням ігрового, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного й особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів до розвитку молодших школярів, які ґрунтуються на певних принципах навчання. Саме дидактичні принципи виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання.

За визначенням А. Кузьмінського [384], **принципи** (від латин. *principium* – «начало», «основа») – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання.

Дидактичні принципи – це керівні положення, які визначають зміст, форми організації, методи навчального процесу відповідно до його цілей і закономірностей [402, с. 287]. В основі асоціативного навчання лежить низка загальнодидактичних принципів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Загальнодидактичні принципи навчання молодших школярів іноземної мови за методом асоціативних символів

Принцип	Зміст принципу
Принцип науковості.	Обґрунтовуваність процесів та результатів, асоціативне тлумачення природи сформованих образів.
Принцип систематичності.	Постійне повторення, звернення до попереднього матеріалу, щоразу розглядається з нових позицій.

Принцип послідовності навчання.	Логічна послідовність викладу матеріалу, на базі якого відбувається вивчення іншого.
Принцип тематичної організації навчального процесу.	Навчання здійснюють за темами, на які відведено один і більше уроків

Продовження таблиці 1.2

Принцип комунікативної спрямованості.	Формування в учнів умінь практично володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування в усній і писемній формах; формування мовленнєвих якостей, що включають у себе вміння слухати, розмовляти й сприймати співрозмовника, долучатися до діалогу з ним, передавати елементарну інформацію та отримувати її в процесі спілкування
Принцип доступності.	Поступове наростання складності
Принцип повторюваності навчальних процесів.	Зорієнтованість на вироблення певних стереотипних видів діяльності відповідно до технологічних підходів
Принцип міцності засвоєних знань.	Спрямованість на відтворення вивченого за допомогою асоціативних зв'язків, які міцно лягли в основу їх запам'ятовування, графічного, фонетичного чи комбінованого сприйняття
Принцип індивідуального підходу до учнів.	Сконцентрованість на головному, керуваність їх спостереженнями та асоціаціями, засвоєння матеріалу в індивідуальному темпі

Принцип наочності.	Орієнтація на чуттєву сферу, поєднання слова учителя із зоровим сприйняттям не лише малюнків, схем і т.п., а й із руховими діями самих учнів, на основі яких і утворюються асоціації. Принцип наочності ефективно реалізується в поєднанні зі словом учителя та за безпосередньою участю розумової діяльності в пізнавальному процесі школярів. Ті символічні позначення, які використовуються під час асоціативного навчання, є ефективною постійно присутньою на уроках наочністю, яка виникла на основі мислительної діяльності учнів.
Принцип психологічної комфортності, особистої творчості, креативності.	Опора на власну свідому діяльність школярів, стимулювання діяльності учнів, концентрація їхньої уваги, стимулювання інтересу як до процесу навчання, так і до змісту матеріалу, що дає змогу школярам відчувати комфорт та успіх у процесі пізнання.

Усі ці принципи тісно взаємопов'язані, розкривають закономірності навчального процесу та дають змогу ефективно реалізовувати навчальну діяльність у єдності всіх її компонентів.

В основу інноваційної методики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка ґрунтується на принципі природовідповідності, покладено використання асоціативних символів, що створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, та робить процес вивчення іноземної мови доступним та невимушеним.

Основна мета навчання іноземної мови молодших школярів (за методом асоціативних символів) – формування елементарної іншомовної комунікативної компетенції, формування якостей, необхідних для засвоєння мінімізованого обсягу знань та вмінь. Це дає змогу молодшим школярам набути вмінь, достатніх для того, щоб вступити в мовленнєвий контакт зі співрозмовником, долучитися до діалогу, отримувати та передавати елементарну інформацію, пов'язану зі змістом спілкування. Крім того, визначені завдання сприяють повноцінному й різнобічному розвитку учнів, реалізації ними особистого досвіду, оволодінню основами іншомовного спілкування.

Для досягнення поставленої мети слід розвивати позитивну мотивацію щодо вивчення іноземної мови, установлювати з учнями партнерські стосунки, що забезпечує стійкий інтерес до навчання. Мотивація сприяє появі задоволення, зацікавленості в сумісній діяльності.

Методичними завданнями МАС є такі:

- розширювати мовні можливості учнів у межах комунікативного мінімуму;

- робити процес вивчення іноземної мови бажаним, цікавим, захоплюючим, що, у результаті, формує позитивне ставлення учня до навчання;
- наближати процес вивчення іноземної мови до невимушеного спілкування;
- залучати мовленнєвий досвід спілкування рідною мовою для перенесення його на спілкування іноземною мовою й навпаки;
- виховувати позитивні риси характеру, моральні якості, культуру спілкування;
- ознайомлювати учнів з елементами соціокультури країн, мова яких вивчається.

В основу визначення змісту навчання покладено положення про те, що спілкування з молодшими школярами повинне повністю будуватися на закладеній в дитині від народження «лінгвістичній програмі». Методичний складник програми навчання визначає поетапну послідовність мовного розвитку:

- перший етап – однослівні речення;
- другий етап – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- третій етап – досягнення мінімального комунікативного рівня;
- четвертий етап – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою.

Доступна організація спілкування, яка своєчасно враховує комунікативні можливості дітей на кожному етапі їхнього мовного розвитку, дає змогу інтенсифікувати процес оволодіння іноземною мовою. У програмі запропоновано орієнтовний зміст, зумовлений інтересами дітей молодшого шкільного віку, необхідністю забезпечити ігровий характер їхньої навчальної діяльності, розвинути спроможність елементарного спілкування. Емоційний складник вивчення іноземної мови передбачає цікаві, різноманітні ігри, які сприяють швидкому запам'ятовуванню мовленнєвих структур та відтворенню їх у життєвих ситуаціях, адже відомо, що діти швидко й добре запам'ятовують лише те, що викликає в них емоційний відгук. Тож першочергове завдання вчителя – зробити навчальний процес змістовним, цікавим, динамічним, водночас спрямованим на задоволення особистісних, пізнавальних та ігрових потреб під час невимушеного спілкування з дорослими й однолітками.

Навчання іноземних мов у початковій школі передбачає збагачення словникового запасу з таких основних сфер спілкування: «Моя життєдіяльність. Дозвілля», «Помешкання», «Природа. Навколишнє середовище», «Я. Моя сім'я» та ін.

За змістовими складниками навчальна програма з іноземної мови передбачає формування мовленнєвої, лінгвістичної, соціокультурної і загальноосвітньої компетенцій. Мовленнєва компетенція передбачає поетапне засвоєння мовленнєвих зразків, які подаються як слова, словосполучення, фрази, необхідні для спілкування, з одночасним

супроводом їх мовою рухів, жестів, міміки на початковому етапі.

Загальноосвітній складник програми спрямований на практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування (дод. Ф). Орієнтація на потреби учня уможливорює інтенсифікацію та покращення навчального процесу, у якому наставник – не лише джерело інформації, а й помічник для учнів, порадник, керівник, організатор процесу навчання. Використовуючи таку технологію, учитель дає змогу дітям стати активними учасниками навчального процесу, оскільки в центрі уваги стає їхня особиста діяльність, а вони – головним суб'єктом навчання. Атмосфера уроку, запропоновані завдання, обрані форми роботи стимулюють учнів до розширення загальноосвітнього й лінгвістичного кругозору, накопичення комунікативного досвіду, що забезпечує динаміку уроку, зберігає атмосферу дитинства, що є обов'язковою умовою природовідповідності в розвитку школярів, передбаченою принципами гуманістичної педагогіки.

Програму складено з урахуванням критеріїв, закладених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, що передбачає побудову навчального процесу на комунікативній основі з урахуванням особистісної діяльності учнів. Основними принципами комунікативно-орієнтованого навчання, яке активно використовується в асоціативному навчанні, такі:

- принцип інтерактивності;
- принцип мовленнєво-мисленнєвої активності;
- принцип інтеграції;
- принцип контекстуалізації;
- принцип пріоритетної ролі без перекладної ролі семантизації.

Працюючи за цими принципами, учитель моделює реальний цілісний контекст спілкування через поєднання мовленнєвої й немовленнєвої дії, вербального та невербального спілкування, візуальної та звукової презентації змісту та форми. Отже, асоціативне навчання забезпечує оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності в їх реальній послідовності й взаємозв'язку.

Метод асоціативних символів дає змогу розв'язати основні проблеми навчання іноземної мови молодших школярів, адже ґрунтуються на актуальній теорії вивчення мови через «особисту діяльність» дитини. Використання методу асоціативних символів на уроках іноземної мови уможливорює сприймання дитиною мовного матеріалу через усі аналізатори: зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові. Не порушуючи хід уроку, ми повністю забезпечуємо потребу школяра в руховій активності. Урок має чітку структуру й забезпечує головні етапи оволодіння іноземною мовою, їх можна виділити три [68, с. 104]:

- 1) ознайомлення зі значеннями мовних одиниць – простих і складних;
- 2) пасивне мовлення – усвідомлення запам'ятовування словесного виразу, тобто багаторазове зіставлення дитиною мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності;

3) активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні, що визначає рівень сформованості мовленнєвих навичок;

Ці етапи властиві й урокам за методом асоціативних символів (МАС), який має ігрову спрямованість. У цьому й полягає основна його перевага над традиційними методами навчання. У дітей виробляються навички зосередження, самостійного мислення, розвиваються увага, дисципліна. Ігрові моменти роблять навчання цікавим, створюють у вихованців бадьорий настрій, полегшують подолання труднощів у засвоєнні матеріалу. МАС дає можливість перетворити складний навчальний матеріал у простий, а нудний – зробити цікавим. Діти виконують одночасно рухи й озвучують їх. Їм усе зрозуміло, тому що мова й рухи переплітаються.

На заняттях за методом асоціативних символів учитель вводить ігрові команди, назви предметів, явищ, їхніх ознак та створює разом з учнями асоціативні символи до них, працюючи за таким алгоритмом:

- вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць;
 - перевірка розуміння дітьми вироблених асоціацій рідною мовою
- ;
- презентація та обігрування в різних ситуаціях нової іншомовної лексики за допомогою створених символів.

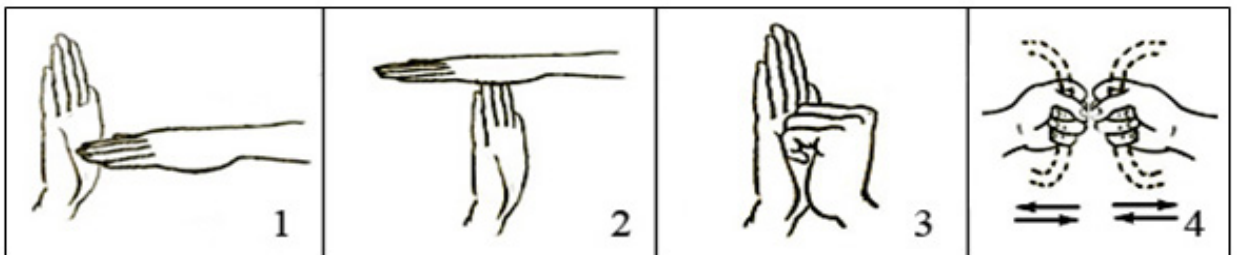
Реалізації етапу пасивного мовлення сприяють різноманітні ігри з обов'язковим подальшим застосуванням мови рухів, жестів, міміки й підключенням наочного матеріалу. Оскільки за допомогою цього методу діти вивчають мову, практично «проживаючи» весь навчальний матеріал, то забезпечується свідоме вивчення лексичних одиниць. Питання про перевантаження пам'яті відпадає, оскільки процес засвоєння відбувається мимовільно. Школярі засвоюють значні масиви навчального матеріалу, здійснюючи спільні ігрові рухи разом із дорослим або самостійно, доводячи до автоматизму виконання і промовляння необхідних мовленнєвих зразків, не докладаючи до цього особливих зусиль.

Створюючи асоціативні образи-символи, «оживляємо» кожне слово, із яким можна провести цікаву, захоплюючу гру. Практика свідчить, що використання іншомовного навчально-ігрового середовища значно підвищує ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, уявіть собі, як цікаво та захоплююче школярам уявно «піти» з друзями на прогулянку до уявного парку, прокоментувати, що там вони бачать (дерева, кущі, квіти, траву, білку, пташку, метелика), побігати парком, пострибати, пограти у футбол, половити метеликів, позасмагати на сонечку, влаштувати з друзями пікнік тощо. І все це за відносно короткий проміжок часу на уроці англійської мови, сидячи за партами. А ще можна пограти в гру «Уявне дерево». Один із її учасників зображує дерево (високо підняті догори руки), інші виконують різноманітні дії щодо нього, складаючи римівки: 1, 2, 3 – Go to the tree; 1, 2, 3 – Run to the tree; 1, 2, 3 – Hop to the tree; 1, 2, 3 – Fly to the tree; й ін. Використання асоціативних символів, створення умов, максимально наближених до життєвих ситуацій, уможливорює мимовільне запам'ятовування матеріалу, перетворює процес навчання в невимушене

сприйняття. Тому засвоєння навіть порівняно великої кількості мовного матеріалу не веде до перевантаження пам'яті. Цінність методу полягає ще й у тому, що, не використовуючи абсолютно ніяких затратних технологій, учитель має змогу постійно проводити високопродуктивні заняття, а не тільки спеціально підготовлені у створених для цього умовах.

Презентація будь-якого навчального матеріалу відбувається за незмінними алгоритмами: 1) домовленість про спосіб зображення асоціативного символу; 2) перевірка розуміння цього символу; 3) озвучення символу мовою, яка вивчається, з одночасним його зображенням.

Наприклад, під час вивчення теми «Квартира» вчитель, підключаючи яскраву дитячу уяву, ознайомлює учнів або ж, за потребою, придумує разом із ними асоціативні образи-символи до назв меблів. Ось деякі з них: «ліжко» – випрямлена права рука торкається середини долоні лівої, поставленої у вертикальному положенні; «стіл» – руки з'єднані між собою в «Т» - положенні; «стілець» – стиснута в кулак рука у вертикальному положенні впирається в розкриту долоню іншої руки; «шафа» – зведені до купи в горизонтальному положенні дві стиснуті в кулак руки асоціюються з дверима шафи, які будемо «відчиняти» та «зачиняти».

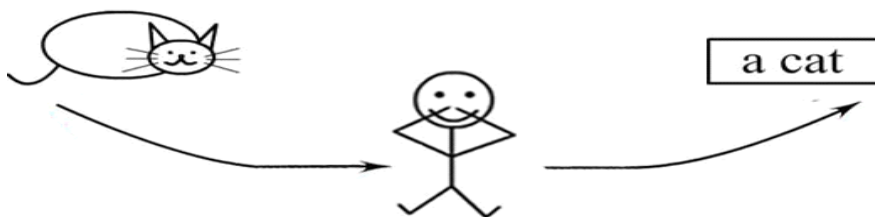


Кожен педагог, за бажанням, по-своєму зображує той чи інший предмет, стан або дію. Головне, щоб діти розуміли його, а він їх. Креативність навчально-пізнавальної діяльності забезпечується тим, що під час роботи вчителі разом з учнями можуть імпровізувати, вносити свої зміни та доповнення в розробку символів. Діти, зазвичай, із захопленням беруть участь у цьому процесі, адже матеріал викладається в цікавій, ігровій формі. Діалог «учитель – учень» відбувається на рівні відомих для обох сторін образів-символів, пов'язаних між собою за попередньою домовленістю.

Після пояснення способів створення відповідних асоціацій обов'язково перевіряємо, чи учні зрозуміли та запам'ятали їх. І тільки тоді починаємо озвучувати нові мовні одиниці іноземною мовою, тобто працюємо за технологіями: дивись-слухай-виконуй; слухай-виконуй; виконуй-кажи (Look, Listen and Do!; Listen and Do! Do and Say!) і т.д. Учні зайняті виконанням рухів. Вони – активні учасники ігрового дійства. Звукові сигнали відкладаються в пам'яті на підсвідомому рівні, тобто відбувається мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу.

Використання вчителем наочності значно покращує процес запам'ятовування, адже в дітей добре розвинена зорова пам'ять, проте з накопиченням навчального матеріалу постійне застосування наочності стає неможливим. Використання символів-образів помітно полегшує роботу

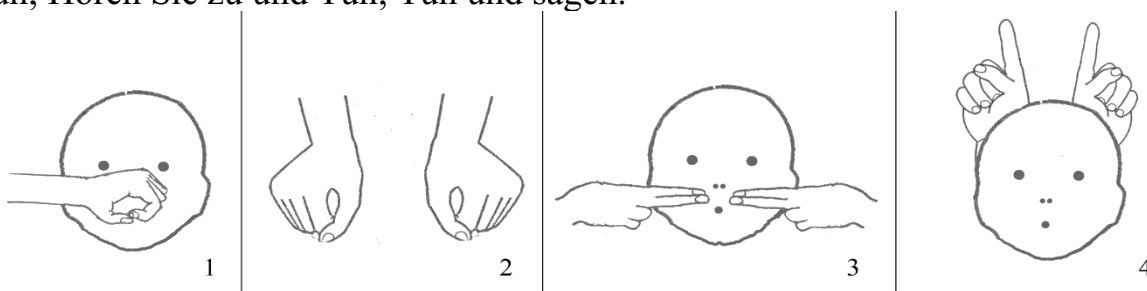
педагога й сприяє кращій семантизації слів. Наприклад, показавши один раз на уроці з англійської мови символічний образ кота – «вуса» та назвавши цей образ «a cat», а не «кіт», у дитини будуємо асоціативний зв'язок між символом-образом і його словесним звучанням, тому не виникає проблем із відтворенням цієї лексичної одиниці.



Перед викладанням будь-якого мовного матеріалу педагог, підключаючи яскраву дитячу уяву, ознайомлює учнів або ж, за потреби, придумує разом із ними асоціативні символи, які позначають відповідні лексичні одиниці, та працює з останніми, ніби з реальними предметами, об'єктами. Відомо, що дитина набагато швидше засвоює іноземне слово, якщо воно пов'язане з конкретним образом або дією. Отже, у роботі з молодшими школярами метод асоціативних символів один із найефективніших способів семантизації лексичних одиниць, який надзвичайно полегшує роботу вчителя, а для школярів процес заучування нових слів і виразів перетворюється в задоволення.

Установивши прямий тісний контакт із вихованцями, педагог у момент створення образу певної лексичної одиниці озвучує її мовою, яка вивчається. Діти ж, зі свого боку, у момент створення образу чують звуковий сигнал, який у їхній пам'яті асоціюється з уявним предметом, дією тощо. Дуже важливо, що учні виступають активними учасниками навчального процесу, адже всі лексичні одиниці вони зображують мовою рухів, жестів, міміки. Це і є найлегший спосіб, щоб налагодити комунікацію в штучних умовах вивчення іноземної мови, адже забезпечується оптимальне використання всіх аналізаторів для успішного оволодіння нею.

Наприклад, під час вивчення теми «Тварини» (німецька мова), імітуючи 1) свинку, зобразимо кумедне рильце, зімкнувши великий і вказівний пальці в коло та притуливши їх до носа; 2) коня – опущеними донизу та стиснутими в кулаки руками показуємо уявні копита; 3) кота – прикладеними до верхньої губи вказівними і середніми пальцями зображуємо уявні вуса; 4) корову – приставленими до голови випрямленими вказівними пальцями, демонструємо довгі роги Обов'язково перевіряємо, чи запам'ятали учні запропоновані образи-символи: Schauen, Hören und Tun; Hören Sie zu und Tun; Tun und sagen.



Суттєвим моментом і перевагою застосування методу асоціативних символів є те, що діти зовсім не втомлюються. Головна мета при цьому зорієнтованість на здоров'язбережувальні технології в навчально-виховній діяльності.

Працюючи за методом асоціативних символів, учитель має можливість здійснювати з учнями систематичне повторення матеріалу, що є обов'язковою умовою для вироблення автоматизму в спілкуванні іноземною мовою. Часто, повторюючи вивчене, педагог додає певні деталі, розширюючи бачення дитини про вивчене, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Учням цікаво, коли до зображуваних ними, наприклад, меблів будуть спрямовані певні дії: *point to the chair* (покажи на стілець), *touch the table* (торкнися до стола), *come to the TV* (підійди до телевізора), *run to the bed* (підбіжи до ліжка), *wash the fridge* (помий холодильник). Проводити подібні ігри можна по-різному: імітувати виконання дій, спрямованих до зображуваного заданого предмета, сидячи за партами або ж підходячи до нього. Адже цікаво підійти, підбігти до «шафи», яку імітує один із учасників гри, «відчинити її», назвати предмети одягу, які «знаходяться» в ній, «зачинити шафу» тощо. Особливо подобається маленьким школярам, коли, наприклад, іграшкова мавпочка виконує кумедні дії на шафі: бігає, стрибає, танцює, тупає ногами. Раптом у шафі «з'являється» мишка, яка сідає на сукню, сорочку, курточку, спідничку та ін. Іграшкова мишка – то на шафі, то під шафою, то знову в шафі. А з яким захопленням підходять маленькі учні до зображуваного одним із них піаніно, щоб «пограти» на ньому, натискуючи на уявні клавіші! Під «виконану» мелодію можна співати знайомі англійські пісні. Безліч позитивних емоцій викликає в школярів, наприклад, зімітована хатинка (двоє дітей стають один навпроти одного, піднімають догори руки і торкаються долонями до долонь). До такої хатинки можна підійти, підбігти, долетіти, доповзти, зайти та виконати різноманітні дії. Такий підхід до викладання іноземної мови дає можливість обігрувати величезні масиви лінгвістичного матеріалу.

Із раннього шкільного віку діти занурюються в близьке, зрозуміле їм середовище, яке сприяє розвитку пошукових здібностей. Працюючи за методом асоціативних символів, учитель планує будь-яке заняття так, щоб мотивувати вихованців на творчу активність, формувати всебічно розвинену особистість школяра. І лише в такому випадку заняття даватиме успішний результат.

Крім того, метод асоціативних символів уможливорює представлення та засвоєння мовного матеріалу вчителем в цікавій і легкодоступній формі. При цьому швидкість та якість засвоєння надзвичайно високі. У процесі такого навчання іноземних мов у молодших школярів формуються лінгвістичні, мовленнєві, соціокультурні компетенції, які передбачені загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Отже, аналіз сучасних психологічних досліджень та експеримент, який проводиться в школах №№ 7, 9, і 24 міста Луцька, засвідчує, під час навчання й виховання молодших школярів може бути використана

оригінальна методика, що дає змогу учням і вчителю подолати багато труднощів у засвоєнні англійської мови принципово новим шляхом. Метод асоціативних символів у навчанні англійської мови учнів початкової школи націлює на запам'ятовування, відтворення і написання слів за їхніми образами-символами, що поєднується з інформацією, яку треба запам'ятати. Цей метод формує соціокультурну та лінгвістичну компетенції учнів за допомогою багаторазового вживання різноманітних мовленнєвих структур у різних комунікативних ситуаціях, вивченням пісень та віршів, засвоєнням правил етикету та звичок, норм поведінки носіїв мови.

Висновки до першого розділу

Результати дослідження засвідчили, що молодший шкільний вік характеризується такими психологічними особливостями, як мимовільна увага (однак починає прогресувати довільна увага, що характеризується низьким рівнем її вибірковості, диференційованості); підвищена збудливість; інтерес до об'єкта або предмета (ступінь зосередженості уваги може бути високим, хоча тривалість і невелика); сприйняття характеризується неорганізованістю й нестабільністю, гостротою та свіжістю; інформація сприймається за допомогою взаємодії найсильніших аналізаторів – зору, слуху, стійко зберігаючи її в пам'яті; засвоєння нового молодшими школярами тісно пов'язане з переживанням ними відповідних емоцій; переважають образне запам'ятовування навчального матеріалу, наочно-образне мислення; формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення; недосконало володіють такою розумовою операцією, як узагальнення; перехід від репродуктивної уяви до творчої.

Установлено, що учні початкових класів засвоюють іноземну мову здебільшого мимовільно й інтуїтивно. У зв'язку з тим, що психологічно важливо вчити не лише іноземної мови та мислення цією мовою, а й спілкування іноземною мовою, ми вважаємо, що навчання школярів повинно проходити трьома етапами: від мимовільного неусвідомленого через мимовільно усвідомлене до довільного усвідомленого.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що сучасні лінгвісти-педагоги розробили методи навчання іноземної мови, відмінні від традиційних. Серед них сугестопедичний метод Г. Лозанова, емоційно смисловий метод І.

Шехтера, інтенсивний курс Г. Гегечкорі, метод «занурення» А. Плесневича, метод активації можливостей особистості та колективу Г. Китайгородської. Останнім часом ефективність довели методики, пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи, з асоціаціями: методи графічних асоціацій, звукових (фонетичних) асоціацій; комбінований асоціативний метод, тезаурусний метод навчання молодших школярів із використанням асоціативних полів слів (Р. Ібрагімова). Цікавим та ефективним методом навчання іноземної мови є метод mindmapping побудова асоціативних мап (Тоні Б'юзен).

Відзначено, що методики викладання іноземних мов в початковій школі повинні відповідати новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їхнім потребам, серед яких провідними потреби у грі (через ігрову діяльність краще засвоюється зміст навчальної діяльності), у русі, зовнішніх враженнях, пізнанні.

З'ясовано, що цим вимогам відповідає розроблена нова методика викладання іноземної мови – метод асоціативних символів (МАС) – мова рухів, жестів, міміки, мова нашого тіла, кодова мова уявлень та асоціацій, в основі якої лежить асоціативне навчання молодших школярів. Це ігровий

метод, який ґрунтується на принципі природовідповідності, покращує сприймання і відтворення інформації, спираючись на властиве кожній дитині вміння уявляти та фантазувати.

Загалом, асоціативне навчання – це вербально-невербальна суб'єтно-об'єктна комунікація, у результаті якої формуються освітні компетентності школярів.

Відповідно, *асоціативне навчання іноземних мов учнів початкової школи* - це вербально-невербальна взаємодія вчителя та учнів, у результаті якої через уключення асоціативних механізмів засвоєння формуються іншомовні комунікативні компетентності. Його застосування в процесі викладання іноземної мови надає можливість вводити й обігрувати величезні масиви лінгвістичного матеріалу.

Основні наукові положення розділу викладено в таких опублікованих працях: [105; 115; 116; 118; 119; 120; 123; 129; 131; 132; 134; 135; 586; 587; 590].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Загальнотеоретичне трактування підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови учнів початкової школи

Основною ідеєю Національної Доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті від 17 квітня 2002 року (№ 347/2002) щодо модернізації вищої школи є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності [347, с. 39].

Трансформація вищої освіти в Україні відбувається на тлі складних суспільно-економічних процесів, які ускладнюють реформування і задають певні тенденції в розвитку всього освітнього простору. На думку О. Попової, у ньому поглиблюватимуться: «а) глобалізація освіти, яка відбиває цілісність, організованість освітньої системи; б) подальше входження в світовий освітній простір; в) реорганізація освіти з урахуванням її етнічного компонента, з орієнтацією на інтереси регіону; г) гуманізація освітнього простору, в тому числі через гуманітаризацію освіти, через практичне оволодіння гуманістичною методологією; д) фундаменталізація освіти та її інформатизація, що обумовлюється парадигмальними змінами науки на рубежі ХХХІ століть, її спрямованістю на перехід у міждисциплінарну стадію; розширенням інформаційного поля та комп'ютеризацією освіти, педагогічного моніторингу; е) диверсифікація освітньої системи на всіх рівнях і в усіх ланках, що виявляється підставою для прояву різного роду

новацій; є) інтеграція на всіх рівнях і в усіх компонентах педагогічних систем; ж) комерціалізація освіти, перетворення її на сферу реалізації освітніх послуг відповідно до освітніх потреб населення; з) демократизація освіти» [409, с. 60].

Сучасні освітні тенденції розвитку початкової освіти знайшли відображення в новому Державному стандарті початкової освіти, що визначатиме в подальшому стратегію підготовки нового покоління педагогічних кадрів для початкової школи [415].

Важливо, що нова парадигма Державного стандарту початкової освіти ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів. Це означає, що протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які сприятимуть їхньому особистісно-соціальному та інтелектуальному розвитку, формуватимуться на міжпредметній основі й стануть інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [486].

Реалізація загальнодержавних програм здійснюється завдяки оволодінню професією, яка як певний вид діяльності вимагає відповідної підготовки. Одне із ключових завдань дисертаційної роботи – інтерпретація ключових понять підготовки фахівця та їх чітке розмежування. Це дасть змогу вибудувати модель означеної підготовки й екстраполювати її на підготовку майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи.

До базових понять професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи віднесено такі поняття, як «підготовка», «професійна підготовка», «загальнопрофесійна підготовка», «фахова підготовка», «психологопедагогічна підготовка», «спеціальна підготовка», «технологічна підготовка», «методична підготовка», «практична підготовка».

Найширше поняття в методологічному переліку ключових категорій це «підготовка». Первинному розумінню його сутності сприяє аналіз словників. У них поняття «підготовка» тлумачиться як:

- запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичній діяльності [71];
- формування та збагачення настанов, знань й умінь необхідних індивіду для адекватного розв'язання специфічних завдань [324, с. 40];
- запас знань, отриманий будь-ким. Основним значенням підготовки є «результат навчання як процес набуття необхідних знань для чогось» й «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів» [357, с. 504];
- загальний термін щодо прикладних завдань освіти, коли передбачається засвоєння певного соціального досвіду задля його подальшого застосування під час розв'язання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру [558].

Крім того, в енциклопедії зміст поняття «підготовка» представлено в процесуальній та результативній складових. У першому значенні підготовку трактують як навчання, тобто як певний спеціально організований процес формування готовності до розв'язання майбутніх завдань. В іншому значенні – як готовність, яка передбачає наявність компетенцій, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань.

Отже, ми визначаємо підготовку як процес набуття соціального досвіду шляхом засвоєння певної навчальної інформації, що приводить до формування готовності як сукупності певних компетенцій. Така інтерпретація підготовки дає нам підстави розглядати будь-який її вид як освітню діяльність, результатом якої є готовність до виконання відповідного виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій. На нашу думку, таке визначення поняття «підготовка» найповніше розкриває його зміст й охоплює всі його аспекти як процесуальні, так і результативні. Актуальною є проблема визначення підготовки фахівця, яка передбачає три види підготовки: світоглядну, наукову та професійну.

Світоглядна підготовка включає гуманітарну й соціально-економічну складові, проте вона не є предметом нашого дослідження. Наукова підготовка передбачає формування дослідницьких компетенцій у сфері навчання фахівця. Об'єкт нашого дослідження професійна підготовка фахівця, яка складається з загальнопрофесійної та фахової.

Визначення поняття «професійна підготовка» подано в Законі України «Про вищу освіту» (2002 р.) і визначено як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [181, с. 134].

Проаналізувавши словники, ми встановили, що професійна підготовка – це:

- сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, які дають змогу виконувати роботу у певній галузі діяльності [48, с. 144];
- запас отриманих будь-ким знань [357, с. 461];
- сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь [164, с.309];
- система професійного навчання, метою якого є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [99].

Проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи стала предметом уваги багатьох педагогів минулого: Я. Коменського, А. Дістервега, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Д. Локка, І. Гербарта та ін. Значну увагу питанням удосконалення педагогічної освіти приділяли вітчизняні науковці: М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф, В. Сухомлинський, А. Макаренко й ін. Розробці питань підготовки вчителя початкової школи присвячені праці відомих педагогів радянської доби Н. Крупської, А. Луначарського, П. Блонського, С. Шацького та ін.

На нашу думку, у законодавчих документах і словниках визначення поняття «професійна підготовка» дещо звужене, оскільки увагу зацентровано лише на процесуальному аспекті набуття професійних знань та умінь. Набагато ширше тлумачення цього поняття подають сучасні науковці.

Ю. Дорошенко визначає поняття «професійна підготовка» як «сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії»; або, з іншого боку, «як процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань та формування в них умінь і навичок» [154]. Науковець розглядає професійну підготовку як уже сформовану особистісно-професійну якість і як процес навчання. У визначенні вказано соціально-індивідуальні якості фахівця, які поєднуються з професійними знаннями й уміннями.

О. Лугова тлумачить поняття «професійна підготовка» як складне структурне та динамічне утворення, центральне ядро якого позитивні установки, мотиви, цінності професії. Крім того в її структурі виділяються також професійно важливі якості особистості, здібності, сукупність професійних знань, умінь і навичок, певний досвід застосування їх на практиці. На думку автора, професійна підготовка поєднується зі спрямованістю на майбутню професійну діяльність [291, с.68]. Вона охоплює такі ознаки професійної підготовки, як структурність, динамізм розвитку, мотиваційно-ціннісна сфера та професійно важливі індивідуальні якості фахівця. О. Лугова вказує на те, що професійна підготовка забезпечує майбутню професійну діяльність.

О. Лугова зазначає, що професійна підготовка – це «складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відносин, особливостями навчального процесу, специфічними для певного фаху знаннями, уміннями та навичками» [291, с. 4]. Трактуючи професійної підготовки як складної структурованої психолого-педагогічної системи й акцентування уваги на специфіці змістового аспекту навчання дає змогу зосередитися на психологічних та педагогічних особливостях організації процесу професійної підготовки.

Т. Осадча під професійною підготовкою розуміє «процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією. Вона вважає, що «метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей» [362, с.8]. Науковець акцентує увагу на професійних знаннях й уміннях як результаті підготовки у вигляді професійної освіти. Таке визначення, на нашу думку дещо дискусійне, оскільки наявність професійної освіти не означає автоматичну

готовність до професійної діяльності.

В. Семиченко в системі професійної підготовки декларує застосування діяльнісного підходу, який одночасно забезпечує і виконання певного державного замовлення на фахівців (тобто діяльність є зорієнтованою), і є певним етапом й засобом життєвого самовизначення особистості (тобто є особистісно значущою) [465, с. 16]. Розглядаючи професійну підготовку крізь призму діяльнісного підходу, науковець зосереджує увагу на тому, що нам імпонує (на діяльнісному аспекті самого процесу професійного навчання), активізуючи, таким чином, його практичну частину. Позитивним моментом є також акцент на особистісному самовизначенні в професійній підготовці, що дає змогу, у нашому розумінні, забезпечувати творчий розвиток особистості фахівця.

Важливий складник професійної підготовки фахівця визначення її компонентів. Цікавим у цьому аспекті є дослідження таких українських учених, як О. Куц та І. Лапичак, які виокремили такі компоненти професійної підготовки: 1) професійні знання: спеціальні, методичні, психолого-педагогічні; 2) професійні вміння: дидактичні, організаційні, конструктивні, прогностичні, комунікативні; 3) професійні якості особистості: цінності, здібності, риси характеру [277, с. 539]. Указані науковці наголошують на доцільності побудови її структури. Проте, на нашу думку, професійна підготовка включає професійні знання, уміння, які швидше можна розглядати як професійні компетенції, а індивідуально-особистісні якості - як соціальні компетенції.

Аналіз змісту поняття «професійна підготовка» дає підстави для висновку, що в сучасній науці воно, як і вихідний термін «підготовка», має подвійне значення й розглядається як процес (навчання, здобуття освіти) та результат (готовність, сукупність компетенцій) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем. При цьому особливого значення набуває якість такої готовності, яка в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу. Це означає, що сучасне розуміння професійної підготовки передбачає наявність у фахівця різноманітних і різнопланових компетентностей, а отже, й багатоаспектної готовності до їх реалізації в професійній діяльності.

Професійна підготовка фахівця – це процес здобуття професійної освіти з окремого напрямку його підготовки, у результаті якого формуються загальнопрофесійні та фахові компетентності.

У структурі професійної підготовки фахівця чільне місце займає загальнопрофесійна підготовка, що передбачає засвоєння навчальної професійно орієнтованої інформації і є базовою щодо фахової підготовки. Зі свого боку, фахова підготовка включає спеціальний, технологічний та практичний вишкіл.

Спеціальна фахова підготовка передбачає формування теоретико-методологічних знань й вчень, що визначають основні сфери професійної діяльності фахівця. Найчастіше це відбувається у вигляді засвоєння фундаментальних дисциплін, які визначають певну професію.

Технологічна фахова підготовка пов'язана з формуванням процесуальних аспектів реалізації професійних функцій фахівця. Вона реалізовується в освоєнні певних методик, технологій, тренінгів, управління тощо.

Практична фахова підготовка передбачає формування прикладних компетенцій, які забезпечують трудову діяльність майбутнього фахівця за окремою спеціальністю. Це найчастіше відбувається у формі виконання практичних завдань, різноманітних практик, стажувань тощо.

Структуру підготовки фахівця за описаними нами видами зображено на рисунку 2.1.

Рис.2.1. Структура підготовки фахівця у вищому навчальному закладі

Проаналізувавши підготовку фахівця з методологічного погляду як цілісну структуру, проведемо відповідно до неї структурно-змістовий аналіз підготовки вчителя іноземної мови початкової школи. Слід відзначити, що у сферу нашого дослідження входить лише професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи.

Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності – складна проблема сьогодення й об'єкт багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. У сучасній теорії та практиці вітчизняної й зарубіжної педагогічної освіти накопичено значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою для вдосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів.

Питання професійної підготовки майбутнього вчителя розглянуто в працях відомих українських педагогів: Г. Ващенко, В. Винниченка, Б. Грінченка, О. Духновича, М. Грушевського, А. Макаренка, О. Музиченка, С. Русової, І. Сікорського, І. Стешенка, В. Сухомлинського, Я. Чепіги та інших.

Методологічну основу для розв'язання проблем підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності складають фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова й ін.

Психологічним проблемам підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності присвячено наукові розвідки багатьох психологів: І. Анциферової, Г. Балла, І. Беха, В. Бондаря, А. Брушлинського, Л. Войтко, П. Гальперіна, О. Киричука, Н. Кузьміної, О. Кульчицької, А. Леонтева, Б. Ломова, С. Максименко, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Моляко, В. Семиченко та ін.

Історико-філософські аспекти підготовки вчителя розглядали В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Луговий, В. Майборода, О. Сухомлинська, В. Шадриков, І. Яковлев й ін.

Європейські вимоги до підготовки учителів, якості їхніх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – перебувають сьогодні в центрі уваги країн-членів Європейського Союзу. Саме тому вітчизняні дослідники значну увагу приділяють вивченню досвіду підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності вчених країн Європейського Союзу. Зокрема, питання професійної підготовки в Австрії, Італії, Іспанії, Нідерланд, Фінляндії, Франції у своїх працях розглядають Г. Лещук, Л. Ляшенко, Л. Пуховська, Н. Ладижець, Н. Лавриченко, Г. Хугхоф, Д. Мак Дональд, І. Шлейфер; Великої Британії – Н. Авшенюк, Т. Барський, Ю. Кіщенко, Т. Кремнева, О. Локшина, А. Парінов, О. Пічкач, Н. Яцишин; Німеччини – Н. Абашкіна, А. Андрощук, Т. Вакуленко, Т. Зданюк, Т. Козак, А. Корнілова, К. Корсак, М. Кузякіна, О. Куліш, С. Михайлова, Т. Ляшенко, С. Павлюк, О. Пришляк, Л. Сакун; Польщі – С. Когут, Е. Нероба, Ф. Шльосек та багато інших.

У професійній підготовці фахівця в межах загальнопрофесійного складника підготовки вчителя іноземних мов у початковій школі ми виділяємо професійно-педагогічну підготовку.

Проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розкрито в працях К. Авраменка, Л. Александрової, А. Алексюка, Т. Байбара, С. Балашової, О. Баранової, М. Богданович, А. Богуш, В. Бондаря, Н. Бібик, О. Біди, М. Вашуленка, В. Володько, Н. Воскресенської, С. Гончаренка, Н. Гудзик, П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Івлевої, І. Каплунович, Л. Коваль, Я. Кодлюк, Л. Коржової, Л. Коваль, Н. Коломієць, О. Кіліченко, Н. Кічука, А. Кучерявого, М. Лещенко, С. Лисенкової, Н. Максименко, С. Мартиненко, О. Мороза, Н. Ничкало, Л. Онищук, О. Отич, О. Островерхової, Н. Павленко, І. Пальшкової, Д. Пашенка, Н. Побірченко, О. Савченко, М. Севастюк, Л. Сподіна, Н. Сулаєвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Хижної, І. Червінської, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін.

За останні роки здійснено низку наукових досліджень із різноманітних проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи: Н. Савчак підготовка майбутніх учителів початкової школи до гуманістичного виховання учнів, Ю. Стиркіна викладання інтегрованих курсів, О. Бігич методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови, О. Березюк, І. Зязюн, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобська, П. Щербань проблема використання методу моделювання в підготовці майбутніх учителів й ін.

Професійно-педагогічна підготовка спрямована на забезпечення педагогічної діяльності майбутнього педагога. В. Маслов і Н. Зволинська визначають поняття «педагогічна діяльність» як специфічний людський спосіб ставлення до людини й світу, процес, у ході якого людина спілкується з іншою особою для формування в неї (засобами предмету, що викладається) готовності й спроможності до продуктивного рішення особисто та суспільно значущих завдань, а також із метою виховання відповідальності за моральний результат своєї діяльності [310, с. 28].

В. Сластьонін і Р. Асадулін акцентують увагу на соціальних характеристиках педагогічної діяльності. Вони зазначають, що за своєю природою педагогічна діяльність – це похідне від соціальної діяльності, та її конкретний зміст залежить як від мети певної професії, її суспільної ролі й визнання, так і від інших факторів, а складність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона діалектично об'єднує в єдине ціле як мінімум два види діяльності – учителя й учня [473, с. 67]. Як «особливий вид соціальної професійної діяльності визначає поняття «педагогічна діяльність» також В. Кузь [270, с. 13].

Отже, педагогічна діяльність є, насамперед, діяльністю соціальною та характеризується загальнопедагогічною спрямованістю. Складовою частиною педагогічної діяльності є також процес викладання іноземної мови. Тому від якості загальнопедагогічних знань й умінь залежить якість готовності фахівця до викладання іноземної мови.

Однозначного визначення поняття професійно-педагогічної підготовки вчителя досі немає. Науковці розглядають його по-різному, укладаючи свій зміст, визначаючи структуру та функції. Активні пошуки оптимального змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя продовжувалися протягом ХХ століття.

На початку ХХ ст. професійно-педагогічна підготовка ґрунтувалася на вивченні педагогіки, яка інтегрувала не лише педагогічні знання, а й знання з педології, загальної, вікової, педагогічної та експериментальної психології; гігієни, фізіології, анатомії, логіки, філософії. Базовим педагогічним курсом вважалася психологія. І. Кравченко зазначає, що провідними тенденціями професійно-педагогічної підготовки стали психологізація навчально-виховного процесу, посилення уваги до вивчення особистості дитини й аномалій її розвитку [252].

У 2030-х роках у професійній підготовці вчителя професійно-педагогічний складник посилюється. Для його розвитку характерні такі тенденції: значна питома вага загальнопедагогічних дисциплін у навчальних планах; суперечливий зміст цих дисциплін; відсутність єдиних підручників і навчальних посібників із педагогічних наук; багатопредметність. Розробка змісту й визначення місця професійно-педагогічної підготовки у навчальному плані були прерогативою навчального закладу.

Майже до середини ХХ століття зміст загальнопедагогічної підготовки практично залишався без змін, лише згодом уведено єдиний систематизований курс «Педагогіка», який об'єднав «Дидактику» й «Школознавство».

У подальшому в розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя спостерігаються тенденції до ліквідації багатопредметності, систематизації курсу педагогіки, зближення педагогічної теорії й практики, педагогічного й психологічного складників, уніфікації навчальних планів і програм.

У цьому контексті модернізація системи професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ одна з актуальних проблем, оскільки нині організація навчально-виховного процесу не відповідає оновленим вимогам Державного

стандарту початкової освіти та не забезпечує достатній рівень формування готовності вчителів до педагогічної діяльності.

На різних етапах дослідження професійно-педагогічної підготовки до неї відносили загальнопедагогічну, дидактичну та психологічну частини.

Звертаючись до питання професійної підготовки вчителя, О. Пехота та А. Старєва акцентують увагу на необхідності загальнопедагогічної підготовки. Вони зазначають, що професійна підготовка вчителя це об'єктивно існуючий процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студентів у процесі педагогічної практики, формування в них потреб самоосвіти, самовдосконалення й самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії та практики, фундаментальності й мобільності, науковості й культуровідповідності професійних знань й умінь [396, с. 17]. На нашу думку, таке тлумачення терміна «професійна підготовка» дослідниками доповнює його зміст у плані досягнення практикоорієнтованого характеру навчання майбутніх учителів.

В. Володько стверджує, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес навчання студентів змісту педагогічних дисциплін, засвоєння професійних знань, удосконалення сформованих умінь на педагогічній практиці. Результат загальнопедагогічної підготовки оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування в них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок. На думку В. Володька, «загальнопедагогічну підготовку майбутнього вчителя не слід звужувати до єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, як не слід і розширювати її до меж професійної підготовки» [80].

Методологічне значення у визначення загальнопедагогічної підготовки вкладає О. Абдуліна. Трактуючи загальнопедагогічну підготовку як цілісну систему, вона виокремлює відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціальнонаукову, психолого-педагогічну й загальнокультурну. Термін «загальнопедагогічна підготовка» О. Абдуліна використовує в різних значеннях: як підсистеми цілісної системи і як компонент професійної педагогічної підготовки, що охоплює різноманітні аспекти засвоєння студентами теорії та історії педагогіки, теоретична й практична підготовку в процесі навчальних занять з предметів педагогічного циклу, усі види педагогічної практики й позааудиторної роботи; формування системи загальнопедагогічних знань та умінь; підготовка в галузі методології і методів педагогічної науки, дидактична підготовка, підготовка до позакласної виховної роботи та суспільно-педагогічної діяльності [1, с. 24-25].

Аналіз поняття «загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів» дає підставу стверджувати, що в сучасній науці простежується тенденція до

розширенням змісту педагогічних дисциплін та форм роботи; посилюються вимоги до функцій загальнопедагогічної підготовки. Її трактування стало значно ширшим. Якщо раніше загальнопедагогічна підготовка виступала лише як основа для надання загальних педагогічних знань, умінь та навичок, то сьогодні її розглядають як основу формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя. Відбулося розширення функціональності загальнопедагогічної підготовки: її завдання полягає в забезпеченні цілісності професійної педагогічної підготовки; єдності теорії й практики; систематичності та наступності вивчення всіх дисциплін [358].

У контексті професійно-педагогічної підготовки в нашому дослідженні системотвірним складником виступає дидактична підготовка як багатофункціональний педагогічний процес. Цією проблемою займалися такі вчені, як М. Боброва, П. Гусак, Л. Клінберг, Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, Ю. Кулюткін, В. Подзолков, Л. Подимова, Г. Сухобська, В. Якунін, пропонуючи різні структури дидактичної підготовки (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1

Структурні складники дидактичної підготовки (за різними авторами)

Науковець	Структурні компоненти дидактичної підготовки
Л. Клінберг [224]	Дидактичне проектування, організація дидактичного процесу, дидактичний аналіз.
В. Якунін [567]	Формування мети, інформаційне забезпечення навчання, прогнозування, прийняття рішень, організація виконання, спілкування, контроль й оцінка результатів, корекція навчальної діяльності.
Л. Подимова [403, с. 22-27]	Формування цілей, організація сприйняття та осмислення нового матеріалу, організація закріплення та застосування знань на практиці – поточний контроль та регулювання, отримання зворотного зв'язку.
Ю. Кулюткін [274], Г. Сухобська [493]	Конструювання предметного змісту діяльності, конструювання форм взаємовідносин у навчальній діяльності.
В. Подзолков [401, с. 73-75]	Дидактичні знання, ставлення до дидактичних знань, дидактичні погляди, уявлення, інтереси, дидактична спрямованість мислення, уміння та навички зі здійснення навчальної діяльності.
Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, М. Боброва [272]	Система дидактичних знань, умінь та навичок, досвід оцінно-емоційного ставлення до дидактичної діяльності.

Як свідчить аналіз функціонального забезпечення дидактичної підготовки, цей процес є багатогранним та багатомірним, що пояснює різні підходи до трактування його структури. Ми поділяємо думку П. Гусака, який вважає, що дидактична підготовка – це системотвірний компонент професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя.

Характер та рівень загальнодидактичної підготовки впливає на загальну професійну свідомість студента, забезпечує порядок організації його навчально-пізнавальної діяльності, визначає способи входження майбутнього вчителя в інші сфери професійних знань і шляхи розв'язку освітніх протиріч. Такий підхід дозволяє характеризувати дидактичну підготовку студентів як підсистему професійної підготовки, визначати її зміст і характерні особливості, окреслювати принципи її ефективної реалізації та функціонування.

Функціональну складову частину дидактичної підготовки розглядають такі науковці, як М. Боброва, І. Зеєр, Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, В. Сластьонін (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Функції дидактичної підготовки

Автор	Функції дидактичної підготовки
Н. Кузьміна [271]	Гностична, конструктивна, організаторська, комунікативна.
Е. Кузьміна, М. Боброва, Л. Колодкіна [272]	Освітня, виховна, розвивальна, координуюча, інтегруюча.
В. Сластьонін [474]	Гностична, конструктивна, організаторська, комунікативна, інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізуюча, стимулювальна, регулятивна, контрольна, оцінювальна.
І. Зеєр [187]	Діагностична, виробнича, методична.

Основними характеристиками загальнодидактичної підготовки є такі:

1. Засвоєння знань й уявлень про вчительську професію, педагогічну діяльність, функції та обов'язки вчителя тощо.

2. Забезпечення знаннями з теорії освіти й навчання (дидактики) як системи, що супроводжує вивчення решти компонентів загальнодидактичної підготовки.

3. Забезпечення знаннями з методик викладання дисциплін початкової школи, що ґрунтується на наукових засадах загальної дидактики.

4. Інтеграція дидактичної та методичної підготовки, що відбувається в процесі проходження студентами педагогічної практики, яка забезпечує формування вмінь у майбутніх учителів початкових класів моделювати й реалізовувати навчальний процес з урахуванням методичних особливостей конкретної навчальної дисципліни, керуючись науковими засадами загальної дидактики [139].

Однак, на відміну від вченого, у межах наших завдань методичний та практичний складники підготовки ми виносимо за межі професійно-педагогічної підготовки, оскільки вона є компонентом фахової підготовки.

Професійно-педагогічна підготовка включає синтезовані знання, уміння й навички, поєднані з особистісними якостями, обумовленими психологічною складовою частиною професійної педагогічної діяльності. У цілому вона визначає суспільну педагогічну спрямованість, складає основу професійної підготовки вчителів та забезпечує її підготовку для всіх педагогічних спеціальностей. Ця підготовка включає теоретико-методологічний складник, що забезпечує студентів методологією пізнання світу, суспільного життя і педагогічних явищ у процесі професійної діяльності; загальнодидактичний компонент – забезпечення студентів педагогічними знаннями та практичними вміннями й навичками для виконання навчально-виховної діяльності; психолого-педагогічну складову частину – забезпечення студентів знаннями основ загальної та вікової психології задля підвищення ефективності педагогічної діяльності; загальнометодичний складник – забезпечення студентів загальнометодичними знаннями та вміннями організації педагогічної діяльності; практичний компонент – забезпечення студентів практичними знаннями й вміннями; соціокультурну складову – забезпечення студентів вміннями інтеграції професійної педагогічної діяльності в суспільне життя та поєднання професійної діяльності з особистим життям.

Отже, професійно-педагогічна підготовка інтегрує в собі загальні основи всіх видів професійної підготовки майбутнього вчителя. Крім того, вона забезпечує формування в студентів педагогічного світогляду й мислення; психолого-педагогічних знань та вмінь, професійної функціональності та активізує методичну підготовку, як важливу складову частину його фахової підготовки.

Професійна підготовка вчителя початкової школи, крім професійно-педагогічної, включає фахову, яка зі свого боку, поділяється на спеціальну, методичну та практичну. У деяких дослідженнях поняття «професійна підготовка» й «фахова підготовка» є синонімами. У словнику української мови термін «фах» тлумачиться як вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки та є основним засобом для існування; як професія ; основна кваліфікація, спеціальність [480].

Ми розмежовуємо ці види підготовки й розглядаємо фахову як таку, що забезпечує формування компетенцій, які безпосередньо сприяють виконанню конкретних професійних функцій та компетентностей щодо певного виду професійної діяльності.

Н. Ничкало під професією розуміє певний вид трудової діяльності людини, який набувається через отримання спеціального комплексу знань і практичного досвіду роботи задля набуття певних умінь, навичок та компетенцій унаслідок фахової підготовки [351, с. 54-80; 352, с. 388-389;].

В Енциклопедії професійної освіти професію трактовано як набутий у результаті фахової підготовки комплекс спеціальних теоретичних знань і

практичних навичок [558].

Необхідність якісного покращення професійної підготовки вчителів іноземних мов, збалансування їхньої професійно-педагогічної і фахової підготовки стимулює інтерес широкого кола досліджень щодо означеної проблематики, тому не дивно, що протягом останніх десятиліть з'явилися численні наукові дослідження стосовно цього питання.

Однак варто відзначити, що на царині підготовки студентів спеціальності «початкове навчання» недостатню увагу приділено вивченню власне іноземної мови. За навчальними планами кількість годин, виділених на вивчення іноземної мови, катастрофічно малі, що приводить до недостатнього формування іншомовної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. А педагог, який недосконало володіє іноземною мовою, не може ефективно навчати цій мові учнів.

Технологічні аспекти навчання забезпечує методична підготовка майбутніх учителів. Проблема методичної підготовки предмет науково-теоретичних досліджень багатьох науковців: Р. Герасимової, А. Мозгової, Е. Пасова [375, с. 13-20], Г. Перфилова [388, с. 5-14], Г. Рогової [441, с. 9-13], Л. Сологуб, Н. Шляпіної, Н. Язикової [564, с. 69-72], Г. Яцковської [569, с. 124-131] та ін.

Як зазначає Г. Жигало, «визначаючи сутність поняття методичної підготовки, доцільно брати за основу загальну мету освіти, що виступає своєрідним орієнтиром і дає змогу окреслити конкретні цілі й завдання і побудувати відповідний алгоритм досягнення даних цілей та завдань» [168, с. 10].

О. Ярошенко тлумачить поняття «методична підготовка майбутнього вчителя» як «синтез теоретичних знань, практичних дій та елементів творчої діяльності» [568, с. 69-73].

Вивчення науково-методичних розробок дало підставу К. Авраменко визначити, що «методична підготовка виступає одночасно керованою та самокерованою системою, що конструюється з теоретичної та практичної складових, потреб особистості майбутнього вчителя до самоосвіти, самовдосконалення, самовиховання». Дослідниця уточнює та теоретично обґрунтовує багатоаспектність використання поняття «методична підготовка» як «системотвірного компонента професійної підготовки вчителя; як самостійної динамічної й комплексної системи, що відображає зміст, структуру та функції; як підсистему, що визначає рівень засвоєння методичних та інтегративних знань та умінь, сформованості професійно-методичних навичок» [3].

Методичну підготовку майбутнього вчителя О. Тимошенко подає як «структурну складову професійної підготовки, що стає навчальним педагогічним майданчиком, де студенти реалізують особистісний потенціал, власну педагогічну майстерність і компетентність під час вирішення педагогічних завдань» [508].

Доцільно використовувати досвід європейських країн, зокрема, варто посилити практичну підготовку, надавши педагогічній практиці наскрізного

характеру – від початку навчання й до його закінчення. Посилення практичної підготовки також можливе й під час уведення обов'язкового професійного стажування тощо.

Так, французька модель педагогічної освіти передбачає, що професійно-педагогічну підготовку вчитель отримує в університеті, а фахову, як прикладну частину, – у спеціальних центрах та школі. Стажування майбутніх учителів у Франції складова частина діяльності будь-якої школи, воно входить у зміст щорічних планів кожної з них. Це не традиційна для нас педагогічна практика під епізодичним наглядом методистів вищих навчальних закладів, а стажування, що передбачає виконання всіх функціональних обов'язків учителя. У цій країні вважають, що поза школою, поза реальною сферою майбутньої професійної діяльності неможливо сформулювати в студентів інтерес до педагогічної праці й досягти високого рівня підготовки вчителя [259, с. 52].

Наступна складова частина підготовки учителя – педагогічна практика, яка складається з блоків. Практиці передують мікрореклади, яке організують у вищих навчальних закладах. Організація практики в певних країнах відбувається по-різному. Використовується як пасивна (спостереження), так і активна практики. У деяких країнах (Словенія) педагогічну практику проходять після закінчення курсу навчання. У Фінляндії педагогічна практика поділяється на дві частини пасивну (orientation practice) та активну (advanced). В Австрії, Великій Британії, Словаччії, Норвегії студентів закріплюють за школами протягом усього періоду навчання в педагогічному закладі. У Великій Британії в програмі педагогічної підготовки дві третини навчального часу виділяють на проходження педагогічної практики у двох різних школах [585].

Для вироблення власної позиції щодо підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи нами проаналізовані базові поняття професійної підготовки.

Професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи включає декілька складових: професійно-педагогічну (педагогіка, особливо дидактика), психологічну (вікова та педагогічна психологія) та фахову, яка поєднує спеціальну мовну підготовку (граматичні, лексичні та фонетичні компетенції), соціолінгвістику, психолінгвістику; методичну підготовку (викладання іноземної мови); практичну (формування прикладних професійних умінь та навичок).

Отже, професійна підготовка вчителів іноземної мови початкової школи передбачає готовність фахівця як до педагогічної діяльності в цілому, так і до виконання фахових функцій, пов'язаних із навчанням іноземної мови учнів початкової школи.

Політика Європейській комісії щодо подальшого вдосконалення умов упровадження раннього навчання іноземних мов підтверджує необхідність використання західноєвропейського досвіду в нашій країні. Одним зі способів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є

орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження. Очевидною є загальноєвропейська тенденція вдосконалення освітніх програм та орієнтування її на розширення можливостей вивчення іноземних мов якомога раніше [575].

Специфіка навчання учнів іноземних мов в Україні визначається базовим навчальним планом початкової загальної освіти, за яким вивчення іноземної мови (англійської, німецької, французької, іспанської) починається з 1-го класу в загальноосвітніх навчальних закладах [145]. Визнання на державному рівні доцільності запровадження іноземної мови в початковій школі з першого класу актуалізувало проблему вдосконалення теоретичної бази і технологічного забезпечення підготовки вчителів початкової школи, зокрема вчителів початкової школи зі знанням іноземної мови [501].

Підготовка вчителів іноземних мов у європейських країнах здійснюється закладами вищої освіти, оскільки країни послідовно реалізують політику забезпечення навчання іноземних мов на рівні вищої освіти [576]. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Європі» зазначено, що викладачі іноземних мов у вищих навчальних закладах зазвичай мають університетську освіту, утім у них недостатня підготовка з дидактики (*general teaching*) та методики викладання іноземних мов (*language teaching*) [616, с. 12]. Така ж тенденція існує і в університетській освіті України. Практична підготовка вчителів іноземних мов у Європейському Союзі охоплює тридцять мов. Обов'язкову підготовку вчителів у всіх країнах здійснюють з англійської, французької та німецької мов. Близько половини європейських країн здійснює підготовку вчителів італійської, іспанської й російської мов. На цьому фоні виділяється система підготовки учителів іноземних мов в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції, яка характеризується значним розмаїттям. Визначальна особливість розвитку систем підготовки вчителів іноземних мов у ЄС є поєднання національних традицій із загальноєвропейськими універсальними моделями.

Характеризуючи європейську систему підготовки вчителів іноземної мови, О. Кузнецова зазначає: «Як правило, в європейських країнах учителів іноземних мов готують університети або педагогічні коледжі. Однак у Франції таку підготовку проводять інститути, безпосередньо підпорядковані міністерству освіти (*Institut Universitaire de Formation des Maitres*). Ці заклади співпрацюють з університетами, але спеціалізуються на підготовці вчителів». О. Кузнецова також наголошує на особливостях педагогічної підготовки вчителів іноземних мов: «Педагогічна підготовка може надаватися протягом здобуття студентами вищої освіти (*undergraduate cycle*) і після здобуття такої (*postgraduate cycle*). Ряд країн використовують обидві форми, інколи організація навчання залежить від того, до викладання в якому типі навчального закладу готується студент (*upper or lower secondary level*). Курс навчання у вищих навчальних закладах триває 4-5 років, в

Австрії та Бельгії – 3 роки. Курс педагогічної підготовки для тих, хто здобув вищу освіту, триває 1-2 роки» [267]. У Великій Британії, крім традиційних схем отримання педагогічної кваліфікації в університеті чи коледжі, можна здобути педагогічну підготовку в групі шкіл або в одній якійсь школі [267]. В Австрії діє дворівнева підготовка вчителів для всіх рівнів системи освіти, що забезпечує взаємодію теорії та практики і сприяє формуванню професійної компетенції вчителя іноземних мов початкової школи. За теоретичну підготовку відповідає педагогічний коледж чи університет, а практичну забезпечує школа відповідного ступеня [584, с. 97].

О. Кузнецова акцентує увагу на існуванні загальноєвропейської практики в підготовці учителя початкової школи – спеціалізації студентів із двох предметів: іноземна мова і будь-яка інша дисципліна, може бути й друга іноземна мова (Австрія, Чехія, Данія, Німеччина, Угорщина, Італія, Латвія, Мальта, Румунія). Особливу увагу звернуто на викладання певного предмету іноземною мовою, що реально реалізовує двомовне навчання (bilingual teaching). Крім того, у низці європейських країн на національному рівні (Естонія, Ісландія, Латвія, Литва, Польща, Словенія) заохочується викладання курсів навчальної програми мовою, що вивчається. В інших країнах таке рішення приймається на рівні навчальних закладів. [267].

У Європейському Союзі тривають пошуки способів створення універсальної моделі підготовки вчителя іноземної мови початкової школи, що буде ефективною одночасно для різних країн. У цьому контексті постає проблема визначення комплексу необхідних учителю професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, які будуть актуальними в умовах динамічних перетворень усіх сфер життя європейського суспільства.

На сьогодні вища педагогічна освіта України зазнає істотних змін. Зокрема, одна з основних передумов модернізації вищої освіти визначення місця й змісту педагогічної освіти. Підготовку педагогічних працівників в Україні здійснюють 54 вищих навчальних заклади IIIIV рівнів акредитації, а також 56 коледжів, училищ і технікумів. Закінчену вищу освіту сьогодні мають 85 % учителів початкової школи [153].

Погляди науковців щодо підготовки вчителя іноземної мови початкової школи здебільшого акцентовані на специфіку його педагогічних і психологічних знань та вмінь у роботі з молодшими школярами; професійну культуру вчителя (Є. Пассов, О. Савченко), його професійну автономію (Л. Редькіна, Н. Соколова, Т. Тамбовкіна, Є. Цивкунова). Професійна культура вчителя іноземної мови містить знання про всі складники системи процесу шкільної іншомовної освіти та про себе як учителя; досвід здійснення прийомів професійної діяльності (як репродукція культури); творчість як перетворення й перенесення прийомів (продукція нового в технології); досвід емоційного ставлення до професійної діяльності, звернений на систему цінностей індивідуальності. Професійна культура має такі складові частини, як методична, соматична, соціальна, духовна, філологічна, іншомовна, психологічна та педагогічна культури [39, с. 90].

Інтеграція української освіти в європейський простір детермінує необхідність реформування підготовки майбутніх педагогів на основі міжнародних освітніх стандартів. Такий підхід до організації педагогічної освіти спрямовано на забезпечення професійної підготовки конкурентноспроможних компетентних фахівців, які зможуть повноцінно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. На думку О. Котенко, постає потреба формування нової генерації педагогічних кадрів, які здатні не просто надавати знання з певної галузі, а формувати гармонійну особистість учня, спроможного використовувати отриманий арсенал умінь і навичок у реальних життєвих ситуаціях, розширювати його світоглядні орієнтири в багатоманітному соціокультурному просторі [398].

Незважаючи на те, що досліджено різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів, проте єдності думок науковців щодо визначення професійної підготовки вчителя іноземних мов початкової школи не існує.

Аналіз наукових досліджень дає підставу констатувати, що професійний розвиток майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи відповідно до сучасних вимог активує необхідність посилення його професійно-педагогічної підготовки, що сприятиме розвитку професійно-особистісних якостей студентів та їх адаптації до майбутніх можливих ситуацій у процесі навчання іноземної мови.

Конструктивною, з погляду значення професійно-педагогічної підготовки для професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, видається думка З. Меретукової, яка вважає, що така підготовка включає формування системи загально педагогічних знань, умінь і навичок; готовності до розв'язання педагогічних завдань та інноваційної діяльності; педагогічного мислення; творчої індивідуальності. Науковець стверджує, що без загальнопедагогічної підготовки вчителя неможливо сформувати в нього готовність до викладання спеціального предмету [317].

Отже, пошук способів формування загальноєвропейської універсальної моделі підготовки вчителів іноземних мов початкової школи здійснюється, насамперед, у напрямі посилення його професійно-педагогічної та фахової підготовки.

Н. Теличко вважає, що від рівня фахової підготовки майбутнього вчителя, його готовності творчо працювати і самовдосконалюватися залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі [501].

На думку І. Пінчук, фахова компетентність учителя іноземної мови початкової школи інтегроване багатофункціональне поняття, яке має широке змістове наповнення (методологічна, психолого-педагогічна, комунікативна, мовна, методична, соціокультурна, інформаційно-дослідницька компетентності) [399, с. 65].

О. Кузнецова відзначає, що важлива особливість практичної підготовки вчителів іноземних мов є можливість стажування в країні, мова якої вивчається. Для цього багато європейських програм (Socrates, Erasmus,

Tempus), громадські та приватні організації (DAAD, PAD, the Soros Foundation, the Hungarian Scholarship Committee, Icelandic Student Loan Fund) надають гранти на навчання. Велика Британія, Франція, Німеччина, Іспанія беруть участь у програмах мовної допомоги (Foreign Language Assistant schemes) [267].

На відміну від академічного контролю в стінах вищих навчальних закладів, під час стажування в школі оцінюється не стільки рівень знань студента-стажера, скільки рівень умінь та ставлення до професійної діяльності. Завдання практикантів – оволодіти уміннями й навичками педагогічної праці, прийомами спілкування з учнями, старшими колегами, перевірити та доповнити власну підготовку. Студенти на практиці ґрунтовно опрацьовують методичні матеріали, відеокасети з записами уроків наставників, консультуються з методистами-т'юторами, прагнуть знайти власний спосіб формування й удосконалення педагогічної майстерності [378, с. 140].

Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі є готовність до виконання професійних функцій, яка забезпечується сформованістю відповідних професійних компетенцій.

Щодо цього Н. Костихіна зазначає: одна зі сторін формування професіоналізму педагога – компетентність у педагогічній діяльності. Науковець стверджує, що студент нагромаджує систему знань і вмінь, які можуть стати фундаментом, базою для подальшого самовдосконалення [250, с. 14].

Оскільки, передбачається, що викладання іноземної мови здійснюватиме фахівець із дипломом учителя початкової школи, то постає проблема перегляду підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже саме вони закладатимуть основи іншомовної комунікативної компетенції учнів, завдяки їм відбуватиметься становлення засад для формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також умінь аудіювання, говоріння, читання й письма [486].

Якісно новий рівень вимог до фахової підготовки вчителя спричиняє потребу в удосконаленні процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до нових освітніх тенденцій, у доповненні та уточненні змісту викладання теоретичних і практичних дисциплін циклу «Іноземні мови» у вищих навчальних закладах [398]. Попри все, зазначимо, що формування професійної компетентності вчителів іноземних мов початкових класів усе ще залишається малодослідженою проблемою [225].

Уся програма підготовки вчителів іноземної мови за своїм характером є педоцентрична (готує до навчання, у центрі якого перебуває дитина – learner-centred approach), та побудована на комунікативному підході до вивчення мов. Це означає, що навчання школярів іноземної мови має комунікативний характер, коли учень опановує мову як засіб спілкування. Він не просто засвоює окремі слова й мовні зразки, а вчиться конструювати

вислови за відомими моделями відповідно до комунікативних потреб [57].

Сказане дає підстави вважати, що існує необхідність створення оптимальної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, яка б забезпечувала формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Розв'язання цієї проблеми вбачаємо в посиленні професійно-педагогічної складової частини, її іншомовного вивчення та інтеграції з лінгвокраїнознавством і зарубіжною літературою, граматику іноземної мови, лінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, методикою викладання іноземної мови, використанням комп'ютерних навчальних програм.

Опрацювання теоретико-методологічних надбань професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи свідчить про значні зміни в поглядах як на якість самої підготовки, так і на вимоги до особистості майбутнього вчителя, його ролі й місця в соціальних перетвореннях, які відбуваються останнім часом. Аналіз світових тенденцій розвитку педагогічної освіти (В. Кремень, О. Савченко та ін.) засвідчив зростання вимог до професіоналізму й особистості вчителя-початківця, а також необхідність зміни підходів до організації його підготовки – від традиційного до комунікативно-компетентнісного.

Актуальною також є проблема відсутності фахівців, які можуть забезпечити кваліфіковане навчання іноземних мов із раннього віку, а також спеціальних навчальних програм, методичних матеріалів, котрі полегшують навчальний процес. Особливо важливе видання навчальної літератури на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, які передбачають підготовку студентів до професійної діяльності в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі [225, с. 69].

Сьогодні під час переходу від традиційного навчання до компетентнісно-комунікаційного в підготовці вчителів іноземної мови початкових класів, виникають значні труднощі не лише у процесі загальнопедагогічної, але й фахової підготовки.

Теоретичний аналіз окреслив вихідні позиції та надав можливість конкретизувати змістове наповнення поняття «професійна підготовка вчителя іноземної мови початкової школи»:

- поняття «професійна підготовка» розглянуто у двох значеннях як процес (навчання) та як результат (готовність) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем;
- професійно-педагогічна підготовка включає теоретико-методологічну, загальнодидактичну, психолого-педагогічну, загальнометодичну; практичний компонент; соціокультурний складник;
- професійна підготовка вчителів іноземної мови початкової школи означає готовність фахівця як до загальнопедагогічної, так і до фахової професійної діяльності (навчання учнів іноземної мови), що проявляється в готовності до викладання конкретної навчальної дисципліни;

- іншомовна (спеціальна) підготовка передбачає базові іншомовно-комунікативні компетенції та інтеграцію з лінгвокраїнознавством і зарубіжною літературою, граматику іноземної мови, лінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, використанням комп'ютерних навчальних програм. Такий зміст забезпечить формування спеціальних компетенцій майбутнього фахівця (рис.2.2.).

Рис. 2.2. Структура підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи

Пропонована структура дає змогу конкретизувати професійні компетенції фахівця, які визначають його готовність до професійної педагогічної діяльності. Якість готовності в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу, що передбачає наявність у фахівця різноманітних і різнопланових компетенцій, а отже й багатоаспектної готовності до їх реалізації в професійній діяльності.

Ця структура професійної підготовки вчителя початкової школи відповідає тим тенденціям, що спостерігаються в розвитку професійної підготовки фахівця, зокрема в компетентнісному підході. Вона дасть змогу конкретизувати компетенції фахівця за їхніми рівнями та якістю його готовності до професійної педагогічної діяльності.

Саме розгляд проблеми використання компетентнісного підходу до організації підготовки вчителів іноземної мови початкових класів, визначення комплексу необхідних учителю професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, які будуть актуальними в умовах динамічних перетворень усіх сфер життя європейського суспільства, розкрито в наступному підрозділі нашого дослідження.

2.2. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи

В організації сучасної системи іншомовної освіти та підготовки фахівців використано значну кількість підходів. Серед них найбільш поширеними є системний, міждисциплінарний, діяльнісний, «ЗУНівський», комплексний, особистісноорієнтований, особистісно-діяльнісний. Указані підходи методологічно обґрунтовані з позицій філософії, психології та педагогіки й широко представлені в науково-педагогічній літературі.

Порівняно недавно отримали визнання ситуаційний, контекстний, поліпарадигмальний, інформаційний, ергономічний та інші підходи. До цієї групи відносять також і компетентнісний. Поштовхом до його розробки стали праці Жака Делора та матеріали Інституту освіти Ради Європи. У сфері підготовки фахівця надзвичайно важливе застосування компетентнісного підходу, оскільки він зорієнтовує викладацьку діяльність педагога й навчально-пізнавальну діяльність студента на формування професійних

компетенцій як передумов розв'язання професійних функцій спеціалістів певного профілю.

Необхідність застосування компетентнісного підходу в європейському освітньому просторі зумовлена процесами інтеграції та глобалізації світової економіки; стандартизацією європейської освіти на засадах Болонської угоди; переходом до інформаційного суспільства, де основною одиницею виміру соціально-економічного життя є вміння оперувати й застосовувати інформацію, а не просто володіти нею. Такий підхід обумовлюється зміною інноваційної освітньої парадигми – уключення в підготовку фахівця сукупності переконань, цінностей, соціальних компетенцій тощо. Істотним, як зазначає І. Зимня, є також той факт, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської та викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів, уведення освітніх кредитів – усе це передбачає певну термінологічну уніфікацію. Це стосується й поняття компетентності [84, с. 9]. Уключення компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розроблення стандартів освіти [98].

Відправним моментом розробки компетентнісного підходу у вітчизняній педагогічній науці стали праці відомих психологів В. Давидова, П. Гальперіна, В. Шадрікова, П. Ерднієва, І. Якіманської та ін. Орієнтація на засвоєння узагальнених знань, умінь і способів діяльності була основою розвивальних моделей навчання, представлених ними. На сьогодні компетентнісний підхід до організації вищої освіти – один із найбільш перспективних. Він вимагає відходу від традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, її методів і технологій. На сучасному етапі компетентнісний підхід ліг в основу модернізації всієї європейської системи вищої освіти.

Питання втілення компетентнісного підходу висвітлено в нормативних документах у галузі розвитку вищої вітчизняної освіти, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти, Постановах Кабінету Міністрів України «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» (2007), «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи» (2008); наказах МОН України «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції у європейське світове співтовариство на період до 2010 року» (№ 612, 2007), «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» (№ 943 2009), Законі «Про вищу освіту» (20014) та інших. Проблеми компетентнісного підходу присвячені праці багатьох науковців країн-учасниць Болонського процесу, зокрема В. Байденко, В. Болотова, А. Гребнева, Э. Зеер, І. Зимньої, Т. Ісаєва, А. Павлова, В. Рябова, Н. Селезньова, В. Серикова, Е. Симанюк, Ю. Татур, Ю. Фролова, А. Хуторського, В. Шадрікова, W. Nutmacher, R. White й ін; дослідження українських науковців, таких як Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, а також російських (В. Адольф, Є. Бондаревська, В. Введенський, І. Зимня, І. Ісаєв,

Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський та ін.)

І. Бургун інтерпретує компетентнісний підхід до підготовки порівнюючи його з традиційним. Учений указує, що особливість компетентнісного підходу полягає у зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування й розвитку у студентів спроможності практично діяти, застосовувати індивідуальні методи й досвід у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. При традиційному й компетентнісному навчанні кінцевим результатом освіти є розвиток певних особистісних якостей, але різниця полягає в спробах їх формування. Якщо в основі традиційного підходу лежить досягнення результатів за рахунок набуття необхідних знань, то в компетентнісному – отримання досвіду самостійного розв'язання проблем. Компетентнісний підхід не заперечує ролі знань, умінь та навичок, а зосереджує увагу на готовності студентів використовувати отримані знання для розв'язання професійних проблем, що виникають у реальному житті [58].

С. Ісаєнко та О. Ільїна відзначають, що у найбільш загальному значенні інтерпретація компетентнісного підходу дає змогу розуміти його як оцінку підготовленості фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі перебачення визначених стандартами компетенцій [204].

О. Пометун трактує компетентнісний підхід як формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, як інтегрованої характеристики особистості, яка має сформуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [407, с. 8].

У дефініції компетентнісного підходу Н. Бібік виокремлює два методологічно важливі складники «компетенція» й «компетентність». При цьому компетенція – питання, в яких людина добре обізнана, володіє пізнанням та досвідом; компетентність – володіння відповідними знаннями і здібностями, які дають змогу ґрунтовно судити про певну сферу та ефективно в ній діяти [38, с. 48].

Отже, розкриття сутності компетентнісного підходу можливо зробити за допомогою аналізу понять «компетенція» / «компетентність». Науковий аналіз засвідчує складність, неоднозначність і багатомірність трактування як самих термінів «компетенція» і «компетентність», так і заснованого на них підходу до процесу і результату освіти. У сучасній науково-педагогічній літературі трактування понять «компетентність» і «компетенція» суттєво відрізняються.

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентнісним підходом полягає у тому, що науковці користуються переважно традиційною й зрозумілою тріадою «знання–уміння–навички», із якої виходить низка категорій і понять. При цьому поняття компетенції також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь та навичок у певній галузі професійної діяльності. Такий

науковий підхід є прийнятним, але не єдиним, про що свідчать зарубіжні наукові дослідження (Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмахер, Г. Халаж, Дж. Равен та ін.) [364, с. 2].

С. Рудишин стверджує, що сьогодні впровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання мають бути практичного спрямування й відповідати чотирьом складникам: знати що (фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано); знати чому (знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства); знати як (здатність виконувати відповідні завдання); знати хто (усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як») [445].

Не зважаючи на визнання й застосування компетентнісного підходу в європейському освітньому просторі, поняття «компетентність» і «компетенція» в західноєвропейській науці не отримали чіткого розмежування. Практично від початку своєї появи компетенції трактувались із позиції психологічної концепції біхевіоризму й розумілися як прості практичні навички, що формуються в результаті автоматизації знань. Проте такий підхід до визначення компетенції, як результату навчання, вступав у суперечність із потребами у творчості та проявами індивідуальності майбутніх фахівців. Запропоновано використовувати два поняття – «компетентність» і «компетенція» (*competence & competencies*), але визначення сутності цих понять і досі залишається дискусійним. Noam Chomsky, Walo Hutmacher підкреслюють, що поняття «компетенція» більше наближене до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що» і проявляється в діяльності [596, с. 247]. Тобто, можна зробити висновок, що «компетенція» означає готовність особистості до діяльності.

Дж. Равен розглядає категорію компетентності як «специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка вміщує вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [429, с. 6].

Досить цілісно аналіз понять «компетентність» / «компетенція» здійснив американський учений Е. Шорт. Він вважав, що існує існує чотири загальні концепції компетентності. Суть першої полягає в тому, що компетентність розглядають як поведінку або дію (набуття відповідних умінь і навичок). Друга концепція трактує компетентність більш широко, включаючи не лише вміння й навички, а передусім відповідні знання, які використовує особа для вибору діяльності. При цьому знання забезпечують розуміння процесу її здійснення. Третя концепція розглядає компетентність як рівень професійної кваліфікації: «як ступінь, або рівень здібностей, який офіційно вважається достатнім». Четверта концепція трактує компетентність як властивість людини або спосіб її буття. Е. Шорт вважає названу концепцію найбільш об'єктивною й придатною до впровадження в життя, оскільки процес її оцінювання таким чином є найлегшим [612, с. 2-6].

На думку Е. Шорта, якщо під «компетенцією» здебільшого розуміють наявність у людини певних якостей і станів, що зазвичай не гарантують їй їх практичного застосування, тобто можливість виконання, то поняття «компетентність» співвідносне зі специфічною межею (мірою), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, котра об'єднує в собі як конкретну категорію компетенцій, за допомогою яких можна судити про адекватність і придатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю особу в межах певної категорії, тобто спроможність виконання завдання [612].

І. Зимня, досліджуючи компетентісний підхід в освіті, указує, що основний розробник компетенцій Г. Халаж розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) [84].

І. Секрет вважає, що професійна компетентність повинна вивчатися (так само, як підготовка) і процесуально, і результативно (як така, що формується під час виконання навчальної діяльності, а також як наслідок співпраці викладача й студента). Спрямованість на професійну компетентність як мету та результат навчальної діяльності потребує перегляду змісту й технологій викладання навчальних дисциплін, які виступають засобами формування професійної компетентності майбутніх фахівців, а також призначення кожної окремої дисципліни в розвитку всіх структурних компонентів професійної компетентності в їх єдності; інтеграція освітнього простору Європи передбачає не тільки впровадження єдиних умов і вимог до підготовки фахівців, а й спробу створення єдиної наукової та методологічної бази для їх реалізації [464]. Такий підхід використано в нашому дослідженні, що передбачає формування готовності майбутніх учителів іноземних мов (результативний складник) за допомогою системного засвоєння певних професійних компетентностей фахівців (процесуальна складова).

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Водночас це поняття містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [613, с.3]. Така інтерпретація передбачає розгляд компетентності як здатності особистості розв'язувати певні завдання. Для підтвердження цього, експерти програми «DeSeCo» (започаткована у 1997р. Швейцарією, США і Канадою) визначають компетентність (competency) як спроможність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок,

цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [433].

Інше тлумачення представляє Міжнародна комісія Ради Європи, яка розглядає поняття «компетентність» як загальні (або ключові), базові вміння, фундаментальні методи шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання [578].

І. Єрмаков указує, що, «незважаючи на розбіжності та різне тлумачення терміна «компетентність», можна переконатися, що для всіх країн її системоутвірною складовою частиною є вміння, необхідні для реальної життєдіяльності: професійні уміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань і продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні вміння, уміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо» [167, с. 4].

Активна розробка компетентностей/компетенцій в освіті розпочалась після підписання Болонської декларації (1999). Із її прийняттям розпочався пошук підходів до формування єдиного європейського загальноосвітнього простору. З'явилися нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти, причому як наднаціональні, так і національні й інституціональні. Найбільш відомі та ефективні програми носять багаторівневий характер, наприклад спільні ініціативи Європейської Комісії, Європейської асоціації університетів, у яких брали участь університети з усіх країн учасниць Болонського процесу, у результаті чого з'явилися проекти «Створення спільних (подвійних) дипломів», «Настроювання освітніх структур», «Формування культури якості».

Проект «Настроювання освітніх структур» спрямований на реалізацію цілей Болонської декларації на інституціональному рівні. Його завдання – визначення точок конвергенції та вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій і результатів навчання. Під результатами розуміють набори компетенцій, що включають знання, вміння й навички студентів, обумовлені як для кожного блоку (модуля) програми, так і для програми в цілому.

Отже, зазначений проект розв'язує завдання вироблення загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів з огляду на те, що випускники повинні вміти робити по завершенню навчання. Зручність компетентнісного підходу полягає в тому, що він дає змогу зберігати гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану. Умовою створення надєвропейської освітньої системи є її прозорість і легкість у розумінні й застосуванні. У цьому плані пріоритетний напрям визнання необхідності визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників. У результаті дослідження проблеми компетентності на рівні Болонської декларації було відібрано 30 загальних компетенцій із трьох категорій: інструментальні, міжособистісні й системні [345].

Словниковий аналіз дозволяє інтерпретувати поняття «компетенція» в таких значеннях:

- відповідність; уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання; обов'язок; розумові здібності або загальні вміння й навички [477];
- здібності та вміння здійснювати необхідну роботу, спеціальна сфера знань, спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків;
- коло повноважень, коло питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід [479, с. 43]. В дефініції основною складовою є знання, які визначають коло повноважень;
- сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [481]. У цьому випадку компетенцію розглядають як особистісну якість у формі знань, умінь, навичок, способів діяльності;
- обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, а «компетентний» трактується як той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; кваліфікований або який має певні повноваження; повноправний, повновладний» [354, с. 445]. «Компетенція» і «компетентність» розглядають як синоніми – 1) знання (обізнаність); 2) як коло повноважень. Терміни «кваліфікований» і «компетентний» ототожнюються.

Суттєвим є також визначення компетенцій у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Їх можна трактувати як:

- найбільш узагальнені й глибокі сформовані якості особистості, її спроможність використовувати та застосовувати отримані знання й навички (Н. Єфремова) [167];
- узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності; здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність (Є. Зеєр) [187];
- систему професійно значимих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно-ціннісним ставленням до тих, хто навчається, індивідуалізовано-творчим підходом до праці, постійною націленістю на особистісне й професійне вдосконалення, які у своїй сукупності складають педагогічну культуру педагога (Т. Ісаєва) [201];
- коло питань, явищ, у яких хтось є авторитетом, «володіє знаннями, досвідом, а також як особистісні можливості кого-небудь, його кваліфікація (знання, досвід), які дають можливість брати участь у розробці визначеного кола питань або самому вирішувати їх завдяки сформованим умінням та навичкам» (Г. П'ятакова) [368];
- соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі (Т. Смагіна) [482, с. 229-231];

— знання, уміння та навички з відповідної професійної галузі (Ю. Федоренко) [521];

— «наявність у людини певних якостей і станів, що, однак, не гарантує його здатність застосовувати їх на практиці» (Е. Шорт) [612, с.181].

У системі сертифікації компетенцій, розроблених OCR (екзаменаційною комісією Оксфорда – Кембриджа), виокремляють компетенції декількох рівнів, які потрібно враховувати під час підготовки компетентного, висококваліфікованого фахівця, незалежно від професійної спрямованості: комунікація; операції з числами; інформаційні технології; робота з людьми; удосконалення здібностей до навчання й підвищення результативності; розв’язання проблем; розвиток особистісних компетенцій [241, с. 18].

Важливими в контексті проблеми нашого дослідження є окреслені зарубіжними вченими рівні формування компетенцій під час навчання у вищому навчальному закладі. Так, для першого рівня характерні такі загальні для різних предметних галузей компетенції, як спроможність демонструвати знання основ та історії дисципліни; логічно й послідовно представити освоєне знання; контекстуалізувати нову інформацію й давати її тлумачення; уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни й зв’язок між піддисциплінами; спроможність розуміти та використовувати методи критичного аналізу й розвитку теорій; правильно використовувати методи й техніки дисципліни; оцінювати якість досліджень у цій предметній галузі; розуміти результати експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій.

На другому рівні майбутні фахівці мають бути наділені такими компетенціями: володіти предметною областю на належному кваліфікаційному рівні, тобто володіти новітніми методами й техніками дослідження, знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відстежувати й осмислювати розвиток теорії й практики; володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні; бути спроможними зробити оригінальний вклад у дисципліну відповідно до канонів цієї предметної області, наприклад, у межах кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; опановувати компетенції на професійному рівні [210, с. 10].

У «Національній рамці кваліфікацій вищої освіти», розробленої Містерством освіти і науки України, компетенції визначають як знання та вміння, які характеризують спроможність студента виконувати, розуміти, відображати і пізнавати те, що окреслено освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця [242]. Тобто компетенції в цьому визначенні постають як особистіна якість фахівця, реалізована в знаннях та вміннях.

У вітчизняній науці ми спостерігаємо розмаїття видів компетенцій (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Види компетенцій в інтерпретації науковців

Вид компетенцій	Автор
Соціальні, мотиваційні, функціональні.	О. Овчарук
Ключові.	Н. Бібік, О. Пометун, О. Локшина
Надпредметні, загальнопредметні, соціально-предметні.	О. Крисан
Компетенції пізнавальної діяльності, компетентності діяльності, компетентності інформаційних технологій.	І. Зимня
Ціннісно-смилові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення.	А. Хуторський
Компетентність у сфері самостійної діяльності, компетентність у сфері соціально-трудова діяльності, компетентність у побутовій сфері, компетентність у культурно-дозвіллевій сфері.	С. Шишов, В. Кальней
Інформаційна, соціально-психологічна, громадянська, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна.	І. Єрмаков
Предметні, соціальні, особистісні.	С. Трубачова

Наведені трактування терміна «компетенція» за своєю суттю співвідносні з поняттям «компетентність» і не дають, повною мірою їх чіткого визначення. Сказане дає підстави для висновку, що поняття «компетентності/ компетенцій» у європейській освіті більшістю науковців і практиків чітко не диференційовано. Їх зміст і сутність під тиском соціально-економічних чинників поступово трансформувалися від вузького (як простих практичних навичок, що формуються в результаті автоматизації знань) до широкого (як особистісна властивість людини, рівень її професійної кваліфікації). Розвиток змісту вказаних понять відбувається не в бік точного розмежування їхніх меж, а в бік розширення їхніх змісту і класифікацій.

Якщо розглядати підготовку фахівця як спроможність виконувати певні професійні завдання, то, наймовірніше, ідеться про компетентності. Задля означення власної позиції доцільно здійснити аналіз трактувань поняття «компетентності». Найперше ми розглядаємо його в законодавчих документах і словниках, за якими компетентність має такі значення:

– необхідний обсяг та рівень знань і досвіду в певному виді діяльності (Наказ Міністерства освіти України від 31.07.98 року № 285) [344];

- загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (Наказ «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти») [343];
- властивість за значенням «компетентний» – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований (Великий тлумачний словник сучасної української мови) [71];
- як «достатні знання в якій-небудь галузі; обізнаність і тямущість, що ґрунтується на знанні; кваліфікованість» (Новий словник української мови) [530];
- поінформованість, обізнаність, авторитетність (Словник іншомовних слів) [478];
- знання, досвід у певній галузі науки, діяльності, життя (Сучасний економічний словник) [432, с. 202];
- рівень освіченості, що характеризується здатністю вирішувати завдання в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань (Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій) [513];
- «сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» (Короткий філософський словник) [258];
- особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дає змогу брати участь у розробці певних рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності в нього певних знань, навичок; рівень освіченої особи, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності (Словник з педагогіки) [227, с.133];
- ініціатива, співробітництво, спроможність працювати в групі, комунікативні здатності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію (Велика сучасна енциклопедія) [50];
- знання, вміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій (навчальний посібник «Вища освіта України і Болонський процес») [76, с. 354];
- не стільки наявність і значний обсяг знань і досвіду, скільки вміння їх актуалізувати в потрібний час і використовувати у процесі реалізації своїх службових функцій (Персонал. Словник понять і визначень) [174, с. 31].

Отже, здійснений аналіз наукової літератури, словникових та енциклопедичних джерел засвідчує, що компетентність трактується як поінформованість, обізнаність, досвідченість, авторитетність, кваліфікованість тощо. Здебільшого, в словникових визначеннях відсутній

вагомий складник – особистісні якості, психічні властивості людини, що трансформують кваліфікацію в компетентність. Особистісні якості, психічні властивості особи є фундаментом трактування компетентності як філософської категорії, а тому не можуть бути відсутні в психолого-педагогічному його трактуванні. За результатами дискусій, організованих у межах проектів «Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй» та «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» у 2004 р. українські педагоги запропонували такий перелік ключових компетентностей [241, с. 86]: уміння вчитися; соціальна компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язбережувальна компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська; підприємницька компетентності [261].

На думку О. Пометун, система компетентностей в освіті складається з таких груп, як:

- *ключові* – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як спроможність здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;
- *загальногалузеві* – їх набуває студент у процесі засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі протягом всього часу навчання в університеті;
- *предметні компетентності* – їх набуває студент під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [407, с.67].

Ключові компетентності займають особливе місце, оскільки пов'язані більше з особистісними якостями і здібностями людини, ніж із певними галузевими знаннями чи певними професійними навичками. До того ж ключові компетентності – це спроможність людини діяти на основі отриманих знань, розв'язувати поставлені проблеми і завдання, що вказує на практичну сутність названої педагогічної категорії [98].

Часто компетентність підміняється терміном «кваліфікація»: його зміст утворюють знання, досвід, що проявляються в діяльності. Компетентність розглядають як властивість людини, особистісну якість, яка засвідчує рівень її кваліфікації. У деяких випадках компетентність трактують як рівень кваліфікації, проте це твердження містить дискусійну тезу про те, що її основою є лише теоретичні знання. Рівні компетентності можуть засвідчувати і якісний рівень кваліфікації, що висвітлено нами в готовності до виконання професійних функцій.

Зокрема, І. Зязюн розглядає «компетентність як екзистенціональну властивість людини, яка є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти». На думку автора, «компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей і ін.» [198, с. 10-18]. Він указує, що це «здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду» [197, с. 12]. На нашу думку, це

визначення «компетентності» є досить широке. Воно постає як готовність особистості до здійснення діяльності (спроможність до вирішення професійних завдань), яка формується на основі набутих знань, умінь і навичок та досвіду діяльності. Воно, швидше, відповідає поняттю «кваліфікація». Указані форми компетентності можуть засвідчувати якісний рівень прояву кваліфікації.

На думку Т. Смагіної, «поняття «компетентність» у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг і науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим та педагогічним компетентностям» [482, с. 229].

Продовжуючи думку автора, наголосимо, що у вітчизняній науці, як і в зарубіжній, спостерігається тенденція через класифікацію досліджуваних понять поглибити розуміння їх сутності. Наприклад, А. Маркова розрізняє такі види компетентності:

1) спеціальну – володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні;

2) соціальну – володіння навичками спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності, та прийомами професійного спілкування, усвідомлення соціальної відповідальності за результати професійних дій;

3) особистісну – володіння прийомами особистісного саморозвитку, вміння протистояти професійним деформаціям;

4) індивідуальну – уміння раціонально організувати роботу, готовність до професійного росту, протидія професійному старінню [304, с. 84].

Здійснюючи диференціацію понять «компетенція» та «компетентність», російський учений Е. Зеєр у першому понятті замість «спосіб і засіб діяльності» вводить терміни «можливості», «здібності»; знання, уміння і навички залишаються невід'ємним складником визначення: компетенція – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – це рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, яка визначає рівень володіння компетенціями [188]. Поняття «компетентність» науковець тлумачить як особистісну якість, що формується в результаті засвоєння знань, набутих у процесі навчання, як якісний рівень оволодіння компетенцією. Визначення дещо звужене, оскільки відсутнє ціннісно-оцінне ставлення особистості до знань, умінь і навичок та поняття «діяльності», у яких вони проявляються.

В. Лозовецька вважає, що компетентність фахівця зумовлена особливістю професійної діяльності людини і охоплює, насамперед, професійні знання, уміння і навички, досвід роботи в певній галузі виробництва, соціально-комунікативні та індивідуальні здібності особистості щодо забезпечення самостійності під час професійної діяльності [290, с. 14]. Визначення поняття «компетентність», що подає В. Лозовецька, значно ширше від попередніх, оскільки включає і професійну діяльність, і знання, уміння, навички, а також додається досвід професійної діяльності та особистісні якості (*соціально-комунікативні та індивідуальні здібності*). Тобто, компетентність розглядається як результат навчання і особистісна якість, сформовану на його основі, що проявляється в професійній

діяльності. На думку Я. Сікори, поняття «компетентність» уключає «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, певні (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, а також спроможність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретних обставинах» [471, с. 49]. Автор, визначаючи поняття компетентності, виокремлює три складники: професійні знання, навички і досвід; особистісні якості (ставлення до справи, схильності, інтереси й прагнення), діяльність (спроможних їх застосовувати в конкретних ситуаціях). Отже, компетентність постає як результат оволодіння знаннями, уміннями, навичками, опосередкованих особистісними якостями та досвідом діяльності.

Л. Безкоровайна [28] щодо питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» в аспекті вищої освіти дотримується тези про те, що «компетенція складає ресурс (потенціал) випускника університету, а компетентність – це актуальний прояв компетенції в діяльності» [28, с. 7]. Думка автора про те, що компетенція – це лише внутрішній потенціал, а компетентність – прояв їх у діяльності, видається доцільною, оскільки чітко розмежовує функціональну специфіку цих понять

У контексті цього підходу Ю. Федоренко виокремлює два значення у понятті «компетентність». Як зазначає науковець, «у більш загальному розумінні поняття «компетентність» означає відповідність вимогам, встановленим критеріям та стандартам у відповідних сферах діяльності та при вирішенні певного типу завдань, володіння необхідними активними знаннями, здатність впевнено досягати результатів та володіти ситуацією». А у вузькому розумінні компетентність – «це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності» [521, с. 7].

На нашу думку, розуміння поняття «компетентність» у широкому й вузькому значенні є дискусійним, оскільки у вузькому значенні воно трактується, як ЗУН, що частково перегукується із визначенням поняття «компетенції»; у широкому розумінні – виступає результатом засвоєння ЗУН. Проте цілком правомірно розглядати компетентність у широкому розумінні, як відповідність установам стандартам у певних видах професійної діяльності. Ми вважаємо, що в такому значенні компетентність означає кваліфікацію.

В аналогічному розумінні розглядає поняття «компетентність» О. Бондаренко, визначаючи його як «особистісну інтегративну характеристику певного рівня навченості й обізнаності на різних етапах професійного та особистісного розвитку людини, що характеризується наявністю достатніх знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду для ефективного, кваліфікованого й успішного здійснення діяльності і виконання певних функцій у конкретній ситуації з досягненням певних стандартів чи еталонів у різних галузях, сферах життєдіяльності людини» [55, с. 39]. Знову ж таки

компетентність постає як результат засвоєння ЗУН, опосередкованих особистісними якостями та досвідом діяльності.

О. Заблоцька стверджує, що «компетентність» – інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, способів діяльності, умінь, навичок, особистісних цінностей та спроможності їх застосування в процесі продуктивної діяльності щодо кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [175, с. 55]. Отже, компетентність постає як особистісна властивість людини (характеристика), як результат процесу навчання і проявляється в продуктивній діяльності. Її також доцільно розглядати як педагогічну категорію.

На особистісному змісті компетентності зосереджує увагу С. Горобець, який вважає, що важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці [502].

Об'єктивним і цілісним є визначення поняття «компетентність» у тлумаченні О. Пометун. Науковець трактує його як «складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або видів діяльності» [408, с. 18].

Аналіз інших наукових досліджень свідчить про те, що поняття «компетентність» автори подають у таких значеннях:

- оволодіння знаннями та вміннями, що дають змогу висловлювати професійно грамотно судження, оцінити думки (В. Безруков) [29, с. 46];
- специфічна спроможність ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях» (Д. Воронін) [83, с.61];
- поінформованість, обізнаність, авторитетність (В. Крижко та І. Мамаєва) [260, с. 200];
- перетворена компетенція, що самостійно реалізується, оціночна категорія, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності (Р. Магомедов) [295, с. 27];
- психологічний фактор, що містить вичерпні знання про предмет й об'єкт діяльності, уміння розібратися в будь-якому нестандартному питанні, що належить до цієї діяльності, уміння й здатність пояснити будь-які явища, пов'язані з діяльністю, здатність точно оцінювати якість роботи та її наслідки (Н. Серєда) [467, с. 164];
- показник якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії (Л. Титаренко) [510, с. 17];
- сукупність знань і умінь, необхідних для ефективно професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (В. Берека) [33, с. 14];

— навчально-виховна педагогічна, науково-методична й організаційно-керівна діяльність у системі соціального виховання, яка передбачає переважно гуманітарну освіту (Л. Міщик) [329, с. 79];

— рівень професіоналізму особистості, спроможність вирішувати проблеми завдяки здобутим через навчання та практичну діяльність знанням, умінням, навичкам, досвіду і цінностям (Г. П'ятакова) [368];

— особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності (М. Холодна) [531, с. 210].

Із позицій професійних педагогічних категорій розглядає поняття «компетенція» і «компетентність» вітчизняний педагог О. Дрогайцев, який зазначає: «компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють про щось судити; компетенція – це коло питань, на яких особистість добре розуміється. Тому можемо говорити про те, що професійна компетентність є більш загальною педагогічною категорією, ніж професійна компетенція» [155, с. 62-70]. Науковець визнає поняття «компетентність/компетенція» загальними педагогічними категоріями, що, на нашу думку, правильно. Проте в самих визначеннях закладено суперечність: компетентність, хоча визнається більш загальною (розуміємо широкою) категорією, ніж компетенція, проте зведена лише до певного кола знань.

Заслуговує на увагу наукова версія Н. Глузмана щодо розмежування понять компетенції та компетентності. Однак суперечливою є його одночасна інтерпретація змісту й функціональної специфічності цих понять: компетенція є складовою частиною компетентності і загальна компетентність є сукупністю часткових компетентностей; компетенція як єдиний правильний термін для характеристики рівня підготовки і компетентність як термін, яким характеризується підготовка. Вимагає уточнення те, з чого складається компетентність і чим (компетенцією чи компетентністю) визначається підготовка. Слід погодитися з ученим, що компетентність – це результат підготовки (її результативний складник), компетенція – коло повноважень (її процесуальна складова частина) [93, с. 72-76].

Таким чином, здійснений аналіз наукових джерел щодо означення понять «компетенція/компетентність» засвідчує наявність значної кількості праць, присвячених цим іншомовним термінам, але й сьогодні ці дві дефініції не вичерпали себе, а постійно доповнюються і розширюються.

Порівняльний аналіз підходів до розуміння вказаних понять дає підставу окреслити їх на рівні ототожнення та розмежування.

На думку О. Таїзової, ототожнення можливе, якщо компетентність/компетенцію розглядати як здатність індивіда до активної, відповідальної життєвої діяльності, виконуваної на основі ціннісного самовизначення, здатність активно взаємодіяти зі світом [496]. Аналогічну позицію займають багато зарубіжних розробників компетентнісного підходу: Міжнародна комісія Ради Європи [578], Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення й освіти [613, с. 22].

Практичний контекст понять «компетенція/компетентність» дає підстави їх ототожнювати таким науковцям, як: Т. Дементьєва [142], Н. Нікандров, В. Лєдньов, М. Рижаків [104], М. Чошанова [542] та ін.

На необхідності розмежування понять «компетенція» і «компетентність» наголошують такі вчені, як: Н. Бібик [38, с. 45-50], В. Буряк [62, с. 50-57.], Л. Дибкова [149], І. Зимная [84], Дж. Равен [428, с. 58-64], Т. Ткаченко [512], А. Хуторський [535] та ін.

Дослідження сутності вказаних понять у наукових розробках дозволяє стверджувати, що незважаючи на те, що їх трактування досить різноманітні, в понятті «компетентність» можна виділити спільні ознаки (складники). Зокрема, усі автори визначають компетентність як результат засвоєння ЗУН, більшість авторів додає до них способи і досвід діяльності, особистісні та психічні якості і властивості (ставлення до справи, певні схильності, інтереси й прагнення, цінності, ціннісно-оціночні судження, індивідуальні здібності тощо) і досвід діяльності, у процесі якої вони проявляються.

У контексті наших висновків потрібно звернути увагу на тезу, яку висловлює І. Зимня: «..парадигма компетентності не заперечує знання, уміння і навички, а доповнює необхідністю формування ціннісно-сміслового ставлення до світу, уключення мотиваційно-когнітивного і емоційно-вольового компонентів» [190, с. 20].

Поняття «компетенції» більшість науковців, праці яких ми аналізували, розглядають як наперед задану вимогу до освітньої підготовки (засвоєння знань, умінь, навичок, способів діяльності, початкового досвіду, особистісних ставлень). Інтеграція усіх складників компетенції, опосередкована особистісними ціннісно-оцінними ставленнями, трансформує її в компетентність. Тому поняття «компетентність» і «компетенцію» можна співвіднести як реальне та ідеальне.

У контексті нашого дослідження підготовки вчителя іноземної мови початкової школи щодо дефініції понять «компетенція/компетентність» ми поділяємо позицію А. Хуторського, який вважає, що «компетенція – відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Компетентність – володіння учнем/студентом відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності; компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) учня/вчителя, яка вже відбулась, та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» [533, с. 111-112]. На думку науковця, компетентність уключає когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові частини.

Отже, поняття компетенція - це є мета (норма, стандарт, наперед задана вимога) освітньої підготовки особистості, а компетентність - сформована особистісна якість, її результат. Компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції.

Конкретизуючи поняття «компетенція», А. Хуторський використовує термін «освітня компетенція». На його думку, це вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтації, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [533, с. 112].

Доцільною видається і думка науковця щодо змісту поняття «освітня компетенція». Відповідно до поділу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів або освітніх областей) і предметний (для кожного навчального предмету) автор вибудовує трирівневу ієрархію компетенцій:

- 1) ключові компетенції (належать до загального метапредметного змісту освіти);
- 2) загальнопредметні компетенції (відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей);
- 3) предметні компетенції (часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів).

Пропонована автором трирівнева ієрархія компетенцій охоплює весь зміст підготовки вчителя іноземної мови початкової школи і дає змогу чітко розмежувати компетенції загальнопедагогічні (загальнопредметні) та предметні, що належать до професійної частини підготовки.

Методологічним надбанням А. Хуторського є визначення системно-структурної моделі компетенцій, яка має такі складники: назву компетенції; тип компетенції в їх загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна компетенція); коло реальних об'єктів дійсності, щодо яких вводиться компетенція; соціально-практичну обумовленість і значимість компетенції (для чого вона потрібна соціумі); змістові орієнтації учня стосовно об'єктів, особистісну значимість компетенції (у чому й навіщо учневі варто бути компетентним); знання про певне коло реальних об'єктів; уміння й навички, що ставляться до даного кола реальних об'єктів; способи діяльності щодо цього кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері названої компетенції (за рівнями навчання); індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольних завдань з визначення ступеня (рівня) компетентності учня (на щаблях навчання) [534, с. 58].

Представлена А. Хуторським модель системно-структурної характеристики компетенцій, на нашу думку, відповідає поняттю «компетенція» як ідеальної об'єктивної моделі суб'єкта навчально-виховного процесу (наперед заданої соціальної вимоги (норми) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері) і дозволяє відійти від традиційного засвоєння знань, умінь, навичок, а чітко структурувати зміст будь-якої компетенції, необхідної для підготовки вчителя іноземної мови початкової школи за таким алгоритмом: коло реальних об'єктів дійсності, які охоплює компетенція; соціально-

практична обумовленість і значимість компетенції; особистісна значимість компетенції; знання про дане коло реальних об'єктів; уміння й навички, що ставляться до цих реальних об'єктів; способи діяльності щодо кола реальних об'єктів; мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері компетенції; індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольно-оцінних завдань із визначення ступеня (рівня) компетентності.

Орієнтація підготовки вчителя іноземної мови початкової школи на компетентнісний підхід у логіці трактування понять «компетенція/компетентність», запропонованого А. Хуторським, дозволяє розглядати підготовку вчителя початкової школи як загальнопедагогічну і фахову (про що ми писали в попередньому підрозділі), але й визначити її функціональну спрямованість («метапредметну»), зорієнтовану на формування ключових освітніх компетенцій фахівця.

Таким чином, підготовка вчителя іноземної мови початкової школи включає такі складники: метапредметний (професійні компетенції), загальнопрофесійний (загальнопедагогічні компетенції) і фахово-професійний (фахові компетенції). Інтеграція вказаних компетенцій та рівень їх сформованості дає підстави говорити про компетентнісну готовність фахівця до виконання професійної діяльності.

Визначено, що фахова компетентність учителя іноземної мови початкових класів – *це професійно-індивідуальна, інтегрована на основі набутих спеціальних, методичних та практичних знань, сформованих умінь, засвоєних способів діяльності, розвинутих соціальних комунікацій здатність особистості до успішної реалізації вмотивованої педагогічної діяльності з іноземної мови в початковій школі.*

Аналіз наукових вітчизняних і зарубіжних джерел щодо виявлення сутності компетентнісного підходу дозволяє стверджувати, що поняття, які визначають результати освіти за традиційним підходом («підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» тощо) у логіці компетентнісного підходу трансформувались у поняття «компетенція» та «компетентність», які стали основними структурними одиницями процесу модернізації, інтегративними показниками оцінки якості вищої іншомовної освіти.

На основі проведеного категорійного аналізу нами було уточнено поняття «компетентність». У пошуках корелятивних зв'язків між поняттями «компетенцією» та «компетентністю» можна стверджувати, що перше необхідно розуміти, як еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності; друге – як рівень досягнення особистістю вказаних компетенцій.

Компетентність – базова характеристика людини. Вона є багатогранна, охоплює усі сфери функціонування людини в суспільстві, тому її зміст, структурні компоненти і їхні межі важко визначити, оскільки вони здебільшого умовні. Поняття «компетентність» має різні значення:

— як професійна кваліфікація – це необхідний обсяг і рівень знань і досвіду для здійснення певного виду професійної діяльності (це

професійно-статусні можливості зі здійснення людиною державних, соціальних й особистісних повноважень у професійній діяльності) [503];

— як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини – це психологічне новоутворення, яке передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього [503];

— як властивість особистості – інтегрована якість (характеристика) особистості, яка формується в процесі засвоєння знань, умінь, навичок, способів і засобів діяльності, що опосередковуються особистісними якостями (мотивами, здібностями, ціннісно-оцінними судженнями тощо), і проявляється в певному виді діяльності. Рівень компетентності визначається трьома складниками: рівнем знань, досвідом (що людина робила з того, що знає) та особистісними якостями (лідерство) (Роджер Міллс) [442, с.24];

— як універсальна наукова категорія (поняття) – це знання, уміння, навички, способи діяльності, початковий досвід та особистісні якості, інтегровані у єдину цілісну систему, сформованість якої свідчить про готовність особистості до певного виду діяльності у визначеній галузі.

Згідно із запропонованими підходами до тлумачення понять, що аналізуються, компетентність є семантично первинною категорією відносно компетенції і являє собою інтеріоризовану (засвоєну на рівні особистісного досвіду) систему знань, умінь, навичок, способів діяльності. Поняття компетентності органічно пов'язано з дефініцією «компетенція». По суті, компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро, серцевина [184, с. 61].

Компетентність є інтегральною характеристикою особистості фахівця. Вона утворюється сукупністю компетенцій, що інтегруються в процесі діяльності. Тобто, компетентність – це прояв компетенцій у діяльності. Компетентність засвідчує рівень оволодіння компетенціями. Компетентність як особистісна якість залежить від психічного розвитку, креативності, саморозвитку і саморегуляції, ціннісних орієнтацій.

Поняття «компетенція» також має декілька значень: коло повноважень або сукупність повноважень (прав і обов'язків); наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки особистості, що складається зі знань, умінь, навичок, способів діяльності, початкового досвіду, опосередкованих особистісними якостями; потенційний результат навчання. На нашу думку, три вказаних тлумачення терміна відображають його суть як універсального наукового поняття. Ознаками компетенції виступають якість, глибина, повнота системи знань і вмінь, рівень їх засвоєння та застосування в різних ситуаціях. Сукупність компетенцій складає компетентність.

Терміни «компетенція» і «компетентність» не просто дуже близькі за значенням, а й споріднені і, на нашу думку, співвідносяться як рід і вид. Це універсальні наукові категорії, вони також є загальними педагогічними категоріями. Якщо компетенція – наперед задана вимога до освітньої підготовки, то компетентність – уже наявна якість, реальна демонстрація знань і відповідних умінь у конкретній роботі, володіння відповідною

компетенцією [400].

Компетенція – набуття у вигляді сукупності знань, умінь, навичок, способів діяльності, соціальних комунікацій. На відміну від ЗУНівського підходу, який передбачає формування окремих знань, умінь, навичок, способів діяльності тощо, компетентнісний підхід забезпечує (спрямований на) формування компетенцій як сукупності окремих цих складників. Тобто, компетенція це система знань, умінь, навичок, способів діяльності, соціальних комунікацій, що передбачає розв’язання певної освітньої функції. Соціальну комунікацію як складову частину компетенції можна трактувати як обмін між людьми або іншими соціальними суб'єктами цілісними знаковими повідомленнями, у яких відображені інформація, знання, ідеї, емоції тощо, обумовлений низкою соціально значимих оцінок, конкретних ситуацій, комунікативних сфер і норм спілкування, прийнятих у певному середовищі. Це передача інформації, ідей, емоцій у вигляді знаків, символів; процес, що пов'язує частини соціальної системи одна з одною: механізм, що дає змогу визначати поведінку іншої людини [552].

Компетенція це не окреме знання чи вміння або особистісне формування, а інтеграція цих компонентів у реалізації певних завдань. За принципом системного підходу – інтегративності – компетенція завжди більша за суму її складників. Формульно це орієнтовно можна представити так: $K_{\Sigma} > Z_n + U_m + C_D + C_K$, де K_{Σ} – компетенція; Z_n – знання; U_m – вміння; C_D – способи діяльності; C_K – соціальні комунікації. У різних інтерпретаціях складовими компетенцій можуть бути різні. Однак компетенція в морфологічному аспекті (наявність складових) стає компетенцією лише тоді, коли поєднання складових частин набуває функціонального характеру. Реально компетенція стає компетенцією, якщо взаємодія складників компетенції набуває функціональної визначеності і визначається за формулою $K_{\Sigma} = f(Z_n + U_m + C_D + C_K)$, де f – функція, яка вимагає певної взаємодії складових компетенції у розв’язанні певних професійних завдань. Компетенція - це система знань, умінь, способів діяльності, соціальних комунікацій, що передбачає реалізацію певної освітньої функції. Реально компетенція стає компетенцією, коли взаємодія складників компетенції набуває функціональної визначеності

Компетентність – це спроможність фахівця реалізовувати отримані компетенції, здатність до реалізації певного виду діяльності сукупністю деяких професійних компетенцій, що визначається за формулою $K_t = D(f_1(Z_n + U_m + C_D + C_K) + f_2(Z_n + U_m + C_D + C_K) + \dots + f_n(Z_n + U_m + C_D + C_K))$, де K_t – компетентність, D – вид професійної діяльності.

Компетенція – це наявність можливості розв’язання завдання, компетентність – це здатність його виконання. Компетенція носить професійно-функціональний характер, а компетентність забезпечує функціональну реалізацію певного виду діяльності. У руслі вищезазваної

проблеми професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи під час викладання іноземної мови носить асоціативно-креативний характер.

У нашому трактуванні компетенцій і компетентностей компетентнісний підхід передбачає підготовку фахівця як процесу формування компетентностей, що дозволяє реалізовувати професійні функції фахівця. Він включає в себе діяльнісний та системний підходи. Діяльнісний підхід допомагає виділити компонентний складник підготовки фахівця, а системний – забезпечити цілісне та послідовне (етапне) функціонування структури цієї підготовки.

Оскільки поняття «компетентність» історично сформувалося як ознака, що вказує на рівень професійної підготовки спеціаліста, а компетентнісний підхід до професійної підготовки є домінуючим у європейському освітньому просторі, то в контексті нашого дослідження постає потреба дослідити поняття професійної компетентності як готовності до професійної діяльності майбутніх учителів та його структури. Розв'язанню цієї проблеми присвячено наступний підрозділ нашого дослідження.

2.3. Теоретико-методологічні основи професійної готовності майбутніх учителів до навчання іноземних мов у початковій школі

Сучасний процес входження України до європейського освітнього й наукового простору пов'язаний зі зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема, учителів іноземної мови в початковій школі. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку їхньої професійної компетентності [176].

У професійній педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану парадигму підготовки фахівця розглядають у двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. Саме цей напрям ґрунтовно розкривають науковці різних вищих навчальних закладів України (Л. Бірюк, Н. Ігнатенко, О. Комар, Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Петухова, Н. Черв'якова, І. Шапошнікова та ін.). По-друге, постає потреба навчити майбутніх педагогів цілеспрямовано формувати в учнів міжпредметні та предметні компетенції. З цією метою О. Савченко рекомендує «спочатку максимально повно та синхронно передбачити в державних стандартах систему підготовки майбутніх учителів до формування різних компетенцій учнів, а потім визначити кафедри, які будуть координаторами й предметним осередком у підготовці студентів до такої діяльності» [450, с.6].

Отже, перехід до компетентнісно орієнтованої парадигми підготовки вчителя, у тому числі вчителя іноземної мови початкової школи, обумовлює

необхідність зміни контексту трактування самої суті поняття «професійна підготовка», його мети, змісту і результату.

Аналіз досліджень засвідчує відсутність єдиного підходу щодо тлумачення кола понять, які характеризують процес професійної підготовки майбутніх учителів. Так, усталеним є підхід, відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі виступає готовність до педагогічної діяльності. При цьому часто поняття «готовність» ототожнюють із терміном «підготовка», що, на нашу думку, некоректно, оскільки підготовка – це процес, який формує готовність особистості до певного виду діяльності. Якість професійної педагогічної готовності вчителя визначається рівнем його підготовки, яку він отримав у системі педагогічної освіти [452].

Процес підготовки до формування професійних якостей має свою структуру, особливості та закономірності. Структура процесу підготовки включає такі компоненти, як мета, зміст, форми, методи, результат тощо. Одним із компонентів цієї структури є результат – готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності. Тому готовність у психолого-педагогічних дослідженнях, хоча і трактується по-різному, проте спільним є те, що вона розглядається як частина професійної підготовки майбутнього вчителя, інтегральне, багатоаспектне утворення, що включає низку компонентів, адекватних вимогам, умовам та змісту діяльності [452, с. 149].

Таким чином, процес професійної підготовки не може здійснюватися без урахування феномену готовності, адже остання постає результатом та показником усього процесу професійного становлення фахівця.

За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка).

Наведені в словникових джерелах визначення готовності вказують на те, що її потрібно трактувати як особистісну психічну якість людини, яка відображає наявність у неї необхідних знань, умінь, навичок та стану мобілізації всіх психофізичних систем людини для їх практичного застосування в процесі професійної діяльності. Тобто, у такому трактуванні поняття «готовність» співвимірне з поняттям «компетентність», як зв'язок між внутрішнім психологічним новоутворенням (готовність) та реальним його втіленням (компетентність).

Як видно із зазначеного вище, між готовністю і професійною компетентністю простежується тісний зв'язок: в одних випадках перше

поняття визначається через друге, а в інших – вони ототожнюються.

Поняття «професійна компетентність вчителя» є предметом наукового розгляду багатьох вітчизняних науковців, таких як О. Дубасенюк, В.

Краєвський, В. Луговий, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пехота, Г. Сухобська та багато інших. Зацікавленість широкого кола науковців проблемою формування професійної компетентності свідчить про те, що сьогодні в науково-педагогічному співтоваристві відбуваються інтенсивні дискусії щодо змісту та структури професійної компетентності.

Термін «професійна компетентність» на сьогодні – основний результативний складник якості підготовки вчителя початкових класів у європейському освітньому просторі. Такої самої думки дотримуються і українські науковці, які розглядають це поняття крізь призму професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури О. Нагреллі свідчить, що з позицій сьогодення в науці не існує однозначного підходу до визначення сутності терміна «професійна компетентність вчителя»: у дослідженнях використовують поняття «професійна компетентність» (Б. Гершунський, А. Маркова й ін.), «педагогічна компетентність» (Л. Мітіна й ін.), «професійно-педагогічна компетентність» (В. Введенський, І. Колесникова, Ю. Кулюткин, Г.

Сухобська й ін.). Ми вважаємо, що вказані педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки і вживаються в різних контекстах, проте загалом характеризують одну й ту саму проблему – якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Із метою означення власної позиції щодо сутності поняття «професійна компетентність» вчителя та його змістової структури детальніше проаналізуємо думки науковців щодо цієї проблеми.

Визначення поняття «професійна компетентність» учителя в словниковій та енциклопедичній літературі засвідчують, що здебільшого його трактують як набуту особистісну якість фахівця, яка формується в процесі інтеграції знань, умінь, способів діяльності, практичного досвіду, індивідуальних, емоційно-вольових і моральних якостей та здібностей і відображає його спроможність (готовність) до творчого виконання професійної діяльності.

Дещо неповним, на нашу думку, є визначення професійної компетентності вчителя іноземної мови методистами. Вони зазначають, що, професійна компетентність учителя іноземної мови має такі складові частини: знання системи іноземної мови, певні вміння та здібності користуватися нею як у процесі комунікації, так і з професійною метою, навчаючи мови [321]. Тобто, наведене визначення «професійної компетентності» вчителя іноземної мови також відображає вимоги щодо його готовності до здійснення педагогічної діяльності. Проте ці вимоги відповідають традиційним підходам до здійснення підготовки фахівця і зводяться до спеціальних знань і умінь, тоді як способи діяльності, практичний досвід і особистісні якості фахівця відсутні.

В. Абрамова зазначає, що професійна компетентність обумовлюється рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними спроможностями педагога, і передбачає, поряд з технологічно-педагогічною готовністю до вирішення професійних завдань, його гуманістичну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної й професійної культури [2, с. 3]. Автор виокремлює три частини готовності (психологічну, особистісну і технологічно-педагогічну), які й складають сутність терміна «професійна компетентність».

В. Адольф безпосередньо пов'язує поняття «професійна компетентність» з підготовкою вчителя до професійної діяльності, указуючи, що компетентність студентів у системі професійної підготовки виявляється в оволодінні знаннями і можливості їх цілеспрямованого використання при розв'язанні професійних завдань; окрім того, вирішення професійних завдань неможливо здійснювати без методичних знань, до яких належать опанування методів, методик, прийомів при вирішенні нестандартних завдань; принципів психолого-педагогічного вивчення особистості [6, с. 41]. Визначені автором структурні компоненти професійної компетентності вчителя (мотиваційний, особистісний, змістовно-операційний, цільовий), на нашу думку, відображають його готовність до професійної діяльності.

Е. Павлютенко та В. Крижко вважають, що професійна компетентність здійснюється через чітке виконання комунікативної, діагностичної, організаційно-методичної, конструктивної, формувальної, прогностичної, стимуляційно-регуляційної та аналітичної функцій [369, с. 19]. Трактування компетентності через професійні функції вчителя засвідчує розуміння науковцями її сутності як вимоги до готовності фахівця виконувати ці функції у певному виді діяльності.

І. Пінчук, ґрунтуючись на принципах системного підходу, розглядає професійну компетентність учителя, як складну, упорядковану, цілісну, багатоструктурну, динамічну систему, що підпорядкована меті, завданням та принципам професійно-педагогічної підготовки педагогів та обумовлюється відмінностями у концептуальних підходах до визначення сутності зазначеного феномену: діяльнісного, особистісного, цілепокладання, системно-структурного [399, с.6].

Як готовність учителя до реалізації професійної діяльності подано професійну компетентність у трактуванні Н. Кузьміної. Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, у якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, особливим чином структурувати наукове і практичне знання для кращого розв'язання педагогічних завдань [420, с. 89-90].

Професійна компетентність у посібнику вітчизняного вченого О. Гури тлумачиться як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до виконання професійної діяльності [110].

Як один зі структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності розуміє професійну педагогічну компетентність Ф. Думко, який трактує її досить вузько, лише як «сукупність науково-педагогічних знань; сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, які обумовлюють ефективне рішення виховних завдань» [160, с. 7]. Таке вузьке розуміння структури поняття «професійна компетентність» обумовлює її трактування як одного із структурних компонентів поняття «готовність». Дещо схоже розуміння професійної компетентності знаходимо в Н. Іванцової, яка тлумачить поняття «професійна компетентність» як «сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності» [203, с. 24].

І. Колесникова вважає професійну компетентність і готовність тотожними поняттями. На її думку, поняття «професійна компетентність» – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів, вимог [235, с. 3], тобто, сформованість професійної компетентності в студента засвідчує його готовність до професійної діяльності. Аналогічно тлумачить поняття «професійна компетентність» С. Скворцова: «Найважливіша характеристика фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні професійні функції» [472].

Крізь призму сформованості особистісних рис фахівця, які свідчать про його готовність до діяльності, розглядає професійну компетентність А. Маркова. У професійній компетентності вчителя вона розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складників педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності. Дослідниця вважає, що професійна компетентність учителя відображає його психологічну готовність до педагогічної діяльності. Вона наголошує, що поняття «компетентність» і «готовність» – визначаються як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю й зовнішнім виявом) [302, с. 65-67]. А.Маркова вказує, що домінуючим блоком професійної компетентності є такі системні характеристики, як мотивація (спрямованість особистості та її види); якості (здібності, характер та її риси, психологічний стан); інтегративні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальність) [304, с. 115].

Як поняття, що відображає вимоги до підготовки вчителя, розглядає професійну компетентність В. Сластьонін. Він визначає професійну компетентність як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості. Різновидами професійної компетентності

науковець вважає практичну (спеціальну), соціальну, психологічну, інформаційну, комунікативну, екологічну, валеологічну [380, с. 34-35]. На нашу думку, різновиди професійної компетентності доцільно вважати компетенціями, сформованість яких засвідчує готовність фахівця до професійної діяльності, а визначені автором аспекти – як структурні компоненти поняття «професійна компетентність». Схожої позиції дотримується О. Нагреллі. Науковець трактує поняття «професійно-педагогічна компетентність вчителя» як інтегральну характеристику особистості, яка визначає готовність і здатність педагога вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності з використанням знань, умінь, навичок, професійного і життєвого досвіду, а також з урахуванням професійно-особових якостей [342, с. 12].

Як результат професійної підготовки постає поняття «професійна компетентність» у тлумаченні Е. Павлютенка та В. Крижка. Автори визначають поняття «професійна компетентність» як «результат професійної підготовки та як форму виконання педагогом своєї діяльності, зумовленої знаннями та практичними вміннями, і чітке виконання відповідних функцій» [369, с. 19]. На нашу думку, у змісті визначення закладено певну суперечність: компетентність, будучи інтегрованою властивістю (якістю) особистості, не може виступати формою педагогічної діяльності.

Професійна компетентність учителя як інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що відображає його професіоналізм, у трактуванні О. Козирева, – це готовність до виконання педагогічної діяльності як здатності виконувати професійні функції й домагатися високих результатів у професійній діяльності [232, с. 48-51].

Аналіз думок науковців щодо змісту поняття «професійна компетенція вчителя» засвідчує певну амплітуду коливань у визначенні його змісту: від широкого розуміння, як інтегральної характеристики психологічних і особистісних якостей фахівця, яка включає знання, уміння, досвід діяльності, до вузького – як сукупність знань, умінь, навичок та способів діяльності, необхідних для професійної діяльності.

Такі розбіжності, на нашу думку, зумовлені різними підходами до визначення змістової структури у тлумаченні сутності поняття «професійна компетентність учителя». Задля її уточнення зосередимо увагу на аналізі структурних компонентів професійної компетентності учителя. Однак, слід сказати, що аналіз літератури показує відсутність єдності думок не лише щодо структури професійної компетентності, але й щодо визначення її складових: типів, видів, груп тощо (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Компоненти професійної компетентності вчителя	
Види професійної компетентності вчителя	Науковці
	Н. Кузьміна [420, с. 36]

<p>Спеціальна у галузі дисципліни, методична у галузі формування знань, умінь і навичок, психолого-педагогічна у сфері мотивів, здібностей, спрямованості, аутопсихологічна – рефлексія педагогічної діяльності.</p>	
<p>Теоретико-методологічні, психолого-педагогічні та дидактико-технологічні знання; діагностико-прогностичні, аналітичні, рефлексивні вміння; професійні педагогічні позиції; професійно важливі якості особистості; педагогічна ерудиція; педагогічне мислення; педагогічна інтуїція й імпровізація; педагогічна спостережливість; педагогічний оптимізм ; педагогічне прогнозування.</p>	<p>В. Шахов [549, с. 78]</p>

Продовження таблиці 2.4.

Загальнолюдська, загальнонаукова, загально професійна, фахова, управлінсько-функціональна, особистісна.	Л. Бірюк [41, с. 91-97]
Концептуальна, технологічна, інтегративна, адаптивна, міжособистісна.	Л. Редькіна [437, с. 214]
Персональна, спеціальна, соціально-правова, аутокомпетентність, екстремальна.	Н. Іванцова [203, с. 24]
Аксіологічна, культурологічна, життєтворча, морально-естетична, громадянська.	В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова [11, с. 59]
Знання предмета, методики його викладання, педагогіки, психології; рівень розвитку професійної самосвідомості; індивідуально-типологічні особливості; професійно-значимі якості.	І. Зязюн [198, с. 14]
Когнітивна, особистісна, етична.	Л. Лук'янова [293, с. 49]
Когнітивна, афективна, вольова.	С. Бондар [53, с. 9]
Методологічна, предметна, психологічна, методична.	В. Адольф [6]
Методологічна, предметна, психолого-педагогічна, соціокультурна, методична.	В. Адольф [6], А. Маркова [305], О. Пупишева [426, с. 5-8], Л. Шкеріна [550]
Професійно-діяльнісна, рефлексивна, володіння знаннями про здоровий спосіб життя, озброєння засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів професії.	В. Журавльов [173, с. 36]

Продовження таблиці 2.4.

Функціональна, інтелектуальна, ситуативна, соціальна.	В. Кричевський [262, с. 67]
Соціально-особистісна, загально-професійна, розрахункова, експлуатаційна, управлінська, організаційна, конструкторська, проектувальна, економічна, спеціальна.	В. Шадриков [543, с. 26]

Різноманітність підходів до диференціації професійної компетентності вчителя розкриває його змістову сутність. При цьому виділяють або різні аспекти самого поняття «компетентність» (знання, уміння, здібності, способи діяльності); особистісні якості тощо, або власне компетенції, які у своїй єдності і формують професійну компетентність учителя. Кожен із запропонованих науковцям підходів закономірно має свої переваги та нерозв'язані проблеми.

Так, Н. Кузьміна під компонентами компетентності розглядає компетенції, тобто наперед задані вимоги до професійної підготовки вчителя, оволодіння якими засвідчує готовність фахівця до професійної діяльності.

Визначення В. Шаховим структури професійної педагогічної компетентності умовно можна поділити на декілька складників – знання, уміння, особистісні якості. На нашу думку, крім означених складових частин, в її структуру в технологічному аспекті слід включити способи діяльності, а в особистісній – ціннісно-оцінні рефлексії.

Н. Іванцова розглядає структуру поняття «професійна компетентність», використовуючи термін «компетентність» як синонім терміну «компетенція», взятого в множині. На нашу думку, неточність у використанні термінів не дозволяє у повному обсязі здійснити характеристику професійної компетентності, усуваючи її важливі структурні частини – особистісну і психологічну.

І. Зязюн подає структуру професійної компетентності вчителя, включаючи складові частини професійної компетентності вчителя для здійснення педагогічної діяльності від практичної/технологічної (знання, уміння, способи діяльності) частини до особистісних якостей і психічних процесів.

Крізь призму готовності розглядає компоненти професійної компетентності вчителя В. Сластьонін: «єдність теоретичної та практичної готовності до виконання педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм» [473, с.75].

Як особистісні якості, сформованість яких засвідчує готовність до професійної діяльності, характеризує складники професійної компетентності А. Хуторський. Він пропонує вважати сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (сміслових орієнтацій, знань, умінь навичок і досвіду діяльності учня), необхідних для здійснення особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності щодо об'єктів реальної дійсності, складовими частинами професійної компетентності [534, с. 12-18].

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень у галузі професійно-педагогічної підготовки вчителя свідчить, що більшість фахівців її базовою категорією вважають «професійну компетентність» (Ю. Пінчук, О. Онопрієнко, В. Абрамова, В. Адольф, Е. Павлютенко, В. Крижко, Н. Кузьміна, Н. Кухарева, В. Решетько, О. Гура, І. Колеснікова, С. Скворцова, В. Сластьонін, О. Нагреллі, О. Козирева та ін.). Вона є метою, процесом і результатом підготовки фахівця до професійної педагогічної діяльності. На думку вказаних науковців, професійна компетентність як інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя відображає рівень його готовності до педагогічної діяльності; в окремих дослідженнях вона виступає лише структурним компонентом готовності (Ф. Думко, Н. Іванцової).

Аналіз сутнісних ознак поняття «професійно-педагогічна компетентність» засвідчив, що вона має складний ємнісний зміст, оскільки охоплює різноманітні сторони особистості вчителя та інтегрує її різні характеристики [385, с. 11].

Аналіз структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засвідчив відсутність єдності думок науковців щодо їх визначення. Ураховуючи зміст професіограми вчителя початкової школи, яка передбачає оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками, формування особистісних властивостей та професійних здібностей, спрямованих на успішну реалізацію педагогічної діяльності, ми виокремили такі структурні компоненти професійної компетентності: мотиваційно-цільовий, комунікативно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-особистісний.

Сутність мотиваційно-цільового компонента професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів полягає у визначенні мети, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, мотивів, які спонукають до професійної педагогічної діяльності та визначають професійну спрямованість особистості.

Комунікативно-змістовий компонент містить такі елементи компетентності, як обізнаність, оволодіння загальнонауковими та професійними знаннями і досвідом, педагогічне мислення, норми педагогічної професії, соціальні функції сучасного педагога. Для студентів, які готуються до викладання іноземної мови молодшим школярам, важливим є знання про дотримання мовних і мовленнєвих норм у процесі побудови власних висловлювань; знання історичних аспектів розвитку проблеми комунікації та ін. Складовою частиною готовності до викладання іноземної мови молодшим школярам вважаємо комунікативні знання, наявність яких визначає інформаційну готовність до взаємодії.

Із розумінням і тлумаченням цього компонента тісно пов'язане поняття «комунікативна освіченість», оскільки освіченість – це когнітивна характеристика реалізації спілкування, яка передбачає теоретичну готовність людини до діяльності. Тому, спираючись на структуру готовності до комунікативної діяльності, комунікативну освіченість розглядатимемо як один із її компонентів – змістовий, що визначає обсяг знань, а також способи та засоби її переведення з деструктивного рівня до конструктивного

Комунікативні вміння вчителя в педагогічній науці визначають як одну з об'єктивних ознак його готовності до професійної діяльності – комплексу дій на основі теоретичної та практичної підготовленості, яка передбачає наявність взаємопов'язаної групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального), умінь і навичок педагогічної техніки, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання для відображення й перетворення дійсності.

Основу операційно-діялісного компонента складають професійно-педагогічні вміння вчителя, оволодіння педагогічними технологіями та

педагогічним менеджментом.

Рефлексивно-особистісний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів пов'язаний з особистісними та професійно-значущими якостями, здібностями особистості, що впливають на результат діяльності та визначають індивідуальний стиль педагога. Він реалізується в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень.

Отже, аналіз сутності поняття «професійна компетентність» учителя дає підстави зробити висновок про те, що:

1) це поняття є психічним новоутворенням, яке проявляється в педагогічній діяльності;

2) його структурні компоненти відображають вимоги до підготовки фахівця (функціональне призначення компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній учитель);

3) відображає психологічну й практичну готовність учителя до професійної діяльності.

Ми поділяємо думку А. Маркової, що в цьому контексті співвідношення понять «компетентність» і «готовність» постає як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю й зовнішнім виявом) [302, с. 65-67].

Аналіз дає змогу визначити професійну компетентність як ключову проблему підготовки фахівця, що розглядається в тісному зв'язку з поняттям готовності як її результативного складника. Передумовами для співвідношення понять «професійна компетентність» і «готовність» до професійної діяльності є наукові дослідження структури та змісту поняття «готовність».

М. Дьяченко, Л. Кандибович розглядають поняття готовності «як цілеспрямоване вираження особистості, що включає переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички та вміння, установки, налаштованість на певну поведінку» [163]. Таке визначення характеризує готовність значно ширше. У його структуру включено особистісні якості людини (вольові, інтелектуальні), духовну (почуття, переконання, погляди, мотиви), соціальну (відносини установки, налаштованість на певну поведінку) та пізнавальну сфери особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності). Вважаємо, що така структура готовності відповідає структурі компетентності.

Л. Безкоровайна обмежує поняття «готовність» колом індивідуально-психологічних властивостей особистості, залишаючи за його межами знання, уміння, навички. На думку ученого, «людина може бути добре технічно підготовленою і освіченою, але не здатною до будь-якої діяльності» [28, с. 8]. Проте, вважаємо, що людина ніколи не буде готова до будь-якого виду діяльності, якщо не володітиме знаннями (у широкому їх розумінні – знання, уміння, навички, способи діяльності) про предмет своєї діяльності. Саме вони є передумовою готовності індивіда до діяльності.

Н. Терещенко визначає поняття «готовність «як передумову діяльності, особливий психічний стан, попередню умову здійснення будь-якої діяльності»» [505, с. 11].

Розробку проблеми професійної готовності вчителя початкової школи до викладання іноземної мови ми розглядаємо у руслі професійно-педагогічної готовності. Детально вивчаючи цей феномен, дослідники аналізують і результат, і процес формування в майбутніх педагогів готовності до її здійснення [146; 161; 350; 453; 473; 157; 554].

Змістову характеристику поняття «готовність» до педагогічної діяльності висвітлено в працях О. Асмолова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Максименка, В. Моляка, П. Перепелиці, С. Рубінштейна, С. Узнадзе та ін.; розробку структури готовності представлено в наукових розвідках Ф. Гоноболіна, В. Крутецького, Н. Кузьміної та ін.; аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності здійснено в дослідженнях Г. Балла, А. Деркача, В. Семиченко, В. Сластьоніна та ін.

Питання формування готовності фахівця до виконання професійної діяльності розглянуто в багатьох аспектах: психологічні аспекти процесу формування готовності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Левитова, В. Моляко, О. Проскура, А. Пуні, С. Равикович, Л. Разборова, О. Ухтомський та ін.); проблеми формування готовності майбутнього педагога до професійної реалізації (І. Богданова, Ж. Володченко, А. Деркач, К. Дурай-Новікова, Л. Кадченко, Д. Мазоха, В. Сластьонін, Є. Шевчук, О. Ярошенко й ін.); готовність педагогів до здійснення різних напрямів педагогічної діяльності (О. Безпалько, Н. Головка, А. Капська, Г. Костюк, Н. Кузьма, О. Мороз, Р. Пеньковаї, О. Штепа, В. Щербина та ін.).

На особливу увагу заслуговує проблема готовності до педагогічної діяльності. Так, російський психолог Ю.Кулюткін вважає її сукупністю мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових якостей особистості [275, с. 50-51].

Як інтегративна якість особистості, сформованість якої є умовою виконання професійної діяльності вчителя, постає готовність у визначенні О. Пехоти: «складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя» [395, с. 216].

Аналогічну думку висловлює І. Гавриш, який розглядає готовність до інноваційної професійної діяльності як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [87, с. 46]. В цьому плані як необхідну умову виконання педагогічної діяльності, доцільно розглядати і наявність у вчителя професійної компетентності.

Як особливий психічний стан людини трактує готовність до діяльності В.Сластьонін. Вона включає в себе різноманітні установки на усвідомлення

педагогічного і навчально-пізнавального завдання, моделі можливої поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей стосовно подолання потенційних труднощів і необхідності досягнення певного результату [473]. Авторське трактування готовності з психологічної точки зору указує на те, що вона є особистісною якістю (станом) людини, яка включає в себе знання про певний алгоритм педагогічної дії, мотивацію на її реалізацію, способи діяльності, оцінні вміння. У такому розумінні готовність відображає відповідність підготовки фахівця до вимог (сформованість компетенцій, необхідних вчителю для професійної діяльності). Інтеграція цих компетенцій на особистісному і психічному рівнях означає готовність учителя до діяльності.

О. Аллін визначає поняття «готовність до професійної діяльності» як інтегральний стан, що виявляється в оптимальному поєднанні морально-мотиваційного, інтелектуально-операційного та психофізичного рівнів організації особистості відповідно до вимог тієї чи іншої діяльності [9, с. 12]. Таке визначення готовності відображає характеристику структурних компонентів поняття «професійна компетентність».

Як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися розглядає готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності Г. Троцько, уключаючи в його структуру психічні утворення, професійні знання, уміння, переконання тощо [516, с. 15]. На нашу думку така характеристика готовності в змістовій характеристиці також ототожнюється з поняттям «професійна компетентність».

Ототожнюючи професійну компетентність і готовність до педагогічної діяльності, Л. Соломко розглядає це поняття як потенційну готовність до рішення предметних завдань із знанням справи [487, с. 7]. Дослідник вважає, що надбання компетентності передбачає досягнення студентом необхідних показників окремих характеристик отриманих знань, умінь, навичок.

На основі проведених фундаментальних досліджень В. Бондар визначає професійну готовність людини до будь-якого виду діяльності як здатність самостійно ставити мету, обирати способи її досягнення, розробляти плани і програми, здійснювати самоконтроль, тобто організувати, виконувати, регулювати і оцінювати власну діяльність. Відомий учений підкреслює, що набуття досвіду такої діяльності залежить від постійного оновлення знань, достатніх для творчого виконання діяльності, і включеності людини в діяльність, у процесі якої формуються професійні вміння і розвиваються потреби, інтереси і мотиви набуття нових знань, способів діяльності, необхідних для підвищення якості практичних дій, що виконуються [51, с.129]. Для нас важливо, що в цьому визначенні готовності поняття «спроможність» є ключовим, проте воно є також ключовим у визначенні компетентності, характеризує її психологічну та

особистісну частину. Визначення автором таких ключових чинників формування готовності, як знань, професійної діяльності, у процесі якої формуються уміння, способи діяльності, мотиви тощо, практично ототожнює її з поняттям «професійна компетентність».

На особливу увагу заслуговує трактування співвідношення понять «готовність» - «компетентність», висловлене Ю. Сеньком. Учений вважає, що готовність – це результат професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а професійна компетентність – результат професійної педагогічної освіти. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є базою його професійної компетентності, тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, науковець підкреслює, що вони не перебувають у відносинах успадкування: спочатку готовність, потім компетентність [466, с. 68]. Поділяючи думку вченого щодо трактування готовності як результату професійної підготовки і професійної компетентності як результату професійної педагогічної освіти не можемо погодитися з тезою, що ці поняття співвідносяться як рівні професійної майстерності. Науковець відзначає, що поняття готовності і професійної компетентності не знаходиться у відношенні наслідування, проте сам її вибудовує, вказуючи, що «компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності».

Отже, аналіз наукових досліджень дає підставу констатувати, що існують два ключових підходи у визначенні змісту поняття «готовність до діяльності» функціональний та особистісний. У функціональному підході готовність трактуємо як сукупність певних знань, необхідних для ефективного виконання певного виду діяльності і сформованих на цій основі вмій і навичок, що сприяють успішному включенню у цю діяльність як певний стан психологічних функцій, що забезпечують високий рівень досягнень при тій чи іншій діяльності (Г. Гагаєва, Е. Кузьмін, М. Левітів, В. Мясичев Л. Нерсесян, О. Пуні, В. Пушкін, Д. Узнадзе, О. Ухтомський В. Ядов, та ін.). У світлі особистісного підходу готовність до діяльності трактуємо як складну, стійку, інтегративну якість особистості, структура якої складається з мотиваційного, змістового, операційного та ін. компонентів (К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, В. Крутецький, А. Ліненко В. Моляко, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Ширинський ...).

О. Лугова розглядає поняття «готовність до професійної діяльності» як стан і якість особистості, що трактується одночасно на особистісному, функціонально-психологічному і психофізіологічному рівнях аналізу [291, с. 68].

На нашу думку, відмінності у визначенні поняття «готовність», що наявні у різних авторів, пояснюються різними підходами до його визначення. Завдяки компетентнісному, системному та діяльнісному

підходам увагу зосереджено на виявленні функціональних властивостей готовності, які мають безпосереднє значення для діяльності та вивчення готовності до діяльності як інтегративної якості, до якої входять властивості, що відрізняються за місцем, функціями і значимістю у структурі особистості. Можна виокремити такі аспекти в трактуванні готовності до професійної діяльності:

- цілісний прояв всіх сторін особистості, що являє собою розвинуту систему переконань, поглядів, відносин, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налагодженості на певну поведінку (О. Лугова);
- короткочасна, тимчасова, ситуативна актуалізація психічних станів, забезпечення психологічної можливості успішних дій в певній діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Пономаренко);
- довготривала, загальна діяльність задля набуття знань, умінь, досвіду, установок і мотивів діяльності (М. Левітов, О. Киричук, В. Крутецький та ін.);
- як цілісне стійке особистісне утворення (А. Ліненко, Г. Троцко) [286; 516];
- інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. Литвиненко) [287];
- інтегративна якість особистості (Н. Гавриш) [88];
- цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень [165] тощо.

У контексті означених підходів професійна компетентність – готовність та спроможність майбутнього вчителя початкової школи реалізовувати професійну діяльність. Вона передбачає володіння вчителем відповідною компетенцією, яка включає його особистісне ставлення до предмета діяльності. Володіння множиною професійно необхідних компетенцій на психологічному рівні відображає ці компетенції як інтегративне психологічне новоутворення, яке свідчить про готовність випускника до виконання професійної педагогічної діяльності. Потрібно відзначити, що компетентнісний, системний та діяльнісний підходи дають змогу визначити структуру готовності й на основі цього співвіднести її з поняттям професійної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що у визначенні структурних компонентів готовності теж немає єдності думок. Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковці визначають різні сукупності компонентів готовності (табл. 2.5.).

Варіативні складові компонентів готовності

Компонент готовності	Науковці
Мотиваційний блок, орієнтаційний блок, операційний блок, вольовий блок, оцінний блок.	М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко [162]
Мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний, професійна самореалізація.	О. Мороз [341]
Образ майбутньої дії, загальний психологічний стан.	В. Пушкін, Л. Нерсесян [427].
Мотиваційний, операційно-дієвий, орієнтаційно-пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, установочно-поведінковий.	К. Дурай-Новакова [161]
Мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний, рефлексивний.	В. Моляко [334].
Мотиваційний, операційно-дієвий, емоційно-вольовий, оцінний.	С. Ніколаєнко [29]
Мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний.	Л. Кадченко [209]
Професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення, професійно значущі якості особистості.	І. Бартенева [382]
Гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський.	Н. Кузьміна [372].
Пізнавальний, емоційний, вольовий (мобілізація сил, подолання невпевненості).	О. Лугова [291, с. 68]

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам підстави стверджувати, що існує велике розмаїття підходів до визначення структурних компонентів готовності. Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені, передусім, предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

Водночас спостерігаємо певну закономірність у поглядах науковців на змістову сутність готовності як феномену: виокремлюються мотиваційний, змістовий, процесуальний, комунікативний та рефлексивно-оціночний. Також потрібно звернути увагу на присутність майже у всіх класифікаціях структурних складників фахової готовності педагога такого компоненту як комунікативний, одного з найважливіших елементів ефективної педагогічної діяльності. Виявлена закономірність виокремлення науковцями

аспектів, що характеризують поняття готовності до професійної педагогічної діяльності, дає підставу визначити структуру готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-оцінний).

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності виокремлюють практично всі автори. Це передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо. Мотиваційний компонент готовності поєднує соціальні, професійні, утилітарні мотиви, адекватні цілям і задачам підготовки майбутніх учителів до виконання професійної педагогічної діяльності. Він характеризується потребою у задоволенні соціальних вимог суспільства до відповідного рівня підготовки вчителя, що безпосередньо пов'язано з підготовкою майбутніх учителів до суспільно-корисної комунікації; здатністю адаптуватися до умов і характеру праці (навчання) та ін. Зазначимо, що окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцько) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них; емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова Г. Троцько), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо. На нашу думку, вказані компоненти за своєю суттю характеризують окремі аспекти мотивації і можуть входити до мотиваційного компонента.

Когнітивний компонент готовності передбачає наявність системи загальнопедагогічних, спеціальних знань, що засвоюються в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. До змістового компонента належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'ять, дії й операції, необхідні для успішного виконання професійно-педагогічної діяльності. У діяльності майбутніх учителів на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики знання розглядаються як специфічний людський капітал [69, с.88]. Проте зауважимо, що у різному трактуванні ці компоненти або відокремлюються (І. Вужина, О. Пехота), або мають інше найменування: змістовий і діяльнісний (С. Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш) тощо.

Процесуальний компонент характеризується комплексом умінь і навичок, що забезпечують успішність підготовки майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів. Навичка – це уміння, доведене до автоматизму [71]. Аналіз науково-педагогічних досліджень дає підстави виділити такі основні уміння, необхідні майбутньому вчителю початкових класів для виконання професійної педагогічної діяльності: гностичні, проектуальні, конструктивні, організаторські.

Рефлексивно-оцінний компонент готовності визначається оцінкою та самооцінкою рівня підготовки майбутніх учителів до викладання іноземної мови молодшим школярам із метою фіксації її результатів і подальшої їх

переоцінки; в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та продукти процесу формування комунікативної компетентності молодших школярів, професійного самовдосконалення і саморегуляції, а також передбачає становлення комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів, який володіє досвідом формування цієї здатності в молодших школярів [499].

Деякі науковці одним із компонентів готовності до професійно-педагогічної діяльності визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина), оцінно-результативний (І. Гавриш) компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам. На нашу думку, цей компонент за своєю суттю відповідає змісту рефлексивно-оцінного.

У процесі реалізації вищезгаданих компонентів формується готовність майбутніх учителів до виконання професійної педагогічної діяльності

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає нам розглядати готовність до викладання іноземних мов у початковій школі в тісному зв'язку з професійними компетентностями майбутнього вчителя. Крім того, порівняльна характеристика сутності і структури понять «готовність до професійно-педагогічної діяльності» і «професійно-педагогічна компетентність» свідчать про їх тісний взаємозв'язок.

Насамперед слід сказати, що готовність не є вродженою якістю, вона формується і розвивається внаслідок досвіду людини, спрямованості її професійно-педагогічної діяльності. Готовність, як зазначають С. Вітвіцька, Л. Онищук, забезпечує успішний перехід від системи вузівського навчання до професійної діяльності [77; 360, с. 455-463]. Майбутній педагог має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності дітей. Цим зумовлено необхідність визначення різних видів готовності та формування її в майбутніх педагогів [452].

Отже, готовність, як і компетентність, є інтегральним, багаторівневим, особистісним, психологічним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Готовність як якісний стан особистості відображає на психологічному рівні сформованість відповідних компетенцій та здатність їх застосовувати у професійній діяльності. Поняття «готовність до педагогічної діяльності» виступає процесом і результатом професійно-педагогічної підготовки; професійна компетентність також формується в процесі професійно-педагогічної підготовки (процес засвоєння компетенцій – знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних рис, ціннісно-оцінних суджень) і є її результатом.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, ми визначаємо готовність майбутніх учителів до виконання професійної педагогічної діяльності як інтегративну особистісно-професійну якість, яка характеризує певний рівень розвитку їхньої професійної компетентності в результаті інтеграції мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального та рефлексивно-оцінного аспектів.

Здійснена кореляція понять «професійна компетентність» та «готовність до педагогічної діяльності» дає змогу розглянути змістове наповнення професійної компетентності вчителя іноземної мови і виявити, чи засвідчує воно його готовність до професійної діяльності.

Висновки до другого розділу

Аналіз змісту поняття «професійна підготовка», дає підставу для висновку, що в сучасній науці воно, як і вихідне поняття «підготовка», має подвійне значення й розглядається як процес (навчання, здобуття освіти) та результат (готовність, сукупність компетенцій) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем. При цьому особливого значення набуває якість такої готовності, яка в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу. Це означає, що сучасне розуміння професійної підготовки передбачає наявність у фахівця різноманітних і різнопланових компетенцій, а отже і багатоаспектної готовності до їх реалізації у професійної діяльності.

У підготовку фахівця включаємо такі види підготовки як світоглядна, наукова та професійна і трактуємо кожну із них. Теоретичний аналіз окреслив вихідні позиції та надав можливість конкретизувати смислові значення поняття «професійна підготовка» вчителя іноземної мови початкової школи:

- поняття «професійна підготовка» розглядається у двох значеннях: як процес (навчання) та як результат (готовність) і визначається сукупністю вимог, які ставляться перед фахівцем;
- професійно-педагогічна підготовка включає теоретико-методологічну, загальнодидактичну; психолого-педагогічну; загальнометодичну підготовки; практичний компонент; соціокультурний складник;
- професійна підготовка вчителів іноземної мови початкової школи означає готовність фахівця як до загальнопедагогічної, так і до фахової професійної діяльності (навчання учнів іноземної мови), що проявляється в готовності до викладання конкретної навчальної дисципліни;
- іншомовна спеціальна підготовка передбачає базові іншомовні компетенції та інтеграцію з лінгвокраїнознавством і зарубіжною літературою, граматику іноземної мови, лінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, використанням комп'ютерних навчальних програм. Такий зміст забезпечить формування спеціальних компетенцій майбутнього фахівця.

Пропонована структура дає можливість конкретизувати професійні компетенції фахівця, що визначають його готовність до професійної педагогічної діяльності. Якість готовності в сучасній освіті оцінюється на основі компетентнісного підходу, який передбачає наявність у фахівця різноманітних і різнопланових компетенцій, а отже і багатоаспектної готовності до їх реалізації в професійній діяльності.

Опрацювання теоретико-методологічних надбань підготовки вчителя іноземної мови початкової школи свідчить про значні зміни в поглядах як на якість його професійної підготовки, так і на вимоги до особистості майбутнього вчителя, його ролі та місця в соціальних перетвореннях, які

відбуваються останнім часом. Аналіз світових тенденцій розвитку педагогічної освіти (В. Кремень, О. Савченко та ін.) засвідчив зростання вимог до професіоналізму і особистості вчителя-початківця, а також необхідність зміни підходів до організації його підготовки – від традиційного до комунікативно-компетентнісного.

Актуальною також є проблема відсутності фахівців, які можуть забезпечити кваліфіковане навчання іноземних мов з раннього віку, а також спеціальних навчальних програм, методичних матеріалів, котрі полегшують навчальний процес. Особливо актуальним є створення навчальної літератури на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, що передбачає підготовку студентів до професійної діяльності в умовах варіативної організації навчально-виховного процесу в початковій школі [225, с.69]

Перехід від традиційного навчання до компетентнісно-комунікаційного в підготовці вчителів іноземної мови початкових класів сьогодні, стикається зі значними труднощами не лише у фазі загальнопедагогічної підготовки, а й фахової.

Компетентнісний підхід не заперечує ролі знань, умінь та навичок, а зосереджує увагу на практичній готовності студента використовувати отримані знання для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті.

Отже, можна зробити висновок, що поняття компетентності/компетенцій у європейській освіті більшістю науковців і практиків чітко не диференціюється. Їх зміст і сутність під тиском соціально-економічних чинників поступово трансформувалася від вузького (як простих практичних навичок, що формуються у результаті автоматизації знань) до широкого (як особистісна властивість людини, рівень її професійної кваліфікації). Розвиток змісту вказаних понять відбувається не в сторону точного розмежування їх меж, а в бік розширення їхнього змісту і класифікацій.

Здійснений нами аналіз наукових вітчизняних і зарубіжних джерел щодо виявлення сутності компетентнісного підходу дозволяє стверджувати, що поняття, які визначають результати освіти за традиційним підходом («підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість», тощо) у логіці компетентнісного підходу трансформувались у поняття «компетенція» та «компетентність». Ці поняття стали основними структурними одиницями процесу модернізації, інтегративними показниками оцінки якості вищої іншомовної освіти. Науковці, які вивчають проблему компетентності/компетенцій в освіті, ще не досягли згоди у визначенні цих понять. Більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників компетентнісного підходу в освіті ототожнюють ці поняття з огляду на семантичну специфіку мов. У деяких працях вони використовуються як синоніми, а в інших – мають різне тлумачення.

Аналіз наукових досліджень, проведених у галузі професійно-педагогічної підготовки вчителя, свідчить, що більшість фахівців її базовою категорією вважають «професійну компетентність». Вона є метою, процесом і результатом підготовки фахівця до професійної педагогічної діяльності. На думку вчених, професійна компетентність як інтегративна

професійно-особистісна характеристика вчителя відображає рівень його готовності до педагогічної діяльності; в окремих дослідженнях вона виступає лише структурним компонентом готовності.

Аналіз сутнісних ознак поняття «професійно-педагогічна компетентність» засвідчив, що вона має складний ємнісний зміст, оскільки охоплює різноманітні сторони особистості вчителя та інтегрує її різні характеристики. [385, с.11]. Професійна компетентність – це психологічне новоутворення, що постає у формі інтегративної якості особистості і відображає її довготривалу готовність до професійної діяльності. У міру розвитку професійної компетентності людини у тій чи іншій сфері діяльності вона укріплюється та інтегрується з іншими компетентностями, проявляється у новій якості, являючи собою спіраль діалектичного розвитку. Саме вона забезпечує суб'єкту можливість ставити перед собою значимі цілі, ризикувати, творчо підходити до вирішення проблеми і отримувати результат. Професійна компетентність – це основа, підґрунтя професіоналізму, якого з досвідом роботи може досягти кожен учитель за умови постійного саморозвитку, самовдосконалення.

Аналіз дає підставу стверджувати, що професійну компетентність як ключову проблему підготовки фахівця розглянуто в тісному зв'язку з поняттям готовності як її результативного складника. Передумовами для співвідношення понять «професійна компетентність» і «готовність» до професійної діяльності є наукові дослідження структури та змісту поняття «готовність».

Основні наукові положення розділу викладено в таких опублікованих працях: [126; 127; 128; 139; 587; 589; 593].

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Концептуальні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Успішність раннього навчання іноземної мови прямо пропорційно залежить від готовності вчителя до викладання іноземної мови в початковій школі з першого класу і передбачає готовність педагога до використання певних стратегій, а саме:

- застосовувати відповідні віковим особливостям дітей початкових класів методи навчання, ефективні в конкретній навчальній ситуації;
- уміти викликати інтерес дітей молодшого шкільного віку до вивчення іноземної мови;
- формувати ставлення до помилок як до нормального та потрібного для розвитку явища;
- розвивати віру дитини початкових класів в успіх;
- утримувати увагу учнів на вже досягнутих у минулому успіхах;
- відзначати досягнення учнів початкових класів, навіть найнезначніші.

У процесі асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі вчитель спрямовує свою діяльність на налаштування емоційного стану, на використання мовленнєвого матеріалу, пов'язаного з особистим досвідом і контекстом діяльності учнів, які будуть мотивувати майбутню комунікативну взаємодію, формувати їхній позитивний настрій на сприймання та засвоєння змісту освіти.

Готовність учителя до викладання іноземної мови повинна відповідати «Нюрнберзьким рекомендаціям з раннього навчання іноземної мови»:

- задоволення матеріальної потреби дитини: «Я хочу» – функція;
- контролю поведінки самої дитини та її партнера в комунікативній взаємодії: «Роби, що я тобі говорю» – функція;
- з'ясування ставлення до себе й оточуючих: «Я і ти» – функція;
- вираження власної індивідуальності, подібності та відмінності з тими, хто оточує: «Це – я» – функція;
- пізнання довкілля (за допомогою можливості поставити запитання і отримати відповідь): «Чому?» – функція;
- побудови власного світу, уміння уявити його та описати: «Уяви собі» – функція;

- повідомлення, передачі того чи іншого змісту: «Я повинен тобі щось розповісти» – функція [605, с. 28].

Концептуальний складник проведеного нами дослідження полягає в теоретичному та експериментальному обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Створення цілісної наукової системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи передбачає, передусім, визначення теоретико-методологічної стратегії дослідження, яка відображає методологічні ракурси постановки проблеми та обґрунтування шляхів її розв'язання. Для цього необхідно, передусім, зробити такі кроки:

- обрати теоретико-методологічну стратегію дослідження, яка відображає методологічні ракурси постановки проблеми та обґрунтування способів її розв'язання;
- розробити модель фахівця – учителя початкових класів, готового і здатного до асоціативного навчання іноземних мов;
- визначити структуру, показники і критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Методологічне забезпечення наукового дослідження, як зазначає Н. Гузій, полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних для обґрунтування його програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів [106, с. 45].

Приступаючи до розв'язання першого завдання, варто зауважити, що підготовка вчителів початкової школи до навчання іноземних мов молодших школярів і, як наслідок, рівень оволодіння учнями іноземною мовою потребує застосування в підготовці майбутніх учителів іноземних мов початкової школи певних методологічних підходів. Особливе місце у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання учнів початкової школи відводиться таким дидактичним підходам як: компетентнісний, системний, професійно-особистісний, особистісно орієнтований, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний, середовищний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, технологічний. Кожен із підходів дає змогу регулювати окремий аспект підготовки. Компетентнісний підхід визначено фундаментальною основою, а системний – загальнонауковою.

Компетентнісний підхід як системотвірний допомагає визначити та сформулювати в майбутніх учителів початкової школи професійну асоціативно-креативну компетентність, а також заохочувати студентів до саморозвитку, самореалізації та формування особистісного суб'єктивного досвіду окресленого виду діяльності.

Системний підхід сприяє організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як цілісного педагогічного процесу, а також дозволяє виокремити компоненти системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов

молодших школярів, орієнтує на встановлення зв'язків між цими компонентами. Системний підхід забезпечує розробку і реалізацію навчального процесу з погляду структурування змісту навчального матеріалу та загального управління процесом його засвоєння. Наукову базу застосування системного підходу до дослідження педагогічних процесів і явищ становить діалектична теорія пізнання. Пізнання педагогічних явищ та процесів, як і будь-яке людське пізнання, відбувається за законами діалектичної логіки. Діалектичне розуміння навколишньої дійсності передбачає наявність загального зв'язку елементів і явищ у природі та суспільному житті. При цьому стає можливим засвоєння природних і суспільних явищ як організованих систем [139, с. 121]. У нашому дослідженні системний підхід дає змогу вивчати об'єкти, явища в динаміці, цілісності зв'язків, представити основні компоненти підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, їх зв'язки, відносини, системотвірні складові в цілісній функціональній організації та умови їх функціонування, а найголовніше побудувати систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Системний підхід вивчали В. Вернадський, Л. Виготський, П. Флоренський В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін та ін.

Професійно-особистісний підхід уможлиблює забезпечення підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як невід'ємної складової частини його професійної підготовки до навчання іноземних мов молодших школярів із першого року їх навчання в школі. Суб'єктний підхід дає змогу активізувати механізми особистісного професійного розвитку студентів, створити умови для самореалізації особистості майбутнього вчителя, виявленню і розвитку його суб'єктного потенціалу, творчих можливостей. Без провідної внутрішньої активності майбутніх учителів результат у їхній навчальній роботі не буде досягнуто. Тому вважаємо за доцільне виконувати не лише прогностичну і корекційну діяльність (зовнішній вплив), а й формувати у майбутніх учителів готовність до самовдосконалення. І. Зязюн, Н. Кічук, А. Маслоу, Н. Мажар, А. Мудрик, В. Петровський, Л. Подимова, В. Сластьонін, С. Сисоєва, К. Роджерс, В. Татенко, Р. Шакуров, Є. Шиянов та ін. вивчали проблеми суб'єктного підходу.

Особистісно орієнтований підхід сприяє здійсненню диференційованого добору засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, ураховуючи їхні особистісні та індивідуальні особливості, рівень готовності до навчання, самоосвіти й самовиховання. Упровадження особистісно орієнтованого підходу під час підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ дозволяє, з одного боку, оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність, а з іншого, – формувати творчих педагогів з індивідуальним стилем та активною

професійною позицією, які мають утілювати його основні засади в процесі навчання молодших школярів. Реалізація особистісно орієнтованого підходу спирається на пріоритетне значення цінностей освіти. Це досягається використанням таких засобів і методів організації навчального процесу, як створення ситуацій успіху, переносу спілкування в діалогічну площину, формування позитивних образів «Я», зміни позиції педагога стосовно того, хто вчиться [541, с.74].

Комунікативний підхід передбачає вербально-невербальну комунікацію в процесі асоціативного навчання. Сам процес оволодіння мовою має бути своєрідною моделлю процесу спілкування, а система навчання іноземної мови в поєднанні з іншими підходами – комунікативно спрямованою (О. Леонтьєв, Є. Пассов, М. Вятютнев, В. Скалкін). Асоціативне навчання побудовано на взаємодії у вербальній та невербальній комунікації, що визначає цей підхід як провідний у підготовці майбутнього вчителя іноземних мов учнів початкової школи.

Діяльнісний підхід зорієнтовує на активне й усвідомлене засвоєння навчального матеріалу в прикладній спрямованості. Це загальнодидактичний підхід, який забезпечує наукове розуміння та прикладне застосування процесу навчання. У психології діяльнісний підхід сформульовано на основі принципу єдності психіки і діяльності. Психологічне трактування цього підходу сприяло створенню загальнодидактичних принципів активності та свідомості в навчанні, а також врахуванню вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Урахування індивідуальних особливостей студентів указує не лише на те, що у навчанні слід урахувувати індивідуальний підхід до кожного з них, а й на те, що процес засвоєння знань та умінь відбувається суто індивідуалізовано за будь-яких форм організації його пізнавальної діяльності [139, с. 120]. У контексті цього підходу підготовка фахівця являє собою особливий вид діяльності і цілісну організацію, зорієнтовану на визнання особистості майбутнього вчителя як носія власного досвіду, його права на самореалізацію. При цьому діяльнісний підхід дає можливість визначити компоненти підготовки у межах задекларованої структури діяльності опосередкування, регулювання та контроль. Діяльнісний підхід указує на динамічний бік навчання, уключення студента в діяльність асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і стимулювання його активності у цій діяльності, а також поетапне включення майбутніх вчителів у контекст реальної практичної навчальної діяльності. Діяльнісний підхід представлено в дослідженнях Ю. Бабанського, М. Басова, Г. Балла, М. Кагана, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна, Е. Юдіна.

Рефлексивний підхід дає змогу сформувати в майбутніх учителів початкової школи вміння й навички для проектування та оцінки своєї діяльності у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також готовність самостійно розв'язувати проблеми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Рефлексивний підхід один з основоположних у процесі фахової підготовки майбутнього

вчителя іноземної мови початкових класів, оскільки розвиває методологічне мислення та формує самосвідомість студентів. Важливо усвідомлювати, що студенти можуть розглядати та інтерпретувати одні й ті самі педагогічні явища і процеси по-різному. Їхнє бачення залежатиме від готовності до комунікативної взаємодії з учнями початкової школи, особистісного досвіду, від їхніх потреб і проблем, які виникають і розв'язуються в певних ситуаціях, тобто сформованості фахової компетентності, яка повинна сприяти оволодінню критичним мисленням. У них має розвиватися спостережливість, прогностичні рефлексивні вміння, готовність планувати і обговорювати результати своєї роботи. Рефлексивний підхід входить до сфери досліджень таких учених як Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, С. Степанов, В. Зінченко І. Богданова М. Ярошевський.

Середовищний підхід визначає сукупність цілеспрямовано створених педагогічних умов, що забезпечують ефективність функціонування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Розробниками цього підходу є О. Мітіна, Л. Приходченко та інші.

Гуманістичний підхід відображає людиноцентристський підхід, гармонізацію педагогічних відносин у суб'єкт-суб'єктній організації підготовки майбутнього вчителя. У педагогічних дослідженнях гуманістичний підхід вивчали такі учені, як І. Бех, А. Кияновський, Л. Шульга та інші.

Аксіологічний підхід у підготовці фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, самого себе як людини і професіонала. Теоретико-методологічні засади аксіологічного складника в освіті як фундаменту духовної культури майбутнього педагога вивчають багато дослідників (І. Бех, Л. Божович, Дж. Брунер, С. Вершловський, О. Вишневський, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, З. Карпенко, А. Кларк, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Б. Скінер, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Дж. Хазард, Г. Хінд, Г. Щедровицький, В. Ядова, А. Ярошенко та ін.). Аксіологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання учнів початкової школи передбачає, з одного боку, формування в студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, мотиваційний складник діяльності, з другого боку, визначає компетентнісний зміст компонентів підготовки та впливає на рівень готовності майбутнього фахівця до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Щодо професійних компетенцій, то науковий інтерес представляє запропонована В. Сластьоніним і Г.

Чижаковою ієрархія цінностей: домінантні – знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування; нормативні – стандарти, моральні норми; стимуляційні – педагогічні методики, технології, засоби контролю; супутні – спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння

предметів і явищ, що вивчаються, цінності, які тісно пов'язані між собою і у сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології [473, с. 117–119].

Акмеологічний підхід передбачає становлення педагогічної майстерності, засад педагогічної творчості і суб'єктності майбутніх учителів, сприяє формуванню стратегії асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у майбутніх учителів. Студенти повинні передбачати те, що пов'язано з їхньою професійною діяльністю, прогнозувати, що буде завтра, до чого приведе їхня діяльність; кожен свій вибір або рішення вони повинні розглядати крізь призму найближчих і віддалених перспектив, наслідків як для себе, так і для учнів. Акмеологічний підхід у педагогічних дослідженнях вивчали такі вчені, як К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Бодальов, Н. Вишнякова, А. Деркач, В. Максимова, А. Маркова, І. Семенова, С. Пожарський.

Технологічний підхід забезпечує пошук та адаптацію наявних педагогічних технологій та розробку нових положень, що сприяють ефективному функціонуванню процесу навчання у вищому навчальному закладі [139, с. 124]. У нашому випадку технологічний підхід передбачає здійснення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів як сукупності мети, змісту, методів та способів гарантованого досягнення запланованих результатів за умови функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів. Багато науковців займалися вивченням технологічного підходу (В. Беспалько, Б. Лихачов, М. Кабардов, Г. Селевко, В. Сластьонін та ін.).

Розглянуті методологічні підходи уможливають усебічне і системне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Кожен з охарактеризованих підходів розкриває сутнісні характеристики цього феномену з певного боку. Тому для глибинного розуміння процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів потрібне комплексне поєднання положень концепцій та підходів, які є методологічними орієнтирами дослідження.

За умов формування іншомовних комунікативних компетентностей ключовим у нашому дослідженні вважається компетентнісний підхід, який акцентує увагу на визначенні ключових компетенцій майбутнього вчителя іноземних мов початкових класів у його професійній підготовці (Н. Бібік, В. Болотова, В. Бондар, І. Зимня, Я. Кодлюк, В. Краєвський, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Серікова, І. Соколова, Г. Терещук, А. Хуторський Ю. Данилова та ін.). Для нашого дослідження цей підхід поряд із діяльнісним та системним є основоположним та методологічним. Компетентнісний підхід може бути реалізований і перевірений лише в процесі виконання конкретним студентом комплексу дій щодо безпосереднього застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Під час реалізації компетентнісного підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницько-практичного характеру.

Упровадження компетентнісного підходу скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання й самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [241]. Вирішальним чинником становлення майбутнього фахівця виступає «синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, а вся система навчання й виховання повинна допомогти виявити, розвинути в собі те, що органічно притаманне особистості» [38, с. 24].

Отже, підготовка майбутнього вчителя до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відповідно до компетентнісного підходу дозволяє йому стати конкурентоспроможним фахівцем та в подальшій професійній діяльності цілеспрямовано формувати в молодших школярів іншомовну комунікативну компетентність, яка зазначена в Державному стандарті загальної початкової освіти.

Концептуальне бачення методології підготовки вчителів до асоціативного навчання ґрунтується на аналізі досліджень В. Бондаря, М. Богдановича, Н. Бібік, О. Бігич, І. Богданової, О. Біди, М. Вашуленка, В. Гриньової, П. Гусака, Н. Кічук, А. Коломієць, Н. Морзе, О. Пехоти, Н. Кузьміної, Я. Кодлюк, О. Савченко, В. Сластьоніна, І. Соколової, С. Скворцової, Л. Хомич, Л. Хоружі, О. Хижної та ін., у яких розкриваються особливості розвитку педагогічної освіти, а також реального стану підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Підготовка майбутнього вчителя в сучасному вищому навчальному закладі ґрунтується і здійснюється на загальнопедагогічних навчально-виховних принципах; вони є складником підготовки фахівця як педагогічної системи. З огляду на це, підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає обґрунтування загальнодидактичних принципів зі специфікою їх прояву в асоціативному навчанні, тобто найбільш загальних провідних положень, вимог, що впливають із цілей педагогічної системи і обумовлюють її зміст, а також організаційні та процесуальні аспекти, які відбивають своєрідність навчально-виховного процесу. Теоретичний аналіз наукових засад підготовки майбутнього вчителя до означеного аспекту дає можливість конкретизувати ці принципи та їх зміст.

Розуміння сутності принципів сприяє свідомому і творчому розв'язанню завдань навчання, упорядкуванню педагогічної діяльності, обґрунтовано її здійснення та досягненню мети навчання. Дотримання принципів дає можливість виконувати навчально-виховну діяльність комплексно, злагоджено та вміло. Як початкові педагогічні положення, принципи регулюють процес використання засобів, методів, прийомів і форм роботи та сприяють виконанню завдань навчання.

Під принципами підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів розуміємо конкретні вихідні положення, сукупність вимог щодо забезпечення його ефективності. Ці рекомендації стосуються регулювання різноманітних сфер формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової

школи в асоціативному навчанні: з'ясування провідних тенденцій навчання майбутніх вчителів початкової школи; розв'язання суперечностей процесу навчання, умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі; визначення основних положень, на які опираються під час викладання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі; визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо.

Вивчення практики підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також узагальнення передового досвіду підготовки майбутніх вчителів у різних навчальних закладах дали можливість у межах загальнодидактичних підходів визначити принципи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Дотримання цих принципів, які ґрунтуються на основному принципі дидактики – навчання в діяльності, вважаємо важливою передумовою втілення асоціативності в навчальному процесі. Подальшу інтерпретацію виокремлених принципів спрямовано на забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Принципи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів можна систематизувати відповідно до стратегії, тактики та особистісної спрямованості підготовки.

До першої групи віднесено принципи, які визначають стратегію підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи, стратегічні (професійної спрямованості, компетентності, цілеспрямованості навчання).

Принцип професійної спрямованості навчання – спеціально організований показ мовного та асоціативнолінгвістичного матеріалу задля кращого розуміння. Принцип професійної спрямованості корелює з дидактичним принципом міжпредметної координації і передбачає навчання фахової лексики з урахуванням майбутньої спеціальності та професійних інтересів студентів, знаходить свою реалізацію у доборі лексичного матеріалу та визначенні, за Л. Манякіною, «перспектив його переносу в реальне іншомовне спілкування майбутніх спеціалістів» [301, с. 59]. Цей принцип передбачає також координацію змісту навчання іншомовного лексичного матеріалу зі змістом навчання фахових психолого-педагогічних дисциплін, щоб знання і розуміння термінології рідною мовою випереджало її вивчення іноземною. Так можна пришвидшити процес продуктивного оволодіння фаховою лексикою, необхідною для виконання соціально-комунікативної діяльності в межах, визначених програмою сфер, тем і ситуацій. При дотриманні цього принципу забезпечується професіоналізація навчання, підвищується професійна спрямованість курсу іноземної мови, стимулюється інтерес до її оволодіння через опанування лексичного компоненту мови, розширюються функціональні можливості майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Отже, цей принцип визначає ефективність процесу інтерактивного навчання власне фахової лексики, тому він важливий у плані підготовки спеціалістів зі знанням іноземної

мови.

Принцип компетентності визначено як первинний методологічний принцип, оскільки установлення структури системи загалом, змісту і технології спеціальної професійної освіти має стати провідним для формування здібностей і готовності особистості використовувати засвоєні знання, навички, вміння та методи навчання іноземних мов молодших школярів після завершення навчання у вищому навчальному закладі. Професійна компетентність працювати з молодшими школярами знаходить при цьому відображення у сформованості всіх компетенцій учителя іноземної мови за цим спрямуванням: іншомовній комунікативній (мовленнєвій, мовній, соціокультурній, навчальній), методичній, психолого-педагогічній (соціально-трудої, особистісного самоудосконалення). За кожним із цих напрямів має стояти визначений стандарт вищої освіти. Визначального методологічного значення для конструювання компонентів системи підготовки вчителя набуває висновок про те, що навчання молодших школярів здійснює лише вчитель іноземної мови початкової школи освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» чи «спеціаліст» напрямку «початкове навчання».

Принцип цілеспрямованості передбачає наявність чіткої мети діяльності, визначеного напрямку руху для її досягнення, свідомості в діях студентів та викладачів, мисленнє передбачення результатів діяльності та усвідомлення способів реалізації мети за допомогою певних засобів. В умовах застосування технологічного підходу мета підготовки фахівця носить діагностичний характер і визначається як формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, що проявляється в наявності в них певних професійних компетентностей.

Щоб розв'язати завдання підвищення якості підготовки випускників педагогічних інститутів до роботи в школі, навчально-виховний процес у ВНЗ має набути якісно нового стану.

До другої групи входять принципи, які регулюють процес підготовки, технологічні (принцип системності, систематичності, наочності, природо відповідності, оптимізації навчання, навчальної взаємодії, активності, організації самоосвіти й самовиховання студентів, оптимізації).

Принцип системності припускає цілісність впливу безлічі виокремлених параметрів, елементів системи на студентів, причому елементи системи можуть перебувати лише у певній залежності один з одним і випадання однієї з ланок системи не приводить до отримання прогнозованого результату. Важливе місце при цьому займає цілісне засвоєння термінів, понять, комплексне опанування знань, підвищення розвивальної можливості навчання, що, зі свого боку, сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Принцип системності є вихідним у побудові системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до асоціативного навчання молодших школярів іноземних мов.

Принцип систематичності передбачає наявність певного, чітко продуманого порядку в розміщенні всієї безлічі елементів моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; логічне послідовне вивчення майбутніми вчителями початкової школи специфіки асоціативного навчання, послідовне оволодіння вміннями та навичками щодо його застосування. Знання з асоціативного навчання, набуті на наступних курсах, спираються на педагогічні, психологічні, методичні знання, засвоєні раніше. Систематичність припускає зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, залучення\втягнення\занурення студентів у атмосферу пізнання в цій галузі під час вивчення дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, завдяки введенню спецкурсу та спецпрактикуму, орієнтації педагогічної практики студентів, науково-дослідної, самостійної роботи. Принцип систематичності припускає струнку організацію процесу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування асоціативного навчання, застосування певних форм, методів навчання, дотримання певних організаційно-педагогічних умов.

Принцип наочності полягає в тому, що наочність служить засобом створення комунікативної мотивації під час організації іншомовного спілкування, забезпечує змістовність і логічну послідовність висловлювань. Відомо, що наочність може бути статичною і динамічною, вербальною і невербальною. Вербальна наочність, яка проявляється у звукомоторному промовлянні нових лексичних одиниць, необхідна для формування їх звукового/моторного образу і надійного закріплення цих образів та асоціацій у свідомості. Адже іншомовна свідомість, на думку психологів, слугує базою, фундаментом для оволодіння мовленням іноземною мовою, що є найважливішою умовою формування комунікативної компетенції [248, с.27]. За відсутності зорового сприйняття предметів та явищ засобом усвідомлення денотативних значень подібних слів рідної мови та іншомовних відповідностей М. Бурлаков вважає їх тлумаченням [61, с.32], яке, на думку Г. Харлова, можна інтерпретувати як вербальну наочність, що сприяє не лише швидкому розпізнаванню студентами невідомих значень іноземного слова без застосування перекладу, а й є також ефективним способом розвитку їхньої пам'яті [529, с.25]. Таким чином, завдяки вербальній наочності, яка є домінуючою в асоціативному навчанні, у студентів розвивається вміння ідентифікувати й запам'ятовувати лексичні форми, співвідносити і порівнювати їх з подібними або відмінними у рідній мові, уточнювати їх значення та використовувати адекватно задуму чи ситуації мовлення.

Ключовим складником принципу наочності в асоціативному навчанні є природовідповідність навчання іноземної мови, детально та наочно представлена Я. Коменським у фундаментальній дидактичній праці «Світ навколо в картинках» [240]. Невербальна наочність, зі свого боку, може виступати у формі рисунків, схем, діаграм тощо, а це, враховуючи психологічні особливості віку студентів, дає їм змогу задіяти набутий

мовний досвід та активувати зорові аналізатори для фіксування нових слів у своїй пам'яті. Мета зорової наочності, як вказують дослідники, – показати предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та ілюструвати семантично важливі ознаки значень. Отже, засоби невербальної наочності – схеми, діаграми, плани тощо дають у зображальній формі додаткову інформацію, ставлять певні мисленнєві завдання, забезпечуючи образно-схематичні опори для інтерактивного тренування лексики. Полегшення здійснення операцій з лексичним матеріалом за допомогою ілюстрацій під час інтерактивної мовленнєвої практики робить процес засвоєння іноземної мови продуктивним і доповнює вербальні засоби наочності.

Принцип навчальної взаємодії – це залучення всіх студентів до процесу навчання на основі їхньої позитивної доброзичливої продуктивної взаємодії, взаємного навчання один одного, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них. Цей принцип ефективно реалізовується через застосування інтерактивних технологій та технології конкурентно орієнтованого навчання, завдяки яким студенти включаються у взаємодію як один з одним, так і з викладачем, який є співучасником навчального процесу. Принцип взаємодії припускає побудову навчального процесу на застосуванні чотирьох видів інтерактивних технологій навчання: кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань у поєднанні з індивідуальною, парною, груповою, колективною роботами. Принцип указує на взаємопов'язаність навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності й професійної його спрямованості.

Принцип активності передбачає залучення студентів до процесу навчання із застосуванням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів завдяки їх участі в рольових та ділових іграх, іграх-імітаціях, тренінгах, у вирішенні педагогічних завдань та ін. Залучення до активної навчальної діяльності сприяє особистісному, професійному розвитку суб'єкта навчання, дозволяє на власному досвіді дослідити характерні ознаки процесу асоціативного навчання молодших школярів у ролі вчителя. Дотримання принципу активності, застосування викладачами ВНЗ прийомів активізації розумової діяльності студентів сприяють свідомому, якісному засвоєнню навчального матеріалу, знання перетворюються на переконання, уникається формалізм у знаннях.

Принцип суб'єкт-суб'єктних відносин тісно пов'язаний з принципом взаємодії і ґрунтується на діалозі, партнерських і демократичних взаєминах у навчанні, де викладач і студент – рівноправні, рівнозначні суб'єкти освітнього процесу. Викладач – це організатор, помічник, консультант. Цей принцип має передумовою встановлення щирих і гуманних відносин між викладачами ВНЗ і студентами, що стає проекцією майбутніх взаємин учителя початкових класів і молодших школярів.

Принцип організації самоосвіти та самовиховання студентів сприяє підвищенню ефективності діяльності та раціональному використанню вільного часу. З ним пов'язана оптимізація процесів формування високих професійних і морально-психологічних якостей, вироблення позитивного

ставлення до педагогічного процесу. Це викликає потребу до перманентного всебічного розвитку особистості вчителя, надає цілеспрямованості, активності, усталеності всій його діяльності, дає можливість найбільш раціонально долати труднощі педагогічної праці та побуту. У межах запровадження інноваційної технології такий принцип набуває особливої актуальності, оскільки передбачає постійний пошук нестандартних рішень в умовах самодіяльності та самовдосконалення. Інноваційність запровадження технології асоціативного навчання потребує безперервного самовдосконалення, оскільки однозначно напрацьованих дидактичних та методичних матеріалів ще немає в достатній кількості. Наразі відбувається лише пошук технологічних рішень асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, цей принцип вимагає розвитку умінь і навичок студентів у самоорганізації навчання на рівні як змістовного, так і операційно-діяльнісного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Принцип оптимізації підготовки фахівця передбачає найвищу ефективність навчання за найменших зусиль та часу, що визначається як оптимальність навчання. З дидактичного погляду вона наочно демонструє відповідність мети змісту, методам та формам організації навчання; гармонійне поєднання змісту, методів та форм організації навчання між собою; проекцію результату навчання як співвідношення його компонентів. Порушення хоча б одного міжкомпонентного зв'язку приводить до порушення процесу навчання в цілому. Названий принцип вказує, що викладачеві потрібно проектувати створення ситуації успіху задля розвитку особистості студента через актуалізацію його можливостей відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили. Це дозволяє виробити найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами. Принцип оптимізації сприяє створенню комфортних умов навчання, у яких студент відчуває свою інтелектуальну спроможність; атмосферу взаємної емоційної та інтелектуальної підтримки, доброзичливості, співпраці, співтворчості; такий настрій дає змогу у навчальному процесі примірювати на себе «ситуації успіху». Організація підготовки майбутніх учителів стосується функціонування та оптимізації багатьох факторів, що впливають безпосередньо (методи роботи викладача та студентів, обсяг робочого часу, рівень знань та вмінь студентів) та опосередковано (здібності студентів, педагогічна культура майбутніх вчителів, їхнє оточення) на процес формування вмінь вибору методів та технологій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

До третьої групи відносимо принципи, які визначають спрямованість підготовки на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя, професійно-розвивальні (професійно-розвивальні, індивідуалізації, формування творчого потенціалу, рефлексії).

Принцип індивідуалізації передбачає врахування і цілеспрямований розвиток індивідуально-психологічних особливостей і ресурсів студентів,

що відображається у формах і методах їхньої підготовки. Зокрема, безпосередньому розвитку підлягають мотиви (ті, що позитивно впливають на процес підготовки), інтереси (пізнавальні, до оволодіння новими способами дій тощо), потенційні здібності, особистісні риси (відповідальність за своє навчання, толерантність до нового досвіду тощо), вищі когнітивні функції (мислення, пам'ять, увага), а також знання, уміння, навички і способи діяльності, рівень пізнавальної і практичної самостійності. Організація підготовки за цим принципом сприяє становленню в студентів індивідуального стилю навчальної і подальшої педагогічної діяльності при формуванні в учнів іншомовної компетентності з опорою на асоціативні способи засвоєння.

Принцип формування творчого потенціалу вимагає від студента засвоєння багатьох методик навчання і самонавчання; засвоєння сучасних інформаційних технологій з метою надбання досвіду вирішення задач на якісно новому рівні. Він передбачає скерованість підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів на формування їхніх креативних здібностей та творчих умінь. Ключовою складовою асоціативного навчання є креативність та творчість студентів, без яких неможливий процес створення асоціативних образів та способів їх засвоєння.

Принцип рефлексії важливий із погляду індивідуальної навчальної діяльності, що дає змогу студентам усвідомити процес навчання, осмислити його результативність, спрямованість, проаналізувати свої відчуття, переживання, розглянути особливості процесу власного мислення і мислення інших учасників, відкоригувати особисті пізнавальні цілі, освітню траєкторію професійного розвитку, а також партнерів у спільній навчальній діяльності тощо. Принцип рефлексії відображає актуалізацію процесів самооцінки, самовизначення і самореалізації майбутніх учителів іноземних мов молодших школярів посередництвом проблемно-нестандартних професійних ситуацій. Цей принцип передбачає усвідомлення студентами змісту й способів асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, а головне власних особистісних змін, які виникають у процесі послідовного засвоєння все більш абстрактних фрагментів професійного простору, проходячи від теоретичного до методологічного рівня рефлексії у професійній діяльності.

Вищезазвані принципи створюють цілісну єдність, яка виявляється в їх тісному взаємозв'язку, взаємозалежності та різноманітності відносин. Їх творче використання, виходячи з конкретних завдань підготовки майбутніх студентів-педагогів до використання асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, забезпечує ефективність усього навчального процесу. Підкреслимо, що перелік і формулювання принципів підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів не є вичерпними та завершеними, оскільки емпіричний базис підготовки мінливий і рухомий, безперервно збагачується новими науковими фактами,

закономірними зв'язками та залежностями, а теоретичне їх описання на сьогодні є суб'єктивною думкою дослідника про об'єктивні явища.

Варто виокремити й основні функції процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: освітня, виховна, розвивальна, комунікативна, адаптаційна, діяльнісна, технологічна, інтегровальна, креативно-формувальна (рис.3.1.).

Освітня функція спрямована на систематичне набуття студентами ґрунтовних знань, необхідних для здійснення асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

Виховна функція передбачає формування професійної направленості особистості студента, потреб у професійній діяльності, стійкості позитивних мотивів праці, схильності й інтересу до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Розвивальна функція забезпечує формування у студентів системи професійно-значущих цінностей, якостей особистості, які дозволяють майбутньому учителю іноземної мови початкової школи здійснювати творчий підхід до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Комунікативна функція передбачає вироблення в студентів умінь чітко і точно висловлювати думки, аргументувати, переконувати, передавати раціональну та емоційну інформацію, організовувати і підтримувати діалог, користуватися вербальними та невербальними засобами передачі інформації під час асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Адаптаційна функція сприяє узгодженню очікувань та можливостей студентів із вимогами професійного середовища та змінними умовами трудової діяльності.

Діяльнісна функція передбачає формування активної професійної позиції майбутніх учителів іноземної мови початкової школи на основі включення студентів у різноманітну за видами, формами і змістом практичну діяльність, направлену на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів.

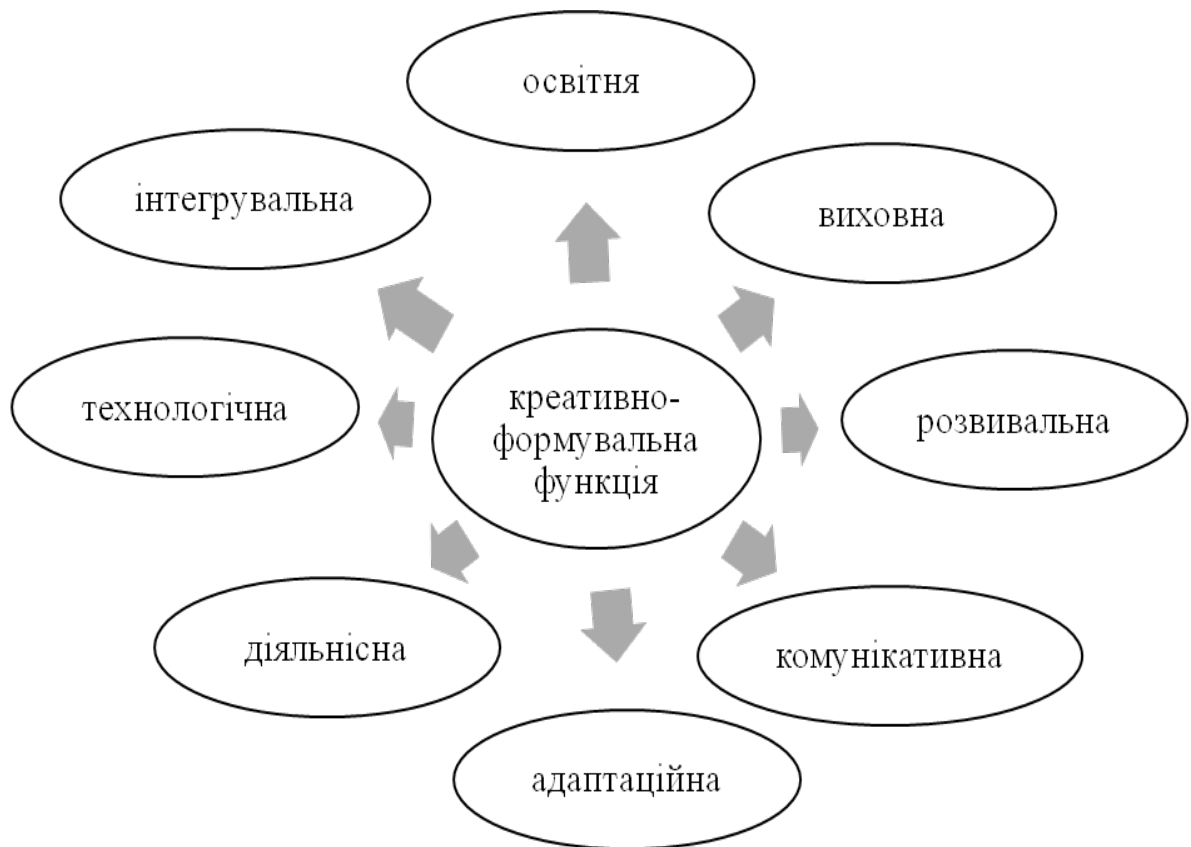


Рис. 3.1 Інтегративна роль креативно-формувальної функції процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Технологічна функція зорієнтовує на засвоєння інноваційних методик у межах асоціативного навчання. Вона регулює органічне поєднання навчання студентів традиційних та асоціативних методик.

Інтегрувальна функція пов'язує знання, уміння і навички студентів, отримані в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, із закономірними особистісними змінами, що відбувались у зв'язку з уключенням в процес асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Креативно-формувальна функція зорієнтована на універсальну творчу здібність майбутнього вчителя і сприяє розвитку творчої індивідуальності студента. Упровадження асоціативного навчання можливе лише в процесі міжособистісного спілкування, яке, з одного боку, проявляється як якість особистості, що відображається в творчій комунікативній самореалізації і приводить до формування іншомовної комунікативної компетенції. З іншого творча діяльність, направлена на отримання результату, приводить до формування творчої особистості самого майбутнього вчителя. Тобто, креативний процес реалізації асоціативного навчання в початковій школі виступає об'єктивним чинником розвитку креативності як важливої якості особистості майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи.

На основі аналізу підходів, принципів та функцій підготовки нами представлено різні види професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи.

Кожен структурний компонент професійної підготовки підкріплюється відповідними професійними компетентностями, які забезпечуються певним видом підготовки, що дозволяє реалізувати певний вид діяльності. Разом із тим, при фаховій підготовці майбутнього вчителя не можна не враховувати ще однієї її складової частини – комунікативної, хоча деякі вчені включають її в практичну підготовку.

Професійну підготовку вчителя початкової школи К. Авраменко розглядає як систему компонентів (загальноосвітнього, психолого-педагогічного та спеціального), у якій педагогічна практика «пронизує» всі її складники. Однак, особливу увагу в нашому науковому дослідженні приділено ролі методичної підготовки. Ми поділяємо думку К. Авраменко про те, що методична підготовка виступає на перетині двох напрямів – загальнопедагогічного (психолого-педагогічного, професійно-педагогічного) та спеціального (фахового). Тож методичну складову дослідниця визначає, з одного боку, як системоутворювальний чинник професійної підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, з іншого, як відносно самостійну систему із власним змістом, структурою, функціями, яка забезпечує взаємозв'язок теорії зі шкільною практикою [3, с. 12].

Хоча аналіз сутності поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» свідчить про те, що в науково-педагогічній літературі існують розбіжності в його визначенні, проте загальною ознакою є прагнення посилити практично орієнтований характер навчання студентів.

Проаналізуємо різні наукові погляди на проблему співвідношення дидактичного, методичного й технологічного компонентів у системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Співвідношення дидактичного й методичного знання викликає серед науковців активну дискусію (В. Бондар, І. Гребеньов, В. Краєвський, В. Монахов, П. Постніков, О. Савченко, Г. Саранцев, А. Хуторський та ін.). Зокрема, дослідники процесу навчання користуються термінами «методика викладання» (М. Вашуленко, М. Богданович, М. Бантова, Г. Бельтюкова, О. Біда та ін.) і «методика навчання» (В. Бондар, Т. Байбара, Н. Істоміна, М. Жалдак, Н. Морзе, Л. Масол, З. Слєпкань та ін.), при цьому розуміючи характер самої методики по-різному. Одні відносять її до педагогічної науки й називають частковою дидактикою, ілюструючи загально дидактичні принципи прикладами з різних предметів (математики, історії, хімії, фізики тощо). Інші вважають методику спеціальною педагогічною наукою, у якій розв'язуються завдання навчання й розвитку особистості через зміст предмета (математику, історію тощо), що є свідченням ізольованого вивчення дидактики та методики. У зв'язку із цим Г. Саранцев підкреслює, що сучасний стан педагогічної практики може зумовити втрату дидактики як самостійної дисципліни, яка є основою методичної науки, оскільки методиці простіше побудувати власні теоретичні конструкції та

використовувати їх. Крім того, на думку вченого, значно ускладнює проблему ідея про заміну дидактики й методики викладання навчального предмету технологіями, що останнім часом усе активніше поширюються [458, с.45-48].

Отже, теоретико-методологічна стратегія дослідження відображає методологічні ракурси постановки проблеми та обґрунтування способів її розв'язання, на яких ґрунтується розробка моделі фахівця – вчителя іноземних мов початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземних мов, та визначення структури, показників і критеріїв готовності майбутніх учителів початкової школи до окресленого виду діяльності.

3.2. Модель майбутнього вчителя початкової школи в умовах застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Реалізація мети, завдань та концептуальних засад дослідження зумовили необхідність розроблення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що передбачає розроблення моделі самого окресленого фахівця.

Відповідно до Закону «Про загальну середню освіту» (ст. 24) педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, реалізовує педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стани здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти.

Тому вчитель іноземної мови початкової школи повинен відповідати всім вимогам, відображеним в кваліфікаційній характеристиці, і здійснювати такі види професійної діяльності: навчати молодших школярів іноземної мови, виховувати і розвивати учнів засобами іноземної мови, виконувати навчально-методичну діяльність, вивчаючи і узагальнюючи досвід навчання іноземної мови. Проте, щоб бути на рівні сучасних вимог, учитель іноземних мов початкової школи повинен: мати високий професіоналізм, володіти педагогічними вміннями, що дозволяють організувати процес навчання [192], мати бажання і вміння максимально реалізувати систему навчання, яка закладена в навчально-методичному комплекті, мати розвинене методичне мислення, володіти вміннями виділяти головні завдання і послідовно їх вирішувати, здійснювати пошук способів реалізації своєї діяльності, яка є специфічною саме для навчання іноземної мови молодших школярів (створення вербальних і невербальних опор, а також інтенсифікація навчального процесу за допомогою ефективних засобів і прийомів), у межах посилення комунікативної спрямованості навчання використовувати специфічні прийоми роботи, які

впливають на емоційну сферу учнів, правильно поєднувати роботу над мовним матеріалом з метою формування лексичних, фонетичних, граматичних знань і умінь у поєднанні з роботою над розвитком основних видів мовленнєвої діяльності, що становить специфічну трудність у процесі навчання іноземної мови, здійснювати послідовне поєднання навчання і виховання [37].

А. Маркова серед рис так званого «ідеального образу» фахівця, якого повинна формувати сучасна вища освіта, виокремлює відкритість експериментам, інноваціям і змінам; уміння знаходити та обробляти інформацію; спроможність критично мислити та приймати самостійні рішення; уміння планувати майбутні дії для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті; добре сформовані якості комунікації; нематеріальна мотивація. Автор вважає, що ця ідеальна модель сучасної освіченої людини є критерієм, за яким формуються зміст, організаційна система та методологія вищої освіти [304, с. 42].

В. Цетлін щодо спеціальної, методичної та професійно-педагогічної фахових підготовок зазначає, що професійні якості учителя іноземної мови початкової школи можна розділити на три групи. Перша з них уключає знання мови і культури народу, який розмовляє цією мовою; другу групу складають методичні знання і вміння вчителя, і в третю групу входять педагогічні знання і вміння [537, с. 10-14].

О. Бігич зазначає, що майбутній учитель іноземної мови початкової школи повинен інтегрувати в собі знання з інших педагогічних, психологічних і мовних навчальних дисциплін, а саме: іноземну мову як навчальний предмет, рівні володіння іноземною мовою молодшими школярами, основні етапи розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі й сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів, документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі, складники процесу іншомовної освіти молодших школярів: цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання; вимоги до укладання навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи, критерії добору навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи, результати експертної оцінки навчально-методичних комплектів з іноземної мови для початкової школи, молодшого школяра як активного суб'єкта іншомовної освіти, планування й технологію проведення уроку з іноземної мови у початковій школі, прийоми формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції, форми контролю рівня сформованості в молодших школярів іншомовних знань, навичок і умінь та вимоги до розробки контрольних завдань, технічні, у тому числі й комп'ютерні, засоби навчання іноземної мови, позакласну роботу з іноземної мови у початковій школі, науково-дослідницьку роботу вчителя іноземної мови початкової школи, сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи, педагогічне спілкування на уроці іноземної мови в початковій школі та роль вчителя і молодшого школяра, культуру праці вчителя іноземної мови початкової школи [39, с. 37].

Науковець відзначає провідні вміння і навички, що їх має опанувати майбутній учитель початкової школи: проектувати навчально-виховний процес, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічні ситуації; перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал; сприймати психологічний стан учнів, визначати особливості відносин у класному колективі; ставити коректні завдання, координувати діяльність школярів, співпрацювати в навчально-пізнавальному процесі; виробляти гнучке мислення в пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності; володіти новими науково-технічними знаннями, передовими, здебільшого нетрадиційними й нестандартними методами регулювання відносин з колегами, батьками учнів; здійснювати емоційний вплив на учнів; проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку учнів; встановлювати міру ефективності власної діяльності; творчо переосмислювати досвід практиків [39, с. 38].

Водночас варто зауважити, що належне опанування майбутніми вчителями означених умінь і навичок неможливе без освоєння, засвоєння та інтеріоризації відповідних теоретичних знань [39, с. 36].

Змістовий аспект професійної компетенції вчителя іноземної мови Є. Пассов подає у вигляді восьми груп професійно значущих умінь: проектувальних, адаптивних, організаційних, комунікативних, мотиваційних, контрольних, дослідницьких і допоміжних [375, с. 14].

На думку І. Зимньої [193, с. 159-164], учитель іноземної мови початкової школи повинен володіти такими якостями: індивідуальними (особливості вчителя як індивіда – темперамент, здібності, задатки тощо); особистісними (особливості вчителя як особистості – соціальної сутності людини); комунікативними (інтерактивними); статусно-позиційними (особливості положення, ролі, стосунків у колективі); діяльнісними (професійно-предметними); показниками зовнішньої поведінки.

Професійно важливими особистісними якостями, як зазначає М. Данилко, можна вважати такі, наявність яких впливає на ефективність професійної діяльності фахівця, зокрема ці якості повинні бути поліпрофесійними, а саме: професійна спрямованість, а також сенсорні, перцептивні, мнемічні, імажетивні, мислительні й вольові властивості. Рівень їх розвитку має різний ступінь впливу на успішність діяльності фахівця [141, с. 15].

Аналіз психолого-педагогічної, методичної, лінгводидактичної літератури, а також власний педагогічний досвід роботи вчителем іноземної мови початкової школи дали нам підставу виокремити основні сфери, які визначають потребу в знаннях та вміннях, комунікативних компетенціях: педагогічна мобільність; позитивна комунікативна взаємодія з учнями початкової школи; гуманність у стосунках; взаємна особистісна атракція (привабливість); професійно-предметні якості; володіння комп'ютерно-інформаційними технологіями; любов до дітей; рефлексія.

Крім того, освітній складник підготовки учителя іноземних мов початкової школи визначається вказаними у «Нюрнберзьких рекомендаціях

з раннього навчання іноземної мови» професійними функціями, реалізація яких сприяє його ефективній комунікативній взаємодії з учнями молодшого шкільного віку:

діагностична: отримання зворотного зв'язку від учнів молодшого шкільного віку про результативність своїх дій і про їхню готовність до засвоєння навчального матеріалу.

стимуляційна: спонукання учнів молодшого шкільного віку до рішення нових задач, вивчення їхніх інтенцій і сподівань, мотивація їхніх дій.

інформаційна: передача інформації учням молодшого шкільного віку про проблеми, способи їх вирішення і про самі рішення.

оцінна: передача учням молодшого шкільного віку оцінки результативності їхніх дій, реакція на дитячі невдачі, регулювання і корекція їхніх дій [605, с.28].

Орієнтація навчання студентів-майбутніх учителів на інформаційну сторону й недооцінка процесуальної приводить до того, що випускники не завжди можуть виконувати професійні функції, серед яких важливе місце, крім зазначених, посідають аналіз, рефлексія, цілеспрямованість, прогнозування, організація, мотивування, розвивальна, комунікативна, адаптаційна, діяльнісна, технологічна, контроль тощо.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень щодо вимог до вчителів іноземної мови початкової школи, у контексті означеної практичної підготовки досі потребує вивчення питання: «який об'єм професійно-особистісних характеристик, здібностей, компетенцій повинні визначати практичну готовність вчителів до навчання іноземної мови молодших школярів?».

Для відповіді на нього ми звернулися до моделювання як об'єктивної умови підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкових класів. Моделювання спроможне створити оптимальні передумови для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов учнів.

Модель (з латин. *modus* – міра, франц. *modele* – зразок, еталон, стандарт) у теорії пізнання розглядають як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення, математичних знаків, формул тощо, який є аналогом, замінником об'єкта, що досліджується, й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та стосунки між елементами досліджуваного об'єкта [99, с. 276]. У методології науки поняття «модель» означає певну систему визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригінальної моделі [164, с. 498].

За створеною моделлю можна дізнатися про властивості досліджуваного об'єкта, але не про всі, а тільки про ті, які є аналогічними. Такі властивості називаються суттєвими. Одна з основних вимог, що ставлять до моделі, – це адекватність, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме основним суттєвими властивостям, параметрам [164, с. 516].

У науковій праці філософа Г. Клауса поняття «модель» подано як відображення фактів, предметів і відносин певної сфери знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури конкретної галузі [222, с. 262]. Дослідники управлінської діяльності в освіті М. Поташник і В. Лазарєв визначають модель як матеріально-реалізовану чи уявну систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, спроможна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [410, с. 19].

Ми опираємося на інтерпретацію моделі, поданої у філософському словнику, як «... уявна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації чи функціонування, ті чи інші властивості досліджуваного об'єкта ...» [526, с. 304].

Узагальнюючи ці тлумачення, зауважимо, що:

- модель виступає як деякий одиничний об'єкт незалежно від того, чи існує він реально або є ним тільки в уяві. За допомогою моделі об'єкт вивчається поелементно, а потім об'єднується із розрізнених даних у єдине ціле на основі закономірностей і логічного міркування;
- обізнаність викладачів із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов, що сприяє інноваційному оновленню педагогічної освіти, у нашому випадку професійної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Аналіз педагогічної літератури (В. Беспалько, Є. Бондаревська, Л. Большакова, А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна, В. Шадриков та ін.) дає підставу стверджувати, що останнім часом особливо поширюється вживання терміна «модель фахівця». Це пов'язано з розробленням різних моделей, спрямованих на унаочнення сутнісних характеристик майбутньої педагогічної діяльності та ефективної підготовки до неї.

Багатоманітність підходів до побудови моделі фахівця зумовлена: 1) неоднозначністю тлумачень поняття «модель фахівця»; 2) формуванням моделей фахівців на різних рівнях залежно від цілей і завдань. Зокрема, можна виділити дві основні групи цілей при розробці моделей фахівців: отримання інформації та її екстраполяція в навчальний процес; використання фахівців у тій чи іншій сфері, розробка посадових інструкцій, паспортів спеціальностей тощо. Діяльність у багатьох розробках зводиться до таких видів, як виробничо-технологічний; організаційно-управлінський; конструкторсько-технологічний; навчально-методичний; навчально-виховний та ін.

У низці досліджень розглянуто необхідність створення ієрархічної структури моделі. Такий аспект пов'язаний із тим, що існують діяльності, які виступають загальними для випускників усіх освітніх установ. На цьому

рівні до них відносять спілкування з людьми, управління, оволодіння метода ми самоосвіти та ін., тобто такі, що пов'язані зі світоглядними, морально-етичними, загальнокультурними нормами поведінки людини.

Наступний рівень діяльності, у яких простежується зв'язок із загальнонауковим аспектом. Останній рівень пов'язаний із вузькою спеціалізацією.

Модель фахівця виступає системотвірним фактором для відбору змісту освіти і форм його реалізації в навчальному процесі. Зокрема, В. Шадриков пропонує узагальнену модель фахівця, що включає уявлення про мету професійної діяльності; функції, до яких має бути підготовлений майбутній учитель; результати підготовки компетентного фахівця та його індивідуальні якості, які слід сформувавши як професійно значущі; уміння та навички прийняття рішень, пов'язаних із педагогічною діяльністю; інформаційні навички, що забезпечують успіх професійного становлення; сформованість уявлень про значущість професійних цінностей [543].

Теоретична модель інноваційної діяльності педагога, на думку В. Сластьоніна, включає такі структурно-функціональні компоненти, як мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний [473, с. 34].

Інноваційна діяльність майбутніх учителів насамперед пов'язана зі змінами в мотиваційній сфері особистості викладача вищого навчального закладу, які визначають його ставлення до творчого пошуку в педагогічній діяльності. Інноваційний підхід надає перевагу мотивам самоактуалізації, співтворчості та самопізнання.

Креативний компонент інноваційної діяльності майбутнього вчителя передбачає розвиток нового бачення, готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу організації процесу навчання учнів тощо.

Модель фахівця вказує, до виконання яких функцій має бути придатний майбутній педагог та якими якостями він повинен володіти. За її допомогою можна відрізнити рівень і якість підготовки фахівців [497, с. 10-14]. Водночас модель фахівця виступає системотвірним чинником у доборі змісту освіти та форм його реалізації в навчальному процесі [311, с. 92-95].

Варто зазначити, що будь-яка конкретна модель відрізняється цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, інформаційним забезпеченням, правилами та критеріями досягнення мети [543, с. 29].

Узагальнюючи вищесказане, під моделлю фахівця ми розуміємо опис того, до чого повинен бути спроможний фахівець, до виконання яких функцій він має бути готовий і якими якостями володіти.

Т. Глушанок основою для розробки освітніх програм вважає прогностичну модель фахівця, яку розглядає як своєрідний еталон, розроблений на основі вивчення досвіду передових висококваліфікованих фахівців, їхніх умінь, навичок, об'єму знань [94, с. 177].

Із цього приводу О. Максимова зазначає, що необхідною умовою розробки моделі є «аналіз професійної діяльності з урахуванням прогнозу розвитку науки, культури, економіки, соціально-культурної сфери». При

цьому структура моделі фахівця може бути представлена таким чином: прогностична характеристика галузі та перспективи її розвитку; вимоги до змісту професійної підготовки і перепідготовки; розробка змісту програми з певного курсу [297, с.94].

Спостерігається тенденція до розробки різних моделей фахівців, призначених для наочного і адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність та ефективну підготовку до неї. Професіографічний підхід до побудови моделі фахівця успішно використовують при створенні професіограм, що розробляються з метою визначення професійної придатності та реалізації профвідбору або профпідбору.

Варіанти моделювання професіограм майбутнього вчителя подано в працях В. Беспалька, В. Бондаря, Н. Гавриш, А. Маркової, А. Нікітіна, Н. Кузьміної, Л. Романкової, В. Сластьоніна, О. Семенов, В. Шадрикова та ін. Особливості моделювання професіограми майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в процесі стандартизації педагогічної освіти розглядають В. Бондар і І. Шапошникова. Дослідники зазначають, що «модель фахівця» тісно пов'язана з «кваліфікаційними характеристиками майбутнього вчителя з вищою освітою», із моделлю діяльності (професіограмою) та кваліфікаційними вимогами, що, зі свого боку, знайшли відображення в Галузевому стандарті підготовки майбутніх учителів початкової школи, який доцільно розглядати як стратегію розвитку професійної освіти [52, с. 21].

Ураховуючи вищевикладене, модель реально діючого фахівця можна представити як сукупність таких компонентів, як:

1. Професіограма як обумовлена змістом праці система кількісно вимірюваних медико-біологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних властивостей та якостей, необхідних і достатніх для успішного опанування професії та вдосконалення в ній. Зазвичай, у професіограмі виокремлюють трудограму (опис праці в професії) та психограму – перелік психологічних якостей, бажаних для ефективного виконання професійної діяльності, спілкування, для професійного зростання, подолання екстремальних ситуацій у роботі;

2. Професійно-посадові вимоги (ППВ) – опис конкретного змісту діяльності фахівця, де визначається, що і як він повинен робити під час розв'язування професійних завдань в умовах конкретної посади. ППВ містять перелік мінімуму професійних умінь, якими повинен володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності.

3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) – поєднання необхідних видів професійної діяльності та ступеня їх кваліфікації, кваліфікаційні розряди для оплати (додаток У).

Описана структура моделі реально діючого фахівця, звичайно, є однією з можливих. Як зазначено вище, різні дослідники залежно від свого підходу будують різні її варіанти. Зокрема, чинні сьогодні стандарти вищої освіти побудовані на основі професійно-кваліфікаційних моделей, у яких відображено види професійної діяльності на різних посадах і різних робочих

місцях, обов'язки та функції, якості, знання і навички. Вони досить зручні для підбору і розстановки кадрів, їх атестації. Водночас, у них не завжди закладені можливості оцінювання якості освіти на основі таких показників, як готовність випускників до майбутньої педагогічної діяльності.

З'ясовано, що останнім часом науковці широко обговорюють перехід від кваліфікаційної моделі до компетентнісної, тобто орієнтованої на сферу професійної діяльності. Як наголошує В. Шадриков, «у компетентнісній моделі фахівця завдання освіти пов'язані не лише з виконанням конкретних функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу, що дозволяє охопити разом із конкретними знаннями та навичками такі категорії, як здатність, готовність до пізнання, соціальні навички тощо» [543, с. 26].

Слід також відзначити, що компетентність – це не тільки сформованість, але й постійне оновлення знань та вмінь, мобільність і готовність фахівця застосувати ці знання в конкретних ситуаціях для того, щоб успішно функціонувати в суспільстві. Саме тому в побудові моделі фахівця будемо спиратися на поняття компетентності як найбільш широке та таке, що відображає різноманітні компоненти його підготовки.

Вчені (І. Зимня, Н. Кічук, Г. Терещук, В. Шадриков та ін.), виділяють три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що є спільними для фахівців різних профілів (їх називають ключовими, загальними, соціально-особистісними тощо); 2) компетентності, спільні для всіх фахівців педагогічного профілю (педагогічні, загальнопрофесійні, базові тощо); 3) компетентності, обумовлені предметною сферою (спеціальні, академічні, предметні тощо).

Сьогодні досить часто якість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя розглядають через поняття «професійна компетентність».

Далі вважаємо за потрібне уточнити зміст професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. Відповідно, її ключовий компонент містить п'ять груп компетенцій, визначених Радою Європи. Оволодіння ними – основний критерій якості освіти будь-якої людини, незалежно від виду професійної діяльності. До них відносять соціальні компетенції: компетенції, що стосуються життя людини в полікультурному суспільстві; компетенції, щодо володіння усним і писемним спілкуванням декількома мовами; компетенції, що пов'язані з реаліями сучасного інформаційного суспільства, яке вимагає навичок володіння новими технологіями; компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися протягом життя як основа безперервної підготовки в професійному аспекті, а також у суспільстві й особистісному плані.

Базові компетенції властиві спеціалістам, які працюють у професійно-педагогічній сфері діяльності, зокрема, в початковій школі. Цей компонент уключає педагогічну компетенцію; психологічну; іншомовну професійну, рефлексивну; дослідницьку; конструктивно-проектувальну; організаційну; творчу, комунікативну компетенцію, що забезпечує процес педагогічного

спілкування на уроці.

Спеціальними компетенціями володіють фахівці, котрі забезпечують іншомовну освіту молодших школярів у класній і позакласній роботі. Спеціальні компетенції представлені такими видами компетенцій: методичною; іншомовною професійною комунікативною компетенцією, яка включає мовну, мовленнєву, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокраєзнавчу; літературознавчою компетенцією; лінгвістичною компетенцією; професійною інформаційною компетенціями тощо. В контексті нашого дослідження доцільним є долучення до цих компетенцій асоціативно-креативної компетенції, яка забезпечує асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів.

Кожна з них наповнюється відповідними професійними знаннями, навичками та вміннями, які повинні цілеспрямовано формуватися в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досліджень у галузі освітньої теорії й практики, власного досвіду ми прийшли до висновку, що методична компетентність повинна носити асоціативно-технологічний характер. Зазначимо, що єдиного погляду на визначення поняття й структури методичної компетентності не існує. Як зазначає О. Лебедєва, «...поняття «методична компетентність» залишається недостатньо визначеним, незважаючи на найважливішу роль безпосередньо методичної підготовки вчителів у його практичній діяльності й вплив на ефективність організації навчального процесу» [280, с. 4]. Наявні в науково-педагогічній літературі визначення методичної компетентності відображають окремі аспекти цього явища, що можна побачити з наведеної таблиці 3.1.

Визначення методичної компетентності в дослідженнях науковців

Зміст поняття	Автори
Сукупність методичних знань і вмінь, необхідних для вирішення поставлених методичних завдань, що обумовлюють спроможність фахівця успішно здійснювати свою професійну діяльність.	В. Цетлін [537]
Пов'язана з вміннями створювати сприятливе соціальне середовище для продуктивного розвитку особи дитини, з педагогічними і методичними вміннями щодо проектування, організації, оцінки і корекції освітнього і виховного простору.	О. Баркунова [26]
Охоплює різні способи формування знань та умінь в учнів.	Н. Кузьміна [419]
Інтегрує всю систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь щодо питань викладання конкретної навчальної дисципліни і носить яскраво виражений прикладний характер.	М. Рагуліна та Л. Смоліна [430]
Це сукупність аналітичної, прогностичної і проектувальної компетенцій, що забезпечують реалізацію методичної функції педагогів.	Т. Сваталова [462, с.14]
Як охоплюючи всі професії здатність теоретично обмірковувати вирішення навчального або робочого завдання і здійснювати кроки в думках і практично у напрямі досягнення мети.	Т. Іванова та Т. Левіна [200]
Підходи, методи конструювання навчального процесу та контролю за його результатами.	В. Загвязинський [179]

Продовження таблиці 3.1

<p>Систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності.</p>	<p>А. Мормуль [335]</p>
<p>Визначає як частину професійно-педагогічної компетентності, відповідальну за готовність педагогів: здійснювати традиційну педагогічну діяльність; проектувати й конструювати педагогічні інновації, тобто за готовність педагогів професійно відбирати зміст інновації, проектувати реалізацію цього змісту через застосування сучасних педагогічних технологій; прогнозувати очікуваний результат, що може бути отриманий у ході реалізації інновації, описувати критерії оцінювання ефективності спроектованої інновації.</p>	<p>Г. Яковлева [565]</p>
<p>Як інтегративну характеристику особистості, що передбачає володіння нею методичними знаннями, вміннями і засобами діяльності, визнання їх цінності як для професійної діяльності, так і для взаємодії в соціумі, наявність досвіду вирішення методичних проблем, готовність і здібність до самоосвіти і самовдосконалення у галузі методики навчання конкретної дисципліни.</p>	<p>О. Тумашева [517]</p>

Продовження таблиці 3.1

<p>Певний ступінь оволодіння методичними вміннями, відображеними у професіограмі вчителя; управлінськими вміннями; прийомами і засобами вирішення методичних завдань; організацією педагогічного процесу, що забезпечує засвоєння предмету учнями.</p>	<p>I. Малова [299]</p>
<p>Як компонент професійно-педагогічної компетентності, що виявляється в здатності й готовності вчителя самостійно і відповідально розпізнавати і вирішувати методичні завдання і проблеми, що виникають в ході його професійної діяльності, структуру якої складають методичне мислення, методична культура, методична творчість і методична рефлексія.</p>	<p>О. Нагреллі [342]</p>
<p>Включає володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь у процесі навчання.</p>	<p>П. Мірошніченко [327]</p>
<p>Знання у галузі дидактики, методики навчання предмету, вміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з врахуванням психологічних механізмів засвоєння.</p>	<p>О. Лебедева [280]</p>

Пов'язана з уміннями створювати сприятливе соціальне середовище для продуктивного розвитку особистості дитини, з педагогічними і методичними уміннями щодо проектування, організації, оцінки і корекції освітнього і виховного простору.	О. Баркунова [26]
--	-------------------

Цілісним є трактування поняття «методична компетентність» у трактуванні А. Мормуль, яка розуміє його як якість особистості, сформовану в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, що «характеризується сформованістю системи наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів, які сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності» [335].

Відомо, що в комплексі методичних умінь виділяють загальнометодичні, пов'язані із плануванням, проведенням і аналізом уроку, і частково-методичні вміння, тобто специфічні, ті, що дозволять учителеві керувати діяльністю учнів під час опрацювання конкретних питань змісту. Якість методичної підготовки, на думку Н. Істоміної [205, с.4-5], суттєво залежить від того, наскільки узгоджено вироблятимуться вміння обох груп. Чим краще вчитель усвідомлює взаємозв'язок конкретних методичних прийомів із виховним, освітнім та розвивальним аспектами навчання, тим вищий рівень його методичної підготовки, тим ширші його можливості для здійснення творчої методичної діяльності.

Загалом, методична компетентність учителя іноземної мови початкової школи спрямована на організацію і управління процесом оволодіння іноземною мовою молодшими школярами [165, с. 6].

Крім того, нами вживається поняття «методична компетентність майбутніх учителів іноземних мов початкової школи» у трактуванні Л. Коновальської. Вона тлумачить це поняття як інтегративну якість особистості, досягнуту в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, яка характеризується сукупністю знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх учителів іноземних мов початкової школи, потрібних для якісного викладання предмету «Іноземна мова».

Одним із необхідних складників фахової професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів є формування іншомовної комунікативної компетентності.

Учитель іноземної мови має бути підготовлений на рівні досвідченого користувача мови (Effective Operational Proficiency), який передбачає: вміння розуміти різні типи складної інформації, відрізняти відтінки стилю (рецептивні вміння); спонтанно і швидко висловлюватися, мати великий словниковий запас, що дозволяє уникати незнайомих слів (уміння взаємодіяти); продукувати чіткий, деталізований, добре структурований текст, розширюючи і підкріплюючи необхідні положення за допомогою

риторичних прийомів і додаткових прикладів (продуктивні уміння).

З огляду на зазначене комунікативна компетентність учителя іноземної мови початкової школи полягає в реалізації комунікативно-діяльнісного підходу, який орієнтує заняття з англійської мови на навчання спілкуванню, на використання мови задля обміну думками, тобто йдеться про комунікативно-зорієнтоване навчання.

До основних вимог професійного володіння мовою методисти відносять варіативно-адаптивне використання засобів мови для того, щоб забезпечити індивідуально-групове навчання учнів на іноземній мові (учень – учень, учень – учитель, учень – група); уміння перебудовувати свою мову залежно від конкретних умов навчання (спрощувати або ускладнювати її, переходити від однієї форми розмови до іншої, від монологічної до діалогічної, від усної мови до читання і т. п.); уміння словесно спонукати учнів до мотиваційної мовної діяльності і управляти нею, ставити перед ними цікаві, але посильні комунікативні завдання (при говорінні, аудіюванні, читанні); уміння створювати і використовувати навчально-мовні ситуації на уроці з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею через поступове ускладнення завдань, що забезпечують єдність пізнавальної і комунікативної діяльності школярів на уроці й в позакласних заходах; уміння користуватися іноземною мовою в різних видах мовної іншомовної діяльності (рецептивних і експресивних формах) монологічного і діалогічного спілкування; учитель іноземної мови початкової школи повинен уміти вести урок іноземною мовою в різних режимах: учитель – клас, учитель – учень, учень – клас, учень – учень, клас – учень, здійснювати групове мовне спілкування, використовуючи навчальні й природні мовні ситуації, ставлячи перед учнями комунікативні завдання, адекватні умовам, можливостям і цілям, створюючи в них потребу користуватись іноземною мовою як засобом спілкування.

Крім зазначених компонентів іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи майбутній вчитель повинен створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці, вміти голосно і виразно говорити, використовувати всі засоби емоційного впливу на учнів, у тому числі міміку, жестикуляцію тощо.

Професійна компетентність вчителя іноземної мови початкової школи повинна бути креативно-творчо спрямованою, оскільки опанувати вищий рівень педагогічного професіоналізму можуть, насамперед, творчі особистості. Проблема творчості набуває сьогодні важливого значення. Творчі педагоги – потужна сила прогресу людства. Вони просувають педагогічну думку і збагачують практику, створюючи нові концепції і технології їх реалізації у навчальній діяльності, що дає змогу оптимізувати процес навчання молодших школярів іноземної мови.

У філософському словнику знаходимо таке визначення терміна «творчість» – це продуктивна діяльність за мірками свободи й оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Як окремий різновид діяльності, творчість

характеризується продукуванням нових результатів [525, с. 630].

Л. Маркова [303, с. 82-88] розглядає педагогічну творчість у вузькому і широкому значенні. У вузькому – це новаторство, пошук і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не описаних задач, засобів і способів праці. Педагогічна творчість у широкому значенні слова – «відкриття» вчителем відомих в науці й досвіді поєднань методів, прийомів і умов їх застосування, введення декількох варіантів рішення однієї задачі, оновлення відомого відповідно до нових вимог.

Педагогічна творчість – процес виконання педагогом незліченного ряду навчально-виховних завдань. До особливостей педагогічної творчості, яку повинен проявляти майбутній учитель іноземної мови в початковій школі, В. Загвязинський [180] відносить націленість творчої діяльності на формування творчої особистості школяра; прагнення учителя до позитивних результатів; необхідність управляти своїм психічним станом, викликати творчий настрій та ін.

Творча спрямованість визначається як здатність людини генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; здібність бачити суперечності; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність висловлювати оцінні судження [108, с. 32].

Ми визначаємо творчу спрямованість як інтегративну міжкомпетентнісну якість особистості, в яку входять креативно-асоціативні аспекти мислення. У зв'язку з цим, в контексті нашого дослідження, творча спрямованість особистості студента має особливий характер і є складовою частиною специфічних компетентностей, що обумовлюється предметом нашого дослідження – підготовкою майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Творча спрямованість – це здатність майбутнього педагога творчо (нестандартно) сформулювати і розв'язати педагогічні завдання, що підпорядковані поставленій стратегічній меті, тобто спроектувати творчу діяльність. Здатність до творчої діяльності як складової професійної компетентності доцільно розглядати як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що мають специфічну чутливість до цілей, суб'єктів, об'єктів, процесу і результатів творчої організації педагогічного процесу й дозволяють знаходити найбільш продуктивні способи розв'язання педагогічних завдань у змінюваних умовах [332, с. 115-118]. Беручи до уваги визначення навчальної діяльності та її характеристик, можна зробити висновок, що розвиток творчого мислення студента відбувається в процесі оволодіння ним узагальненими способами дій, саморозвитку особистості, завдяки рішенню спеціально поставлених викладачем навчальних задач.

Творча спрямованість – комплексна особистісна якість учителя, яка вимагає наявності таких професійно значущих рис, як педагогічна об'єктивність, активність, цілеспрямованість, інтегративність, комплексність, системність, перспективність, прогностичність,

аналітичність, педагогічна ерудиція, творчість цілепокладання, інтуїція, імпровізація мислення, оптимізм тощо. В контексті асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів серед рис творчої спрямованості виділяються вербальна і невербальна креативність майбутніх учителів, що сприяє фаховому зростанню майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Креативність, будучи універсальною творчою здатністю, яка визначає творчі досягнення людини, сприяє виявленню індивідуальності й розгортанню творчої самореалізації особи, посідає провідне місце у розвитку творчої особистості.

Розвиток творчості пов'язаний із структурним і функціональним оновленням діяльності, перетворенням її в дещо нове, більш досконале, виражене в нових результатах праці [332, с. 115-118].

Ми підтримуємо позицію О. Куцевол, яка зазначає, «...що творчість слід розуміти як характеристику діяльності суб'єкта, підкреслюючи в ній процесуально-результативну сторону; а креативність – як якість обдарованої особистості, що є детермінантою творчого ставлення людини до світу, виділяючи в ній суб'єктивнозумовлену сторону» [278]. Отже, поняття «творчість», «креативність» є взаємопов'язаними, але не тотожними.

Психологічні аспекти креативності/творчості досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені: Ж. Адамар, Б. Ананьєв, Т. Андрєєва, Т. Балл, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоєва, Дж. Гілфорд, П. Енгельмейер, Д. Кугер, М. Ніколаєнко, М. Ранко, Р. Стенберг, П. Торренс, Д. Треффінджер, Д. Халперн та ін.; філософські – А. Бергсон, М. Бердяєв, Г. Буш, І. Кант, В. Моляко, В. Цапок й ін. Дослідженням креативності в різних аспектах займалися такі науковці: О. Морозов (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), М. Мусійчук (педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), Г. Семенова (педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів на основі особистісно зорієнтованого підходу), Г. Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету). Останнім часом з'явилася значна кількість дисертаційних досліджень із проблем розвитку педагогічної креативності, творчого потенціалу, творчих здібностей учителів різних фахів – математики, початкового навчання, іноземних мов, трудового навчання, музики, фізкультури тощо (А. Буреніна, С. Зайцева, М. Єсіна, Л. Манчуленко, З. Левчук, Л. Покровщук, Р. Серьожникова, О. Сидоренко, М. Стась, С. Олійник, Н. Устинова, С. Хмельковська, Л. Шеховцова, І. Шинтяпіна та ін.). Значної уваги заслуговують праці О. Семеног (теоретико методологічні та методичні засади системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури), О. Куцевол (професійно-творчий розвиток майбутнього вчителя літератури в контексті методичної підготовки), Т. Нікітшиної (розвиток професіоналізму вчителя української мови та літератури, його творче самовираження в педагогічній діяльності).

Нині багато дослідників, виділяючи креативність як самостійну здатність, розглядають її як комплексну властивість особистості, що включає особисті, емоційні та мотиваційні компоненти (В. Дружинін, Е. Яковлева, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, А. Матюшкин та ін.). У зв'язку з цим, вивчаються різноманітні чинники, що розкривають і розвивають творчий потенціал, аналізуються психологічні умови для максимальної творчої самореалізації особи.

Хоча сьогодні поняття «креативність» активно вживається в психолого-педагогічних працях вітчизняних учених, однак досі не існує його загальноприйнятого визначення. Загалом нараховується понад півсотні дефініцій, що зумовлено складністю цього психологічного феномена. Найпоширенішими визначеннями цього явища є: «здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилитися від традиційних схем мислення» [156]; «для позначення розумових процесів, які ведуть до рішень, ідей, осмислення, створення художніх форм, теорій або будь-яких продуктів, які є унікальними і новими» [436]; «загальна здатність до творчості, яка проявляється в різних сферах активності, і розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості» [156]; «творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми» (В. Андрієвська); «здатність знаходити нові способи вирішення проблеми й нові способи її вираження» (К. Роджерс); «здатність до створення нового, оригінального» [14]; загальна здатність, заснована на поєднанні інтелекту, особистісних якостей і здатностей до продуктивного мислення (Е. Торранс) тощо.

Отже, термін «креативність» уживається у вузькому (індивідуальна здібність; дивергентне мислення) та широкому (явище певної системи; процес, діяльність) значеннях. Крім того, представлені визначення дають змогу розглядати креативність як творчу здатність, тобто як властивість особистості та творчий процес.

Керуючись твердженнями В. Сластьоніна, під креативністю ми розуміємо можливість створювати нове, синтез процесуальних та особистісних характеристик індивіда, які дозволяють йому творчо перетворювати навколишню дійсність [473, с. 32].

У нашому випадку розглядаємо креативність студентів як здатність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Важливим у контексті нашого дослідження є трактування креативності в працях С. Медника, де ця дефініція представлена як здатність до подолання стереотипів і до продукування безлічі віддалених асоціацій. З огляду на зазначене, з упевненістю можемо стверджувати, що у створенні креативного продукту важливе місце посідають асоціативні процеси, оскільки асоціативність розглядається в науковій літературі як одиниця психологічного аналізу креативності (Д. Гілфорд, Э. Торранс, С. Медник, Г. Айзенк та інші). Ми вважаємо, що невід'ємними складниками творчої компетентності вчителя початкової школи в асоціативному навчанні

іноземних мов молодших школярів є креативність як здатність до асоціативності, яка ефективно формується за умови створення відповідного навчального творчого середовища.

В загальному, модель майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземних мов, синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності, по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, якостей, притаманних особистості, у діяльності педагога.

Отже, можна констатувати, що для того, щоб за час навчання у вищому навчальному закладі підготувати майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання учнів іноземної мови, потрібно забезпечити відображення окреслених компонентів моделі фахівця в процесі його підготовки.

Таким чином, спираючись на вимоги до вчителів іноземної мови початкової школи та орієнтуючись на компетентнісний підхід, складники моделі майбутнього вчителя початкової школи з асоціативного навчання іноземної мови описово можна представити таким чином: 1) Загальна характеристика знань і умінь фахівця. 2) Сформованість компонентів професійної компетентності у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів. (2.1. Сформованість загальнопрофесійних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів. 2.2. Сформованість базових компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів. 2.3. Сформованість фахових компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів. (іншомовна комунікативна компетентність, методична компетентність, творчо-асоціативна компетентність). 3) Психічні властивості фахівця, необхідні в процесі творчої діяльності (розвинуте образне й абстрактне мислення). 4) Мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших дітей. 5) Особистісні якості педагога: креативне мислення; творчі якості: інтуїція, креативність, оригінальність, асоціативність. 6) Властивості характеру (позитивне ставлення до дітей, високі морально-етичні якості та емоційно-вольові якості). 7) Педагогічні здібності: (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні). 8) Комунікативні вміння. 9) Організаторські вміння. 10) Нервово-психічна витривалість.

Таким чином, варто зауважити, що діяльність учителя початкової школи, спроможного до асоціативного навчання іноземної мови, складна, різноманітна й інноваційна. Із різноманітними функціями роботи вчителя пов'язані різні види його компетенцій, які необхідно сформулювати за час навчання у вищому навчальному закладі.

3.3. Структура та критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає, насамперед, формування їх готовності до окресленого виду діяльності, яка є узагальненим результатом процесу їхньої підготовки у визначеному аспекті. Ураховуючи результати теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що «готовність студента до професійно-педагогічної діяльності» – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ.

У контексті дослідження у структурі готовності студента до професійно-педагогічної діяльності повинна міститися і готовність майбутнього вчителя іноземної мови до застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. Тому готовність студентів до застосування асоціативного навчання в початковій школі розглядаємо як результативний складник системи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Готовність майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів визначаємо як інтегративну професійну якість, виражену мотиваційно-цільовим, комунікативно-змістовим, операційно-діяльнісним і рефлексивно-особистісним компонентами професійної компетентності за умови їх креативно-асоціативної спрямованості.

Ураховуючи специфіку досліджуваного об'єкта, можна стверджувати, що готовність майбутніх учителів (студентів) до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі як складова частина загальної готовності до професійної діяльності, містить чотири основні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і рефлексивно-оцінний. Відповідно до предмета нашого дослідження зауважимо, що виокремлення готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у структурі загальної професійно-педагогічної готовності є умовними через взаємопроникнення і взаємозумовленість її компонентів. Виключення будь-якого з компонентів приводить до зниження якості професійно-педагогічної діяльності. Очевидно, що кожний із компонентів готовності містить загальні для професійно-педагогічної готовності елементи, проте, нас цікавлять специфічні елементи, характерні для організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів майбутніми учителями. Кожному з них відповідають певні характеристики. У сукупності вони характеризують підготовку майбутніх учителів до здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке можна і потрібно цілеспрямовано організовувати, скерувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

Важливою передумовою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів є обґрунтування відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості їхньої готовності до впровадження асоціативного навчання молодших школярів.

Означені вище положення обумовили необхідність визначення критеріїв і показників готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, які забезпечують діагностично-прогностичний характер підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Вивчення питання щодо критеріїв в педагогічних і психолого-педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння. У використанні понять «критерій» та «показник» в основу покладено їх тлумачення в енциклопедичній і спеціальній літературі. Критерій виражає мірило для визначення, оцінки предмета або явища, ознаку, узятую за основу класифікації, за якою відбувається оцінка, порівняння педагогічних явищ, процесів.

Якісна сформованість, ступінь вияву критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом ширше поняття, ніж показник, а останній характеризується низкою ознак. Показник, який є компонентом критерію, служить типовим та конкретним виявом сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню. Водночас, пріоритет належить тим показникам, які характеризують виявлення якості, насамперед, у діяльності, поведінці, вчинках [321, с.57-71].

У виокремленні й обґрунтуванні критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ми виходили з таких базових положень:

- критерії сформованості готовності мають бути тісно пов'язані з метою формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- сукупність критеріїв повинна відображати як процесуальні, так і результативні аспекти ефективності підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами досліджуваної системи;
- критерії, як засіб оцінки сформованості готовності, мають бути тісно пов'язані та відповідати сутності та структурі готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- критерії визначають якісні та кількісні показники, які в повній мірі характеризують рівні сформованості готовності студентів до певного виду діяльності як покомпонентно, так і в цілому.

Виокремлено критерії та показники, за якими визначаються рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального і рефлексивно-оцінного компонентів готовності майбутніх фахівців іноземної мови початкової школи до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів як необхідного теоретичного підґрунтя для

дослідження ефективності підготовки майбутніх фахівців до викладання іноземної мови в початковій школі.

Зазначимо також, що ми співвідносимо визначені компоненти готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний і рефлексивно-оцінний компоненти) з обґрунтованою у попередньому параграфі моделлю майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, системотвірним компонентом якої виступає професійна компетентність, компонентами якої є мотиваційно-цільовий, комунікативно-змістовий, операційно-діяльнісний і рефлексивно-особистісний. За такої умови виокремлені компоненти виступають не просто набором, а цілісною ієрархічною системою, яка відображає не тільки практичну готовність майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але, певною мірою, і його особистість у цілому. Покомпонентну критеріально-показникову характеристику готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи представлено у таблиці 3.2.

Вважаємо, що критерії повинні бути визначеними, доступними для розуміння викладачами, іншими учасниками процесу підготовки і самими студентами, а також забезпечені спеціальними доступними методиками.

Таблиця 3.2

Взаємозв'язок компонентів, критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Компонент готовності	Критерій готовності	Показник готовності
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційні тенденції майбутніх учителів у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи	<ul style="list-style-type: none"> – Ставлення до педагогічної професії, до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – Наявність усвідомлення і розуміння значущості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – Потреба й прагнення розвитку власної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів; – Розуміння значимості навчання молодших школярів іноземної мови за методом асоціативних символів, – Прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення – Глибоке усвідомлення суспільної значущості власної професійної діяльності на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; – Навчання дітей іноземної мови за методом асоціативних символів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів та вимог часу; – Потреба в опануванні методу асоціативних символів у навчанні іноземної мови учнів початкових класів; – Потреба фахівця досягти бажаного результату; – Прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення; – Ціннісні орієнтації студентів

Продовження таблиці 3.2

Когнітивн	Професійна обізнаність у сфері асоціативного навчання іноземної мови	<p>Сукупність та зміст знань у сфері асоціативного навчання іноземних мов учнів початкових класів, їх повнота, глибина та усвідомленість, науковість;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Рівень знання іноземної мови як навчального предмету;
-----------	--	---

ий	учнів початкової школи (засобами асоціативних символів)	<ul style="list-style-type: none"> – Розуміння сутності методу асоціативних символів та інших методів асоціативного навчання; – Знання технології розвитку творчості, креативності молодших школярів;
Процесуальний	Сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів	<ul style="list-style-type: none"> – Педагогічна компетентність; – Психологічна компетентність; – Творча компетентність; – Організаційно-проектувальна компетентність; – Компетентність професійної самоосвіти; – Методична компетентність; – Іншомовна (англомовна) комунікативна компетентність; – Творчо-асоціативна компетентність; – Уміння самостійно конструювати модель навчально-виховного процесу; – Словесно спонукати учнів до мовної діяльності й управляти нею; – Ставити перед дітьми цікаві, але посильні комунікативно-творчі завдання, продукуючи безліч асоціацій; – Створювати та використовувати асоціативні символи для стимулювання мовної діяльності учнів; – Вести урок іноземною мовою в різних режимах; – Створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці; – Уміння використовувати засоби емоційного впливу на учнів (у тому числі міміку, жестикуляцію); – Організувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів та іншими асоціативними методами;

Продовження таблиці 3.2

<p>Рефлек сивно- оцінни й</p>	<p>–Психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям іноземної мови початкової школи засобами асоціативних символів; – Рефлексія</p>	<p>Рефлексивна компетентність: рівень сформованості особистісної й професійної потреби саморозвитку; Уміння самоаналізу, самооцінки, саморегуляції діяльності щодо асоціативного навчання іноземних мов; Уміння адекватно оцінювати свої сили, резерви організму, щоб раціонально використовувати і грамотно ними керувати в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; Психічні властивості фахівця; рівень, прояв активності і особистісної ініціативи; Особистісні якості педагога; здатність до аналізу та узагальнення педагогічного свого досвіду щодо оптимізації процесу асоціативного навчання молодших школярів іноземної мови (за методом асоціативних символів та іншими асоціативними методами); Здатність до вивчення та аналізу педагогічного досвіду інших учителів щодо оптимізації процесу асоціативного навчання молодших школярів іноземної мови (за методом асоціативних символів та іншими асоціативними методами); Рівень вербальної та невербальної креативності; Властивості характеру; впевненість у своїх силах щодо впровадженню асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; Використання своїх педагогічних здібностей для самовдосконалення й підвищення ефективності навчального процесу; Усвідомлення себе суб'єктом діяльності щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; Усвідомлення рівня своїх можливостей і умінь, необхідних для реалізації асоціативного навчання.</p>
---	--	---

Варто зазначити, що кожен стан готовності до діяльності визначається сполученням різних факторів, що представляють різні рівні й аспекти готовності. А рівень готовності майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності, зі свого боку, виступає одним із важливих показників результативності підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов. Проаналізувавши вимоги до учителя іноземної мови початкової школи, спираючись на визначені вище критерії готовності, а також відповідні їм показники, що були розкриті у моделі фахівця, нами окреслено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: високий (творчий), середній і низький. Дамо їх коротку характеристику, ураховуючи відповідні критерії та показники.

Сутність мотиваційно-ціннісного компонента полягає у формуванні в майбутніх учителів позитивної мотивації для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Як відомо, мотивація до діяльності пов'язана з когнітивним і процесуальним компонентами, тобто з пізнавальним компонентом, який передбачає отримання майбутніми учителями інформації про асоціативне навчання. Ураховуючи те, що пізнавальний компонент спрямований на пізнавально-практичну діяльність майбутнього вчителя, то логічним є взаємозв'язок пізнавального компонента з комунікативним, оскільки будь-яка діяльність супроводжується різними видами спілкування.

Комунікативний компонент спрямований на досягнення високого рівня сформованості іншомовної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи.

Рефлексія (від латин. reflexio – звернення назад) – це акт свідомості, звернений на самопізнання, саморозвиток, здатність до самоконтролю та самооцінки своєї діяльності. Рефлексія виступає однією з головних характеристик творчості (додаток К). У результаті рефлексивної діяльності людина стає для самої себе об'єктом управління, з чого випливає, що рефлексія як «дзеркало», котре відображає всі, що відбуваються у ньому, зміни, стає основним засобом, умовою і способом особистісного зростання. Здатність до рефлексії формується в процесі засвоєння знань та формування умінь. На цій основі відбуваються якісні зміни в психічному розвитку студентів. З погляду цієї ідеї правомірно включити в структуру рефлексивних здібностей уміння аналізувати свої навчальні дії, порівняння різних видів своєї діяльності і діяльності своїх колег, здатність до самоконтролю та самооцінки своєї діяльності.

Високий (творчий) рівень готовності. Студент – майбутній учитель початкової школи *спроможний і готовий* до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На рівні *мотиваційно-ціннісного компонента готовності* студенту властиві такі мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів (мотиваційно-цільовий компонент професійної компетентності): позитивне стійке ставлення, наявні мотиви глибокого усвідомлення його

значущості, потреба й прагнення розвитку власної компетентності, усвідомлення значимості навчання молодших школярів іноземної мови за методом асоціативних символів, прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення; *когнітивного* – професійна обізнаність у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи (комунікативно-змістовий компонент професійної компетентності): знання іноземної мови як навчального предмету на високому рівні, розуміння сутності методу асоціативних символів та інших методів асоціативного навчання, знання технології розвитку творчості, креативності молодших школярів; *процесуального* – демонструє сформованість спеціальних компетентностей (операційно-діяльнісний компонент професійної компетентності): уміння самостійно конструювати модель навчально-виховного процесу; словесно спонукати учнів до мовної діяльності й управляти нею; ставити перед дітьми цікаві, але посильні комунікативно-творчі завдання, продукуючи безліч асоціацій; створювати та використовувати асоціативні символи для стимулювання мовної діяльності учнів; вести урок іноземною мовою в різних режимах; створювати комунікативно-сприятливий клімат на уроці; уміння використовувати засоби емоційного впливу на учнів (у тому числі міміку, жестикуляцію); організувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів та іншими асоціативними методами; *рефлексивно-оцінного* – має чітку рефлексивну позицію (рефлексивно-особистісний компонент професійної компетентності): адекватна самооцінка; на високому рівні сформовано особистісну й професійну потребу в саморозвитку; наявна активність і прояв особистісної ініціативи; вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду щодо оптимізації процесу асоціативного навчання молодших школярів іноземної мови (за методом асоціативних символів та іншими асоціативними методами); використання своїх педагогічних здібностей для самовдосконалення й підвищення ефективності навчального процесу; характерний високий рівень вербальної та невербальної креативності.

Середній (продуктивний) рівень готовності. Студент – майбутній учитель *спроможний, але не готовий* до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. На рівні *мотиваційно-ціннісного компонента* – мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів: у студента наявна професійна мотивація, він відчуває потребу в розвитку власної готовності до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів; у нього виражена потреба в опануванні методу асоціативних символів та інших асоціативних методів, але в продукуванні нових ідей проявляє пасивність; *когнітивного компонента* – професійна обізнаність у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи: достатній рівень володіння іноземною мовою; він знає про сутність методу асоціативних символів та інших методів асоціативного навчання посередньо; знання способів формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності; *процесуального компонента* –

студент демонструє сформованість таких спеціальних компетентностей: уміє самостійно конструювати модель навчально-виховного процесу; не завжди ставить перед дітьми цікаві, але посильні комунікативні завдання; не завжди проводить урок виключно іноземною мовою; уміє використовувати деякі засоби емоційного впливу на учнів (у тому числі міміку, жестикуляцію); організовувати навчання іноземної мови за методом асоціативних символів та інших методів асоціативного навчання, проте в проблемних ситуаціях потребує сторонньої допомоги; *рефлексивно-оцінного компонента* – рефлексивна діяльність майбутнього вчителя характеризується адекватною самооцінкою; на достатньому рівні сформовано особистісну й професійну потребу в саморозвитку; не завжди проявляє активність та ініціативу; не завжди може самостійно приймати рішення; не повною мірою використовує свої педагогічні здібності для самовдосконалення й підвищення ефективності навчального процесу; характерний середній рівень вербальної та невербальної креативності.

Низький (репродуктивний) рівень готовності. Студент – майбутній учитель *неспроможний і неготовий* до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. На рівні *мотиваційно-ціннісного компонента* в майбутнього педагога відсутня чітка професійна мотивація до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, він несхильний до застосування методу асоціативних символів та інших асоціативних методів у навчанні учнів молодших класів іноземної мови; *когнітивного компонента* – студенту властива професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови молодших школярів засобами асоціативних символів такого гатунку: рівень володіння іноземною мовою низький; сформовані на низькому рівні або не сформовані в повному об'ємі знання про сутність методу асоціативних символів й інших асоціативних методів; *процесуального компонента* – майбутній учитель демонструє сформованість спеціальних компетентностей на низькому рівні: він не вміє самостійно формулювати цілі навчання та конструювати модель навчально-виховного процесу; ознайомлений із методом асоціативних символів, але не вважає за необхідне використовувати його в професійній діяльності; не спроможний проводити урок виключно іноземною мовою; у проблемних ситуаціях потребує сторонньої допомоги; може займатися лише відтворювальною діяльністю; *рефлексивно-оцінного компонента* – у рефлексивній діяльності самооцінку студента сформовано на неналежному рівні, на низькому – особистісну й професійну потребу в саморозвитку; він не проявляє активності та ініціативи, не вбачає самовдосконалення й підвищення ефективності навчального процесу метою власної діяльності, для нього властивий низький рівень вербальної та невербальної креативності.

Здійснене теоретичне обґрунтування суті, компонентів, критеріїв, показників і рівнів компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів було покладено нами в основу діагностичної роботи на етапах констатувального та формульовального експериментів.

3.4. Актуальний стан підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Із метою вивчення стану готовності працюючих у школах учителів іноземних мов початкової школи та стану готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших учнів у вищих педагогічних навчальних закладах нами було проведено констатувальний експеримент.

Найважливішими його завданнями є такі:

- визначити ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів);
- виявити основні труднощі під час асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів;
- охарактеризувати різні рівні сформованості професійної готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- визначити ставлення майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для розв'язання першого завдання констатувального експерименту (визначити ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів) ми провели відповідне анкетування учителів (додаток А). Усього опитано 166 учителів із різним стажем роботи в загальноосвітніх школах. Основними завданнями констатувального експерименту на цьому етапі є визначення ставлення працюючих з учнями молодшого шкільного віку вчителів іноземної мови до навчання молодших школярів у рухах, іграх, на основі образів (асоціативного навчання молодших школярів); вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; виявлення основних труднощів студентів під час асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

У результаті анкетування та власних спостережень за діяльністю учителів ми побачили, що вони не зовсім правильно розуміють зміст асоціативного навчання і у своїй діяльності практично не використовують його. 69,9% опитаних учителів указують на необхідність використання і традиційних, і нових технологій навчання; 16,3% надають перевагу новим технологіям навчання, однак учителі зауважують, що в них нема необхідних знань, вмінь та навичок для здійснення такої діяльності.

Близько половини опитаних 47% (46,98%) хочуть практично оволодіти новими технологіями навчання, асоціативним навчанням зокрема.

Проте, 38% (37,95%) відчувають переживання, боязнь за професійну неспроможність реалізувати асоціативне навчання на практиці, а 27,7% вважають застосування асоціативного навчання взагалі недоцільним, 10,8% вважають, що проводити асоціативне навчання «не в їхньому стилі», «це вносить хаос у навчальний процес» 18,1%, «після початкових класів ця робота закінчиться» (19,9%), «можливо використовувати лише як фрагмент уроку» (22,9%), «підготовка до асоціативного навчання потребує багато часу та зусиль» (15,1%).

За результатами анкетування працюючих учителів щодо їхньої підготовленості до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі ми зробили такі висновки:

1. Рівень розуміння вчителями іноземних мов початкової школи сутності асоціативного навчання є недостатнім, що виявилось на першому етапі проведеного анкетування і зумовлене нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогіці.

2. Ознайомленість учителів із запропонованими технологіями асоціативного навчання, стан практичних напрацювань щодо методики використання асоціативного навчання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів можна охарактеризувати як незадовільний.

3. Вчителі іноземних мов усіх досліджуваних груп недостатньо оцінюють значимість асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, не розуміючи до кінця його сутності.

Отже, питання застосування асоціативного навчання під час вивчення іноземної мови не знайшло в практичній педагогічній діяльності відповідного розуміння та практичного впровадження. Тому наступним кроком було вивчення питання готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Одним з основних завдань підготовки майбутнього спеціаліста до роботи в конкретній сфері діяльності є врахування динаміки формування професійної готовності студента, на основі якої здійснюється корекція підготовки і досягається гарантований результат. З огляду на зазначене ми визнали за необхідне встановити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який забезпечує сучасна система підготовки у вищій школі.

Створення моделі експериментального навчання у ВНЗ потребує з'ясування реального стану професійної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови молодших школярів та до застосування методу асоціативних символів у процесі навчання іноземній мові в початковій школі.

У процесі дослідження для виявлення стану готовності студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів було використано методи індивідуальних бесід, анкетування та спостереження за їхньою діяльністю, метод експертних оцінок. У межах нашого дослідження застосовано методики, які апробовані багатьма науковцями, а також розроблені нами, які дозволяють об'єктивно виміряти,

зафіксувати рівень розвитку кожного компонента готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У процесі констатувального зрізу проведено анкетування студентів четвертого та п'ятого курсів стаціонарної форми навчання. Поясненням вибору студентів названих курсів є те, що четвертокурсники вже мають уявлення про сучасні технології початкової освіти, оскільки засвоїли такі дисципліни, як «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Педагогічні технології», та опанували предмет «Методика навчання іноземної мови в початковій школі». П'ятикурсники практично завершують навчання у ВНЗ, тому їхні відповіді свідчать про реальний стан готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для забезпечення вірогідності дослідження до експерименту залучено значну кількість респондентів із різних регіонів України. У процесі здійснення експериментальної роботи констатувальним експериментом охоплено 581 студент таких вищих навчальних закладів, як Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка та Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова.

Завданням констатувального етапу дослідження було виявити та зафіксувати стан готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів від початку вивчення дисциплін дидактико-методичного циклу до завершення курсу навчання у вищому навчальному закладі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя значною мірою визначається освітньо-кваліфікаційною програмою Галузевого стандарту вищої освіти, де розкривається зміст нормативних навчальних курсів. Так, у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи в умовах переходу на ступеневу систему педагогічної освіти особливу роль відіграють предмети дидактико-методичного циклу, до яких слід віднести «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Вікова та педагогічна психологія». Від якості засвоєння цих дисциплін, як правило, залежить загальнопрофесійний рівень фахівців, ставлення до своєї професії, мотивація учительської праці.

Слід відзначити, що спеціальна підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у ВНЗ не проводиться.

Тому, ураховуючи визначені компоненти готовності майбутніх педагогів іноземної мови до асоціативного навчання, їхні критерії й показники та з метою виявлення сформованості цих критеріїв, ми провели діагностику, спрямовану на дослідження рівня розвитку того чи іншого компонента (додатки Б; В).

На констатувальному етапі отримано такі результати:

— лише 11% студентів намагалися пояснити значення поняття «асоціативне навчання», 20% (19,96%) опитаних студентів володіють певним рівнем знань, умінь та навичок, необхідних для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, 46% (45,95%) – відчували значні труднощі в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів після перших спроб застосування методу асоціативних символів, а для 34,1% студентів асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів виявилось дуже складним та незрозумілим;

— 24% (23,92%) опитаних узагалі не збираються працювати в початковій школі, що дає нам підстави передбачити, що за допомогою асоціативного навчання іноземних мов ми можемо привабити майбутніх учителів до роботи в школі;

— 88% (87,95%) майбутніх учителів вважають, що молодшим школярам неважко навчатися за методом асоціативних символів, разом з тим 12% (12,04%) опитаних вважають, що працювати за вказаною методикою важко; 44,1% – не знають, але хотіли б поспробувати попрацювати за методом асоціативних символів;

— 44,1% зазначили, що працювати за методом асоціативних символів неважко. Але лише 12% (12,04%) опитаних вважають, що вони готові працювати за даною методикою без спеціальної підготовки;

— 57% (56,97%) – не впевнені у своїх уміннях (можливостях, здібностях) застосовувати асоціативне навчання іноземних мов у практичній діяльності;

— 31% (30,98%) опитаних студентів вважають, що не готові працювати за названою методикою.

З метою вивчення мотиваційно-ціннісного компонента нами була використана методика діагностики «Якоря кар'єри», яка дозволила визначити загальні ціннісні орієнтації в кар'єрі сучасних студентів (додаток Г) [412, с. 123-128]. Як показали результати – 76,6% студентів націлені в майбутній професійній діяльності бути професіоналами, майстрами своєї справи (хоча і не всі з них пов'язують власну професійну діяльність із педагогічною). 35,3% – орієнтовані на стабільність роботи та місця проживання. Вони цінують соціальні гарантії, які може запропонувати організація і орієнтовані на постійність роботи на тому самому місці (зазвичай, це студенти сільської місцевості та невеличких міст). 14,6% – орієнтовані на підприємницьку діяльність.

Під час спілкування зі студентами про причини їх вступу на обрану спеціальність було названо такі: «престижна спеціальність» – 63% (62,99%); «знання мов дасть можливість влаштуватися на добре оплачувану роботу» – 74%. Незначна кількість студентів – 36% (35,97%) – пов'язують власну діяльність із педагогічною нивою.

Тому наступним кроком стало вивчення мотивів навчальної діяльності студентів. Для цього ми використали опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (додаток Д) [21]. Студентам було

запропоновано список причин, котрі спонукають до навчання, зокрема до вивчення дисципліни «Іноземна мова». Серед них необхідно було обрати п'ять причин, які є найбільш значимими для кожного з них. Провели також методичку А. Реан і В. Якуніна у модифікації Н. Бадмаєвої для діагностики навчальної мотивації студентів (додаток Е) [21, с. 151-154].

Результати засвідчили, що, безперечно, для кожного студента був особистий набір провідних мотивів навчальної діяльності. Однак можна виокремити загальну тенденцію, яка орієнтована на успішну майбутню професійну діяльність – переважають професійні мотиви та навчально-пізнавальні: стати висококваліфікованими спеціалістами в майбутньому, забезпечити успішність професійної діяльності хочуть 82% (81,92%) опитаних, отримувати ґрунтовні та міцні знання для майбутньої професії – 62% (61,96%) студентів.

Значне місце посідають мотиви престижу: отримати диплом про вищу освіту – 67,6%; не «запускати» вивчення предмету навчального циклу та постійно отримувати стипендію – 55,1%. Мала увага приділена таким мотивам престижу та мотивам уникнення, як: виконувати педагогічні вимоги (5,9%); досягти поваги викладачів (8,8%); бути прикладом для однокурсників; уникати осуду та покарань за погане навчання (14,7%).

Опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (додаток Ж) [147, с. 426-433] дозволив студентам оцінити себе за такими показниками, як: цінності, потреба в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), спонтанність, саморозуміння, контактність, гнучкість у спілкуванні. Аналіз результатів підтверджує дані, описаних вище методик і свідчить про те, що молоді люди в професійному плані прагнуть до розвитку, до гідного рівня життя та успіхів у майбутній кар'єрі.

Для виявлення знань про особистісні якості, які мають бути притаманні особистості, особливо сучасним педагогам, ми провели експрес-шкалу професійно важливих особистісних якостей (у власній модифікації) (додаток З). Із запропонованих якостей особистості майбутнім педагогам пропонували вибрати від 10 до 20 якостей, що характеризують, на його думку, ідеал фахівця, потім від 10 до 20 які характеризують антиідеал. А далі – із якостей, які студенти приписали ідеалу та антиідеалу вони вибирали ті якості, які їх характеризують.

65,1% опитаних вказали на професіоналізм; 55,1% – освіченість; 54% (54,04%) – на толерантність; 52% (51,97%) – комунікабельність; 42% (41,99%) – любов до дітей; 35,1% – гуманізм; в межах 20% (19,96%) називались такі якості, як: відповідальність, справедливість, доброзичливість, етичність, принциповість, цілеспрямованість. Загалом, часто студенти вказували на моральність, високий культурний рівень, коректність, тактовність, працелюбність. Лише 13,1% респондентів зазначили у відповідях креативність, творчість; 8% (7,91%) – самокритичність, самоконтроль. Практично не є значимими для майбутніх вчителів іноземної мови такі якості, як артистичність, неординарність. Хоча, на нашу думку, саме вони сприятимуть успішнішій реалізації асоціативного навчання.

Відомо, що показником готовності є саморозвиток особистості, який характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку і можливості реалізації себе в професійній діяльності. Тому, з метою вивчення рефлексивно-особистісного компоненту готовності, ми використали тест «Рефлексія на саморозвиток» (методика Л. Бережної), який дозволив визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку особистістю своїх якостей (додаток К).

За результатами тестування відповіді майбутніх педагогів розділились таким чином (рис. 3.2)

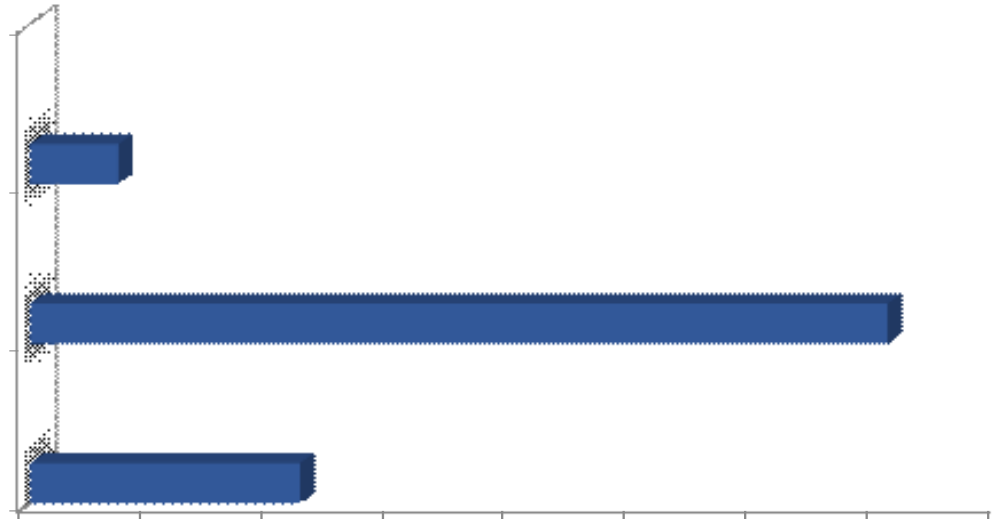


Рис. 3.2 Рівні прагнення до саморозвитку

Аналіз результатів показав, що більша частина студентів (70,5%) мають середній рівень прагнення до саморозвитку, оскільки, на нашу думку, не надають йому великого значення у своєму житті. Низький та високий рівень складають відповідно 22,2% та 7,3%.

Крім того, дослідження показало, що більшість студентів є досить впевненими у своїх силах. Для них характерною є підвищена (32%) та адекватна самооцінка (54%) своїх якостей (рисунок 3.3) Лише 14% респондентів почуваються дискомфортно в оцінці своїх навчальних та професійних можливостей.

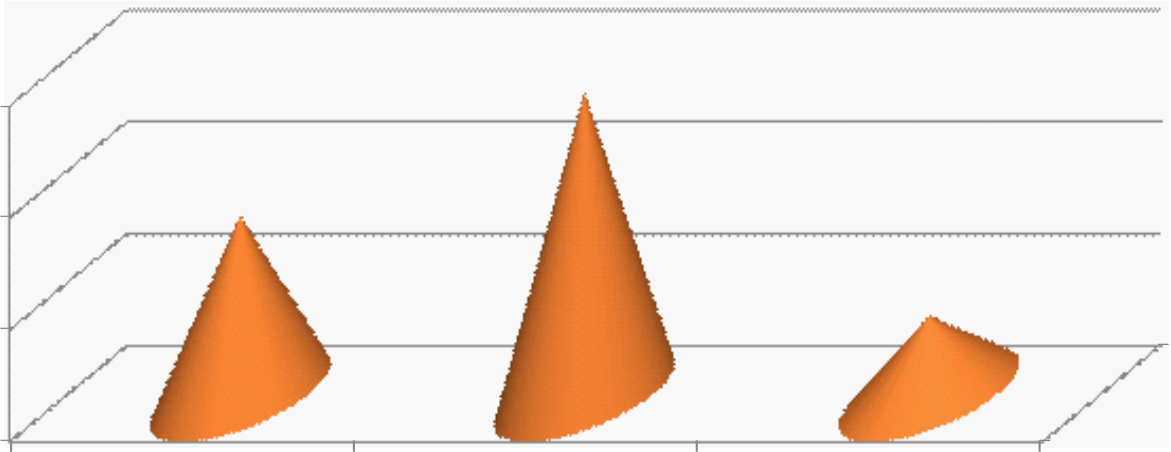


Рис. 3.3 Рівні розвитку самооцінки особистістю своїх якостей

Такі дані, на нашу думку, можна пояснити обраною спеціальністю (романо-германські мови або ж початкове навчання з іноземною мовою), а також тим, що студенти старших курсів вже підробляють, одержуючи кошти на свої потреби, що підвищує їх значимість перед іншими однокурсниками. Окрім того, студенти-випускники мають більший досвід участі в олімпіадах, конкурсах-захистах наукових робіт, написаннях статей й ін., що теж, на нашу думку, впливає на ріст їх самооцінки.

Подібні дані були отримані нами і в результаті аналізу опрацювання анкети «Вплив здатності особистості до саморозвитку» (додаток Л). Отримані результати подано на рисунку 3.4.

Саморозвиток

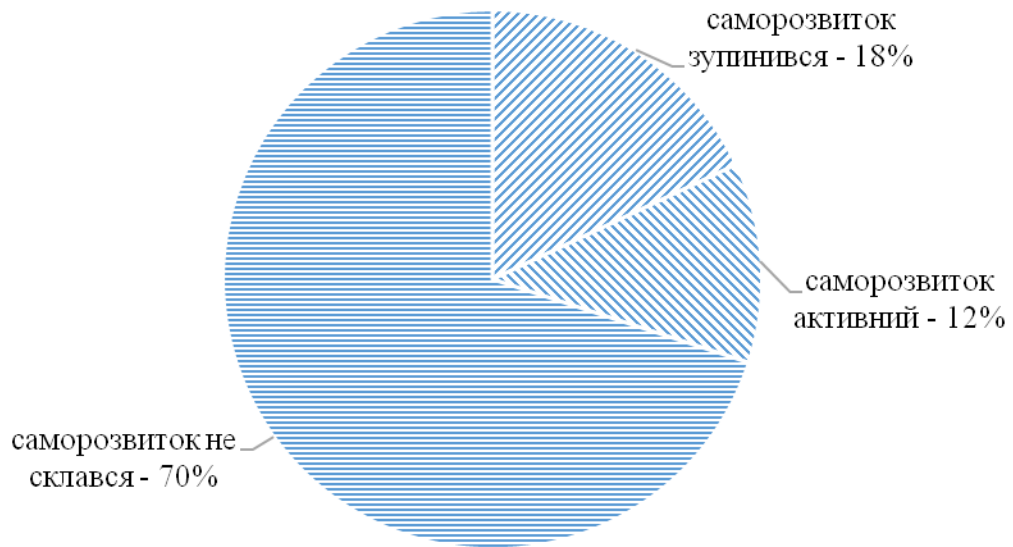


Рис. 3.4. Здатність особистості до саморозвитку

Як бачимо з діаграми, у майбутніх учителів переважає (70,1%) саморозвиток, що не склався. Це означає, що у таких студентів відсутня сформована система саморозвитку, орієнтація на розвиток дуже залежить від умов. У 18,1% опитаних розвиток, що зупинився. І лише у 11,9% студентів відбувається активний саморозвиток.

Тому необхідно проводити роботу зі студентами, спрямовану на розкриття сутності та значення саморозвитку в подальшій професійній діяльності, з розвитку їх мотивації на саморозвиток у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Вміння працювати за методом асоціативних символів потребує від майбутніх викладачів розвитку креативності як показника творчої здібності особистості до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У своєму дослідженні ми використали тест А. Медника (РАТ) – тест віддалених асоціацій, адаптований Т. Галкіною та Л. Алексеевою для визначення вербальної креативності (додаток М) [461, с. 127-137].

Названа тестова методика спрямована не стільки на дослідження особливостей діяльності піддослідних у певних експериментальних умовах, скільки на виявлення та оцінку їх існуючого креативного потенціалу, який може бути часто прихованим та заблокованим.

Вербальна креативність полягає в перекомбінуванні певних елементів. Досліджуваним пропонували словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємовіддалених асоціативних галузей. Студентам необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке б об'єднувало елементи таким чином, щоби кожен із них утворював певне словосполучення. Загалом у тесті використовується 20 словесних тріад. Критеріями оцінки виступають кількість асоціацій, їх

оригінальність та унікальність. У результаті розв'язання студентами двох серій завдань ми отримали дані, відображені в таблицях 3.3;3.4.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості вербальної креативності (перша серія завдань)

Показник	Кількість опитаних	Рівень					
		високий		середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	581	116	19,96	244	41,99	221	38,03
Оригінальність	581	139	23,92	256	44,06	186	32,01
Індекс унікальності	581	54	9,29	267	45,95	260	44,75

Результати проведеного дослідження рівнів сформованості вербальної креативності свідчать, що найвищий результат отримано за індексом оригінальності: високий рівень – 24% студентів; середній – 44%; низький – 32%.

Однак, за індексом унікальності, який у цьому тесті є головним показником творчого мислення, отримано найнижчий результат: високий рівень – 9,3% студентів; середній – 46%; низький – 44,7%.

Ще одна частина завдань орієнтована на визначення ступеня оригінальності тверджень. Майбутнім педагогам пропонували продемонструвати у своїх відповідях оригінальність і самобутність мислення. Результати дослідження з цієї групи завдань наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості вербальної креативності (друга серія завдань)

Показник	Кількість опитаних	Рівень					
		високий		середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Кількість асоціацій	581	157	27,02	198	34,07	226	38,89
Індекс оригінальності	581	109	18,76	279	48,02	193	33,2
Індекс унікальності	581	46	7,9	267	45,95	268	46,1

Указана частина завдань загалом не відрізнялася матеріалом стимулу, а відрізнялася орієнтацією на мотивацію досягнення. Як видно, результати високого рівня підвищилися за показником кількості асоціацій, дещо знизились за іншими показниками: індексу оригінальності та індексу унікальності.

На основі аналізу отриманих показників завдань ми вивели загальний показник вербальної креативності (табл. 3.5).

Загальний показник вербальної креативності
(за результатами першої та другої серії завдань)

Рівні	1 серія завдань		2 серія завдань	
	N заг	%	N заг	%
Високий	103	17,7	104	17,9
Середній	256	44,1	248	42,7
Низький	222	38,2	229	39,4

Результати дослідження вербальної креативності засвідчили, що загалом і в першій серії завдань, і в другій показники перебувають приблизно на однаковому рівні. Серед 581 студента в першій серії завдань тільки 103 (17,7%) мають високий рівень вербальної креативності; 256 (44,1%) – середній і 222 (38,2%) – низький рівень. Після другої серії завдань якісні показники дещо знизилися. Високий рівень продемонстрували майже однакова кількість студентів – 104 (17,9%). Зате збільшилася кількість опитаних студентів із низьким рівнем 229 (39,4%), відповідно зменшилась їх кількість із середнім – 248 (42,7 %).

Наступний крок визначення рівня невербальної креативності. Для цього ми використали тест Е. Торренса (додаток Н) [80, с. 31-33, 75-87], який складався з набору малюнків із певним набором елементів (ліній). Студентам слід було створити з них осмислене зображення. Результати оцінювалися за двома показниками «оригінальність» і «унікальність». Спираючись на роботу В. Дружиніна, під «оригінальністю» ми розуміли несхожість зображень різних студентів, тобто статистичну рідкість відповіді. А ті умовні назви малюнків, які давали студенти, використовувалися лише як допоміжний засіб для розуміння сутності малюнка [156, с.281].

Рівні невербальної креативності визначалися за такими цифровими показниками: два і більше – високий; 1 - 1,9 – середній; 0 - 0,9 – низький рівні.

Представимо результати за допомогою рисунків 3.5. та 3.6.

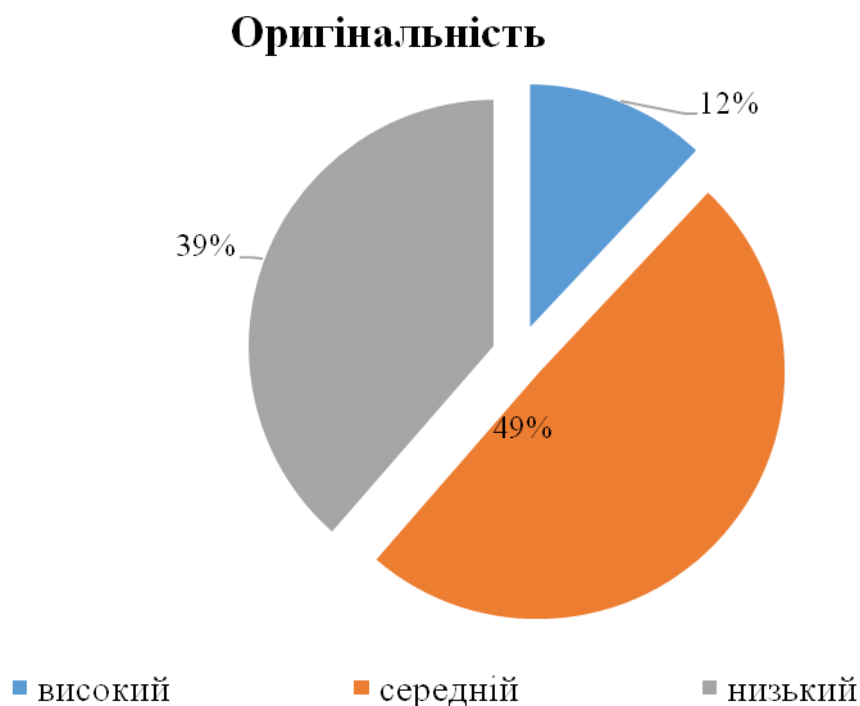


Рис. 3.5. Показники рівня невербальної креативності (показник «оригінальність»)

Як свідчать результати, подані на рисунку 3.4., найбільша кількість студентів показала середній (49,4%) та низький рівні (38,6%) невербальної креативності за показником «оригінальність»; за показником «унікальність» результати тесту свідчать про те, що у більшості студентів переважає низький рівень креативності (42,7%) та середній (41,6%). Найменше студентів проявили високий рівень невербальної креативності за двома показниками («оригінальність» – 12%; «унікальність» – 15,7%). Отримані загальні результати свідчать про невисокий, а в основному середній та низький рівні розвитку як вербальної, так і невербальної креативності.

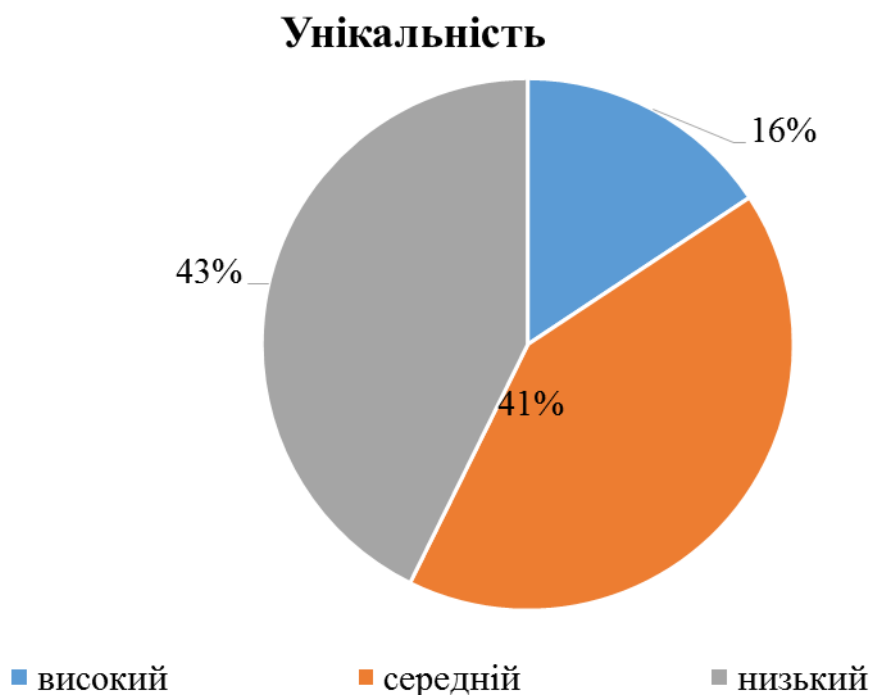


Рисунок 3.6. Показники рівня невербальної креативності (показник «унікальність»)

У зв'язку з цим, необхідно науково обґрунтувати та розробити систему заходів, які б забезпечили підвищення рівня розвитку креативності майбутніх педагогів, оскільки саме креативність дуже тісно пов'язана з асоціативністю, що сприятиме успішному застосуванню асоціативного навчання та методу асоціативних символів у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, зокрема.

Подальшим кроком із метою отримання достовірних даних про рівень сформованості досліджуваної готовності було врахування експертної оцінки визначення рівня готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Експертами виступали викладачі та педагоги-практики, які працювали зі студентами на заняттях у ВНЗ та під час проходження студентами педагогічної практики. Для цього на кожного студента заведено лист із зазначеними критеріями за відповідними їх основними компонентами (додаток В). Викладачам пропонували оцінити рівень розвитку кожного показника готовності студентів до асоціативного навчання за 10-ти бальною шкалою:

9-10 – наявність якості, уміння, знання у великій мірі;

6-8 – володіння необхідними якостями, але не достатньою мірою;

0-5 – якість виявляється слабо або відсутня взагалі;

Завдання, яке стояло перед учасниками експерименту, полягало в тому, щоб відповідно до кожного компонента готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального, рефлексивно-оцінного) за відповідними критеріями та показниками встановити відповідний рівень готовності. Згодом ми вивели рівень розвитку кожного компонента готовності. Підрахувавши середнє арифметичне за кожним компонентом

окремо, визначили середнє арифметичне суми компонентів для встановлення загального рівня готовності. Для цього ми додавали середньоарифметичні показники за кожним компонентом та ділили цю суму на 4. Згідно даних експертних оцінок студентів ми встановили зведену таблицю 3.6, у якій подано загальні відсотки відповідно до оцінки рівня розвитку виділеного критерію.

Результати констатувального зрізу загалом щодо наявного стану підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливої передумови проведення формувального експерименту свідчать про недостатній рівень професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що свідчить про незадовільний рівень їх підготовки.

Сучасний стан підготовки вчителів до використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів вимагає не тільки глибокого теоретичного усвідомлення ролі цього процесу в розвитку особистості, а й практичної готовності майбутніх учителів до окресленого виду діяльності.

Таблиця 3.6

Зведена таблиця рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів при проведенні констатувального експерименту за окремими критеріями (581 студент)

Компоненти	Рівні готовності					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Мотиваційно-ціннісний	259	44,6	273	47	49	8,4
Когнітивний	418	71,9	145	25	18	3,1
Процесуальний	378	65,1	180	31	23	3,9
Рефлексивно-оцінний	337	58	210	36,1	34	5,9
Середнє	348	59,9	202	34,8	31	5,3

Аналіз вищеназваних даних ліг в основу розробки спеціальної системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Особливої уваги та ретельного вивчення потребують професійно значущі особистісні риси студентів, оскільки вони, фактично, виступають психофізіологічною передумовою професійного зростання майбутніх учителів та рушійною силою в розвиткові будь-яких здібностей і можливостей майбутніх учителів.

Оволодіння студентами комплексом знань, умінь і навичок, які необхідні для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, представляє собою складний процес, який об'єктивно вимагає ціленаправленого керівництва й контролю за навчальною діяльністю студентів.

Дані констатувального експерименту дали підстави для висновку про недостатню зорієнтованість наявної системи підготовки майбутніх учителів на формування в них готовності до професійно-компетентнісного асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, констатувальний експеримент засвідчив приблизно однаковий рівень підготовки студентів вищезгаданих навчальних закладів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На основі аналізу результатів констатувального експерименту було визначено зміст та основні способи реалізації експериментальної системи підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

При такому підході до програм підготовки майбутніх учителів потрібно, на нашу думку, включити додатковий теоретичний і практичний матеріал, а відпрацювання практичних навичок здійснювати у процесі квазіпрофесійної педагогічної діяльності та педагогічних практик.

Вважаємо, що для системного формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів оптимальним стало уведення

варіативної складової частини підготовки (спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» (додаток П) та варіативного спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі» (додаток Р). Ці дисципліни мали більше практичного навантаження та були розраховані на достатньо вагомий відсоток самостійної роботи щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, пошуку правильних, оригінальних шляхів виходу з проблемних виробничих ситуацій. Запопонувані спецкурс та спецпрактикум передбачали лекційні, практичні, семінарські заняття, а також самостійну роботу студентів. Варіативна складова уключає теми, які знайомлять майбутніх учителів з теоретичними основами асоціативного навчання, формують знання про асоціативне навчання як процес, його види та напрями в навчально-виховному процесі.

За підсумками констатувального етапу експерименту нами виявлено недоліки в підготовці професійно-компетентнісного (інноваційного) вчителя початкової школи на педагогічних факультетах та факультетах романо-германської філології, а тому, виходячи із специфіки цих факультетів, механізмами формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів для нас стали:

- інтеграція методичних, психолого-педагогічних та лінгвістичних знань у єдине ціле особистісне утворення;
- навчання студентів компетентнісних основ проектування власних технологій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- асоціативно-творчо-ігровий напрямок процесу оволодіння студентом фахом;
- рефлексія студентами результатів власної педагогічної діяльності й рівня особистісного становлення як фахівця.

Спираючись на дані попередньої аналітичної роботи цього дослідження та проведеного констатувального експерименту, було сформульовано рекомендації до вибору курсу навчання, оптимального для підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ураховуючи вищесказане, ми рекомендуємо викладання варіативних спецкурсу і спецпрактикуму студентам четвертого та п'ятого курсів навчання як оптимальних для інтеграційної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Висновки до третього розділу

Створення концепції дослідження відбувається на основі реалізації ідей особистісно орієнтованої парадигми з урахуванням нових потреб початкової школи та актуальних проблем розвитку педагогічної освіти. Теоретико-методологічну основу побудови концепції дослідження становлять наукові підходи: компетентнісний, системний, професійно-особистісний, особистісно орієнтований, комунікативний, діяльнісний, рефлексивний, середовищний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний і технологічний, з урахуванням яких створювалася експериментальна модель.

Розроблена модель майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка відображає основні концептуальні засади дослідження. Цільове призначення моделі проектування процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

Передбачуваним результатом проектування моделі є готовність майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що визначається певним рівнем розвитку їхньої професійної компетентності. Структура моделі експериментального навчання сприяє формуванню чотирьох компонентів професійної готовності

майбутніх учителів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального та рефлексивно-оцінного. У позиційному розміщенні виокремлених структурних компонентів моделі враховувалася поетапність засвоєння майбутніми фахівцями досвіду застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у процесі професійної підготовки.

Визначено зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Знання та вміння об'єднано в чотири групи (загальнопедагогічні, дидактико-методичні, операційно-технологічні та технологічно-проектувальні). При цьому здійснено поетапне управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на основі загальнонавчальних технологій, що пов'язано з організацією неперервного моніторингу на критеріальній основі.

Процесуальне впровадження моделі експериментального навчання реалізовувалось з урахуванням педагогічних умов, які були визначені відповідно до кожного компоненту готовності, через її уведення в цілісну професійну діяльність за різними варіантами експериментального навчання в умовах вищої ступеневої педагогічної освіти.

Узагальнюючи вище означене, в модель фахівця ми включаємо те, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він

повинен бути готовий і якими якостями володіти.

Аналіз результатів констатувального експерименту дає підстави стверджувати, що сучасний стан практичної підготовки майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є недостатнім, що проявляється у невідповідності змісту і методів процесу підготовки реальним потребам асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Не приділяється належна увага формуванню у студентів особистісних якостей учителя; вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу носить пасивно-споглядальний, а не активно-діяльнісний характер, недостатньо використовуються в навчально-виховному процесі методи, які активізують пізнавальну діяльність студентів і спрямовані на опанування ними умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основні наукові положення розділу викладено в таких опублікованих працях: [130; 133; 136; 138; 591; 592; 593].

РОЗДІЛ 4

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

4.1. Теоретико-методологічне обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Ураховуючи теоретичні, емпіричні та прикладні аспекти професійної підготовки фахівця, побудовано систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

Концептуальну основу системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів складає теоретико-методологічна база. Вона ґрунтується на інтеграції філософських принципів і методологічних підходів, що визначають загальнонаукові орієнтири реалізації теоретичних та практичних аспектів системи підготовки майбутніх учителів, яка відображена в моделі. Моделювання системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здійснюється з дотриманням загальнодидактичних і специфічних принципів, що забезпечують врахування логічних основ теорії пізнання, закономірностей психічного розвитку молоді в студентському віці, рівня розвитку психолого-педагогічної науки і стану практики підготовки фахівців у ВНЗ, а також вимог до організації навчального процесу, у т.ч. його побудови на асоціативних засадах.

Теоретико-методологічні аспекти системи обґрунтовують засвоєння змістових (знання сутності методу асоціативних символів, його структури, функцій, знання процедури вибору асоціативних методів навчання) та процесуальних (уміння застосувати метод асоціативних символів, специфіка та технологія процесу його конструювання) знань, без яких неможливе оволодіння діяльністю застосування асоціативних методів навчання. У теоретичну основу формування умінь конструювати методи навчання також включають провідні ідеї оптимізації, реалізація яких забезпечувала б студентів знаннями про способи побудови найбільш ефективних методів, зокрема, мікродіяльність вчителя та учнів з урахуванням конкретних умов: досвід вчителя, навчальні можливості учнів та стан мотиваційної сфери особистості кожного з них, обсяг навантаження на вчителя та учнів (за мінімум часу і зусиль отримати максимум результатів) тощо.

Мета теоретико-методологічного обґрунтування підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів забезпечення їх відповідними специфічними знаннями, актуалізація опорних психолого-педагогічних та методико-технологічних знань, а також

забезпечення студентів знаннями про операційний склад дій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Теоретична підготовка є надзвичайно важлива в процесі формування умінь, адже глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого та свідомого характеру. Саме в процесі теоретичної підготовки студентів формується мотиваційно-цільовий аспект діяльності, усвідомлюється професійна й особистісна значущість оволодіння професійними вміннями, що, зі свого боку, сприяє успішному засвоєнню знань, необхідних для свідомого застосування методу асоціативних символів.

Основна мета цієї системи підготовки формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи. Реалізація мети передбачає оптимізацію процесу підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; інноваційну діяльність, яка визначається оволодінням студентами методом асоціативних символів.

Основними компонентами системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи виступають цільовий, теоретико-методологічний, пізнавально-змістовий, операційно-діяльнісний, діагностично-результативний.

Цільовий компонент охоплює мету і завдання підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Його мета – підготовка майбутніх вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, оволодіння студентами вміннями застосування методу асоціативних символів та конструювання інших методів навчання на кожному з етапів методичної та загальнодидактичної підготовки, без чого неможливо забезпечити високий рівень якості підготовки майбутнього вчителя. Мета є системоутвірним елементом представленої системи і реалізується через комплекс завдань:

- засвоєння системи знань і формування умінь, що дозволить реалізувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, забезпечить неперервне особистісно-професійне зростання майбутніх учителів початкової школи;
- виховання ціннісного, відповідального ставлення майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, переконання в необхідності здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- виявлення внутрішнього потенціалу для особистісно-професійного зростання майбутніх учителів початкової школи щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- ознайомлення із сучасними технологіями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- мотивування до пошуку власних систем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- усвідомлення необхідності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- формування здатності долати професійні труднощі в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- залучення студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- гармонізація особистості майбутнього вчителя.

Мету і завдання підготовки вважають вихідними у визначенні, уточненні та вдосконаленні змісту навчання, шляхів підготовки майбутніх вчителів до означеного виду діяльності, методів та форм педагогічного впливу. Для досягнення поставленої мети комплексно задіяно всі інші компоненти системи підготовки.



Рис. 4.1. Структура цільового компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Системотвірним складником цільового компонента виступає адаптапована до існуючих кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця модель, в основу якої покладено готовність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів за реалізації таких ключових завдань, як мотивація до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формування асоціативно-креативної компетентності, формування творчої особистості учителя.

Реалізація окреслених завдань представлена нами в моделі майбутнього вчителя початкової школи, здатного до асоціативного навчання іноземної мови, системотвірним складником якої є професійна компетентність з такими складовими компонентами: мотиваційно-цільовий,

комунікативно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний.

Теоретико-методологічний компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів детально описано нами у другому розділі та цілісно представлено на рисунку 4.2.

Відповідно до описаної нами моделі фахівця, в основу теоретико-методологічного компонента системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів покладено компетентнісний підхід як його системотвірну основу. Він у своїй методологічній основі у межах підготовки фахівця тісно взаємодіє з іншими методологічними підходами та принципами. Ми визначили їх як стратегічні, технологічні та професійно-розвивальні. Теоретичне розв'язання ключової проблеми дисертаційного дослідження представлено у визначені структури підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Пізнавально-змістовий компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи ґрунтується на аналізі навчальних програм дисциплін, підручників та посібників щодо методики викладання іноземної мови в початковій школі згідно з Державними стандартами вищої освіти. Змістом процесу формування компетентностей асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у нашій системі є педагогічно адаптована інтеграція знань та вмінь, яку представлено в моделі фахівця – майбутнього вчителя початкової школи, компетентного в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, засвоєння якої забезпечує формування необхідних умінь. Основу змісту підготовки складає програма підготовки, спрямована на підвищення професійного рівня майбутніх учителів через формування їхнього позитивного, творчого мислення, індивідуального стилю педагогічної діяльності та актуалізацію творчого потенціалу (рис.4.3.).

У дослідженні погоджуємося з думкою О. Бігич про те, що майбутній учитель іноземної мови початкової школи має набути інтегрованих з інших педагогічних, психологічних і мовних навчальних дисциплін знань про:

- іноземну мову як навчальний предмет;
- рівні володіння іноземною мовою молодшими школярами;
- основні етапи розвитку методики викладання іноземної мови в початковій школі й сучасні тенденції іншомовної освіти молодших школярів ;
- документи в галузі іншомовної освіти та періодику з проблем викладання іноземної мови в початковій школі;
- складники процесу іншомовної освіти молодших школярів (цілі, зміст, методи, прийоми, засоби навчання);
- вимоги до укладання навчальних програм і літератури з іноземної мови для початкової школи;

- критерії добору навчальної літератури з іноземної мови для початкової школи,
- результати експертної оцінки НМК з іноземної мови для початкової школи;
- молодшого школяра як активного суб'єкта іншомовної освіти;
- планування й технологію проведення уроку з іноземної мови в початковій школі;
- прийоми формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції;
- форми контролю рівня сформованості в молодших школярів іншомовних знань, навичок і вмінь та вимоги до розробки контрольних завдань;
- технічні, у тому числі й комп'ютерні, засоби навчання іноземної мови;
- позакласну роботу з іноземної мови в початковій школі;
- науково-дослідницьку роботу вчителя іноземної мови початкової школи;
- сучасні вимоги до вчителя іноземної мови початкової школи;
- педагогічне спілкування на уроці іноземної мови в початковій школі та роль учителя і молодшого школяра;
- культуру праці вчителя іноземної мови початкової школи [39, с. 278].

Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає оволодіння студентами певною сумою знань, умінь та навичок, необхідних їм у майбутній професійній діяльності, на основі інтеграції психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних знань у процесі вивчення ними дисциплін психолого-педагогічного циклу та таких предметів, як «Методика навчання іноземної мови в початковій школі», «Іноземна мова з практикумом», «Іноземна мова фахового спрямування», «Іноземна мова з методикою викладання в початковій школі», спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів», та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі».

I. Компетентнісний підхід

II. Дидактичні підходи

1. Системний

2. Професійно-особистісний

3. Освітньо-особистісно-орієнтований

2. Виховна

4. Комунікативний

3. Розвивальна

III. Принципи підготовки майбутніх учителів

4. Комунікативна

6. Адаптаційна

7. Середовищної школярів

V. Структура професійної підготовки фахівця

7. Освітньо-особистісний

6. Загально-професійна

8. Дидактичний

9. Фахова

9. Освітньо-особистісний

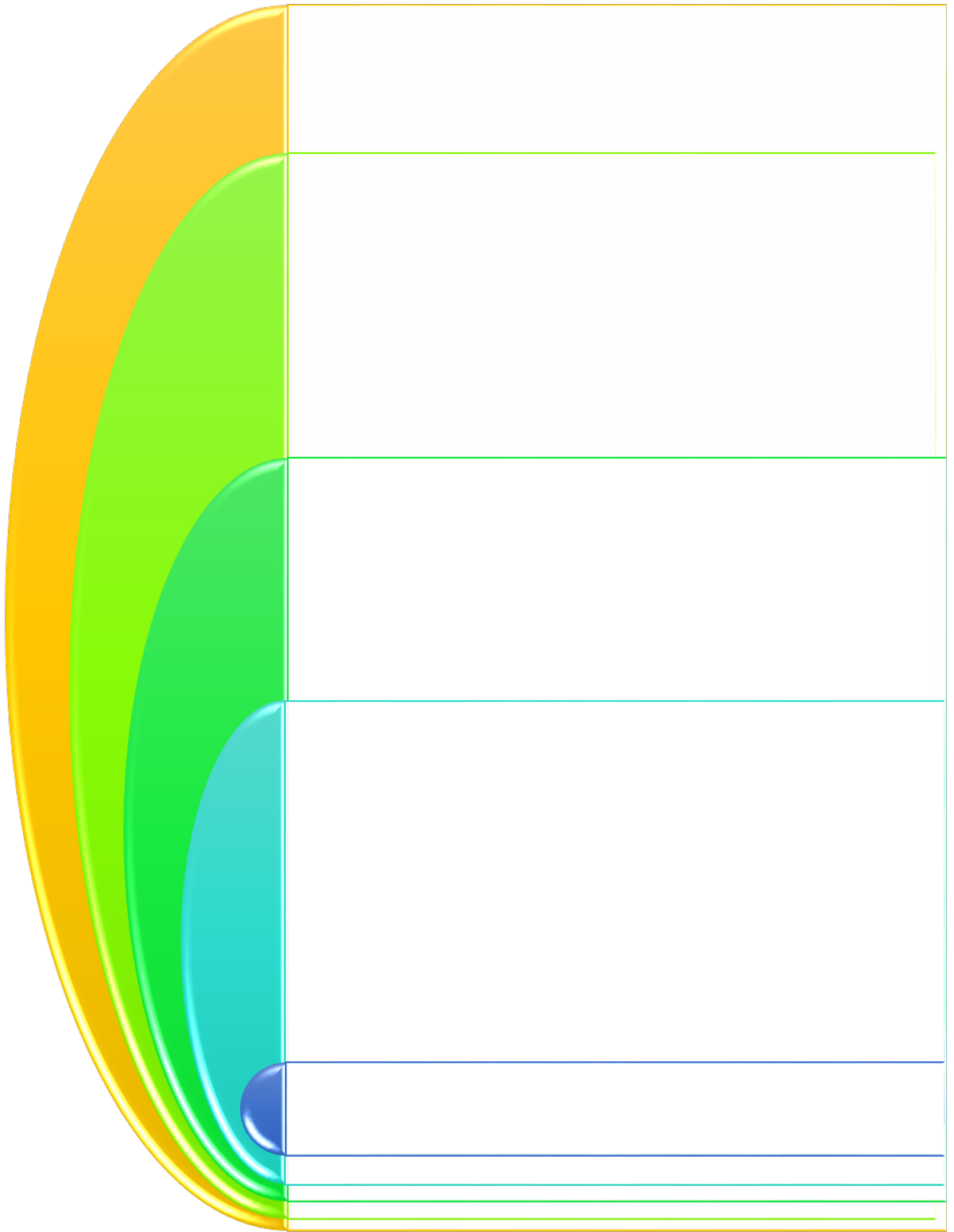


Рис. 4.2. Структура теоретико-методологічного компонента системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

II. За видами підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи:

I. Професійно-педагогічна

1. Вікова і педагогічна психологія

2. Дидактика

3. Спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів»;

4. Навчання урочкам методикою її викладання;

5. Спецкурс «Методична підготовка навчання іноземних мов у початковій школі».

6. Методика викладання іноземної мови.

7. Практичний курс з іноземної мови.



Рис. 4.3. Структура пізнавально-змістового компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Змістовий компонент становить інформаційний базис фахової підготовки відповідно до вищевказаних концептуальних основ, тобто за чотирма напрямками (психолого-педагогічним, комунікативно-лінгвістичним, методичним та асоціативно-прикладним). Перевірка стану першого напрямку передбачає загальну психолого-педагогічну підготовку, показниками якості якої є результати контрольних заходів (заліків та екзаменів). Зважаючи на особливе місце іноземної мови в підготовці фахівців зазначеної спеціалізації, вважаємо доречним винести діагностування лінгвістичного напрямку в окремий компонент комунікативно-лінгвістичний.

Знання за основними напрямками (третім і четвертим), що забезпечують оволодіння майбутніми викладачами іноземної мови професійним досвідом, діагностувалися у межах основних навчальних дисциплін («Методика навчання іноземної мови», «Література для дітей іноземною мовою») та у процесі опрацювання інтегрованих курсів.

Системотвірною складовою частиною пізнавально-змістового компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є два базових варіативних курси: спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі».

За допомогою навчального спецкурсу та спецпрактикуму забезпечується системотвірний змістовий складник процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що передбачає ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлює студентів на перспективний розвиток і активізацію методичного, креативного (асоціативного) мислення, дає змогу створити необхідну базу для формування в майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які ґрунтуються на засвоєних знаннях про асоціативне навчання. Системотвірний змістовий складник підготовки майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи органічно взаємодіє з іншими змістовими одиницями у межах професійно-педагогічної (вікова і педагогічна психологія та дидактика), іншомовної фахової (іноземна мова, іноземна мова професійна, практичний курс з іноземної мови), методичної (методика викладання іноземної мови) та практичної (навчальна, пропедевтична, педагогічна практики) підготовок.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає способи реалізації системи підготовки (форми, методи, засоби навчання, сутнісні характеристики). Зазначимо, що специфіка методів навчання студентів, які використовувались у процесі формування вмінь застосовувати метод асоціативних символів, полягає в їх спрямованості на досягнення мети. Ці методи розглядаються як стимулятор пізнавальної діяльності студентів, як засіб спонукання їх до навчання. Тому добір способів, форм і методів задля формування вмінь застосовувати метод асоціативних символів не може бути довільним. Організуюючи навчання студентів, ми наповнюємо його компонентним складом, передбаченим експериментальною моделлю:

- метою моделі формування вмінь та навичок застосування методу асоціативних символів;
- особливостями змісту навчальної діяльності студентів;
- умовами ефективності підготовки, зокрема рівнем підготовленості студентів, їхніми реальними пізнавальними можливостями;
- можливостями викладача, рівнем його теоретичної та практичної підготовки.

У реалізації процесу формування вмінь застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів вагоме місце належить формам організації навчальної діяльності.

Важливого значення при цьому надається аудиторним (лекційним, семінарським, практичним, лабораторним) заняттям та самостійній роботі студентів. Зазначені форми роботи занять разом з елементами змісту та

методами навчання створюють єдність, що визначає цілісність змістового та операційно-діяльнісного компонентів. Слід відзначити, що зазначені форми занять ієрархічно взаємозв'язані між собою.

Розглядаючи особливості застосування кожної з них, зауважимо, що навчальний матеріал сконструйовано та викладено таким чином, що в кожній темі лекційного заняття теоретичні положення ілюстровано результатами експериментальних психолого-педагогічних досліджень, зазначено певні елементи теорії та методики оптимізації навчального процесу, повідомлено досягнення передового педагогічного досвіду відповідно до комплексної програми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це сприяє формуванню в студентів уявлень про динамічність педагогічних знань, важливість оволодіння високим рівнем знань та вмінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, потребі в безперервному самовдосконаленні в цьому напрямі.

Операційно-діяльнісний компонент представлено низкою вмінь майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Ураховуючи визначення вмінь, представлених у наукових розвідках багатьох учених, розглядаємо вміння як комплекс усвідомлених, інтелектуальних дій, заснованих на знаннях про фахову компетентність, і таких, що дають змогу майбутнім учителям іноземної мови початкової школи здійснювати ефективну взаємодію з учнями молодшого шкільного віку.

У формуванні вмінь застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів важливу роль відіграють форми організації навчальної діяльності.

Основними способами реалізації програми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є такі:

- лекційна робота, що ставить мету щодо розширення рівня теоретичної компетентності студентів у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формування в них позитивної мотивації на самовдосконалення у визначеному напрямі;
- управління на практичних та лабораторних заняттях, які спрямовані на формування педагогічної компетентності, формування першооснов педагогічної майстерності і творчості, оволодіння методами асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Особливістю практичних занять було те, що на них розглядалися найважливіші проблеми організації процесу навчання в цілому та методу асоціативних символів зокрема;
- індивідуальна консультативно-методична робота спрямована на вияв та аналіз особистісних детермінант майбутніх учителів початкової школи щодо їхньої спроможності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які сприяють формуванню оптимальної стратегії професійного зростання або, навпаки, можуть спричиняти специфічні труднощі майбутніх учителів у цій сфері;

- педагогічна практика побудована на принципах активного навчання з метою корекції в майбутніх учителів індивідуальних способів формування іншомовної комунікативної компетентності, активізації творчого потенціалу, гармонізації їхньої особистості, механізмів особистісної саморегуляції;
- виконання студентами творчих робіт, індивідуальних навчально-дослідних завдань із проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- розв'язання студентами системи спеціально розроблених завдань із асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики в школі;
- самостійна робота студентів з метою вироблення комунікативної лінії поведінки, індивідуального стилю діяльності та спілкування, пошуку власних систем навчання іноземних мов молодших школярів, проектування програм упровадження і вдосконалення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- участь студентів у науковій роботі (проблемні групи, наукові студентські конференції);
- заповнення студентами методичного портфоліо про їхню професійну діяльність.

Практичні заняття спрямовані на поетапне формування в студентів специфічних умінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є складовою частиною асоціативного навчання. Для цього використовували в навчальному процесі розроблену систему вправ різного ступеня складності, спрямовану на застосування певних асоціацій та креативних ідей. Система таких завдань сприяє формуванню у майбутніх вчителів уявлень про характер та особливості дидактичних завдань, що стоять перед учителем іноземної мови початкової школи, про способи їх розв'язання. Така організація роботи на практичних заняттях потребувала від студентів максимального використання професійних теоретичних знань, активності, креативності, асоціативного мислення, творчого підходу, що сприяє досягненню поставленої нами мети.

Системотвірною складовою операційно-діяльнісного компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є метод асоціативних символів. Системотвірна функція виконується за двома аспектами: 1) дає змогу розв'язати основні проблеми навчання іноземної мови молодших школярів, адже ґрунтується на актуальній теорії вивчення мови через «особисту діяльність» дитини, допомагає їй сприймати мовний матеріал через усі аналізатори (зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові); 2) із методичного погляду вивчається в процесі застосування інших методів і форм організації навчання. До них відносимо такі методи навчання, як ділові та рольові ігри, «кейс-стаді», метод проектів, асоціативні мапи, а також форми організації навчання, зокрема проблемні лекції, семінар-диспут, асоціативно-практичні заняття, мікронавчання, фрагменти уроків за

МАС, методичний портфоліо (рис.4.4).

Діагностично-результативний компонент системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів полягає в простеженні динаміки формування компонентів готовності студентів до такого виду діяльності (за визначеними критеріями, показниками й рівнями із застосуванням спеціально розробленого діагностичного інструментарію) та в аналізі результатів упровадження комплексної програми і її ефективності. Узагальненими показниками результативності, ефективності та якості цієї підготовки виступають сформованість готовності студентів до визначеного виду діяльності й статистична значущість прогресивних змін, що відбулися протягом формувального експерименту в показниках компонентів професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи (рис. 4.5).



Рис. 4.4. Структура операційно-діяльнісного компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Названий вище компонент передбачає оцінку викладачем та самооцінку студентом власних досягнень, аналіз причин невдачі, що дає можливість стимулювати в майбутніх учителів бажання покращувати свої результати. Це відбувається в результаті рецензування усних відповідей та

аналізу педагогічної діяльності на семінарських, практичних і лабораторних заняттях, а також під час педагогічної практики студентів у школі. Цей компонент полягає в постійному здійсненні контролю в процесі вирішення поставлених завдань. Перевірка сформованості знань та вмінь студентів слугує показником ефективності використаних викладачем форм, методів і прийомів навчання. Одночасно студенти здійснюють також самоконтроль власних успіхів та невдач у навчанні. Для цього розроблено спеціальні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять. Основними методами й формами контролю можуть виступати спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне опитування (індивідуальне й фронтальне, рецензування відповідей), практичний контроль та аналіз результатів практичної діяльності.

Циклічний характер системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів обумовлює результативний складник задекларованої мети підготовки, що визначається готовністю майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Готовність, як і компетентність, це інтегративне, багаторівневе, особистісне, психологічне новоутворення, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Готовність, як якісний стан особистості, відображає на психологічному рівні сформованість відповідних компетентностей та спроможність до виконання професійної діяльності. Готовність як професійно-особистісне утворення представлено за такими компонентами: **Когнітивний, процесуальний, рефлексивно-результативний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-результативний;**

2. Когнітивний;
3. Процесуальний;
4. Рефлексивно-результативний.

III. Види професійної компетентності:

1. Професійно-педагогічна;
2. Іншомовно-комунікативна;
3. Асоціативно-технологічна;
4. Рефлексивно-прикладна.

IV. Рівні готовності

1. Низький;
2. Середній;
3. Високий.

V. Педагогічні умови

1. Розвиток стійкої мотивації та стимулювання;
2. Переформатування змісту навчального матеріалу;
3. Інтеграція теоретичної, емпіричної та практичної підготовки;
4. Здатність до інноваційної діяльності, самоорганізації.

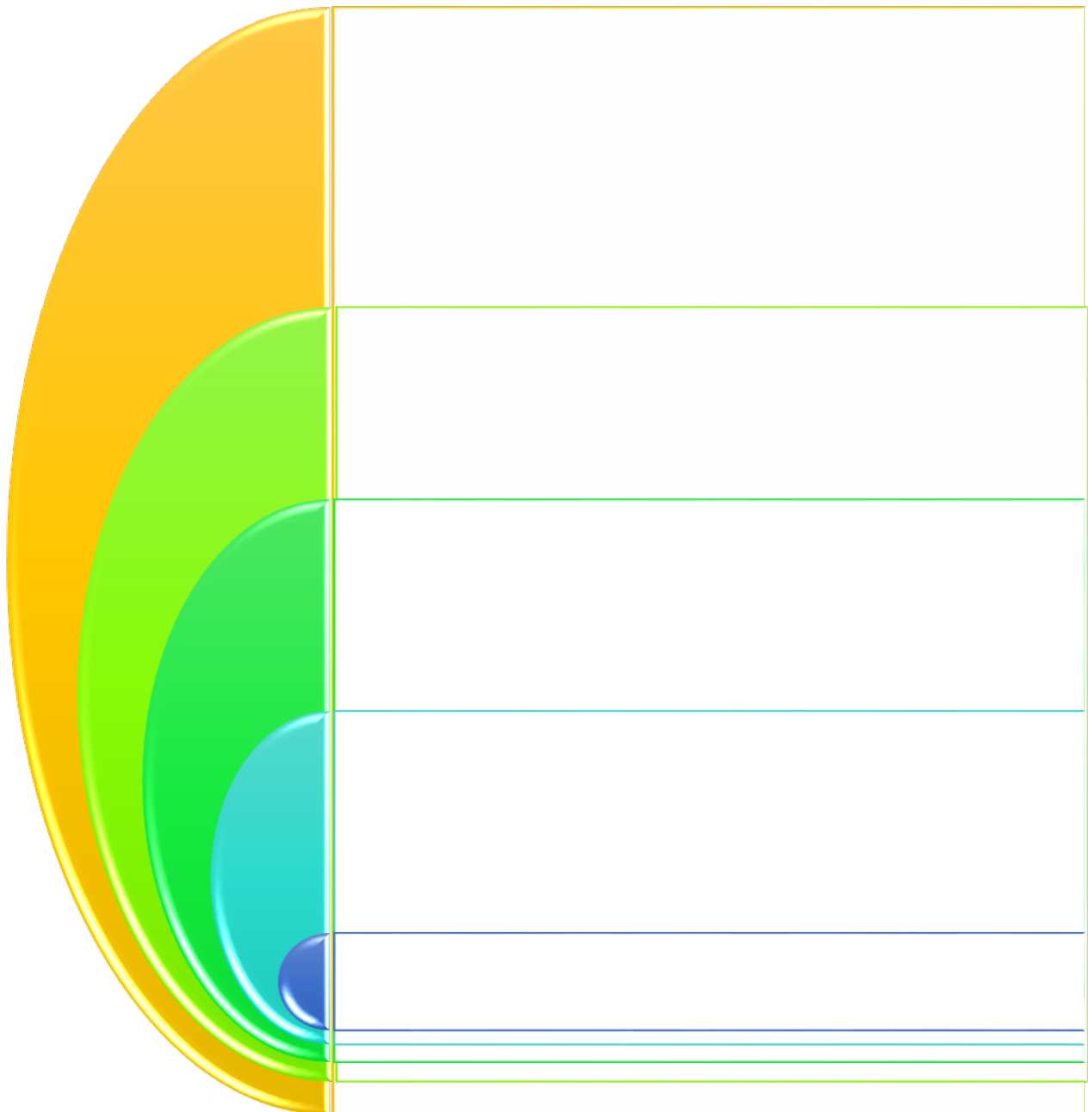


Рис. 4.5. Структура діагностично-результативного компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

За видами професійної діяльності визначено та досліджено види професійної компетентності: професійно-педагогічну, іншомовно-комунікативну, асоціативно-технологічну, рефлексивно-прикладну.

Підготовка майбутніх учителів до АН іноземних мов молодших школярів загалом здійснювалась у межах формування представлених нами компонентів готовності. На етапі констатувального експерименту визначено рівні готовності як за окремими компонентами, так і готовності загалом (

Професійно-діяльнісний етап

Практична підготовка
Оволодіння професійною
компетентністю (спецпрактикум,
педпрактика, педагогічна рефлексія)

на етапі експериментального навчання (рис. 4.6.).

експериментального експерименту

компонента готовності встановлено системотвірні педагогічні умови (

розвиток стійкої мотивації й стимулювання мотиваційно-ціннісний;
перейменування навчального змісту когнітивний; інтеграція теоретичної,
емпіричної та практичної підготовки процесуальний; здатність до
інноваційної діяльності, самоорганізації рефлексивно-оцінний).

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів носить поетапний характер. Виходячи з логіки безперервного процесу професійного становлення вчителя, процесу формування готовності до педагогічної діяльності й до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, зокрема, визначено такі ієрархічно взаємопов'язані етапи, як пропедевтичний, організаційно-змістовий, професійно-діяльнісний (детально розкрито в наступних підрозділах).

На кожному етапі експериментального навчання основну увагу приділено формуванню певних компонентів готовності (професійної компетентності), але оскільки існує гнучкість переходу від одного етапу до іншого, аби вони перетиналися, між ними простежується тісний взаємозв'язок, який підтверджує цілісність системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (рис. 4.6.).

Пропедевтичний етап спрямовано на формування переважно мотиваційно-ціннісного компонента готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Варто зазначити, що при цьому також відбувається цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного та процесуального компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Рис. 4.6. Етапи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Мета пропедевтичного етапу полягає у:

- формуванні позитивно стійкого ставлення до педагогічної професії;
- формуванні в майбутніх учителів ціннісного, відповідального ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як важливого елементу навчання іноземних мов молодших школярів;
- усвідомленні студентами значимості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів для успішного навчання іноземних мов у початковій школі;
- формуванні потреби в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, інтересу й позитивного емоційного ставлення до

асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- формуванні знань про сутність та особливості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, труднощі педагогічної діяльності, фактори, що негативно впливають на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, професійне самовиховання, саморозвиток, саморегуляцію;

- самопізнанні, діагностиці психологічних і психофізіологічних особливостей педагогічних здібностей, професійно важливих якостей, у т. ч. і тих, що потрібні для успішного проведення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;

- формування педагогічної спрямованості, професійної самосвідомості;

- допомозі в успішній адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ, до розуміння важливості й сутності їхньої майбутньої педагогічної діяльності – навчання іноземних мов молодших школярів;

- визначенні початкового рівня професійного становлення майбутніх учителів початкової школи.

У результаті здійсненої роботи на пропедевтичному етапі в майбутніх учителів актуалізувалася внутрішня суперечність між мотивом, інтересом і потребою в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів та недостатністю знань для здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це й зумовлено перманентністю підготовки, яка визначає перехід на наступний організаційно-змістовий етап підготовки, що забезпечує формування когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Організаційно-змістовий етап спрямовано на формування:

- системи знань про зміст, функції, структуру, специфіку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як складника навчання іноземних мов у початковій школі, основні підходи, принципи, форми, методи, засоби асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- творчого мислення майбутніх учителів початкової школи;

- професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;

- прагнення до самоосвіти в галузі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- установок на саморозвиток, подолання професійних труднощів у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- визначення шляхів особистісного та професійного зростання студентів;

- умінь адекватно оцінювати свої сили, резерви організму, щоб їх раціонально використовувати, грамотно керувати ними;
- умінь самоаналізу, самооцінки, поведінки й досвіду асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, саморегуляції професійної діяльності;
- першооснов педагогічної майстерності, творчості, актуалізація й розвиток творчого потенціалу студентів.

Цей етап спрямовано переважно на формування когнітивного та процесуального компонентів готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Цьому сприяли заняття з вікової й педагогічної психології, методики навчання іноземних мов у початковій школі, а також індивідуальна та самостійна, наукова робота студентів. Особливу роль на цьому етапі відведено вивченню спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». Наприкінці цього етапу актуалізувалася внутрішня суперечність між певними знаннями й невмінням їх використовувати в практичній діяльності, що й зумовило впровадження професійно-діяльнісного етапу.

Професійно-діяльнісний етап передбачає цілеспрямований вплив на всі компоненти готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але увагу зосереджено переважно на процесуальному та рефлексивно-особистісному компонентах.

Мета професійно-діяльнісного етапу полягає у формуванні:

- особистого досвіду у засвоєнні технологій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- умінь діагностувати рівень засвоєння іншомовного навчального матеріалу молодшими школярами в результаті асоціативного їх навчання іноземних мов;
- умінь проектувати свою навчальну діяльність з позицій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- умінь визначати цілі та завдання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, способи його здійснення, прогнозувати майбутнє на основі реальних підстав, професійної компетентності;
- прагнення до самостійного творчого проектування програми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є основою побудови індивідуальної стратегії професійного становлення;
- механізмів особистісної саморегуляції;
- способів особистісного і професійного зростання майбутніх учителів.

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів реалізується в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, предметів спеціальної та методичної підготовки, проходження педагогічної практики, участі в експериментальних майданчиках із проблем упровадження асоціативного навчання в початковій школі.

Відповідно до компонентів системи й етапів підготовки визначено компоненти готовності майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивно-оцінний (детально описано в наступних підрозділах).

Компоненти готовності виражаються в конкретних компетентностях учителя щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це означає, що вчитель іноземної мови початкової школи повинен демонструвати свою компетентність, тобто готовність і спроможність до:

- планування й проведення уроку асоціативного навчання (з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів);
- використання сучасних технологій навчання, зокрема, асоціативного навчання іноземних мов;
- правильного складання плану уроку асоціативного навчання іноземних мов для найбільш ефективного досягнення поставленої мети;
- організації роботи учнів на уроці з використанням різних видів діяльності;
- включення кожного учня в роботу на уроці;
- адаптації навчальних матеріалів залежно від індивідуальних особливостей учнів та рівня їхньої навченості;
- використання творчого підходу в розробці й проведенні уроку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- організації систематичного контролю за роботою учнів на уроці ;
- врахування індивідуальних особливостей учнів та планування їхньої власної індивідуальної траєкторії навчання й розвитку;
- стимулювання зацікавленості учнів у матеріалі, який вони вивчають, та підтримка їх мотивації до навчання засобами асоціативного навчання;
- створення на уроці психологічного клімату, який сприяє активній творчій діяльності учнів;
- створення власних асоціативних символів;
- аналізу діяльності учнів та відповідні оцінки їхніх знань, умінь і навичок на уроці;
- діагностики й аналізу розвитку психічних функцій молодшого школяра (пам'яті, уваги, мислення);
- аналізу власної діяльності, розуміння сильних і слабких сторін;
- дослідницької діяльності [30, с. 298].

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає відображення педагогічних умов її ефективною реалізацією. Як зазначає В. Кремень, «наступними кроками вчених і практиків має стати створення комплексного навчально-методичного забезпечення оволодіння педагогами якісними технологіями навчально-виховного процесу. На жаль, між теоретичними працями і педагогічними реаліями – значна дистанція. На практиці поширені старі

підходи до організації виховного процесу як набору заходів масового впливу; натомість треба утверджувати особистісно орієнтовані методики, стрижень яких – гуманні відносини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що сприяють природному становленню розвитку людини. Такі методики мають ґрунтуватися на новій філософії освіти, на принципах демократизму, дитиноцентризму, особистісного діалогу» [259, с. 32].

Запропонована система підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ураховує дидактико-методичні аспекти управління навчальним процесом та особливості його організації при підготовці майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у їхній професійній діяльності. Для того, щоб педагогічна діяльність була ефективною, потрібно створити оптимальні умови. На думку В. Ледньова, людина в період свого становлення повинна бути поміщена в певні умови, які забезпечують розвиток усіх сторін її особистості з урахуванням генетичної програми й відповідно до соціальної програми [281].

Умови формування готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зорієнтовані на відповідним чином організований навчальний процес. Довідкова література так трактує значення цього слова: умова – це: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [507, с. 1245]. Трансформуючи значення слова «умова» на педагогічну діяльність викладачів і студентів, ми маємо справу з педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У загальному визначенні поняття «педагогічні умови» – це умови, у яких ефективно відбувається процес навчання [101, с. 9]. Поняття «педагогічні умови» здебільшого визначається як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечує успішність розв'язання поставлених завдань» [7]. Аналізуючи процес підготовки майбутніх учителів, Н. Яковлева розглядає педагогічні умови як сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності [566, с. 8-14].

Ми розглядаємо педагогічні умови у взаємодії з чинниками, що сприяють удосконаленню підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Під педагогічними умовами розуміємо організовану сферу діяльності, у якій планується та проводиться робота в напрямі формування в майбутніх вчителів професійно-творчого рівня й готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відповідно до чинників, які на неї впливають.

Педагогічні умови завжди підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам. До зовнішніх можна віднести, наприклад, особливості організації навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; побудову

міжособистісної взаємодії учасників навчання тощо. До внутрішніх – рівень професійної мотивації студентів; їхню потребу в самовдосконаленні; їхні нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні тощо [491].

Визначення педагогічних умов здійснюється на основі екстраполяції результатів наукових досліджень таких учених, як В. Андрущенко, К. Авраменко, П. Гусак, М. Євтух, А. Коломієць, Н. Ничкало, Л. Хомич, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, Л. Пуховська та ін., у яких розкрито проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, що уточнено в процесі формувального експерименту.

На основі аналізу й результатів педагогічного експерименту визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відповідно до компонентів готовності. Розкриємо зміст цих педагогічних умов відповідно до запропонованих компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи успішно реалізовується за умови розвитку стійкої мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів для активного їх залучення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ця умова здійснюється за рахунок уключення студентів у процес формування позитивних мотивацій і ціннісних орієнтацій щодо оволодіння професійною діяльністю, спрямованою на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Названа умова забезпечує послідовне формування в майбутніх учителів початкової школи двох видів мотивації:

а) особистісної, яку розуміємо як індивідуальну мотивацію та позитивне особистісно-ціннісне ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

б) професійної, яку розглядаємо як сформованість мотивів, що стимулюють студента до професійного використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у процесі навчально-виховної роботи.

На підвищення мотивації майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів спрямовано організацію навчально-виховної роботи зі студентами. Викладачі кафедри іноземних мов щосеместрово проводять заходи в школах міста, які популяризують та використовують асоціативне навчання іноземних мов у своїй практичній діяльності. Відповідно до цієї умови мета роботи викладачів університету полягає у створенні в студентів, починаючи з перших днів навчання у ВНЗ, початкового інтересу до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, формуванні в першокурсників позитивної установки на необхідність спеціальної підготовки до неї. Досягнення цієї мети є важливим, оскільки «інтерес породжує схильність або переходить у неї» [386, с. 63], а схильність, як виборча спрямованість індивіда на певну

діяльність, спонукаючи нею займатися, розвивається у поєднанні з відповідними здібностями, у нашому випадку – педагогічними [220].

У формуванні когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи виділено умову змістово-пізнавального характеру. Такою педагогічною умовою формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є переформатування навчального змісту психолого-педагогічних, дидактичних і методичних дисциплін на підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Домінуюча роль при цьому належить фундаментально-теоретичним знанням прикладного асоціативного характеру. Серед дисциплін, які здійснюють реальний вклад у теоретичну, методологічну й технологічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, ми виокремили такі: «Вікова психологія», «Дидактика», «Методика навчання іноземної мови в початковій школі». Це передбачає включення в зміст підготовки майбутніх фахівців окремих розділів навчальних дисциплін і варіативних спецкурсів та спецпрактикумів, орієнтованих на формування теоретичної й практичної готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Для реалізації зазначеної умови викладачі кафедр педагогіки та психології на заняттях знайомлять студентів із психологічними особливостями учнів молодшого шкільного віку, лінгводидактичними основами засвоєння іноземної мови учнями початкових класів, елементами теорії й практики асоціативного навчання. Вони детально роз'яснюють зміст загальних кваліфікаційних вимог до випускників вищих навчальних закладів, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у подальшій професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до навчання іноземних мов молодших школярів. Студентів знайомлять з основними видами діяльності вчителів при виконанні ними професійних функцій, із педагогічними навичками і вміннями, із типовими педагогічними завданнями, які розв'язує вчитель початкової школи у своїй повсякденній роботі.

Оскільки підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів – складний і тривалий педагогічний процес, то вона здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі. Проте лише варіативний складник (спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» (дод. П) та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі» (додаток Р) повною мірою сприяють цілісному формуванню всіх структурних компонентів їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вивчення спецкурсу та спецпрактикуму сприяє ознайомленню студентів із практикою використання асоціативного

навчання іноземних мов молодших школярів із наступною апробацією отриманих знань і сформованих умінь під час лабораторних занять та проходження педагогічної практики.

Реалізація когнітивного компонента готовності за умови переформатування навчального змісту психолого-педагогічних, дидактичних і методичних дисциплін на підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів забезпечує розвиток професійної обізнаності майбутнього вчителя початкової школи щодо окресленого виду діяльності.

Ключовою умовою процесуального компонента готовності є інтеграція теоретичної, емпіричної й практичної підготовки студентів для набуття професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, що дає змогу організувати єдиний освітній простір навчальної та науково-практичної діяльності студентів, направленої на максимальне наближення теоретичного навчання до практичного застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. Зокрема, використання активних й інтерактивних методів навчання в процесі теоретичної підготовки студентів уможливорює моделювання цілісного змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Використання набутих знань та аудиторного практичного досвіду під час проходження практики в умовах, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності, дає змогу студентам удосконалити практичні вміння в процесі розв'язання професійних ситуацій, спрямованих на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, та розвинути саме на цій основі творче мислення й сформувані творчий підхід до своєї професійної діяльності. Паралельне здійснення наскрізної науково-дослідної роботи студентів сприяє їх активному залученню до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, розвитку їхніх особистісних професійних якостей.

Ця умова передбачає реалізацію науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. А цілісне та поетапне формування знань, умінь і навичок майбутнього вчителя початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, використання наукового змісту окремих дисциплін, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін і, як наслідок, розвиток творчого мислення сприяють формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. При цьому важливе забезпечення поетапності управління процесом професійної підготовки студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основне завдання процесуального компонента готовності за умови інтеграції теоретичної, емпіричної й практичної підготовки студентів для набуття професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних

мов молодших школярів – це створення комунікативного, особистісно-орієнтованого, креативного середовища, спрямованого на розвиток творчого мислення студентів, яке забезпечується активним їх включенням у творчу пошукову діяльність; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів із використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Формування рефлексивно-оцінного компонента готовності відбувається за умови здатності майбутнього викладача до інноваційної діяльності, самоорганізації, постійного вдосконалення професійної компетентності. Вона забезпечує готовність викладачів ВНЗ до опанування технологій передачі студентам знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; готовність викладачів і студентів до творчої діяльності в навчальному процесі. Така спроможність викладача проявляється у:

- застосуванні різних видів асоціативних технологій навчання на лекційних, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, де студенти взаємно навчають один одного й продукують «нові» знання проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів викладачами університету;

- створенні комфортних умов навчання, де кожен студент відчуває свою інтелектуальну спроможність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, успішність;

- розв'язанні на заняттях у вищому навчальному закладі педагогічних ситуацій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- проведенні квазіпрофесійної діяльності студентів задля формування умінь і навичок асоціативного навчання;

- контролюванні ведення студентами методичного портфоліо, виконання завдань, що стимулюють формування педагогічної рефлексії, осмислення та аналіз власного практичного досвіду та досвіду роботи колег із проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів для формування в студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їхньої власної навчальної діяльності, правильності проведення рефлексивної діяльності майбутніми вчителями початкових класів на уроках, формування навичок із педагогічної рефлексії, рефлексії професійної діяльності під час педагогічних практик.

Особливого значення набуває організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вона дає змогу спрямовувати студентів на самостійне оволодіння знаннями, вміннями й навичками асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, самопідготовку та професійне самовдосконалення для реалізації їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, організація самостійної роботи студентів, спрямована на формування знань, умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів,

сприяє їхній науково-дослідній діяльності. Результатом такої роботи та навчальної діяльності загалом є ведення студентами «методичного портфоліо», що стимулює формування педагогічної рефлексії, осмислення власного практичного досвіду й досвіду роботи колег із проблем застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Крім того, активне включення студентів у педагогічну практичну діяльність дає можливість залучати їх до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Педагогічна практика є професійно значущим етапом у системі практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки виступає первинною ланкою апробації їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Практична педагогічна діяльність передбачає участь студентів або в одноразових заходах, або в тривалих програмах, спрямованих на використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Такий вид діяльності підвищує внутрішню й соціальну активність студентів, рівень їхньої інформованості з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що впливає на мотиваційну та професійну сфери.

За реалізації названих умов професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є ефективною. У результаті такої підготовки формується готовність майбутніх учителів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а їхня діяльність стає компетентною.

Умови формування готовності майбутніх учителів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів мають бути закладені у фундамент навчального процесу.

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, реалізована поетапно та за певних умов, цілісно представлена нами у моделі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи (рис. 4.7).

Реалізація педагогічних умов відбувається в комплексі, тому що вони є взаємообумовленими й взаємопов'язаними. Упровадження в навчально-виховний процес зазначених педагогічних умов сприяє формуванню й розвитку всіх виокремлених нами компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Ми запропонували педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, реалізація яких забезпечує управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що розглядається нами як цілісна послідовна система дій під час організації моніторингу, який охоплює органічно взаємопов'язані етапи експериментального дослідження.

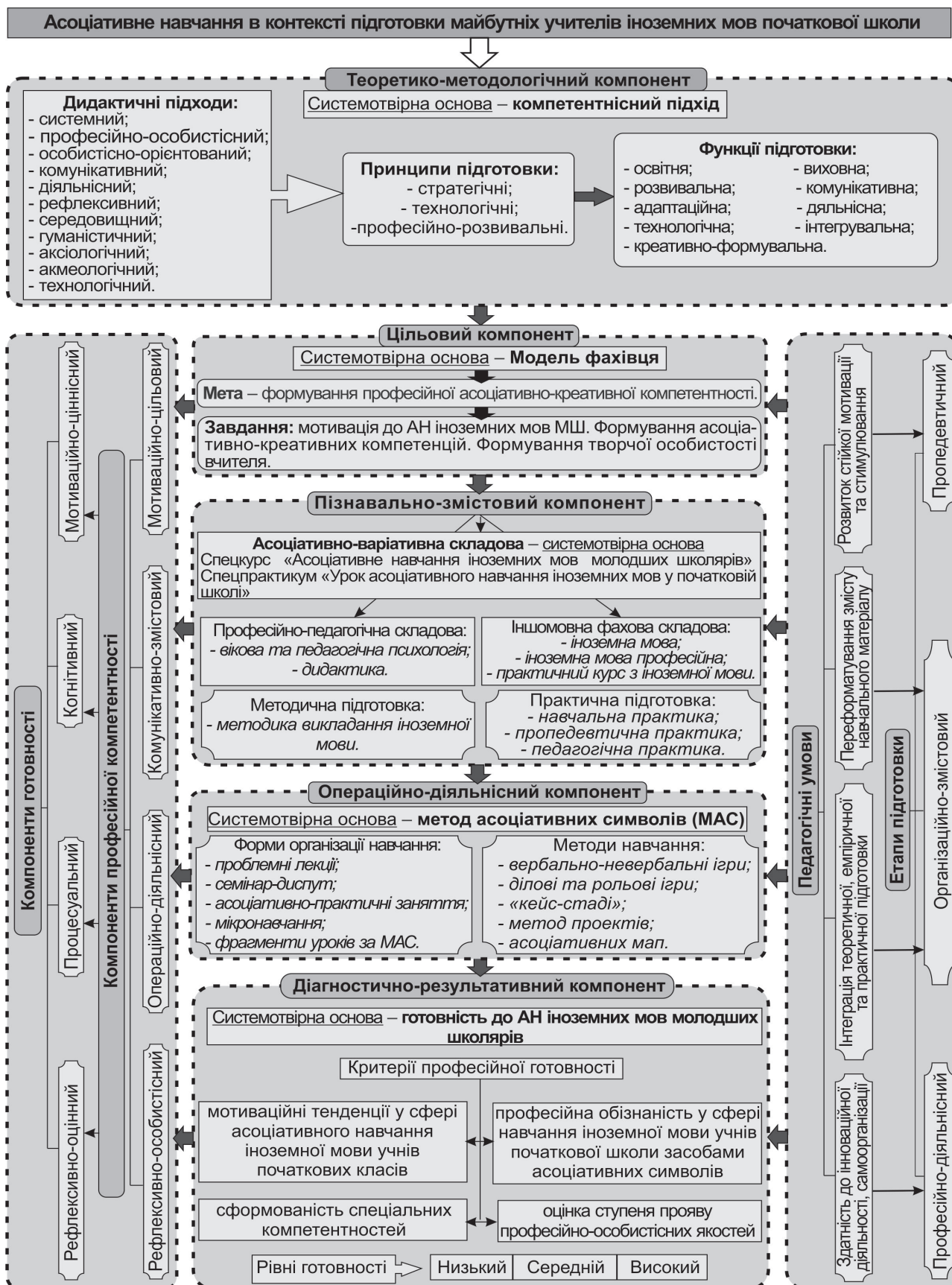


Рис. 4.7. Модель підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Реалізація системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів триває впродовж усіх років

навчання студентів у ВНЗ і передбачає комплексний характер організації поетапного засвоєння навчального матеріалу для формування всіх компонентів готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Виходячи з логіки неперервного процесу професійного становлення вчителя, процесу формування готовності до педагогічної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів зокрема, ми визначили такі ієрархічно взаємопов'язані етапи, як пропедевтичний, організаційно-змістовий та професійно-діяльнісний.

4.2. Пропедевтичний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

На кожному етапі підготовки проводиться робота з формування всіх компонентів готовності: мотиваційно-ціннісного; когнітивного; процесуального; рефлексивно-особистісного, однак, один із них виступає системотвірним на кожному етапі.

Як і багато учених-методологів (В. Давидов, І. Зимня, В. Леонт'єв, Д. Ельконін, А. Маркова, І. Підласий та ін.), ми вважаємо, що мотивація є першим найважливішим структурним компонентом у структурі навчальної діяльності. Із формування мотиваційно-ціннісного компонента й розпочинається підготовка майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на першому пропедевтичному етапі.

Пропедевтичний (професійно-орієнтований, підготовчий) етап первинний етап, що сприяє усвідомленню студентами специфіки майбутньої навчально-професійної діяльності, її значущості та формуванню інтересу до оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів. Цей етап спрямовано на формування переважно мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який на цей час є системотвірним. Варто зазначити, що при цьому також відбувається цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного, процесуального та рефлексивно-особистісного компонентів.

Пропедевтичний етап, як професійноспрямований, зорієнтований, переважно, на забезпечення професійної підготовки студентів, яка передбачає набуття ними інтегрованих психолого-педагогічних та лінгвістичних знань, що забезпечують формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Основними завданнями пропедевтичного етапу є такі:

- забезпечення позитивно стійкого ставлення до педагогічної професії;
- формування в майбутніх учителів ціннісного, відповідального ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з першого класу; учителів до асоціативного навчання іноземній мові молодших школярів - високий рівень професійно-педагогічної компетентності м.

- усвідомлення студентами сутності та значимості асоціативного навчання для успішного навчання іноземних мов з першого року навчання у початковій школі;
- сприяння інтересу та позитивного ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- формування знань про особливості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, труднощі педагогічної діяльності, чинники, що негативно впливають на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, професійне самовиховання, саморозвиток, саморегуляцію;
- самопізнання, діагностика психологічних і психофізіологічних особливостей педагогічних здібностей, професійно важливих якостей, в т.ч. і тих, що потрібні для успішного проведення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів;
- забезпечення педагогічної спрямованості, професійної самосвідомості.

Для реалізації задекларованих завдань, мету, зміст, форми організації діяльності та процес викладання дисциплін циклу професійноорієнтованої підготовки спрямовано на застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; подано студентам інформацію про психологічні особливості засвоєння іноземної мови молодшими школярами, про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, його ознаки, особливості організації роботи на асоціативних уроках у процесі опанування дисциплін циклу професійноорієнтованої підготовки. Такий підхід дає змогу студентам усвідомити важливість і необхідність опанування асоціативного навчання у професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності уключає потреби, мотиви, мету професійної підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, стимулює творчі прояви особистості в професійній діяльності, передбачає потребу у знаннях та вміннях. Крім того, в умовах інноваційного середовища суттєвим є формування ціннісних орієнтацій такого фахівця.

Як правомірно стверджує В. Свистун, мотиваційний компонент забезпечує спрямованість на професійно-творче засвоєння знань, професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння системно-наукових управлінських знань, комплексних умінь, стимулює до успіху їх творчі досягнення, до лідерства, високої оцінки своєї роботи [463]. Цей компонент становить сукупність зовнішньої та внутрішньої мотивацій студента в професійно спрямованому контексті, на що здійснюється значний вплив під час підготовки майбутнього фахівця, оскільки саме мотивація провідний чинник його подальшої самореалізації та професійного зростання.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає направленість особистості майбутнього вчителя на розв'язання проблем, пов'язаних із застосуванням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ефективність підготовки студентів до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів неможлива без усвідомлення ними важливості цієї проблеми; прагнення навчати дітей повному, сучасно; переконання студентів у можливості подолання труднощів застосування асоціативного навчання у повсякденній учительській практиці навчання молодших школярів іноземних мов.

На основі вивчення мотиваційно-ціннісної системи навчання та висновків експертів – досвідчених педагогів – найбільш доцільними критеріями професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій студентів у нашому дослідженні обрано:

1) професійну спрямованість (ставлення до професії вчителя початкових класів, педагогічної праці, до дітей);

2) загальне та вибіркоче вивчення іноземної мови (навчальна успішність);

3) ціннісні орієнтації студентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент це комплекс позитивної мотиваційної спрямованості студентів до майбутньої професійної діяльності та системи ціннісних орієнтацій, за допомогою яких розв'язуються такі завдання:

— забезпечення усвідомлення майбутнім учителем іноземної мови початкової школи власної системи ціннісних орієнтацій, яка спонукає майбутніх учителів до втілення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у їхній майбутній професійній діяльності;

— характеристика системи домінантних мотивів майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, що виражають їхнє усвідомлене ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в процесі їхнього професійного розвитку.

Система домінантних мотивів містить такі з них:

— пізнавальні, спрямовані на задоволення потреби в отриманні фахово-орієнтованої інформації щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

— мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні ствердитися в якості компетентного фахівця та творчої особистості;

— мотиви, обумовлені суперечностями між індивідуальним досвідом майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, внутрішніми переконаннями його особистості й зовнішнім професійно-освітнім середовищем.

Грунтуючись на раніше визначених теоретичних положеннях підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування асоціативного навчання, можна вважати, що формування позитивного ставлення до окресленого виду діяльності, яке передбачає усвідомлене прагнення (потребу, інтерес, мотивацію) до опанування і розвитку

відповідної системи знань, умінь, навичок та емоційно-ціннісних орієнтацій, ми розглядаємо як одну із важливих складових частин змісту мотиваційного складника професійної *компетентності* майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. У структурі компетентності майбутнього вчителя в асоціативному навчанні іноземних мов у початковій школі мотиваційний компонент полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем важливості та необхідності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з першого класу та пробудженні інтересу студентів до оволодіння методами асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи й виникненні потреби в його впровадженні.

Ключовим поняттям мотиваційно-ціннісного компоненту готовності виступає мотив. Саме поняття «мотив» дуже складне, тому що він пов'язує між собою індивідуальні особливості особистості, включеної в діяльність, і саму діяльність. Погоджуючись із думкою провідних учених, ми розуміємо мотив як «внутрішнє спонукання особистості до того, чи іншого виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язаної із задоволенням певної потреби» [435, с. 147], сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта та визначають її спрямованість [555, с. 163], зумовлює цілеспрямовану поведінку людини, визначає її змістову характеристику, орієнтуючи особистість у предметному середовищі. У контексті теорії діяльності мотив спонукає суб'єкта до її реалізації [422, с. 95].

У наукових дослідженнях провідних вітчизняних і зарубіжних психологів мотив представлено в декількох аспектах. По-перше, він трактується як внутрішня спонукка; по-друге як зовнішні та внутрішні умови; по-третє як предмет діяльності; і, нарешті, як причина вибору дій [241, с. 48-57]. Усі ці аспекти й породжують активність особистості, й визначають характер діяльності, тому ми можемо констатувати, що мотив є переважно психологічною категорією. А от систему взаємопов'язаних мотивів діяльності особистості, що відображає новоутворення в мотиваційній сфері, які пов'язані з провідною діяльністю учнів, визначають як мотивацію.

Проблема мотивації педагогічної діяльності, як і загалом проблема мотивації поведінки й діяльності особистості, залишається дискусійною та недостатньо розробленою. Ми вважаємо, що мотивацію не можна тренувати (це не навичка), не можна засвоїти (це не інформація), її можна лише розвивати, формувати, стимулювати, підвищувати, підтримувати. Поняття «мотивація» запропоноване психологами для пошуку відповіді на запитання «чому, заради чого виконується діяльність» [574, с. 49]. Вивчення мотивації – це аналіз причин і факторів, які ініціюють і стимулюють діяльність людини, а також спрямовують, підтримують і приводять до завершення певний акт її поведінки [540, с. 1].

За результатами психолого-педагогічних досліджень (В. Асєєв, Б. Ананьєв, А. Вербицький, Н. Бібік, О. Запорожець, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, Г. Щукіна та ін.), учені доводять, що саме мотивація здебільшого визначає продуктивність

засвоєння знань, відбивається на темпі учіння особистості, визначає спрямованість пізнавального процесу. Цей аспект підготовки пов'язує навчання, виховання й розвиток особистості, формування її професійної активності.

Більшість вітчизняних і зарубіжних психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн, А. Маркова, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Е. Десі та ін .) погоджуються з виокремленням двох типів мотивації й відповідних їм двох типів поведінки: 1) зовнішньої мотивації (extrinsic motivation) та відповідно зовнішньо вмотивованої поведінки (extrinsic motivated behavior); 2) внутрішньої мотивації (intrinsic motivation) й, відповідно, внутрішньо вмотивованої поведінки (intrinsic motivated behavior).

У процесуальному сприйнятті природи формування мотивації поділяємо думки вчених Е. Стоунса та П. Костери, які вважають, що «це не що інше, як особливо тонке застосування методик, які її стимулюють, допомагають подолати негативне ставлення до деяких видів учіння, створити захопленість ними» [492, с. 69].

Успішне професійне становлення студентів – майбутніх педагогів неможливе без цілеспрямованого формування в них професійної мотивації, розвиток якої відбувається на основі формування двох груп мотивів (результативних і пізнавальних). У першій групі мотивів пізнавальний інтерес виступає як засіб досягнення мети, а в другій – сам є метою. У такому разі він сприяє виникненню внутрішніх пізнавальних мотивів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У другій групі мотивів студентів цікавить і процес, і зміст нового, тобто того, що пізнається, а в першій – тільки той прагматичний результат, який можна отримати внаслідок пізнавальних зусиль (наприклад позитивна або висока оцінка на іспитах) [72, с. 46].

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість студентів на розвиток професійно-пізнавального інтересу й прагнення до творчого формування вмінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які стимулюють успіх і творчі досягнення студентів у їхній майбутній професійно-педагогічній діяльності. Залежно від того, чи мотивація іде від самого студента, чи від інших людей, вона поділяється на внутрішню і зовнішню. За визначенням В. Чиркова, внутрішня мотивація описує такий тип поведінки, коли регулювальні та ініціюючі фактори впливають із середини особистісного Я і повністю знаходяться всередині самої поведінки. [540, с. 116-132]. Внутрішня мотивація професійної діяльності підсилюється зовнішньою, а зовнішня тісно переплітається із розвитком пізнавального інтересу студентів.

У нашому дослідженні увагу зосереджено на екстраполяції зовнішньої мотивації у внутрішній план. Це означає, що навчальний процес у ВНЗ впливає на розвиток професійної пізнавальної мотивації студентів, як особистий вибір матеріалів і завдань, які спонукають студентів до професійної діяльності, сприяють процесу оволодіння вибраною спеціальністю та такою технологією навчання молодших школярів з

першого класу, як асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Подібна організація навчання сприяє успішному управлінню навчальним процесом щодо формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до навчально-педагогічної діяльності, до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, зокрема. Однак в умовах особистісно орієнтованої парадигми навчання розвиток професійної мотивації означає «не привнесення» в особистість готових мотивів, а створення таких умов, за яких вони формувалися б через залучення студентів у взаємодію між собою, викладачем та пізнавальним змістом навчального предмета. Зовнішній мотив стимулює до діяльності, внутрішній – її визначає.

Мотиваційний компонент спонукає майбутнього вчителя до регуляції своєї поведінки й засвідчує його свідоме ставлення до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Для оцінювання ступеня наповненості, змістовності та активності мотиваційного компонента як критеріальних показників слід визначити два основних: наявність у майбутнього вчителя початкової школи пізнавального інтересу до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та виявлення особистісно-значущого змісту готовності до цього процесу. Як бачимо, пізнавальний інтерес виступає найціннішим мотивом навчальної діяльності студентів, а розвиток професійного пізнавального інтересу до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є метою пропедевтичного етапу.

За умови відсутності пізнавального інтересу в студентів формується негативне ставлення до учіння. Пізнавальний інтерес визначає активність у навчанні, ініціативу з боку учнів під час визначення пізнавальної мети, сприяє пошуковій творчій діяльності [556, с. 29].

Розвиток мотиваційно-пізнавальної сфери студентів у підготовці до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів носить циклічний характер:

- пізнавальний інтерес: студент отримує нові знання про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, що сприяє появі навчального інтересу;
- стимул: студент працює за методиками асоціативного навчання, що сприяє навчальному успіху та усвідомленню значимості асоціативного навчання молодших школярів;
- мотив: у студента розвиваються професійні компетенції (розвивається вербальна і невербальна креативність), що дозволяє йому самореалізовуватися як викладачеві;
- ціннісні орієнтації: розвинута компетентність сприяє ефективній і цілеспрямованій підготовці майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів;
- внутрішня професійна орієнтація: наявність внутрішньої мотивації сприяє розвитку бажання (стимулює) студента сприймати учіння як цікавий для нього процес;

— професійна готовність: студент хоче самовдосконалюватися в інноваційному полі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Як результат, цикл повторюється знову по спіралі й майбутній учитель самовдосконалюється у своєму професійному становленні [30].

Як бачимо, дуже важливо, щоб студент проявляв активність із перших днів навчання, тому для цього йому потрібно створити умови, тобто організувати навчальний процес таким чином, щоб йому було цікаво вчитися. Якщо студента зацікавить асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, якщо він буде бачити позитивні результати його використання, то він використовуватиме свої мислительні процеси для отримання знань про цей вид навчання, на базі чого у нього розвиватимуться відповідні компетенції, а розвинута компетентність допоможе йому краще вчитися і бути задоволеним собою, своєю професійною діяльністю.

Мета роботи викладачів університету з першокурсниками на цьому етапі полягає у формуванні в студентів початкового інтересу до асоціативного навчання іноземних мов, установки на необхідність спеціальної підготовки до такого виду навчання.

Інтерес тісно пов'язаний із мотивами і розглядається багатьма вченими як активна спрямованість людини на той чи інший предмет або явище дійсності. Він є одним з найістотніших стимулів нагромадження людиною знань, розширення її світогляду, підвищення пізнавальної активності, а також важливою умовою творчого ставлення до роботи і навчання. Разом з мотивами інтереси складають основу ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу і виступають регуляторами соціальної поведінки [600, с. 566].

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у нашому дослідженні ґрунтується на теорії взаємодії мети й мотивів діяльності, яку розкрито в працях О. Леонтьєва. Суть її в тому, що мета, яка реалізовується в практичній діяльності, спочатку стимулюється мотивом, а з часом набуває самостійної сили, тобто стає мотивом [284, с. 155].

В. Сластьонін, пояснюючи природу взаємодії мети й мотивів педагогічної діяльності, доводить, що класифікація мотивів на домінуювальні та ситуативні, внутрішні й зовнішні дає змогу помітити, що коли для майбутніх педагогів навчання, а для вчителів їхня діяльність, відбувається з бажанням і відповідальністю, тоді мета діяльності й мотив збігаються. У цій ситуації вчителі намагаються працювати старанно, із захопленням, продуктивно. Якщо ж мета та мотив не збігаються, то педагогічна діяльність учителя відбувається з нервовим напруженням і не веде до позитивного результату [381, с. 58].

Ураховуючи зазначене, розуміємо особливості теорії взаємодії мети й мотивів діяльності таким чином: якщо молодий учитель, приступаючи до професійної діяльності, прагне до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, того, чого його навчили, а згодом, коли

переконається, що такий підхід дає змогу учням досягати навчальних позитивних результатів, які зазначені в Державному стандарті загальної початкової освіти, то розуміє, що інакше вже й сам не хоче та й не може працювати. Тобто методично правильне здійснення технологічного процесу навчання в початковій школі, попри труднощі, які доводиться долати, уможливорює поступове перетворення мети на мотив.

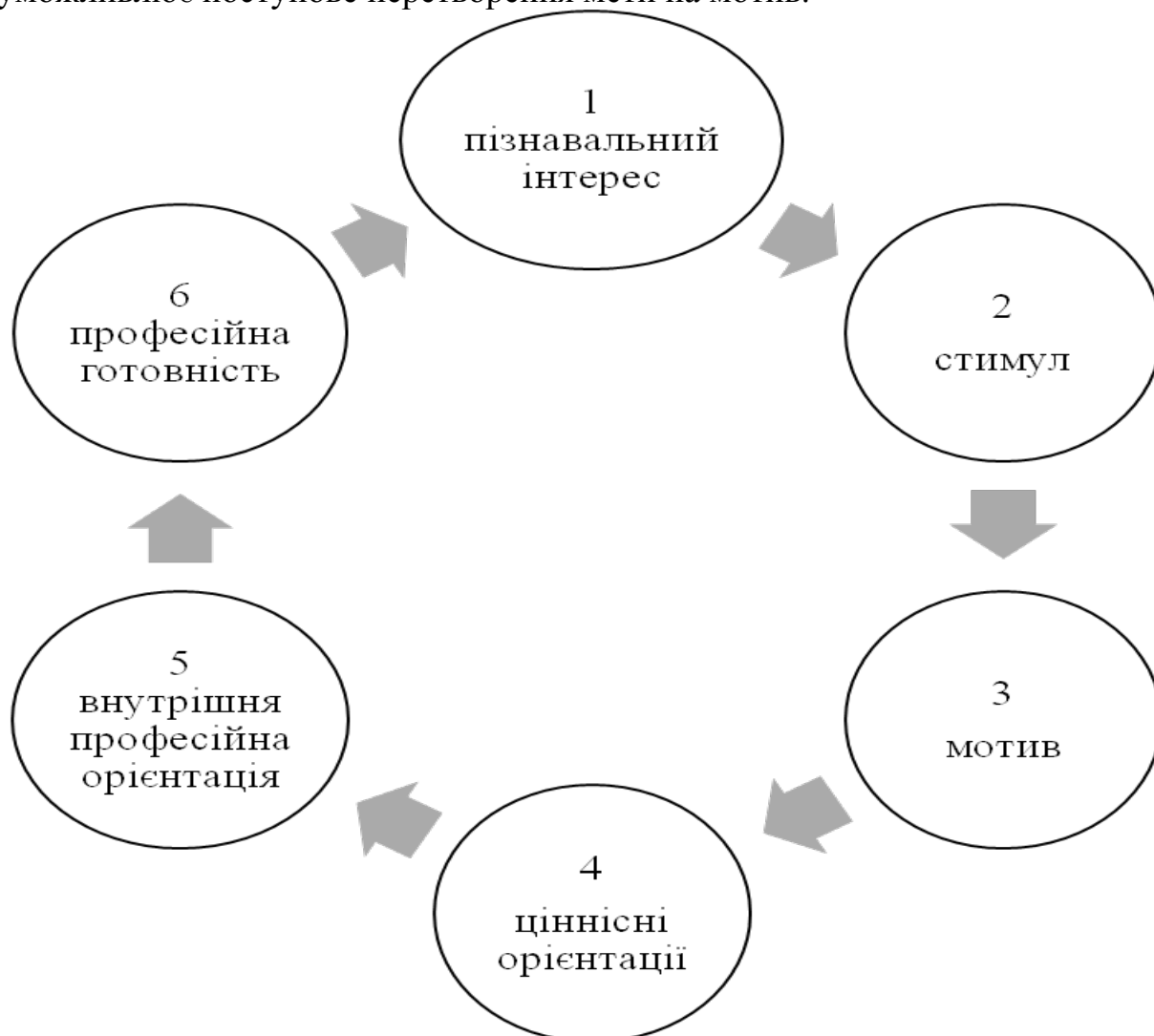


Рис. 4.8. Циклічність розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери студентів у підготовці до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Реалізація теорії взаємодії мети й мотивів діяльності в процесі експериментальної роботи передбачає, що в центрі навчання має перебувати особистість майбутнього фахівця, спрямована на оволодіння професійно-педагогічними цінностями.

Категорія цінностей є предметом філософських досліджень. Так, на думку вітчизняного філософа М. Кагана, для свідомої та вільної діяльності особистості потрібно мати уявлення про цінності, які б спрямовували її поведінку. Ціннісно-орієнтаційна діяльність людської свідомості виробляє уявлення про «соціально корисне», ідеальне, тобто те, до чого має спрямовуватися, а також те, від чого треба відмовлятися [208, с. 101].

Особливого значення категорії цінностей надають і психологи, і педагоги. Педагогічні цінності, зокрема, являють собою норми, що регламентують педагогічну діяльність. Вони виступають у якості пізнавально-діючої системи, яка відіграє роль об'єднуючого фактора між суспільним поглядом, що існує в галузі педагогічної освіти, та професійною діяльністю вчителя, яка набуває сенсу життєвих принципів, поглядів, переконань, тобто визначає його поведінку й характер діяльності [381, с. 116].

За рівнем свого існування педагогічні цінності розділяються на дві групи: соціальні й особистісні.

Соціально-педагогічні цінності – це сукупність норм, правил, ідей, концепцій, традицій, що регламентують та спрямовують педагогічну діяльність у межах певних освітніх інститутів.

Особистісні педагогічні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, у яких знаходять відображення цілі, мотиви, ідеали та інші філософсько-світоглядні характеристики особистості педагога, що утворюють у сукупності систему його ціннісних орієнтацій. Функціонування особистісних цінностей майбутнього вчителя початкової школи стає можливим за умови їх переходу в мотиви поведінки, які стимулюють творчу діяльність, забезпечують усвідомлення значущості самовдосконалення, особистісного професійного зростання.

У процесі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів визначальним є формування в студентів позитивного ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і розвиток бажання втілювати його в навчальний процес початкової школи, удосконалювати вже наявну авторську програму асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та розробляти і запроваджувати майбутніми вчителями свої авторські програми, оскільки оволодіння асоціативним навчанням стає значущим тільки тоді, коли студенти бачать результати своєї праці, свої успіхи і пізнають суперечності та недоліки своєї професійної діяльності.

На пропедевтичному (підготовчому) етапі експериментального навчання задля формування мотиваційно-ціннісного (та когнітивного до якоїсь міри) компонента професійної готовності майбутніх учителів початкової школи ми використовували проблемне навчання, яке стимулює мотивацію, оскільки вимагає пошуку та розв'язання складних питань, актуалізації знань та аналізу. Для майбутніх учителів елементами проблемного навчання стає проблема створення різних асоціативних символів іншомовного навчального матеріалу, що дає змогу напрацювати певний комплекс типових підходів, аналогій, які можуть виникати у їхній майбутній професійній діяльності в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Використовується багато вправ із залученням ігрових технологій для реалізації цього комплексу, оскільки така форма роботи підвищує рівень мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших

учнів, покращується якість засвоєння навчального матеріалу. З огляду на це великого значення набуває ділова гра, яка дає змогу студентам спробувати себе в ролі вчителя, відчуті необхідність професійного становлення та самовдосконалення. Саме навчальна робота студентів із використанням асоціативно-ділових ігор викликає у студентів інтерес до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Спостереження за процесом навчання свідчать, що в підготовці майбутніх вчителів, спрямованій на розвиток готовності до впровадження асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, не акцентується напрям, пов'язаний із необхідністю послідовного формування та розвитку особистості студента як майбутнього вчителя з усвідомленою потребою в спеціальному опануванні специфічних компетенцій асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Науковці відзначають, що мотиваційна сфера майбутнього вчителя початкових класів характеризується наявністю специфічної системи регульованих мотивів, ієрархічно організованої, із виокремленням домінуючих і підлеглих мотивів (А. Маркова, Е. Телегіна, Т. Руденко та ін.). Найбільш значущими мотивами, які впливають на процес самореалізації особистості в професійній діяльності, є пізнавальні, особистісні й мотиви професійно-творчих досягнень. Мотиви професійно-творчих досягнень виявляються у вигляді прагнень до вивчення, узагальнення і використання педагогічного досвіду, накопичення матеріалу для вдосконалення освіти щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Узагальнюючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що мотиваційно-ціннісний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів пов'язаний з особистісним та соціальним чинниками успішного професійного становлення майбутнього вчителя. Роль особистісного чинника професійного становлення ми вбачаємо в тому, що його розвиток забезпечує орієнтацію на зростання професійної компетентності майбутніх фахівців через усвідомлення ними значущості асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Ми переконані, що педагогічна діяльність переважно обумовлена мотивами, які вирізняються як особистісною, так і соціальною значущістю: особистісні мотиви пов'язані зі спрямованістю майбутніх фахівців на вдосконалення професійного розвитку, а соціально значущі – з почуттям відповідальності, виконанням обов'язку.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів активно починається з перших днів навчання студентів у ВНЗ, на пропедевтичному етапі під час вивчення таких курсів, як: «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Вікова та педагогічна психологія» та практичного курсу з іноземної мови.

Для реалізації зазначеної мети викладачі кафедр педагогіки, психології та іноземних мов на своїх заняттях знайомлять студентів з

елементами теорії і практики педагогічної діяльності вчителів початкової школи, асоціативного навчання, зокрема детально роз'яснюють зміст загальних кваліфікаційних вимог (характеристик) до випускників, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до запровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у своїй професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до означеного виду діяльності.

Крім проведення аудиторних навчальних занять, студентів знайомлять із педагогічною діяльністю вчителів у початковій школі, де вони проводять педагогічні спостереження та набувають досвіду аналізу професійно-педагогічної діяльності. Першокурсники відвідують уроки іноземної мови в початковій школі, причому переважно тих учителів, які працюють за методом асоціативних символів. Після занять учителі ознайомлюють студентів із власним досвідом асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та розповідають про зміст своєї роботи, навчання молодших школярів, показують ефективні методичні прийоми асоціативного навчання іноземних мов.

На перших же заняттях зі «Вступу до спеціальності» для студентів визначають конкретні навчальні завдання з підготовки до педагогічної діяльності: список психолого-педагогічної літератури для самостійного вивчення; створення та ведення особистого словника-довідника основних термінів і понять із загальної та педагогічної психології і педагогіки; створення та ведення щоденників (зошитів) психолого-педагогічних і методичних спостережень, в які рекомендується записувати найбільш яскраві педагогічні ситуації. Робота щодо орієнтації студентів на педагогічну діяльність вчителів початкової школи, стимулювання в них інтересу до опанування нею продовжується і в наступних семестрах навчання.

Багаторазове відвідування студентами уроків асоціативного навчання передбачає більш поглиблене розуміння теоретичних основ асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Домагаючись закріплення знань про педагогічну діяльність учителя іноземних мов початкової школи, викладачі стимулюють розвиток (творчого) педагогічного мислення студентів, на закріплення інтересу до асоціативного навчання молодших школярів, на активність студентів у підготовці до професійно-педагогічної діяльності. Крім цього, викладачі ВНЗ надають індивідуальну допомогу студентам, залучають їх до наукової роботи, контролюють виконання навчальних завдань та визначають нові.

На підвищення мотивації майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів спрямовано організацію навчально-виховної роботи зі студентами. Викладачі кафедри іноземних мов щомісячно проводили заходи в початкових школах, які популяризують асоціативне навчання іноземних мов у практичній діяльності початкової школи.

Метою формування мотиваційної й цільової сфер у змісті діяльності майбутнього вчителя до впровадження асоціативного навчання виступає

активізація самопізнання майбутнього вчителя, усвідомлення ним значення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Як відомо, процес та результат будь-якої праці, у тому числі й педагогічної, можна побачити й оцінити, запропонувавши тим, хто навчається, виконання хоча б елементарних педагогічних дій. Тому студентам під час навчального процесу, а також при організації різних заходів навчально-виховного характеру на факультеті пропонується виконувати багато чого з того, що вони повинні будуть працювати в школі як учителі іноземних мов початкової школи.

Студенти I-III курсів відвідують уроки іноземної мови в початковій школі під час проходження «пасивної» практики й практики «пробних уроків». Вони отримують, хоч і невеликий, але досвід проведення уроків та спілкування з молодшими школярами. У студентів, які більш наочно ознайомилися зі своєю майбутньою професією, відчули себе, до деякої міри, у ролі вчителів іноземних мов під час проведення пробних уроків, починають формуватися такі педагогічні якості, як зрілість у розумовому і моральному плані, здатність до обмірковування і критичне ставлення до набутого досвіду. Водночас, у них розвивається тяжіння до нового, інноваційного прагнення реалізувати і показати себе в новому досвіді, отримати нові відчуття, бажання бути близькими за духом до учнів, сміливими і рішучими щодо питань свого професійного вдосконалення. Студенти пробують сили в підготовці та складанні конспектів уроків іноземних мов з елементами асоціативного навчання, оформленні наочності та створенні і використанні асоціативних символів, аналізі та огляді літератури тощо.

Таким чином, пропедевтичний етап спрямовано на формування переважно мотиваційно-ціннісного компонента готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Варто зазначити, що при цьому також здійснюється цілеспрямований вплив і на окремі показники когнітивного та процесуального компонентів. У результаті здійсненої на мотиваційно-діагностичному етапі роботи в майбутніх учителів актуалізувалася внутрішня суперечність між потребою в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів і недостатністю знань та вмінь для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це й зумовило перехід на наступний етап.

4.3. Організаційно-змістовий етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Організаційно-змістовий етап підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи є базовим етапом підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який забезпечує формування фахової компетентності майбутніх учителів у цьому виді діяльності. На цьому етапі підготовки відбувається формування когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до окресленого виду діяльності.

Головне завдання організаційно-змістового етапу визначення основних складників змісту підготовки майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. У процесі формувального експерименту виокремлено такі змістові елементи, які формують основну базу такої підготовки: поняття асоціативного навчання та його ознаки; історичний аспект використання асоціацій у педагогіці, психології й інших галузях науки; використання асоціативного навчання в працях Я. А. Коменського («Світ навколо в картинках»); відмінності асоціативного навчання від інших моделей навчання; педагогічні умови реалізації асоціативного навчання; форми та методи асоціативного навчання і їх обґрунтований вибір учителем; роль асоціацій як засобів навчання; основні елементи технології асоціативного навчання; вітчизняна і зарубіжна практика асоціативного навчання молодших школярів; метод асоціативних символів (МАС).

Серед основних умінь і навичок, якими потрібно оволодіти вчителю початкової школи, який працює за методикою асоціативного навчання, виокремлено такі: відбирати з усього різноманіття методів і форм потрібні для уроків асоціативного навчання, залежно від змісту навчання, особливостей колективу та окремих учнів, мети та завдань навчання на уроці, уміння проводити орієнтовані на учнів заняття творчого характеру, під час яких проявляти повагу до учнів як особистостей; організовувати інтенсивну взаємодію та комунікацію всіх учнів класу, використовуючи метод асоціативних символів; організовувати та забезпечувати ефективне опанування учнями змісту навчання за державною програмою, застосовуючи метод асоціативних символів; розробляти інструкції й плани-конспекти асоціативного навчання іноземних мов на уроках у початковій школі; використовувати різноманітні, зокрема проблемні, питання, пов'язані зі створенням асоціативних символів для розвитку мислення молодших школярів.

За результатами методологічних досліджень фахова професійна підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів уключає спеціальну іншомовну, методичну та практичну фахові підготовки. Зі змістових позицій іншомовна спеціальна підготовка реалізовується в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Іноземна мова професійна», «Практичний курс іноземної мови»,

«Дитяча іншомовна література».

Методична фахова підготовка забезпечується вивченням навчальних дисциплін: «Іноземна мова з методикою викладання», «Методика навчання іноземних мов в початковій школі», а також базового спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Практичну фахову підготовку забезпечують проходженням студентами низки педагогічних практик та базового спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів».

У цілому організаційно-змістовий етап спрямовано на формування системи знань про суть, функції, специфіку асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, основні підходи, принципи, форми, методи; професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів; прагнення до самоосвіти та саморозвитку в галузі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; визначення способів особистісного й професійного зростання студентів; умінь самоаналізу, самооцінки, поведінки і досвіду асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; першооснов педагогічної майстерності, творчості, актуалізації і розвитку творчого потенціалу студентів; креативно-асоціативної компетенції майбутніх учителів, яка ґрунтується на розвитку творчого мислення майбутніх учителів початкової школи.

4.3.1. Формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Когнітивний компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення загальної мети навчання та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів. Отже, для забезпечення формування у студентів когнітивного компонента готовності до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів потрібно відібрати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвинути в себе вміння, навички та здібності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Формування когнітивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін на підготовку майбутніх вчителів до застосування асоціативного навчання молодших школярів, а це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Інформація, що подається в процесі навчання названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування в студентів не лише когнітивного компонента готовності, а й усього особистісного утворення в цілому.

Засвоєння студентами системи знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів здійснюється «у взаємозв'язку із формуванням умінь їх використання, оскільки неможливо розвивати вміння,

якщо відсутні ґрунтовні знання» [381, с. 145].

Одним зі шляхів реформування початкової освіти в руслі тенденцій розвитку європейського освітнього простору є розробка концептуальних засад модернізації змісту підготовки педагогічних працівників, які вимагають підготовки майбутніх учителів як самостійних, ініціативних і творчих особистостей.

Ми пропонуємо два шляхи модернізації змісту освітнього процесу у ВНЗ. Перший – це наповнення гуманітарним, творчим, особистісно-орієнтованим змістом програм дисциплін, які вивчаються у ВНЗ, та орієнтованість на особистісний розвиток кожного студента. Інший шлях – це включення у варіативний компонент навчального плану спеціальних курсів, спрямованих на особистісний професійний розвиток майбутніх учителів, готових до використання асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі. Відповідно, ми розглядаємо два шляхи реалізації змістового компонента: інтенсивний і екстенсивний. Інтенсивний підхід передбачає уведення до дисциплін, які вивчаються, креативно-асоціативного складника, наголошуючи на його важливості. Екстенсивний підхід передбачає уведення нових дисциплін у навчальний процес. У дослідженні використано обидва підходи: оптимізували певні розділи й теми навчальних дисциплін щодо асоціативного складника та ввели спецкурс і спецпрактикум, спрямовані на формування професійної готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Модернізація змісту навчального процесу у ВНЗ, які здійснюють підготовку учителів початкової школи, передбачає опору на компетентнісний підхід. Необхідність нового підходу до відбору навчального матеріалу задля покращення професійної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов молодших школярів обумовлена реальними змінами в нашому суспільстві й зокрема уведенням іноземної мови з першого класу навчання в початковій школі.

Виходячи із напрямів підготовки та професіограми вчителя іноземної мови початкової школи, студенти опановують певний рівень та обсяг знань, професійних умінь і навичок, тобто оволодівають певним рівнем професійної компетентності. Автори навчальних програм та підручників представляють матеріал таким чином, щоб у ньому відчувалася певна обґрунтована система професійних знань, умінь та навичок. Порушення правил системності та послідовності в навчанні спричиняє набуття студентами уривчастих знань, які важко використовувати в практичній діяльності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів характеризується системним оволодінням майбутніми педагогами знаннями про сутність асоціативного навчання, особливості його застосування в початковій школі, організацію групової, фронтальної, індивідуальної роботи на уроках іноземної мови. Актуальним є урахування вікових особливостей

дітей молодшого шкільного віку при застосуванні асоціативного навчання, можливості застосування методу асоціативних символів з урахуванням психологічних особливостей молодших школярів. Водночас на цьому етапі відбувається формування творчого ставлення до практичної діяльності вчителя в процесі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, активізується бажання інноваційної діяльності.

Системотвірними складниками формування когнітивного компонента готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є впровадження варіативного складника (спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі»).

Пропедевтичними змістовими складовими частинами вивчення варіативних дисциплін є такі змістові модулі, як «Формування лексичної, граматичної та фонетичної компетенції молодших школярів» та «Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів в аудіюванні, читанні, говорінні і письмі», передбачені навчальною дисципліною «Методика навчання іноземних мов в початковій школі» як складової галузевого стандарту. Проте зміна мети навчання й поява нових вимог до навчання іноземних мов у початковій школі вимагають нових підходів до структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

За допомогою пропонованого варіативного складника забезпечується змістова складова процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Ці дисципліни передбачають ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлюють на перспективний розвиток та активізацію методичного, креативного-(асоціативного) мислення, дають змогу створити необхідну базу для формування в майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, які ґрунтуються на засвоєних знаннях про асоціативне навчання.

Ми розробили систему занять, яка включає комплекс методичних завдань, направлених на вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів. (табл. 4.1.). Цей спецкурс розрахований на 54 години: лекційних – 14 годин; семінарських – 8 годин, самостійна робота – 18 годин, індивідуальна – 14 годин.

Змістова складова варіативного спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів»

Зміст навчальної дисципліни	Кількість годин			
	Лекції	Практичні	Самостійна робота	Індивідуальна робота
<u>Тема 1.</u> Психолінгвістичні основи асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи.	2		2	2
<u>Тема 2.</u> Лінгводидактичні основи асоціативного засвоєння іноземної мови молодшими школярами.	2		4	2
<u>Тема 3.</u> Генеза асоціацій.	2	2	2	2
<u>Тема 4.</u> Метод асоціативних символів у навчанні іноземної мови молодших школярів.	2		2	2
<u>Тема 5.</u> Типи та структура уроків асоціативного навчання.	2	2	2	2
<u>Тема 6.</u> Особливості ігрової діяльності у процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.	2	2	2	2
<u>Тема 7.</u> Створення асоціативних образів за матеріалами дитячої іншомовної літератури.	2	2	4	2
<i>Усього</i>	<i>14</i>	<i>8</i>	<i>18</i>	<i>14</i>

На лекційних заняттях розглядають питання, стосовно фундаментальних й актуальних проблем асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів, уточнюють, розширюють і збагачують методичні знання студентів. Роботу на лекціях органічно доповнюють практичні заняття, під час яких організовують дискусію щодо попередньо опрцьованих тем, до яких студенти готують тези виступів за індивідуально виконаними завданнями. Навчальна програма зі спецкурсу включає також самостійну й індивідуальну роботу студентів.

Лекція – це одна з форм організації навчання, яка, починаючи з XVст. досі, залишається однією з основних у вищому навчальному закладі. Навчальна академічна лекція будується на основі інформаційно-монологічного методу й передбачає обдуманий і завчасно підготовлений виклад матеріалу викладачем із застосуванням способів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів [418, с.169].

У контексті нашого дослідження лекція – це не стільки подання викладачем певної інформації, скільки спеціально організована спільна діяльність викладача й студентів направлена на отримання нових знань.

Задля формування креативної складової підготовки студентів доцільно застосувати лекції проблемного характеру. Крім того, надзвичайно ефективні лекції, проблематику яких готують чи уточнюють самі студенти.

У процесі викладання варіативної дисципліни «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» послідовно розкривається перехід від теоретичних положень асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до конкретно-практичної методичної його реалізації.

На початку курсу розглядають питання: психолінгвістичні особливості молодших школярів та лінгводидактичні основи навчання іноземних мов учнів початкової школи. Особливу увагу звернуто на особливості розвитку вищих психічних функцій учнів молодшого шкільного віку (пам'яті, уваги, мислення, сприйняття), урахуванню індивідуальних відмінностей молодших школярів, які залежать від їх психофізіологічних характеристик, що є дуже важливим для визначення сприятливих умов асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Незнання і недостатня вивченість психічних станів молодших школярів занижує ефективність і продуктивність учительської праці. Психічний стан учня, безсумнівно, впливає на продуктивність його навчальної діяльності.

За умов вивчення іноземної мови учнями початкової школи паралельно з мовою українською (із першого класу) актуальним стає пошук концепцій засвоєння навчального матеріалу, адекватних віку та психології розвитку учнів початкової школи. Викладач пояснює особливості підходів до засвоєння мови (біхевіористського й функціонального), аналізує чинники, які сприяють оволодінню дітьми іноземною мовою (неврологічний, психомоторний, когнітивний, емоційний, лінгвістичний), розкриває особливості явища «імпринтингу» («удруковування») матеріалу мови у свідомість дитини. На стадії раннього дитинства великого значення набуває навчально-пізнавальна діяльність, зорганізована на врахуванні емпіричних механізмів психологічних процесів учнів початкової школи. У формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їхньої навчальної діяльності важливі організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Актуальне у цьому плані упровадження в навчальний процес початкової школи асоціативного навчання.

Проаналізувавши психолінгвістичні особливості й лінгводидактичні основи навчання іноземних мов молодших школярів, переходимо до розкриття суті поняття «асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». При цьому розкривається поняття «асоціація», «асоціативне навчання», його відмінності від інших моделей навчання, педагогічні умови реалізації асоціативного навчання. Асоціативне навчання, як і будь-яка теорія чи технологія навчання, пройшла складний історичний шлях розвитку і має свої переваги та недоліки, досить ефективно розв'язує низку навчальних завдань, але не є панацеєю від усіх проблем. Завдання викладача – показати доцільність застосування асоціативного навчання в початковій школі, показати його ефективність у формуванні іншомовної компетенції

молодших школярів.

Для набуття певних навичок теоретичного аналізу студенти вивчають та аналізують впроваджені на експериментальних майданчиках програми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; їх мету, зміст та умови навчання іноземних мов молодших школярів, визначають принципи, методи та прийоми асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі.

Особливого значення набуває висвітлення проблеми навчання фонетики, лексики і граматики засобами асоціативного навчання, яке ставить мету ознайомити студентів із прийомами асоціативного навчання іноземних мов, які направлені на формування аудитивних, вимовних і мовних навичок молодших школярів; використання ігрових асоціативних вправ при введенні, опрацюванні і тренуванні лексичних одиниць у процесі навчання іноземних мов у початковій школі; представлення етапів формування граматичних навичок з активним використанням асоціативних символів.

Представляючи асоціативне навчання іноземної мови молодших школярів, ми розкриваємо його основні складники, показуємо форми і методи асоціативного навчання, акцентуємо увагу на ролі асоціацій як засобу навчання. Особливу увагу також приділяємо методу асоціативних символів і його ролі для формування мовленнєвої компетенції молодших школярів в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.

На лекції щодо проблем організації процесу асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, викладач ознайомлює студентів із вимогами до сучасного асоціативного уроку з іноземної мови в початковій школі та акцентує увагу на застосуванні методу асоціативних символів, його перевагах та недоліках.

Ще одна проблема, яка дає змогу забезпечувати врегульованість та наступність навчального процесу, – це організація контролю знань, умінь та навичок володіння іноземною мовою молодшими школярами за допомогою асоціативних ігор. У цьому контексті розглядають функції і види контролю в процесі асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів, визначають роль непрямого контролю сформованості комунікативних умінь і навичок молодших школярів у вигляді асоціативних ігрових вправ.

У процесі вивчення варіативної дисципліни «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» розкриваються мета, завдання, методи асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, визначається суть методу асоціативних символів. Лекційний матеріал дає студентам можливість сформулювати власне ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яке проявляється в усвідомленні значимості методичних знань, пов'язаних з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів.

Вивченню, поглибленню та закріпленню навчального матеріалу, а також виробленню власної позиції щодо ефективності асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів сприяє блок семінарських

занять даної дисципліни.

Семінарське заняття отримало свою назву від латинського слова *seminarium*, що означає «розсадник». Такого виду заняття проводили в древньогрецьких та римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів та висновків викладачів. У сучасній вищій школі семінар – один з основних видів практичних занять. Мета семінару – поглиблене вивчення теми, розвиток у студентів культури наукового мислення, творчої самостійності, інтересу до науки та наукових досліджень, майбутньої практичної діяльності. У процесі семінарських занять студенти оволодівають науковим апаратом, набувають навичок оформлення наукових робіт, оволодівають мистецтвом усного та писемного викладу матеріалу, захисту наукових положень та висновків, які вони розвивають. Під час підготовки до семінарського заняття в студентів формуються навички й уміння самостійно опрацьовувати фахові джерела та документи, під час семінарського заняття поглиблюються, систематизуються, закріплюються та контролюються знання, отримані під час лекції, виробляються вміння аргументувати свою думку, відповідати на запитання слухачів, ставити запитання тощо.

На семінарі студенти мають можливість виступати в ролі доповідача чи опонента, учитися визначати проблеми асоціативного навчання та способи їх розв'язання, доведення і спростування, відстоювати свої погляди, демонструвати досягнутий рівень теоретичної підготовки. В. Ягупов та ін. наголошують на необхідності вдосконалення методики проведення семінарів, уникати заслуховування виступів окремих студентів, а організувати колективну роботу, яка забезпечує участь у ній кожного студента [563, с. 375; 353, с. 280].

Для підготовки майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів із метою формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності використано здебільшого семінари-дискусії.

Кожне семінарське заняття передбачає більш детальне вивчення та аналіз проблем, які представлені на лекції або пов'язані з нею. Студенти виконують такі завдання: визначити мету й завдання асоціативного навчання; визначити структуру, компоненти, принципи програми асоціативного навчання учнів перших класів; проаналізувати компоненти змісту програми; проаналізувати завдання першого (другого) року навчання; установити, який мовний матеріал потрібно засвоїти учням протягом першого (другого) року навчання; визначити, які ігри (пісні, вірші) пропонують для формування в учнів основ іншомовної комунікативної компетенції; проаналізувати методичні рекомендації, програми; виявити рівні засвоєння тощо.

Особливу увагу приділено вибору методів засвоєння граматичного, лексичного і фонетичного матеріалу за методом асоціативних символів. Студенти готують та представляють асоціативні вправи для уведення та тренування звуків, які відсутні в рідній мові, придумують фонетичні зарядки

, розробляють системи асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького, французького) алфавіту, аналізують символічний алфавіт Я. Коменського, який представлений у його праці «Світ навколо в картинках».

Під час формування англійської лексичної компетенції молодших школярів засобами асоціативного навчання студенти складають комплекти асоціативних ігор, які сприяють уведенню і засвоєнню лексичного матеріалу з однієї із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини», «Моя кімната», «Меблі», «Класна кімната», «Погода», «Пори року», «Члени родини», «Овочі й фрукти», «Їжа».

Формування іноземної граматичної компетенції молодших школярів засобами асоціативного навчання забезпечується розробкою студентами комплексів завдань для уведення та засвоєння граматичних структур типу (англійська версія): «*Do you...?, Does he (she)...?*», «*I am a ...*», «*You are a ...*», «*He is a ...*», «*She is a ...*», «*We are ...*», «*They are ...*», «*Is he (she) a...?*», «*Are you...?*», «*I have a ...*», «*He (she) has a...?*», «*I like ...*», «*I don't like ...*», «*I like to...*», «*I don't like to...*», «*He likes ...*», «*He doesn't like ...*».

Студенти представляють різноманітні асоціативні вправи та завдання для перевірки сформованості молодшими школярами граматичних, лексичних та фонетичних навичок та комунікативних умінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Іншою складовою змісту підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є варіативний складник спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі» (рис. 4.2). Реалізація цього спецпрактикуму можлива при виконанні тематичного плану в кількості 54 години. Спецпрактикум уключає практичні (8 годин) та лабораторні заняття (26 години), а також самостійну (10 годин) та індивідуальну роботи (10 годин).

Молодий фахівець повинен прийти в клас, не лише знаючи, як застосовувати асоціативне навчання іноземних мов у початковій школі, але й уміючи це робити. Для повноцінного засвоєння професійних знань і перетворення їх у професійні вміння потрібно організувати виконання таких дій, які відображають професійну діяльність учителя на уроці. Необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи в асоціативному навчанні виступає усвідомлене виконання цих дій із розумінням їх ролі, місця і способів реалізації. Саме практичні та лабораторні заняття допомагають студентам реалізовувати, удосконалювати необхідні методичні прийоми, тренувати їх виконання у певній навчальній шкільній темі.

Таблиця 4.2

Зміст спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі»

№ п/п	Лабораторні заняття	Кількіс ть годин	Практичні заняття	Кількі сть годин
1	Скласти конспект першого уроку, описати вступну бесіду з молодшими школярами про вивчення іноземної мови й роль символів у процесі знайомства двох іноземних школярів (англійського й українського)	4	Представити фрагмент уроку «Знайомство»	2

Продовження таблиці 4.2

2	Підготувати асоціативні вправи для уведення й тренування звуків, які відсутні в рідній мові та схожі на звуки рідної мови. Скласти фонетичну зарядку. Розробити систему асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького) алфавіту.	4	Представити фрагмент уроку «Фонетична зарядка»	
3	Представити комплекс асоціативних ігор, які сприятимуть засвоєнню лексичного й граматичного, фонетичного матеріалу на одну із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини».	4	Представити фрагмент уроку «Уведення і опрацювання лексики» на тему «Домашні тварини» або «Тварини інших континентів» з використанням асоціативних символів	6
4	Скласти тексти для аудіювання на теми: «Моя сім'я», «Дикі тварини», «Іграшки» і представити способи контролю їх розуміння, використовуючи асоціативні символи.	4	Представити фрагмент уроку на одну із запропонованих тем.	

Продовження таблиці 4.2

5	Скласти ігрові асоціативні вправи на одну з тем («Моя сім'я», «Тварини» і т. д.) для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції молодших школярів.	4	Представити фрагмент контролю аудіювання, говоріння, письма і читання текстів на теми «Тварини», «Моя сім'я» за методом асоціативних символів.	4
---	---	---	--	---

Під час практичних занять студенти отримують декларативні знання та набувають процедурних знань, які вважаються хорошою основою для проведення лабораторних занять [40; 89; 212; 336; 476]. До кожного лабораторного заняття розроблено систему завдань пошукового характеру, виконання якої сприяє більш усвідомленому і глибокому засвоєнню знань, удосконаленню навичок і умінь. На кожне заняття студенти готують фрагменти уроків на визначені теми, тобто їм пропонується квазіпрофесійна діяльність із застосуванням методу асоціативних символів.

Перше лабораторне заняття передбачає виконання таких завдань: 1. скласти конспект першого уроку, 2. описати вступну бесіду з молодшими школярами про вивчення іноземної мови і роль символів у процесі знайомства двох учнів (англійського та українського). Воно направлене на формування в студентів навичок організації навчальних занять. Складання плану-конспекту першого уроку зі вступною бесідою про роль іноземної мови в сучасному світі є дуже важливе й відповідальне завдання, оскільки його мета зацікавити молодших школярів вивченням нової мови як засобу спілкування.

Мета другого лабораторного заняття «підготувати асоціативні вправи для уведення та тренування звуків, які відсутні в рідній мові, скласти фонетичну зарядку», ознайомити студентів із асоціативними символами, а також цікавими історіями чи казками з метою опрацювання англійського алфавіту. Студентам дають завдання – розробити систему асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького) алфавіту, а також скласти картотеку віршів, римівок та пісеньок іноземною мовою, які вміщують необхідний фонетичний матеріал, елементи комунікативної граматики, кліше розмовної мови. Наприклад, для опрацювання звука (э) пропонують римівку:

*Where are you going to, my little cat,
I'm going to town to buy a hat!
What? A hat for a cat? A cat in a hat?
Who ever saw a cat in a hat?*

Вивчення римівки супроводжується показом асоціативних символів.

На третьому лабораторному занятті відбувається складання комплексів асоціативних ігор, які сприятимуть засвоєнню лексичного й граматичного матеріалу на одну із запропонованих тем: «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини» чи інша тема програми.

Четверте лабораторне заняття – складання текстів для аудіювання на будь-яку тему програми і завдань до прослуханих текстів; визначення інших способів контролю розуміння цих текстів за допомогою методу асоціативних символів.

Мета п'ятого лабораторного заняття – звернути увагу студентів на використання прихованого контролю сформованості умінь і навичок; (демонстрація способів) використання ігрових асоціативних вправ на одну із тем програми для визначення рівня сформованості іншомовної компетенції молодших школярів.

Запропоновані варіативні спецкурс та спецпрактикум виступають системотвірним компонентом змістового складника фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи, спроможних до навчання іноземних мов молодших школярів з першого класу.

Спецкурс та спецпрактикум передбачають ознайомлення студентів із сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлюють їх на перспективний розвиток й активізацію методичного творчого мислення студентів, що дає змогу створити необхідну базу для формування в майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Викладання спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі» сприяє підвищенню інтересу майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та формуванню їхньої професійної компетентності в асоціативному навчанні іноземних мов учнів початкової школи. Студенти здобувають достатній рівень знань, навичок та вмінь у сфері сучасної методики навчання іноземних мов молодших школярів.

За підсумками залікового уроку студенти одержали такі оцінки: «відмінно» – 31%; «добре» – 51%; «задовільно» – 18%; «незадовільно» – 0%. При опитуванні випускників на завершальному етапі навчання 96 % із них указали, що вивчення спецкурсу та спецпрактикуму сприяють їх кращій підготовці до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів (за методом асоціативних символів).

Про ґрунтовну фахову підготовку студентів експериментальних груп щодо оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів свідчить і той факт, що під час проведення практичних і лабораторних занять зі спецпрактикуму відбувається деталізована робота із засвоєння методики виконання кожної асоціативної вправи, яку можна застосовувати в навчальному процесі початкової школи під час проходження педагогічної практики й у подальшій практичній діяльності. Варто зазначити, що під час експерименту виявлено високу активність студентів-практикантів при підготовці уроків для проходження педагогічної практики. Студенти на уроках у школі через асоціативні технології здійснювали особистісно зорієнтоване навчання і виховання молодших школярів, розвивали їхні комунікативні здібності та соціальну культуру. Варто також відзначити, що майбутнім педагогам удалося досягти значної активізації кожної дитини, підтягнути слабших учнів і створити атмосферу толерантності між дітьми.

Під час навчального процесу для перевірки готовності студентів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у виробничих умовах проведено творчі контрольні роботи зі спецкурсу та методики навчання іноземних мов у початковій школі. Представляємо один із варіантів такої роботи:

1. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «асоціативне навчання»?

2. Скористайтеся календарним плануванням «1-й клас. Іноземна мова» . Які асоціативні символи та вправи доцільно використати під час вивчення теми «Домашні тварини»? Прокоментуйте доцільність запропонованих Вами асоціативних символів (вправ).

Аналіз відповідей студентів на запитання творчих контрольних робіт свідчить про те, на якому рівні вони засвоїли знання та сформуvalи вміння асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У результаті проведеної роботи виявлено, що частина студентів, засвоївши теоретичний матеріал на високому рівні, відчують труднощі застосування в практичній діяльності, коли виконують практичні завдання і розробляють фрагменти уроків. Таким студентам рекомендовано додатково опрацювати теоретичний матеріал і паралельно призначаємо консультації у вигляді методичної допомоги викладача. Одночасно проводимо консультації у вигляді демонстрації відеофільмів із записами асоціативних уроків.

Для розширення методичного кругозору студентів із метою формування їх образного мислення передбачено обов'язкове вивчення курсу «Дитяча іншомовна література» (навчально-методичні матеріали для цього курсу – «Підготовка майбутнього вчителя до роботи з англomовною дитячою літературою») [126].

Дитяча література відіграє важливу роль у вихованні особистості школярів. Особливе місце в розвитку образного уявлення та асоціативного сприйняття дійсності серед творів дитячої англomовної літератури займають казки. Методику їх використання в процесі вивчення іноземних мов розкрито в науковій праці Н. Малкіної, яка детально розглянула методику розповіді й співрозповіді (storytelling) [298]. Розуміння казки дітьми часто супроводжується рухом рук, ніг, тіла. Слухання казки розвиває вміння категоризації, класифікації, порівняннi тощо.

Ми погоджуємося з думкою О. Денисенко, яка вважає дитячу літературу потужним джерелом образності й зазначає, що знайомство з дитячою англomовною літературою не тільки розвиває інтерес до вивчення англійської мови, а й спонукає до мовного спілкування, засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу. Тому максимальне використання образності виявляється найбільш ефективним у навчальній ситуації спілкування. Образність за певних методичних умов викликає гостроту думки й почуття, що сприяє більш швидкому та точному запам'ятовуванню навчального матеріалу, формуванню основ комунікативної культури, розвитку творчої діяльності й соціальних компетенцій учнів [143].

Особливий інтерес викликає курс «Іноземна мова з методикою викладання в початковій школі», який зосереджено, переважно, на використанні методу асоціативних символів у процесі навчання іноземної мови молодших школярів.

Авторська програма для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів

націлена на формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загально-навчальної компетенцій молодших школярів. Тематика навчального матеріалу передбачає вивчення таких тем: «Я і моя сім'я», «Моя життєдіяльність. Дозвілля», «Помешкання», «Природа. Навколишнє середовище», «Свята і традиції», «Школа» та інші.

Під час вивчення цих тем в учнів формується мовна (лексична, граматична і фонетична) та мовленнєва компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

Як результат вивчення навчального матеріалу, який передбачений програмою, учні повинні розуміти та вміти виконувати команди, повідомляти про виконання своїх дій, ставити загальні питання про виконання дій, називати частини тіла, висловлювати позитивне чи негативне ставлення до виконаної дії, повідомляти про переміщення до певних об'єктів, повідомляти та запитувати про місцезнаходження, називати свійських та диких тварин, називати ознаки тварин, рахувати предмети, називати членів родини і висловлювати своє ставлення до них, називати меблі, їхнє призначення і місцезнаходження, називати й описувати іграшки тощо.

Для того, щоб формувати іншомовну комунікативну компетентність молодших школярів майбутній учитель сам повинен нею володіти. Студенти вивчають названі теми на поглибленому рівні та знайомляться з формами й прийомами роботи з ними за методом асоціативних символів.

У процесі оволодіння іноземною мовою вченими виокремлено три етапи [68, с.104-106]:

1. Ознайомлення зі значеннями мовних одиниць (дитина дізнається, як предмет, явище чи дія називаються іноземною мовою).

2. Пасивне мовлення – усвідомлене запам'ятовування учнем словесного виразу, тобто багаторазове зіставлення мовної одиниці з відповідними предметами та явищами реальної дійсності.

3. Активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні, що визначає рівень сформованості мовленнєвих навичок.

Урокам, які проводяться за методом асоціативних символів, властиві дещо інші етапи:

1. Вироблення асоціативних символів до нових лексичних одиниць, які створюються або самим учителем, або учителем разом із учнями, або вже створеними асоціативними символами;

2. Перевірка учителем розуміння учнями вироблених асоціацій рідною мовою;

3. Презентація нової лексики мовою, яка вивчається, (іноземною мовою) за допомогою асоціативних символів. Цей етап фактично об'єднує другий і третій етапи пасивне мовлення – усвідомлене запам'ятовування дитиною словесного виразу, та активне мовлення – використання слів чи виразів у мовленні.

Перед тим, як іти в школу, майбутній учитель повинен ознайомитися зі створеними асоціативними символами, їх використанням у процесі

навчання іноземної мови та зі складнощами створення нових асоціативних образів-символів. Причому вчитель повинен пам'ятати, що презентація нового матеріалу та його засвоєння відбувається у вигляді різноманітних ігор, оскільки метод асоціативних символів є ігровим методом.

Таким чином, однією з головних умов формування готовності майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Цьому сприяють заняття з вікової і педагогічної психології, методики навчання іноземних мов у початковій школі, а також індивідуальна та самостійна, наукова робота студентів. Особливу роль на цьому етапі відведено спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів». Інформація подана у процесі названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування в студентів не лише когнітивного компонента готовності, а й усього особистісного утворення в цілому. Отже, формування когнітивного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбувається переважно в процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів, яка супроводжувалася набуттям психолого-педагогічних та лінгвістичних знань і теоретично-практичної підготовки, коли студенти оволодівають компетенціями асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи на основі набутих знань. Сформований когнітивний компонент передбачає оволодіння певною науково обґрунтованою та професійно доцільною системою знань, яка слугує міцним фундаментом для розвитку практичних умінь і навичок виконання майбутньої професійної діяльності.

4.3.2. Формування процесуального компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Якщо мотиваційний і когнітивний компоненти визначають стратегію професійної поведінки майбутнього вчителя початкової школи в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, то процесуальний компонент готовності забезпечує її технологічну реалізацію на практиці.

Процесуальний компонент готовності майбутніх учителів полягає в оволодінні студентами алгоритмом упровадження асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи та передбачає вміння майбутнього педагога організувати й проводити асоціативне вивчення іноземної мови, вміння активізувати діяльність молодших школярів під час вивчення іноземної мови, вміння визначити конкретні завдання та регулювати розвиток дітей.

Основними критеріальними показниками процесуального компонента готовності виступає наявність у майбутнього вчителя системи знань, умінь, навичок, способів діяльності – компетенцій, необхідних для успішного моделювання та проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, тобто фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в асоціативному навчанні іноземних мов. Крім того, процесуальний компонент орієнтує на усвідомлення й аналіз власної професійної діяльності, про що свідчить сформованість рефлексивної позиції студентів.

У процесі експериментального дослідження виокремлено та застосовано як традиційні, так і інноваційні форми організації навчання: лекційні, семінарські, практичні та лабораторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, педагогічну практику, студентську науково-дослідну роботу, створення методичного портфоліо та ін., які проводилися на базі інноваційних технологій, та сприяли формуванню професійної компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи вимагає застосування таких технологій, за яких той, хто навчається, є активним учасником і виступає не лише виконавцем, спостерігачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається. Саме такою технологією є інтерактивне навчання, яке активно застосовується у підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки за постійною активною взаємодією всіх учасників навчального процесу.

Інтерактивна технологія навчання – це організація навчального процесу, за якої неможлива пасивність студента в колективному процесі навчального пізнання, який заснований на взаємодії всіх його учасників: або кожен з учнів має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед малою групою та перед всією групою завдання. Інтерактивні технології навчання включають у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Інтерактивне навчання робить студента активним учасником навчального процесу, який отримує нові знання й розвиває професійну фахову компетентність в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів не в результаті трансляції, а в процесі проектної діяльності своєї підготовки. До організаційних форм і методів інтерактивного навчання, які використовують у підготовці вчителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, відносять проблемні методи, мультимедійні лекції, дискусії, ділові ігри, тренінги, метод мозкового штурму, метод проектування професійної діяльності.

Щодо технології організації навчання у ВНЗ у процесі здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців, то особливу увагу українські вчені приділяють застосуванню модульної технології. На сьогодні розробка положень модульного навчання займає особливе місце в науковому просторі нашої країни. Цю проблему розкрито в наукових доробках Т. Алексеєнко, А. Алексюка, В. Андрущенко, І. Богданової, В. Бондаря, Р. Вернидуба, А. Гнатівської, П. Гусака, А. Казановської, Є. Кобилянського, Ю. Корнієнко, В. Курка, Л. Костельної, В. Мельника, Г. Мельниченко, Т. Мишковської, В. Огнев'юк, М. Пащенко, А. Плохій, А. Погорелова, З. Слєпканя, П. Стефаненко, В. Сушанки, А. Фурмана, П. Юцявічене та ін.

У нашому випадку модульне навчання передбачає модульне структурування, яке забезпечує досягнення певного рівня (професійної) фахової компетентності майбутніх учителів. Зміст модулів забезпечує його засвоєння в автономних режимах. Завдяки структурній організації модулів можливе чергування/зміна послідовності вивчення різних модулів, урахування індивідуально-психологічні особливості особистості студентів, їхні потреби в реалізації себе як майбутнього вчителя.

Наш інтерес до модульного навчання викликаний тим, що воно має багато переваг над іншими технологіями: дає можливість студенту працювати в темпі, зручному для конкретної особистості; допомагає визначити свої сильні та слабкі сторони; дає можливість тренуватися самостійно; допомагає майбутнім учителям визначати й коректувати власну траєкторію навчання; інтегрує різні методи і форми навчання; забезпечує можливість будувати зміст навчального матеріалу зі сформованих одиниць навчального матеріалу, чим сприяє досягненню високого рівня підготовки студентів до професійної діяльності; установлює міждисциплінарні зв'язки; систематизує знання й уміння з конкретної дисципліни; забезпечує варіативність, автономність і академічну свободу вибору для студентів [19; 23;82; 300; 498; 561].

Модульна технологія навчання майбутніх учителів іноземних мов сприяє розвитку творчої навчальної і науково-дослідної самостійності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Модульне навчання студентів характеризується замкнутим типом управління завдяки модулям. Головна ціль модульного навчання – створення навчальних структур як у змісті, так і в організації навчання, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

В основу модульного навчання покладено компетентнісний підхід, головна мета якого створення варіативних навчальних структур як за змістом, так і за організацією навчання, які сприяють розвитку компетентності майбутнього вчителя іноземних мов молодших школярів та їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов.

Реалізація положень модульного навчання забезпечується упровадженням модульної-рейтингової системи організації навчання у ВНЗ. Це дало нам підстави для проектування процесу підготовки майбутніх

учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у форматі модульної технології навчання. При цьому спираємося на вимоги до побудови педагогічної технології, а також на розуміння поняття «модульна технологія» та перебігу навчально-виховного процесу [316, с.8].

У сучасних умовах підготовка майбутніх учителів початкової школи передбачає знаходження додаткових ресурсів навчальної діяльності для вдосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов молодших школярів. Варто не збільшувати навантаження студента, а застосовувати індивідуалізацію навчання, продуктивну організацію самостійної роботи студентів. Ми використовували такі з них: проведення лекційних занять із візуальним супроводом вивчення матеріалу; семінарські заняття з елементами інновацій (рольових, ділових ігор; проблемних семінарів-дискусій); практичні заняття з елементами інновацій (ігрове проектування, ділові ігри, квазідіяльність).

Розвитку творчого потенціалу студентів сприяють: а) комплексні завдання (творчі діалоги в предметно-практичній діяльності; комплексні навчальні ігри; б) імітаційні діяльнісні завдання (рольова гра, зокрема спонтанного характеру; навчання дискусії, варіативність мовленнєвих ремарок); в) проектні завдання (метод проектів і особливо для розвитку самостійності й креативності); г) самоконтроль (навчання самоконтролю – завдання на розуміння контролю вчителя; на спостереження й аналіз навчання своїх друзів; самоспостереження, аналіз, корекція й оцінка свого навчання) і самозабезпечення, що повністю відображено в методичному портфоліо студента (самостійний пошук способів розв'язання проблеми, у якій студент сам визначає засоби, шляхи, осмислює матеріал тощо).

Проаналізувавши результати сучасних науково-педагогічних досліджень із проблем дидактики, психології і методики навчання іноземної мови, нам видається доцільним логічно поєднувати або ситуативно варіювати різні організаційні форми проведення навчання як дієвого засобу для ефективного оволодіння студентами фаховою професійною компетентністю вчителя початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Виконання навчально-професійних і проблемно-пошукових завдань у дослідженні виступає провідним засобом реалізації динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної (наприклад у формі лекції) через квазіпрофесійну (ігрові форми, які передбачають створення професійно-педагогічних ситуацій) і навчально-професійну (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика та ін.) до власне професійної діяльності, що сприяло формуванню таких якостей майбутнього педагога, як спроможність і готовність до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, усвідомленню значущості та необхідності впровадження асоціативного навчання іноземних мов у навчальний процес початкової школи.

Зміст процесуального компонента визначається наявністю в майбутнього вчителя початкових класів умінь утілювати в професійній

діяльності асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Наявність у структурі професійної фахової компетентності майбутніх учителів асоціативно-креативної компетентності дає змогу підвищити загальний інноваційний професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, оскільки необхідні уміння й навички застосування асоціативного навчання допомагають ефективніше розв'язувати завдання, використовувати інші складники інноваційного навчання, виховання й розвитку молодших школярів.

У навчальному процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов молодших школярів передбачено запровадження активних форм проведення лекцій, семінарських та практичних занять. Під активними формами навчання розуміємо різні види тренінгів, ділові та рольові ігри, групові дискусії, колективні розв'язання проблемних ситуацій, ігрове проектування. Використання розвивальних, активізуючих способів організації методичної підготовки студентів сприяє формуванню професійної фахової компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів, що забезпечує їхню готовність до окресленого виду діяльності. Ділові та рольові ігри виступають важливими засобами формування в студентів умінь та навичок проведення уроків асоціативного навчання іноземної мови.

У підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов особливого значення ми надаємо діловій грі як професійно орієнтованій рольовій ігровій діяльності. Під час проведення ділових ігор актуалізуються закономірності професійної діяльності й професійного мислення на основі різноманітних професійних ситуацій. Ділові ігри сприяють формуванню соціально й професійно важливих компетенцій.

Для формування професійної фахової компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів дуже важливими є ігри, спрямовані на розвиток невербального спілкування студентів. До них віднесено вправи на невербальне вирішення ситуацій: «The Bus» (Автобус), «Non verbal contact» (Невербальний контакт), «Show a proverb» (Покажи прислів'я), «Badges» (Значки), «Four positions» (Чотири позиції спілкування), «Associations» (Асоціації), «Fist, finger, palm» та інші (додаток С).

Для формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи використовується технологія активного навчання на основі розгляду та аналізу ситуацій із мовної та педагогічної практики – технологію «кейс-стаді». Зміст її полягає у тому, що навчальний матеріал подаємо майбутнім учителям іноземних мов у вигляді проблем (кейсів – блоків асоціативних символів), а їхня компетентність формується в результаті активної і творчої роботи над запропонованою проблемою кожного кейса.

Важливе значення для формування професійної фахової компетентності майбутніх учителів має їхня самостійна та індивідуальна робота.

Самостійна робота формує не лише здатність майбутнього вчителя самостійно здобувати сукупність певних навичок та вмінь, але і формує риси характеру, що відіграють суттєву роль у структурі особистості сучасного фахівця. Тому в кожному вищому навчальному закладі для кожного курсу ретельно добираємо матеріал для самостійної роботи всіх без винятку студентів під керівництвом викладача [367, с.129]. Самостійне отримання знань має активний характер, оскільки студент із самого початку втягнутий в активну пізнавальну діяльність, яка передбачає оволодіння певними знаннями та застосування їх на практиці. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студенту усвідомити потребу в самовдосконаленні.

Завдяки самостійній роботі студенти закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, навички та вміння [563, с. 344]. І. Зимня називає самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності [194, с. 248].

Самостійна робота студента повинна систематично контролюватися викладачем, а найсерйозніші помилки аналізуватися під час бесід зі студентами. Здатність до самостійної роботи часто пов'язують із позитивним ставленням до навчання, підвищенням мотивації до майбутньої професії.

Засобом набуття практичного досвіду професійної діяльності виступає мікронавчання, яке передбачає спрощення і конкретизацію завдань учителя в межах скороченої тривалості уроку до 5 хв. Мікронавчання включає чотири етапи (постановка завдання *the briefing*, власне навчання *teaching*, обговорення *critique*). У зв'язку із часовою обмеженістю практичного заняття четвертий етап повторне навчання (*there-teach*), не використано.

Складання та представлення студентами фрагментів уроків за методом асоціативних символів для формування досвіду практичної підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, виявилися дуже ефективними, оскільки така форма роботи допомагає студентам адаптуватися до педагогічної практики, яка є важливою організаційною формою практичної підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

На початку практичного заняття один зі студентів отримував роль учителя. Інші студенти групи ділилися на дві групи: «учнів», які імітували навчально-виховний процес, виконуючи завдання учителя, та «експертів», котрі фіксували свої спостереження за педагогічною діяльністю так званого «вчителя». Етап обговорення розпочинався з коментування фрагмента уроку самим «учителем», який пояснював, що він хотів зробити й із якою метою. А потім свої коментарі висловлюють інші студенти, які виступали «експертами».

Одна з форм самостійної роботи розробка і здійснення студентами колективних та індивідуальних проектів, що належить до найбільш ефективних способів формування професійно компетентного учителя іноземних мов початкової школи. Реалізуючи проект, студенти вчилися

ставити мету, планувати діяльність, вибирати відповідні засоби. Значну увагу приділено аналізу й рефлексії здійснюваного проекту. У процесі формування професійної фахової компетентності майбутнього вчителя дуже важливо навчити його планувати й моделювати процес навчання іноземних мов молодших школярів, чому і сприяє використання проектів у навчальному процесі [31, с.6-11; 64, с.24-27; 65, с.108-113; 189, с.20-26; 247; 265, с.79-84; 313; 376, с.93-96; 404, с.5-9; 582; 597].

Метод проектів зорієнтований на самореалізацію особистості майбутнього вчителя посередництвом розвитку його інтелектуальних можливостей і творчих здібностей у процесі створення нових продуктів під керівництвом викладача. Основна мета методу проектів – інтегрувати підготовку майбутніх учителів іноземних мов початкової школи для більш тісного зв'язку між теорією і практикою. Дидактична цінність методу проектів полягає у використанні самостійної проектувальної діяльності студентів як основного засобу їхнього професійного розвитку. Метод проектів полягає в такій організації діяльності студентів, за якої забезпечується їхня максимальна самостійність. Реалізуючи його, викладач виступає в ролі консультанта. Основу побудови цього методу складають комплексні проектувальні асоціативні завдання (створення асоціативних символів для представлення навчального матеріалу). Студенти виконували проектне завдання самостійно, після представлення проекту результати обговорювалися у групах, у яких представлено проект.

Залежно від того, скільки студентів беруть участь у роботі та як вони розподілені між собою, виокремлено індивідуальну та групову форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах реалізації методу проектів. При цьому в кожному випадку перед початком роботи над проектом роз'яснюємо суть методу проектів, представляємо варіанти виконання проектів, вимоги до його оформлення, акцентуємо увагу на елементах творчості.

Наступною технологією, яка сприяла формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи, став професійний методичний портфоліо. Це індивідуальний, персонально дібраний пакет навчальних асоціативних матеріалів, які можуть використовуватися на уроках іноземних мов у початковій школі. Технологія портфоліо – це організація оцінки успіхів студентів, передбачення труднощів студентів у застосуванні асоціативного навчання іноземних мов та окреслення шляхів їх подолання [579].

У нашому експерименті використання портфоліо виконував наступні функції: дає змогу розв'язувати підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію студентів; сприяти активності й самостійності студентів у створенні різноманітних асоціативних символів; формувати вміння майбутніх учителів учитися – ставити мету, планувати й організовувати їхню навчальну діяльність; сприяти індивідуалізації навчання.

Ми використовували портфоліо, який складався з трьох розділів:

- портфоліо документів – портфель сертифікованих індивідуальних освітніх досягнень;
- портфоліо робіт – зібрані різноманітні творчі роботи із застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- портфоліо відгуків – оцінка студентом своїх досягнень, планування наступних етапів діяльності.

Інакше кажучи, портфоліо являє собою форму і процес організації (колекція, добір і аналіз) зразків навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи, а також відповідних матеріалів із зовнішніх джерел (від однокласників, педагогів), від яких залежала подальша корекція процесу навчання. Такий портфоліо є своєрідним методичним портфоліо майбутнього вчителя, що показує досягнення майбутнього педагога під час проходження практики [489, с.54-58].

Метод портфоліо дає змогу продемонструвати найбільш сильні сторони професійної компетентності студента, максимально розкрити його творчий потенціал; саме тому, оцінюючи рівень професійної компетентності, акцент зміщуємо з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певного модуля. Причому увага переноситься з результатів навчання на самооцінку й рефлексію (формування навичок аналізу своєї діяльності, самоконтролю і самооцінки, позитивне ставлення до сторонньої критики своєї діяльності, самоусвідомлення результатів, розуміння й планування їхньої динаміки).

Під час презентації та захисту методичного портфоліо студенти давали відповіді на запитання, пов'язані з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів. (Презентуйте розділ Вашого портфоліо, матеріали якого розкривають особливості впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Проаналізуйте, чи достатньо зібрано теоретичного й практичного матеріалу з проблеми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Які труднощі Ви відчували, створюючи професійний портфоліо? Яким науково-методичним матеріалом Ви хотіли б поповнити розділ портфоліо? Чи маєте Ви матеріал з проблем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який знайшли в мережі Інтернет? Щоб Ви хотіли поради колегам? Яким матеріалом поділитися? Чому? Обґрунтуйте свої пропозиції).

Розв'язуючи навчально-пошукові завдання під час презентації та захисту методичних матеріалів портфоліо, студенти намагалися аналізувати свою роботу, відстоювати власну позицію, що сприяла розвитку їхніх рефлексивних здібностей. Аналізуючи цей аспект експериментального навчання, ми дійшли висновку, що діяльність студентів зі створення портфоліо або окремих його складових частин сприяла усвідомленню ними ролі, мети та значущості впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, заохочує до самостійного оволодіння знаннями про суть та особливості його застосування в початковій школі, що є

надійною основою професійної підготовки майбутніх фахівців і виступає ресурсним забезпеченням становлення самостійної вчительської діяльності.

Таким чином, наприкінці організаційно-змістового етапу актуалізується внутрішня суперечність між певними знаннями студентів та невмінням їх використовувати в практичній діяльності, що й спонукало нас до уведення третього практично-рефлексивного етапу, який передбачав практичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання молодших школярів.

4.4. Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи

Професійно-діяльнісний етап, як і попередні, впливає на всі компоненти готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а переважно він зосереджений на рефлексивно-оцінному компоненті готовності, що реалізовується в процесі практичної підготовки (педагогічної практики). На цьому етапі підготовки здійснюється оцінка та самооцінка набутого рівня сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Здійснюється узагальнення знань і досвіду, одержаних у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи.

Протягом професійно-діялісного (практико-творчого) етапу відбувається:

1) усвідомлення студентами механізмів, що зумовлюють ефективність асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

2) виявлення кожним студентом причин індивідуальної неефективності й відмова від таких способів діяльності, що перешкоджають досягненню успіхів майбутніх учителів у навчально-комунікативній діяльності, використовуючи асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів;

3) перенесення набутих знань, вмінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у нові умови діяльності, що сприяє їх поглибленню й закріпленню;

4) самооцінка студентами рівня сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та виявлення відповідності їхнім очікуванням.

Реалізація цих напрямів діяльності приводить до формування особистого досвіду застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: уміння на практиці проектувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; уміння визначати цілі та завдання уроків такого навчання, способів створення й використання асоціативних символів у процесі проведення уроків іноземних мов у початковій школі; прагнення до самостійного творчого проектування та створення методів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що є основою побудови індивідуальної стратегії розвитку професійної майстерності вчителя.

Сформульовані завдання розв'язувалися у процесі викладання навчальної дисципліни «Методика навчання іноземних мов у початковій школі», практичного курсу іноземної мови, варіативного складника (спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів») та під час проходження педагогічної практики в початковій школі, виконанні індивідуальної та самостійної роботи студентами.

Професійно-діяльнісний етап підготовки майбутніх педагогів передбачає практичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, у процесі якої майбутні педагоги оволодівають професійною компетентністю асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на основі набутих знань, умінь і навичок.

На цьому етапі здійснюється перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка спеціально створюється викладачем під час навчання у ВНЗ за допомогою моделювання педагогічних ситуацій, до безпосереднього розв'язання майбутніми вчителями професійних завдань у реальному навчальному процесі початкової школи. Саме такий характер діяльності найбільше сприяє розвитку процесуального компонента готовності майбутніх учителів, який передбачає оволодіння креативними вміннями, зокрема, умінням моделювання та проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, особливого значення на цьому етапі набуває формування спроможності майбутніх учителів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, що складає основний зміст рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Цей етап практично збігається з педагогічною практикою, яка дає можливість покращити методичну підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, сформувати уміння і навички асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На практиці студенти використовують розроблені раніше (під час лабораторних занять у процесі їхньої квазіпрофесійної діяльності) фрагменти та розробки уроків з «Методичного портфоліо», підготовленого під час спецпрактикуму, а також проєктують нові, збагачуючи власний досвід проведення асоціативних уроків англійської мови в початковій школі, моделюють педагогічні ситуації на основі асоціативного вивчення англійської мови, використовуючи розробки нестандартних асоціативних уроків іноземної (англійської) мови для учнів початкової школи.

Педагогічна діяльність майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи – це синтез теорії й практики, єдність теоретичного та практичного компонентів підготовки студента до вчительської праці. Саме тому дуже важливим елементом процесу підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов молодших школярів є практичні заняття в школі. Студенти можуть оволодіти фаховою компетентністю асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів лише в процесі проходження педагогічної практики, у різних умовах і в різних педагогічних ситуаціях.

У контексті нашого дослідження практичні заняття в початковій школі виконували такі функції: установлення оптимальних зв'язків між теорією і практикою підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; навчання студентів ставити і творчо розв'язувати конкретні педагогічні завдання, які виникають у процесі

асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; усвідомлене використання теоретичних знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів на практиці; у студентів потреби в методичній самоосвіті, розвиток інтересу до науково-дослідної роботи з питань методики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Саме педагогічна практика виступає найбільш важливим складником для формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Педагогічна практика спрямована на те, щоб сформувати в студентів комплекс умінь, необхідних для здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Студентам надавалась можливість спостерігати за проведенням як традиційних уроків іноземних мов у початковій школі, так і уроків асоціативного навчання іноземних мов, брати участь у самостійному проведенні уроків під керівництвом досвідченого педагога, що сприяло формуванню проєктувальних, адаптаційних, організаторських, комунікативних, мотиваційних та контролюючих умінь, необхідних студентові для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Завдяки залученню студентів до проведення практичних занять у школі, до розв'язання конкретних методичних завдань професійна підготовка стає не теоретичною чи теоретично-практичною, а чисто практичною, професійно-діяльнісною.

Студенти вчать виконувати професійні дії, обдумувати конкретні завдання і втілювати їх на уроках асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Практичні заняття сприяють розвитку творчого мислення студентів, формуванню нестандартного підходу до педагогічної праці. Уникнувши у зміст асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, перевірили свою підготовленість до неї, студенти усвідомлюють необхідність систематичної роботи із самоосвіти задля поповнення теоретичних знань і вдосконалення практичних умінь.

Цілком очевидно, що педагогічна практика й підготовка до неї важливий етап формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Задля вдосконалення фахової компетентності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи ми запропонували оптимізувати підготовчі та пасивні етапи педагогічної практики через запровадження її наскрізної форми протягом усього навчання у ВНЗ. Це дає нам змогу забезпечити:

- переосмислення теоретичних знань, умінь і навичок базового курсу «Методика навчання іноземних мов у початковій школі», варіативних – спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів» у процесі їх використання на практиці;

- оцінку рівня сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів відповідно до висунутих вимог ;

- формування й розвиток професійно-значущих особистісних якостей, необхідних для організації асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі;
- створення позитивної мотивації майбутнього вчителя англійської мови початкових класів до асоціативного навчання;
- рефлексію своєї професійно-педагогічної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Педагогічна практика займає надзвичайно важливе місце в професійній підготовці майбутнього вчителя, оскільки саме вона забезпечує студентів початковим досвідом професійно-педагогічної діяльності. Саме під час проходження педагогічної практики розв'язувати такі важливі завдання, як: ознайомлення студентів зі складанням та плануванням навчальної роботи в початковій школі; ознайомлення з передовим педагогічним досвідом учителів, які працюють за технологіями асоціативного навчання; формування в майбутнього спеціаліста потреби в психолого-педагогічних методичних знаннях про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; формування творчого підходу майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Формуванню навичок самоконтролю студентів-практикантів сприяв систематичний контроль, аналіз та оцінювання їхньої діяльності. Заняття студентів-практикантів під час практики оцінювалися за такими критеріями:

- 1) відповідність методичних прийомів умовам навчання та поставленої мети окремо взятого уроку;
- 2) обґрунтованість та методична грамотність використання асоціативних символів;
- 3) оптимальність використання іноземної та рідної мови на уроках іноземної мови в початковій школі;
- 4) рівень іншомовної компетенції вчителя;
- 5) способи активізації ігрової діяльності всіх учнів класу з урахуванням їхніх вікових особливостей, індивідуальний підхід до дітей;
- 6) раціональне поєднання на занятті фронтальних, групових та індивідуальних технологій освітньої роботи з урахуванням особливостей кожної з них і вплив на досягнення поставленої перед заняттям мети;
- 7) уміння помічати мовленнєві помилки учнів і методична майстерність у їх попередженні та виправленні;
- 8) якість оформлення та використання плану-конспекту заняття;
- 9) уміння скоригувати свою діяльність на уроці залежно від педагогічної ситуації.

Студент-практикант самостійно в процесі педагогічної практики застосовує методичні компетенції у підготовці, проведенні та аналізі уроку асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, але при максимальному контролі з боку керівника педпрактики та вчителя. Зазвичай, такі компетенції формуються на основі дій, які студент-практикант виконував під час лабораторних занять, спостерігав за вчителем іноземної

мови в початковій школі, іншими студентами-практикантами, і застосовуються на рівні копіювальних, ще недосконалих дій у типових навчальних ситуаціях. Педагогічна практика, орієнтована на педагогічну рефлексію, забезпечує студентів першочерговим практичним досвідом у формуванні фахової компетентності.

В умовах експериментального навчання спроможність здійснювати рефлексію педагогічної діяльності має за мету розвивати вміння майбутніх фахівців обмірковувати задум уроку спочатку під час його моделювання, а потім аналізувати його за наслідками проведення. Аналіз власної діяльності допомагає виробляти свій власний стиль педагогічної діяльності, виявляти перспективи свого професійного вдосконалення на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Рефлексія (від латин. *reflexio* – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, обговорення свого психічного стану в ній, – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ.

Загальним практичним орієнтиром під час формування рефлексивних здібностей майбутніх фахівців є розрізнення взаємопов'язаних видів рефлексії, представлене В. Машиним:

- предметна рефлексія («що я роблю?»), пов'язана зі змістом проектної діяльності асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яку усвідомлює студент;
- процесуальна рефлексія («як я роблю?»), пов'язана з усвідомленням себе як учителя в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що проявляється під час моделювання та проведення уроку асоціативного навчання;
- ціннісна рефлексія («для чого я роблю?») виявляє своє ставлення до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (в особистісно орієнтованому контексті цей вид рефлексії надзвичайно важливий) [315, с.36].

Саме на ці питання студент повинен відповісти в процесі проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики.

У структурі фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів ми виокремили рефлексивний компонент, який є важливою складовою фахової компетентності. Це – готовність та спроможність особистості до цілеспрямованої роботи, що приводить до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності та поінформованості людини про способи професійного самовдосконалення [25].

На нашу думку, важливим показником рефлексивного компонента професійної готовності майбутнього вчителя іноземних мов початкової школи є сформована педагогічна самосвідомість студента, «зорієнтована на сприйняття й перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також вона передбачає його цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в педагогічному процесі» [25, с.91]. Педагогічна самосвідомість є механізмом,

який виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, людина відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, намагається сформуванати в себе професійно значимі якості особистості та педагогічної майстерності.

В. О. Сластьонін вважає, що професійна самосвідомість учителя може бути описана такими характеристиками, як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду педагогічної діяльності з погляду особистого внеску в розвиток та становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного росту учня як вирішальної умови власної самореалізації в професії, виявлення та розпізнавання якості особистісних утворень та властивостей свого «Я», готовність до реформування педагогічної діяльності [474].

Компетентнісний підхід передбачає необхідність становлення рефлексивної свідомості майбутнього вчителя, основу якого складають уміння аналізувати як власні, так і чужі уроки асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, здійснювати самоконтроль своїх дій, робити власну самооцінку. Рефлексія сприяє формуванню нових задумів, планомірних дій.

Рефлексія, яка включена в навчальну діяльність, є показником суб'єктності і дає можливість особистості регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною і практичною діяльністю [533]. За допомогою рефлексії відбувається осмислення трьох сторін діяльності майбутніх учителів: практичної («що зроблено? що є головним результатом?»), технологічної («яким чином? які етапи діяльності?»), світоглядної («навіщо я це роблю? чи відповідає отриманий результат поставленій меті? хто є я в цьому процесі, у цій роботі?»).

У результаті рефлексивної діяльності студент стає не просто суб'єктом навчальної діяльності, він несе відповідальність за результат своєї діяльності, оскільки нові методи асоціативного навчання ставлять його в позицію експериментатора. Цьому сприяє методика портфоліо, яка виступає основним показником рефлексивності студента. Використання портфоліо сприяє розвитку творчої професійно-компетентної особистості майбутнього вчителя іноземних мов молодших школярів.

Запровадження портфоліо доводить, що його використання сприяє розвитку творчої професійно-компетентної особистості вчителя іноземних мов молодших школярів. Щоб оцінити свої успіхи з оволодіння професійною компетентністю на рівні сформованості компетенцій, студентам потрібно знайти спільні критерії оцінки всіх навчальних досягнень і дати детальний опис кожної компетенції за певними рівнями. Наведемо приклад опису рівнів розвитку професійної компетенції з модуля «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Рівень 5. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута на достатньо високому рівні, проявляється в різноманітних ситуаціях; студент спроможний самостійно підготувати і провести урок із використанням методу асоціативних символів, вибрати оптимальні

технології навчання іноземних мов молодших школярів;

Рівень 4. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута добре, але проявляється не системно в більшості випадків; студент потребує консультацій із боку викладача чи вчителя в підготовці уроку за методом асоціативних символів, але спроможний провести цей урок на належному рівні.

Рівень 3. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута недостатньо, проявляється не у всіх випадках;

Рівень 2. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція розвинута погано, проявляється рідко;

Рівень 1. («Демонструю готовність і здатність») – компетенція повністю відсутня, студент не спроможний ні скласти, ні провести урок із використанням методу асоціативних символів.

Рівень розвитку компетенції 1-2 свідчить про низький рівень компетентності, 3-4 – про середній, 5 – про високий. Результати критеріального оцінювання студенти вносять у портфоліо. Мінімальний перелік документів мовного портфоліо майбутнього вчителя іноземних мов молодших школярів повинен містити стенограми 2-3 проаналізованих уроків із використанням методу асоціативних символів; аналіз відвіданих уроків за запропонованою схемою; есе на одну із запропонованих тем щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; дидактичні матеріали, дібрані чи розроблені студентом: граматичні казки з використанням асоціацій, банк ігрових асоціативних прийомів; конспекти 2-3 уроків із використанням методу асоціативних символів.

При самооцінці рівня сформованості компетенцій випускники аналізують, наскільки важливими є вищеназвані компетенції для їхньої професійної діяльності, в якій мірі вони оволоділи ними у вищому навчальному закладі. Вони також повинні вказати, якими компетенціями їм слід оволодіти в майбутньому, щоб стати справжніми майстрами своєї справи. Студентам пропонують список професійних компетенцій для аналізу.

Саме під час проходження практики та після свого першого досвіду роботи в школі в студента формується його здатність адекватно оцінювати себе як педагога. Тому цей вид діяльності ми розпочинаємо якомога раніше, методично його врегульовуємо, учимо студентів аналізувати результати своєї педагогічної діяльності під час і після проходження практики.

Рівень рефлексивно-оцінного компонента готовності визначається сформованістю особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Ми виокремили такі професійно значущі для асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів якості особистості майбутнього вчителя: почуття оптимізму, потреба в досягненні успіху, упевненість у собі, раціональність мислення, а також творчі здібності. Саме такий перелік особистісних характеристик, на нашу думку, є найбільш показовим та доцільним для діагностування майбутнього фахівця кваліфікації «вчитель іноземної мови початкової школи».

Виходячи зі змісту вище проаналізованих особистісних якостей, визначених як найбільш доцільних у контексті нашого дослідження, вважаємо за необхідне додати ще одну вербальна і невербальна креативність, адже саме вони постають невід'ємною складовою асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Методика діагностування творчих здібностей передбачає вивчення потенційних можливостей студентів за такими напрямками, як винахідливість, здібність комбінувати, дивергентність (нестандартність) мислення, візуальна творчість та свобода асоціацій. Завдання, представлені для вивчення цих здібностей, мають як характер тестування, так і практично-пошукову спрямованість, а також завдання, що вимагають виявлення творчих нахилів та властивостей індивідуума.

У результаті дослідження вищезазначених якостей, на нашу думку, можна представити загальну, певним чином об'єктивну картину особистісного потенціалу студентів, яка дасть змогу максимально оптимізувати процес фахової підготовки й таким чином досягти більш високих результатів у формуванні професійної готовності майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

До критеріїв сформованості рефлексивного компонента відносимо особистісну та професійну потребу в саморозвитку; активність та вияв особистісної ініціативи; адекватну самооцінку.

Отже, об'єктивне оцінювання результатів навчальних досягнень студентів дає змогу своєчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу, обґрунтовувати доцільність корекційної роботи.

Висновки до четвертого розділу

В дисертації представлено покомпонентно-етапний аналіз системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Запропонована система характеризується цілісністю та взаємодією її компонентів. Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ґрунтується на стратегічних, технологічних та професійно-розвивальних дидактичних принципах.

Представлена система підготовки спрямована на підвищення інтересу майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та способів його застосування в педагогічній діяльності; оволодіння методами реалізації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; реалізацію особистісних потреб студентів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів; їх залучення до самостійної діяльності; активність і творчість майбутніх учителів у пошуку і створенні власних асоціативних методів; формування бажання здійснювати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; сприяння студентам у подоланні перешкод у реалізації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; самопізнання і саморозвиток майбутніх учителів. Формування професійної креативності виступає центральним пунктом системи підготовки майбутніх учителів до досліджуваного виду діяльності. Ця якість особистості педагога визначає здатність ефективно застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів.

Увагу зосереджено на проектуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та поетапній організації процесу його засвоєння в умовах експериментального навчання. Визначено, що проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів передбачає: засвоєння знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; формування вмінь моделювати та проводити уроки асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; організацію педагогічної практики, орієнтованої на асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; збагачення змісту самостійної роботи студентів завданнями, які сприяють формуванню їхніх умінь асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; науково-дослідна діяльність, пов'язана з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів; удосконалення професійної діяльності на основі здатності здійснювати педагогічну рефлексію.

Встановлено, що інваріантна дидактико-методична складова професійної підготовки майбутніх учителів охоплює засвоєння знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Доведено, що варіанти упровадження експериментального навчання в сучасну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до

застосування асоціативного навчання іноземних мов визначається з урахуванням ступеневого характеру педагогічної освіти та залежно від навчально-змістового ресурсу кожного з етапів.

Під час формувального експерименту різні варіанти експериментального навчання охоплювали всі етапи підготовки (пропедевтичний/підготовчий, організаційно-змістовий, професійно-діяльнісний).

На пропедевтичному етапі відбувалося формування професійного інтересу та прагнення застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, передбачалося засвоєння студентами загальнопедагогічних та спеціальних знань, які є теоретичною основою їхньої професійної підготовки.

У процесі експериментального навчання на організаційно-змістовому етапі діяльність майбутніх фахівців спрямовувалася на засвоєння знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та оволодіння загальними алгоритмами його застосування в педагогічній діяльності. На цьому етапі дослідження активно впроваджувалися навчально-професійні та проблемно-пошукові завдання, що давало змогу здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка спеціально створювалася викладачем у процесі професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, до реального моделювання та проведення уроків на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики.

Професійно-діяльнісний етап експериментального дослідження передбачає апробацію та застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у процесі педагогічної практики, організацію самостійної, науково-дослідної діяльності, написання курсових робіт майбутніми вчителями початкової школи.

У межах експерименту існує гнучкість переходу від одного етапу до іншого або їх перетин, що обумовлює тісний взаємозв'язок і сприяє цілісності системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Послідовне накопичення майбутніми вчителями початкової школи досвіду застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів спрямовується на формування професійної компетентності майбутніх учителів в асоціативному навчанні.

Основні наукові положення розділу викладено у таких опублікованих працях: [114; 115; 116; 117; 120; 121; 122; 124; 125; 129; 137; 586; 587; 589; 593].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

5.1. Загальна логіка й методика організації експериментальної роботи

Розроблена система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів вимагає експериментальної перевірки її ефективності в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Загальна логіка експериментальної роботи відповідає завданням дослідження. Основною *метою* проведення формувального експерименту є реалізація розробленої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Поставлена мета дослідження передбачає розв'язання таких *завдань*:

- визначити стан готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; провести аналіз та інтерпретацію одержаних даних;
- уточнити та скорегувати матеріали розробленої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів згідно з одержаними даними;
- визначити термін підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої іншомовної педагогічної освіти, оптимальний для запровадження варіативного спецкурсу та спецпрактикуму, безпосередньо спрямованого на формування готовності до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи;
- розробити методичні матеріали щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- перевірити практичну ефективність розробленої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, провести аналіз, інтерпретацію й узагальнення результатів її впровадження;
- скласти рекомендації щодо організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Експериментальне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів охоплювало три етапи, які здійснювалися послідовно і паралельно, доповнюючи один одного (пошуково-методологічний, на якому проводили констатувальний зріз, формувальний та узагальнювальний підсумковий етапи).

Пошуково-методологічний передбачав теоретичне дослідження сучасного стану підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов молодших школярів, що означало науковий аналіз досвіду впровадження експериментальної методики асоціативного навчання іноземної мови в початковій школі (на базі експериментального майданчика вдосконалення навчання іноземної мови в ранньому віці, який функціонує з 2005 року під егідою Управління освіти Луцької міської ради); вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми дослідження підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов молодших школярів із першого класу, визначення методологічних підходів до проблеми дослідження; теоретичне розроблення й обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; визначення педагогічних умов її успішної реалізації; розроблення критеріальної бази дослідження; проведення констатувального експерименту.

У контексті нашого дослідження використовували методики, розроблені нами, які дають змогу об'єктивно виміряти, зафіксувати рівень розвитку кожного компонента готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Щоб отримати достовірні дані про рівень сформованості досліджуваної готовності, ми врахували самооцінку студентів та експертну оцінку, співвіднесення яких допомагає виявити адекватність самооцінювання, забезпечує об'єктивність. Для реалізації констатувального експерименту використано такі методи дослідження: спостереження, бесіди, інтерв'ю, опитування, тестування, метод експертних оцінок, спеціальні методики для вивчення рівнів сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Констатувальним експериментом охоплено 160 учителів початкових шкіл із різним стажем роботи Волинської області та Вінницької областей, а також 360 студентів таких вищих навчальних закладів, як Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Вінницький національний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Метою цього етапу вивчення стану готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та діагностика рівня готовності майбутніх учителів до діяльності у вказаному напрямі, що передбачало розв'язання таких завдань:

- розробка й теоретичне обґрунтування необхідності застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- розроблення теоретико-адаптивної моделі майбутнього вчителя іноземної мови, здатного впроваджувати асоціативне навчання у початковій школі;
- розробка системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;

- визначення критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- теоретичне моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

У результаті розв'язання цих завдань уточнено сутність та понятійний апарат асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; визначено й обґрунтовано зміст, структуру, етапи, форми і методи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до означеного виду діяльності, схарактеризовано різні рівні сформованості професійної компетентності студентів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів (розуміння поняття «асоціація, уміння» створити асоціативний символ, розуміння сутності методу асоціативних символів тощо).

На стадії констатувального експерименту використовувалися методики для діагностики навчальної мотивації студентів А. Реан і В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої [319, с.151-154], «Якорі кар'єри» [412], методику діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі (Е. Шейн, переклад і адаптацію В. Чикер, В. Винокурової) [412, с.123-128]; експрес-діагностику особистісної конкурентоздатності; опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» [21]; опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» [147, с. 426-433]; тест «Рефлексія на саморозвиток» [147]; тест віддалених асоціацій А. Медника (РАТ), методику, адаптовану Т. Галкіною та Л. Алексеевою щодо визначення вербальної креативності [461, с. 127-137]; експрес-шкалу професійно важливих особистісних якостей (у власній модифікації [377]; тест Е. Торренса [80, с. 31-33, 75-87], а також дослідження, що уточнюють специфіку формувальної частини експерименту. Щоб отримати достовірні дані про рівень сформованості досліджуваної готовності, ми врахували самооцінку студентів-випускників та експертну оцінку, співвіднесення яких дало змогу виявити адекватність самооцінювання, що забезпечило його об'єктивність.

Дані констатувального експерименту представлено в підрозділі 3.4. За результатами анкетування працюючих учителів щодо їхньої підготовленості до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі ми прийшли до висновку, що рівень розуміння вчителями іноземних мов початкової школи сутності асоціативного навчання, їх ознайомленість із технологіями асоціативного навчання є недостатніми, що зумовлено незадовільним станом практичних напрацювань щодо методики використання асоціативного навчання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів і нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогіці.

Крім того, констатувальний експеримент засвідчив приблизно однаковий рівень підготовки студентів вищезгаданих навчальних закладів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. На основі аналізу результатів констатувального експерименту визначено зміст та

основні способи реалізації моделі підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що дало нам можливість перейти до наступного етапу.

Другий етап (2009–2013 рр.) – *експериментальний* – пов’язаний із проведенням формувального експерименту щодо апробації та експериментальної перевірки моделі підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У процесі експериментальної роботи основну увагу акцентовано на креативно-асоціативному складнику підготовки студентів. Дослідну роботу на цьому етапі здійснюють упродовж п’яти років зі студентами IV курсів означених університетів. Усього формувальним експериментом було охоплено 360 студентів, із яких 183 входили до експериментальних груп і 177 — до контрольних. В експериментальних групах (ЕГ) для формування креативно-асоціативної компетентності впроваджувалась інноваційна складова системи, для якої характерне гармонійне поєднання традиційного вивчення навчальних дисциплін із включенням до їх змісту асоціативних характеристик психологічного, дидактичного й методичного контексту з асоціативно-варіативним складником підготовки.

Мета формувального етапу експерименту уточнення змісту й структури системи підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів за результатами проведеного констатувального експерименту. У відповідності до цього складено перелік уточнень до системи підготовки, серед яких виокремлено такі:

1. Більшість студентів недостатньо володіють інформацією щодо пізнавальних процесів молодших школярів (пам’яті, уваги, сприймання тощо), недостатньо ознайомлені з психолінгвістичними особливостями та лінгводидактичними основами навчання іноземних мов молодших школярів. Із цього робимо висновок про доцільність запровадження вступних лекцій стосовно всіх відповідних питань, пов’язаних із розвитком асоціацій та їх використанням у різних галузях науки, а особливу увагу приділяємо необхідності використання асоціацій у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, що пояснюється вище названими проблемами.

2. Ми довели, що за роки навчання у ВНЗ студенти напрацьовують значний обсяг стратегій оволодіння асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, хоча ці знання вони не завжди усвідомлюють. Студенти недостатньо ознайомлені з поняттями асоціативного навчання, що становлять понятійний апарат підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Спираючись на це, ми вважаємо доцільним удосконалювати ці знання через актуалізацію, розширення й систематизацію відповідної інформації у процесі вивчення спецкурсів та спецпрактикуму, на практичних заняттях.

3. Зважаючи на те, що студенти загалом не досить високо оцінюють свою спроможність вирішувати проблеми, пов’язані з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, вирішено інтегрувати до

змісту спецпрактикуму ще й матеріали стосовно специфіки досвіду використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Отже, вивчаючи матеріали, студенти не тільки поглиблюють свій «діяльнісний» досвід у вивченні іноземних мов, але й учаться екстраполювати його на процес викладання іноземних мов у класах різних вікових груп з урахуванням усіх необхідних наукових засад (підходів, принципів, форм, методів і засобів навчання, контролю та дослідження тощо), а також типових індивідуальних і вікових особливостей учнів. За такого розподілу матеріалів зміст навчальної дисципліни сприяє поглибленню, систематизації та узагальненню знань студентів про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, проектуванню, а також становленню відповідних методичних асоціативних умінь.

У процесі експериментального дослідження розв'язувалося кілька завдань:

- озброїти майбутніх учителів знаннями про асоціації, асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, ознайомити їх з методом асоціативних символів;
- виявити, чи сприяли спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» і спецпрактикум «Урок асоціативного навчання в початковій школі» формуванню в студентів професійної готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- сприяти активності та ініціативі пошуку нових методів, форм та засобів асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Найбільш ефективні форми організації навчання лекції з використанням проблемних ситуацій, творчі семінари та практичні заняття, розробка дидактичних ігор, складання віршів та римівок для роботи з молодшими школярами, квазіпедагогічна діяльність студентів, практична робота в початковій школі.

Лекції, практичні та семінарські заняття в контрольних групах проводилися за традиційною методикою. В експериментальних групах технологія навчально-виховного процесу змінювалася відповідно до розробленої системи з уведенням варіативного складника.

Для виявлення рівня готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів студентам пропонувалось виконання декількох завдань, пов'язаних з використанням асоціативних символів у навчальній діяльності молодших школярів. Студенти розробляли асоціативні символи до певної групи лексичних одиниць та опрацьовували їх з молодшими школярами в ігрових ситуаціях. Для цього вони розробляли низку вправ для уведення, активізації та закріплення лексичного матеріалу в ігровій формі. Обов'язковою умовою визначено використання асоціативних символів поряд з іншими видами наочності.

Проаналізувавши результати проробленої студентами роботи та їх відповіді на питання опитувальника компонентів готовності (додаток В.), ми виявили рівень сформованості готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальних та

контрольних групах, а також кожного студента, зокрема, після формувального експерименту. Рівень сформованості готовності майбутніх учителів визначався за описаною методикою, поданою у третьому розділі.

На всіх етапах експериментальної роботи проводили спостереження за студентами з метою вивчення їхнього ставлення до своєї майбутньої професії, до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Анкетування, тестування, індивідуальні бесіди використовували для визначення рівня оволодіння студентами професійними навичками та вміннями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також їхнього ставлення до експериментальної методики.

Аналізуючи результати сформованості готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, потрібно відзначити, що знання психолого-педагогічних дисциплін, лінгвістичні знання студентів та знання методики проведення уроків іноземної мови впливають на формування їх готовності до асоціативного навчання іноземних мов та, загалом, формують їхню фахову компетентність в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Аналіз стану підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів свідчить про те, що серед майбутніх учителів є такі, які в процесі професійної підготовки оволоділи певним запасом знань, умінь та навичок, але не навчилися розв'язувати творчі педагогічні та мовні завдання, аналізувати свій досвід та досвід інших учителів, самореалізовуватися в роботі з молодшими школярами. Саме під час педагогічної практики викладачі та досвідчені вчителі можуть продемонструвати студентам переваги асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у дії.

Варіативний складник, який ми розробили, сприяє розвитку творчого пошуку студентів, формуванню в них професійної готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів і спонукає до творчого використання своїх теоретичних, лінгвістичних і методичних знань у певних мовних ситуаціях.

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено організацію навчального процесу, яка цілісно відображена в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Загальну мету й завдання підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів реалізовано через зміст навчальних курсів психолого-педагогічного циклу, інтеграцію навчальної, наукової та самостійної роботи студентів, спеціально організовану педагогічну практику та варіативного спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі».

Автором дослідження внесено правки і доповнення в окремі теми курсу «Психологія», «Вікова психологія», «Дидактика», «Практичний курс іноземної мови», «Дитяча англійська література», «Іноземна мова з методикою її викладання». Крім наведеного вище, для реалізації

формуального експерименту майбутні вчителі приймали участь в роботі експериментального майданчика Управління освіти із втілення методу асоціативних символів у навчальний процес початкових шкіл міста Луцька, що привело до активізації науково-дослідної роботи студентів, пов'язаної з проблематикою асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Узагальнювальний етап експериментального дослідження передбачав підготовку зібраних даних для опрацювання, їх аналіз, математичну обробку, перевірку на значущість, а також формулювання висновків дослідження та визначення перспектив подальших наукових розвідок.

Проведення експерименту підпорядковувалося взаємозв'язку між теоретично обґрунтованими положеннями проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та експериментально отриманими даними для перевірки валідності дослідження. Обрана програма дослідження дала можливість об'єктивно оцінити запропоновану експериментальну систему формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

На цьому етапі ми використовували методи кількісного і якісного аналізу експериментальних даних, графічні методи (побудова таблиць, схем, діаграм), методи математичної статистики, у т.ч. визначення χ^2 -критерію для з'ясування статистичної значимості відмінностей експериментальної і контрольної вибірок до і після проведення формуального етапу експерименту. Це дало змогу встановити статистичну значущість отриманих результатів і на цій основі підтвердити гіпотезу, а також сформулювати висновки дослідження.

5.2. Кількісний і якісний аналіз сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Для виділення відносно однакових контрольної та експериментальної груп на початку експериментальної роботи, урахувавши визначені компоненти, показники та рівні готовності майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання здійснено експертну оцінку сформованості готовності кожного студента контрольної та експериментальної груп за методикою представленою в попередніх підрозділах.

Згідно з даними експертних оцінок студентів експериментальних і контрольних груп ми вивели зведену таблицю розвитку кожного компонента готовності майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання (табл. 5.1).

Спостереження за діяльністю студентів під час занять, на практиці, а також дані експертних оцінок до початку експериментального дослідження засвідчили, що рівень готовності до асоціативного навчання перебуває приблизно на однаковому рівні.

Дещо тривожними є результати сформованості когнітивного, процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів готовності. Це пов'язано, на нашу думку, із відсутністю необхідних знань та практичних умінь щодо реалізації асоціативного навчання молодших школярів, а також із перевагою традиційного навчання при підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Результати експертних оцінок готовності студентів до асоціативного навчання іноземної мови в обох групах лягли в основу подальшої експериментальної роботи, удосконалення змісту навчання та розробки його навчально-методичного забезпечення.

Таблиця 5.1

Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів КГ та ЕГ до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до початку експерименту за окремими критеріями (360 студентів)

Компоненти готовності	Динаміка готовності студентів КГ (183)						Динаміка готовності студентів ЕГ (177)					
	В		С		Н		В		С		Н	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно-оцінний	16	8,7	82	44,8	85	46,5	13	7,3	88	49,7	76	43
Когнітивний	7	3,8	46	25,1	130	71,1	9	5,1	54	30,5	114	64,4
Процесуальний	11	6,0	58	31,7	114	62,3	8	4,5	68	38,4	101	57,1
Рефлексивно-оцінний	9	4,9	61	33,3	113	61,8	7	4	77	43,5	93	52,5

В експериментальних групах (ЕГ) для формування компетентностей творчо-асоціативного характеру впроваджується інноваційний складник системи, для якої властиве гармонійне поєднання традиційного вивчення навчальних дисциплін із включенням до їх змісту асоціативних характеристик психологічного, дидактичного та методичного контексту з варіативним елементом підготовки. Крім того, спрямованість на асоціативне навчання мали лекції (проблемна, лекція-дебати, проєктивна лекція), практичні заняття (розв'язання педагогічних ситуацій, створення тимчасових творчих груп, мікрвикладання тощо), тренінги, спрямованість

педагогічної практики студентів на застосування асоціативного навчання (методу асоціативних символів).

У контрольних групах (КГ) спеціальну роботу з формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в асоціативному навчанні іноземної мови молодших школярів не проводили. У студентів цих груп формування професійної компетентності відбувалося традиційно, відповідно до чинних планів і програм.

На формувальному етапі експериментального дослідження не лише реалізовувалася розроблена система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а й відстежувався сам процес, характер розвитку основних компонентів професійної компетентності як складників професійної готовності майбутніх учителів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Суттєвою була робота щодо виявлення та теоретичного обґрунтування істотних зв'язків між перетвореннями в змісті та способах організації професійно-педагогічного навчання і результатами навчально-методичної роботи студентів – майбутніх учителів початкової школи, динамікою формування їх фахових знань і вмій щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на кожному етапі навчання.

Експериментальна оцінка готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбулася за відповідними критеріями й обумовлювалася компонентами професійної компетентності:

- мотиваційно-цільовий як рівень розвитку мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій особистості, прагнення до формування власної фахової компетентності щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
- комунікативно-змістовий як повнота, глибина, міцність та усвідомленість знань студентів із навчальних дисциплін;
- операційно-діяльнісний як методичний, психолого-дидактичний, навчально-операційний, лінгводидактичний аспекти підготовки;
- рефлексивно-особистісний як якість оцінювання та самооцінювання ступеня сформованості фахової компетентності та ступеня задоволеності нею.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності, як і на етапі констатувального експерименту, обстежувався також за допомогою методів опитування, інтерв'ювання, навчальних дискусій, провокаційних висловлювань тощо.

На основі оцінювання рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* за результатами констатувального та прикінцевого зрізів слід зазначити, що в майбутніх фахівців, які брали участь в експерименті, відбулися суттєві зміни. Так, до проведення експериментального навчання студенти четвертих і п'ятих курсів були мало орієнтовані на впровадження

асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Це пояснюється недостатньою обізнаністю студентів із таким видом діяльності під час професійної підготовки. Із часом, як свідчать результати прикінцевого зрізу ставлення до організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів змінюється (рис. 5.1).

Мотиваційно-ціннісний компонент в експериментальних групах

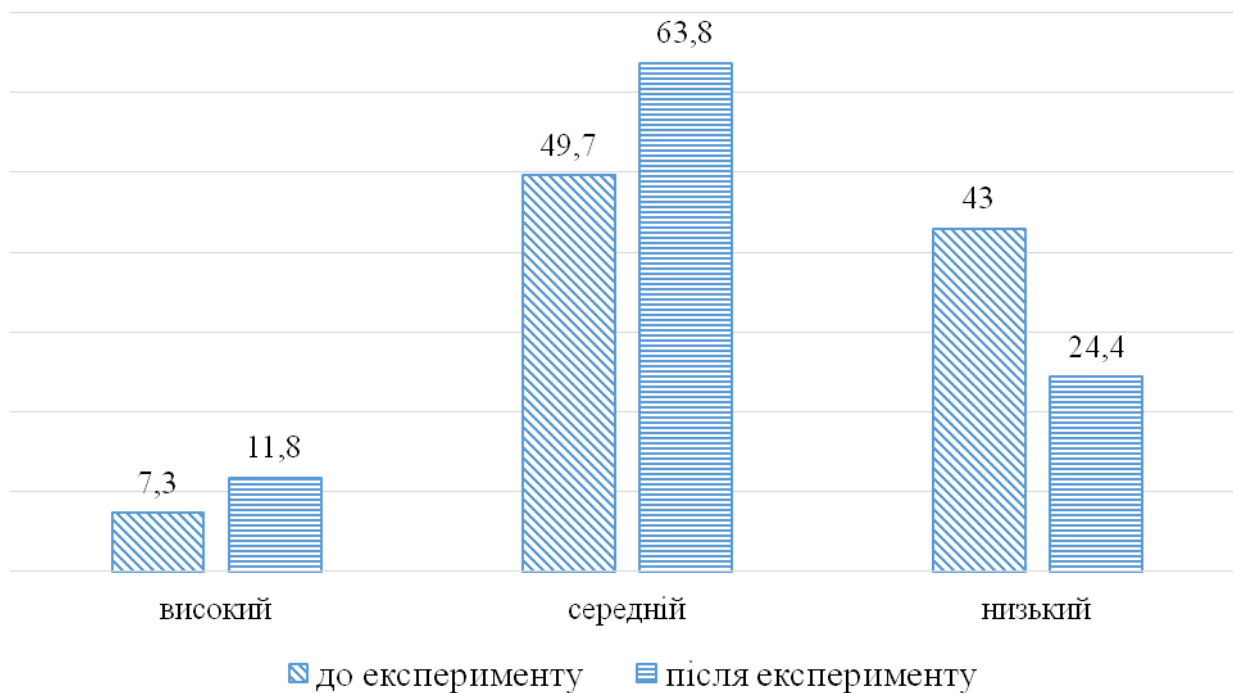


Рис. 5.1 Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в ЕГ

Загалом, кількість студентів із високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальних групах зростає із 7,3 до 11,8%, із середнім – із 49,7 до 63,8%, а з низьким знизилася з 43 до 24,4%, тобто з високим рівнем підвищилася на 4,5% проти 2,8% у контрольних групах, із середнім на 14,1% проти 6,6 в КГ, із низьким рівнем знизилася на 18,6 проти 9,4% в КГ (рис. 5.2.).

Мотиваційно-ціннісний компонент у контрольних групах

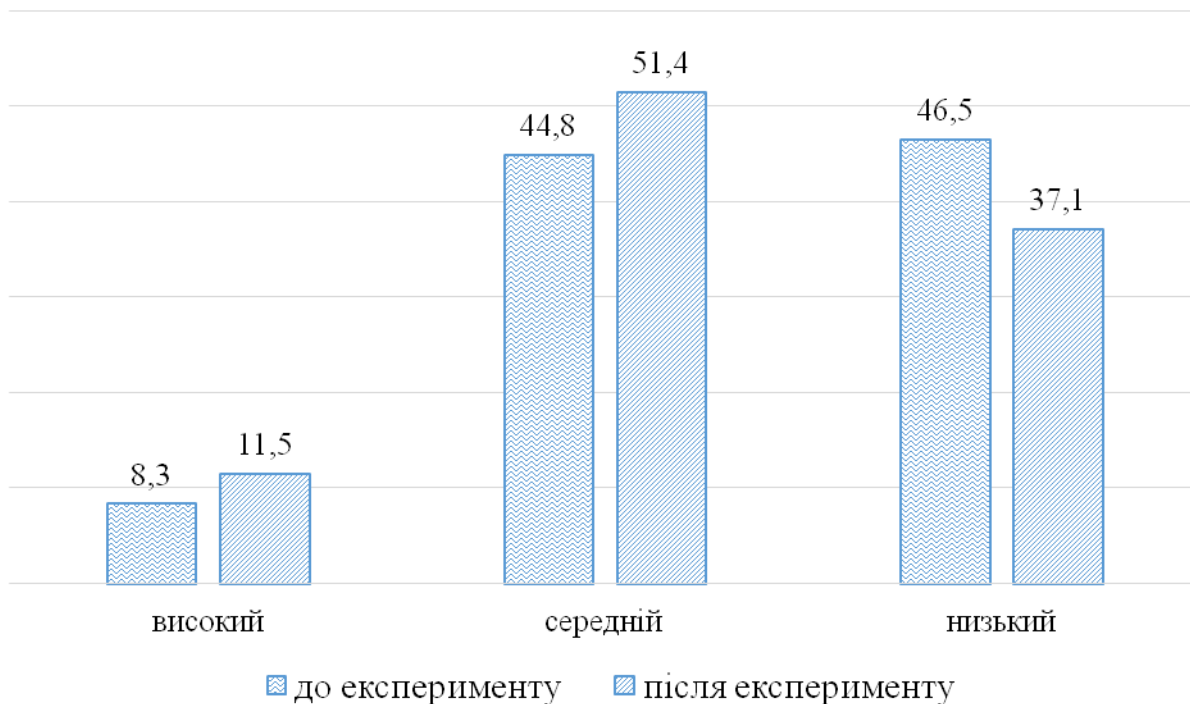


Рис. 5.2 Динаміка сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у КГ

Підсумовуючи, слід зазначити, що студентам із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента властивий стійкий інтерес і бажання до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів під час педагогічної практики. Для майбутніх фахівців цієї групи характерне прагнення до самостійного ознайомлення із сучасною дидактично-методичною літературою з метою накопичення досвіду організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Студенти, які перебувають на середньому рівні розвитку мотиваційно-ціннісного компонента, усвідомлюють роль, мету та значущість модернізації професійної діяльності на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, проте вони не виявляють належної активності під час педагогічної практики. Недостатньо уваги вони приділяють самостійному опрацюванню літератури, де висвітлено проблеми впровадження сучасних технологій навчання. Це категорія студентів постійно вимагає активізації їхньої діяльності щодо накопичення професійного досвіду від методиста або вчителя.

У студентів із низьким рівнем домінує зовнішня мотивація та недостатньо виражене бажання до систематичної діяльності щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вони не приділяють належної уваги власному саморозвитку, творчому розв'язанню професійних задач. Студенти з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента характеризуються недостатньою активністю під час педагогічної практики. Зазвичай, причини суб'єктивного

характеру не дають їм змоги розвинути стійкий інтерес і бажання удосконалення професійної діяльності на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Визначаючи рівень розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх учителів, ми надавали перевагу методу опитування студентів та спеціально підготовленим усним і письмовим запитанням, тестуванню.

Аналізуючи різні аспекти навчальної діяльності учнів за методом асоціативних символів, 68,9% майбутніх учителів експериментальних груп виокремили такі: постійний контакт учнів із учителем, творча діяльність учнів та учителя, постійна робота на уроці, висока зацікавленість у роботі, стимулювання до результатів.

У результаті аналізу різноманітних аспектів викладацької діяльності учителів в умовах асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, 52% опитаних студентів ЕГ називають високе емоційне вигорання вчителя на уроці, 68,9% студентів відзначають необхідність специфічної методичної підготовки до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Називаючи основні переваги асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, майбутні учителі вказують на такі: учні швидко та легко запам'ятовують навчальний матеріал (75,1%); цікаве, доступне, ефективне навчання іноземної мови (45,2%); 80,8% студентів не бачать ніяких недоліків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів; 6,2% опитаних вважають, що мало уваги приділяється письму та граматиці; 6,8% – вважають, що деякі символи повторюються, тому їх варто вдосконалювати.

Окремі думки студентів, їхні побажання враховуються під час удосконалення розробок навчально-методичного забезпечення щодо навчання іноземної мови за методом асоціативних символів.

Знання й уміння дидактико-методичного характеру, тобто процесуальний компонент готовності, перевіряється за допомогою тестів або відповідей на усні та письмові запитання й у процесі виконання навчально-професійних завдань, представлення фрагментів уроків із використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів на лабораторних заняттях та під час педагогічної практики студентів.

Наприклад, рівень умінь студентів щодо асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів з'ясовували таким чином. Студентам запропоновано перелік завдань, наприклад: «Змодельуйте діяльність учнів на конкретному фрагменті уроку з використанням асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Представте фрагмент уроку (на запропоновану тему) або розробіть ігри для уведення та опрацювання лексичного матеріалу за методом асоціативних символів, наприклад, на тему «Тварини» (1-й клас).»

Аналіз результатів за даними констатувального й прикінцевого зрізів щодо сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів дає змогу зробити висновок про те, що

знання й уміння студентів про суть та особливості застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів істотно розрізняються. Так, на констатувальному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців свідчать про переважну поверховість їхніх знань, недостатню сформованість умінь. Вони не можуть чітко визначити поняття «асоціативне навчання», мають недостатні та помилкові уявлення про особливості його застосування на різних етапах уроку, слабо обізнані з особливостями моделювання навчальної діяльності учнів на основі впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Результати прикінцевого зрізу після проведення формувального експерименту свідчать, що значна частина майбутніх фахівців отримала високий та середній рівні сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів. Підтвердження цього – правильні відповіді студентів на запитання, які ставлять за мету з'ясувати особливості засвоєння знань про суть асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та вмінь його застосовувати в процесі навчання іноземних мов молодших школярів (рис. 5.3.).

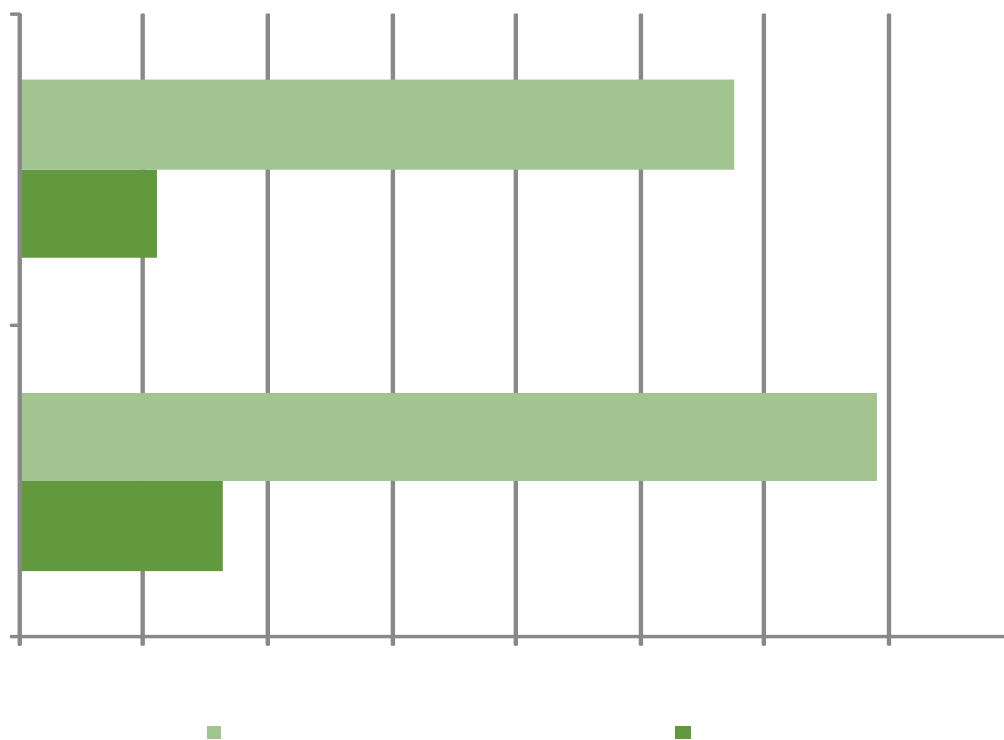


Рис. 5.3 Динаміка сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в ЕГ і КГ

Студенти з високим і середнім рівнями сформованості демонструють уміле виконання навчально-професійних завдань, що свідчить про належний їхній рівень оволодіння алгоритмом застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Крім того, для них характерне вміння моделювати та проводити уроки за методом асоціативних символів (на

основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів). Майбутні фахівці, які перебувають на середньому рівні, під час педагогічної практики менш активні, однак усе ж таки звертаються за допомогою до вчителя або методиста, усвідомлюючи значущість організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Виконання тестів дидактико-методичного характеру в цій групі респондентів не викликає труднощів.

Студенти з низьким рівнем сформованості когнітивного та процесуального компонентів готовності стають обізнаними з теоретичними знаннями щодо застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, але в них практично не сформовано здатність до їх використання в процесі розв'язання професійних завдань: майбутні педагоги цієї групи мало уваги приділяють самостійній роботі, яка б давала їм навчитися здійснювати вибір найбільш доцільної технології на тому чи іншому етапі уроку. Під час виконання тестів дидактико-методичного характеру допускають значні помилки. На педагогічній практиці майбутні фахівці з низьким рівнем сформованості когнітивно-процесуального складника відчувають значні труднощі щодо моделювання й проведення уроків на основі застосування (навчання за методом асоціативних символів) асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Загалом, кількість студентів з високим і середнім рівнями сформованості когнітивного компонента готовності в ЕГ зросла на 34,5% (проти 8,2% у КГ), а з високим та середнім рівнями розвитку операційно-діяльного компонента зросла на 28,8%, проти 5,5% у КГ.

Потрібно зазначити, що порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів свідчить, що їх розвиток взаємопов'язаний. Так, студенти, які продемонстрували стійкий інтерес і бажання до впровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, мали й вищі показники знань та вмінь щодо особливостей його застосування в практичній педагогічній діяльності.

Рівень розвитку рефлексивно-оцінного компонента під час експериментального навчання визначається на основі моделювання, проведення та аналізу уроку або його фрагмента з використанням методу асоціативних символів. Окрім того, під час експерименту майбутні педагоги заповнюють портфолію, записуючи дані про особистісне зростання, розвиток своїх професійних знань та вмінь щодо асоціативного навчання молодших школярів, пізнавального інтересу.

Ми вбачаємо у портфолію засіб відстеження динаміки та оцінювання рівня розвитку рефлексивно-оцінного компонента готовності. Майбутні педагоги записують туди власні характеристики (сильні та слабкі сторони), розробки уроків, створені ними асоціативні символи, презентації, коментарі тощо. Кожен студент здійснює обґрунтований вибір власного змісту портфолію. Така робота на кінець експерименту засвідчує також підвищення

рівня рефлексії, мотивацію на подальший професійний та особистісний розвиток, розвиток адекватної самооцінки.

Порівнюючи дані щодо рефлексивно-оцінного компонента за результатами констатувального та прикінцевого зрізів, слід відзначити їх тісний взаємозв'язок із мотиваційно-ціннісним, інформаційно-змістовим та операційно-діяльним компонентами професійної компетентності майбутніх учителів. Ми звернули увагу на те, що для студентів, у яких високі показники сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного та процесуального компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, властиві розвинені вміння моделювати й проводити уроки на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, а також здатність реалізувати рефлексію педагогічної діяльності, яка, передусім, знаходить своє відображення під час аналізу уроку.

Для студентів, у яких середній рівень показників сформованості рефлексивно-оцінного компонента, найбільш складною є проблема аналізу уроку. Це означає, що їхня рефлексивна діяльність значно відстає від уміння моделювати й проводити уроки на основі застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вони не можуть без допомоги чи то вчителя, чи то методиста навіть приступити до аналізу проведеного уроку.

У результаті кількість студентів із високим та середнім рівнями розвитку рефлексивно-оцінного компонента в ЕГ збільшилася на 21,5 проти 14,8% у КГ. (див. таблиця 5.2)

Таблиця 5.2

Покомпонентний стан готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання молодших школярів, %

Гр уп и	Рівень	Компоненти готовності							
		мотиваційно-ціннісний		когнітивний		процесуальний		рефлексивно-оцінний	
		Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.
ЕГ -1 77 ст.	Високий	7,3	11,3	5,1	13	4,5	16,4	4,0	11,9
	Середній	49,7	63,8	30,5	57,1	38,4	55,4	43,5	57,1
	Низький	43	24,9	64,4	29,9	57,1	28,2	52,5	31,07
КГ -1 83 ст.	Високий	8,7	11,5	3,8	5,5	6,0	7,1	4,9	6,6
	Середній	44,8	51,4	25,1	31,7	31,7	36,1	33,3	46,4
	Низький	46,5	37,1	71,1	62,8	62,3	56,8	61,8	47,0

Наведемо підсумкові дані стану готовності (через розвиток професійної компетенції) до використання асоціативного навчання молодших школярів студентами контрольних та експериментальних груп (таблиця 5.2). Аналіз даних таблиці свідчить, що на завершальному етапі експериментальної роботи в загальному зросли всі рівні готовності

майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземної мови. Зміни відбулися і в контрольних, і в експериментальних групах. Проте, у контрольних групах зафіксований незначний зріст показників із високим та середнім рівнем розвитку компонентів: мотиваційного – на 9,3%, когнітивного – на 8,3%, процесуального – на 6,5%, рефлексивного – на 14,6%. (в середньому на 9.7%)

В експериментальних групах показники високого та середнього рівнів готовності студентів до асоціативного навчання значно зросли: мотиваційно-ціннісного компонента готовності – на 12,4%, когнітивного – на 34,5%, процесуального – на 28,8%, рефлексивно-оцінного – на 21,5%. (в середньому на 25.75%) Це очікуваний результат експериментальної роботи з розвитку професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання. Вважаємо, що такі зміни зумовлені специфікою навчання на факультетах, де поглиблено вивчається практичний курс іноземної мови, спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі». Узагальнені дані (середні показники) за результатами експериментальної роботи наведено в таблиці 5.3. та рисунку 5.4.

Таблиця 5.3

Узагальнені показники сформованості рівнів професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов до асоціативного навчання, %

Рівень	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	до експерим.		після експер.		до експерим.		після експер.	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	11	6,0	14	7,7	9	5,1	23	13
Середній	62	33,9	76	41,5	72	40,7	103	58,2
Низький	110	60,1	93	50,8	96	54,2	51	28,8

Таким чином, отримані дані є підставою для висновку про ефективність проведеної експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови до асоціативного навчання молодших школярів.

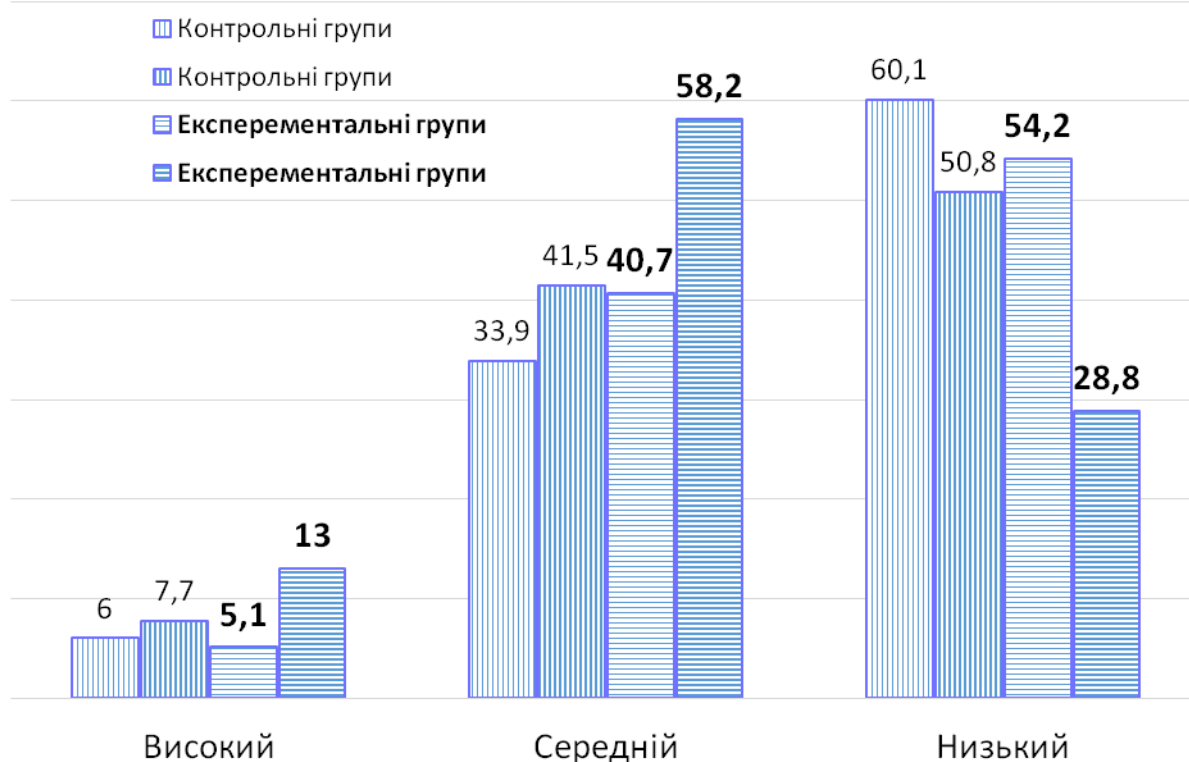


Рис. 5.4. Узагальнені показники сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, %

5.3. Аналіз достовірності результатів педагогічного експерименту

У контрольній фазі формувального етапу експерименту опрацьовуємо отримані дані на основі проведення підсумкового зрізу. При цьому здійснюється його узагальнення, систематизація і теоретичний аналіз. На цьому ж етапі відбувається опис результатів.

Наше експериментальне дослідження передбачає розв'язання таких проблем: статистично підтвердити збігання початкового стану експериментальних і контрольних груп; установити відмінність (та

підтвердити її статистично) кінцевого стану експериментальних та контрольних груп після формувального експерименту.

На початку формувального етапу експерименту через анкетування здійснено оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у балах (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до початку експерименту

Рівень сформованості готовності	Контр. група (осіб)	Експерим. група (осіб)	Контр. група (%)	Експерим. група (%)
Низький	110	96	60	54
Середній	62	72	34	41
Високий	11	9	6	5
Загалом	183	177		

За допомогою анкетування визначено кінцевий стан сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у студентів, які навчалися за нашою моделлю в експериментальних групах, та в тих, які навчалися за традиційною організацією цього процесу в контрольних групах (табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості готовності	Контр. група (осіб)	Експер. група (осіб)	Контр. група (%)	Експер. група (%)
Низький	93	51	51	29
Середній	76	103	41	58
Високий	14	23	8	13
Усього	183	177		

Мета експериментальної частини нашого дослідження емпіричне підтвердження справедливості теоретичних результатів, тобто обґрунтування того, що запропонований педагогічний вплив більш ефективний. Для цього показуємо, що, будучи застосованим до того ж об'єкта (до груп студентів), він дає кращі результати, ніж застосування традиційних педагогічних впливів. У цьому випадку експериментальна група порівнюється з контрольною. Різниця ефектів педагогічних впливів буде обґрунтованою, якщо ці дві групи, спочатку однакові за своїми характеристиками, розрізняються після реалізації педагогічних впливів.

Отже, потрібно виконати два порівняння й довести, що при першому порівнянні (до початку формувального експерименту) характеристики експериментальної та контрольної груп збігаються, а при другому (після закінчення експерименту) – різняться.

Для цього формулюємо статистичні гіпотези: гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза); гіпотеза про значимість відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішень про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовуємо вирішальні правила – статистичні критерії. Тобто, на підставі інформації про результати спостережень (характеристик членів експериментальної та контрольної груп) визначаємо число емпіричне значення критерію. Воно порівнюється з відомим (заданим таблично) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Критичні значення наводяться для декількох рівнів значимостей. Рівнем значимості називається ймовірність помилки, що полягає у відхиленні (не прийнятті) нульової гіпотези. Це означає, що існує ймовірність того, що відмінності, названі істотними, насправді є випадковими. Зазвичай використовують рівні значущості (що позначаються α), рівні 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях обмежуються значенням 0,05, тобто, як кажуть, допускається не більше, ніж 5% можливість помилки.

Для даних, які представлено порядковою шкалою, використовуємо критерій однорідності « χ -квадрат» (χ^2), емпіричне значення $\chi_{\text{емп}}^2$ якого обчислюємо за такою формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}} \quad (\phi.1) [355, \text{с.14}],$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі.

Критичні значення $\chi_{\text{емп}}^2$ критерію χ^2 для рівня значущості 0,05 наведено в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Критичні значення критерію для рівня значимості $\alpha = 0.05$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Алгоритм визначення достовірності збігів і відмінностей для експериментальних даних, представлений порядковою шкалою, полягає у такому:

1. Обчислити для порівнюваних вибірок $\chi_{\text{емп}}^2$ - емпіричне значення критерію χ^2 за формулою (ф.1).

2. Порівняти це значення з критичним значенням $\chi_{0,5}^2$, узятим із таблиці 5.6: якщо $\chi_{\text{емп}}^2 \leq \chi_{0,05}^2$, то зробити висновок: «характеристики порівнюваних вибірок збігаються з рівнем значущості 0,05 «якщо $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{0,05}^2$, то можна зробити висновок: «достовірність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок складає 95 %».

Застосуємо цей алгоритм для даних з таблиці 5.7 .

Таблиця 5.7

Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до й після формульовального етапу експерименту в КГ та ЕГ

Рівень знань	КГ до формуль. етапу	ЕГ до формуль. етапу	КГ після формуль. етапу	ЕГ після формуль. етапу
Низький	110	96	93	51
Середній	62	72	76	103
Високий	11	9	14	23

Спочатку обчислюємо за формулою (ф.1) емпіричні значення критерію χ^2 . Наведемо розрахунок. Параметри експериментальної групи ($N=177$) після закінчення експерименту: $n_1=51$, $n_2=103$, $n_3=23$, контрольної групи ($M=183$) після закінчення експерименту: $m_1=93$, $m_2=76$, $m_3=14$. Підставляючи у формулу (ф.1), отримуємо $\chi_{\text{емп}}^2=18,4$ (для ЕГ і КГ після експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1=96$, $n_2=72$, $n_3=9$, контрольної групи до експерименту: $m_1=110$, $m_2=62$, $m_3=11$. Підставляючи у формулу (ф.1), отримуємо $\chi_{\text{емп}}^2=1,8$ (для ЕГ і КГ до експерименту).

Параметри експериментальної групи до експерименту: $n_1=96$, $n_2=72$, $n_3=9$, контрольної групи після експерименту: $m_1=93$, $m_2=76$, $m_3=14$. Підставляючи у формулу (ф.1), отримуємо $\chi_{\text{емп}}^2=1,14$ (для ЕГ КГ до і після експерименту).

Аналогічно обчислюємо всі інші можливі результати парних порівнюваних груп (експериментальна і контрольна групи до початку і після закінчення експерименту). Результати обчислень наведено в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Результати парних порівнюваних груп (експериментальна й контрольна групи) до початку та після закінчення експерименту

Експериментальні групи	КГ до експерим.	ЕГ до експерим.	КГ після експерим.	ЕГ після експерим.
КГ до експерим.	-	1,798224	3,203935	-
ЕГ до експерим.	1,798224	-	1,143001	25,39194

КГ після експерим.	3,203935	1,143001	-	18,41693
ЕГ після експерим.	-	25,39194	18,41693	-

Дані таблиці 5.8 містять емпіричні значення критерію χ^2 для порівнюваних груп, відповідних рядку і стовпців. Жирним шрифтом виділено результати порівняння характеристик експериментальної та контрольної груп до початку й після закінчення експерименту. Наприклад, емпіричне значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, яке отримане при порівнянні характеристик контрольної групи до початку експерименту (другий рядок таблиці 5.8) та експериментальної групи до початку експерименту (третій стовпчик таблиці 5.8), складає 1,8.

У нашому випадку $L=3$ (визначено три рівні знань – «низький», «середній» і «високий»). Отже, $L-1 = 2$. З таблиці 5.8 отримуємо для $L-1 = 2/\chi_{0,05}^2 = 5,99$. Тоді з таблиці 5.8 видно, що всі емпіричні значення критерію $\chi_{\text{емп}}^2$, крім результатів порівняння експериментальних та контрольних груп після закінчення експерименту менше від критичного значення.

Відтак «характеристики всіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту, збігаються з рівнем значущості 0,05».

Це дає підставу для висновку про несуттєві відмінності в показниках, які характеризують компоненти готовності до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контрольних та експериментальних групах на початку формувального етапу експерименту (рис. 5.4).

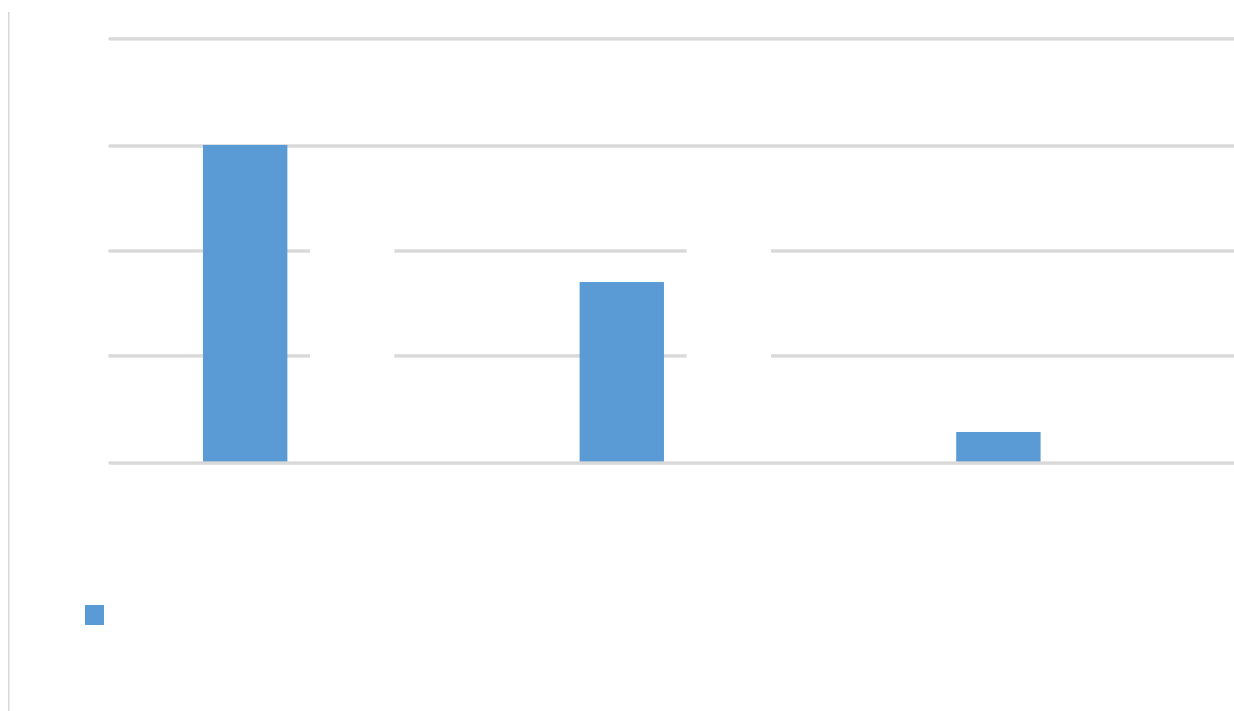


Рис. 5.4. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів

Отже, ми встановили статистичне співпадання у вимірах початкового стану експериментальних та контрольних груп до початку формувального етапу експерименту у відсотках в КГ та ЕГ.

Так як $\chi_{emp}^2=18,4 > 5,99=\chi_{0,052}$, то «достовірність відмінностей характеристик експериментальної та контрольної груп після закінчення експерименту становить 95%».

Отже, початкові стани експериментальної та контрольної груп співпадають, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Можна зробити висновок, що ефект змін обумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Ми статистично підтвердили дієвість запропонованої моделі формування готовності до асоціативного навчання, за допомогою якої в студентів можна формувати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та рефлексивно-оцінний компоненти готовності. Отже, можемо стверджувати, що ця модель є дієвою й статистично обґрунтованою.

Наочно зміни у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів в експериментальних і контрольних групах на момент закінчення експериментального навчання наведено на рисунку 5.5.

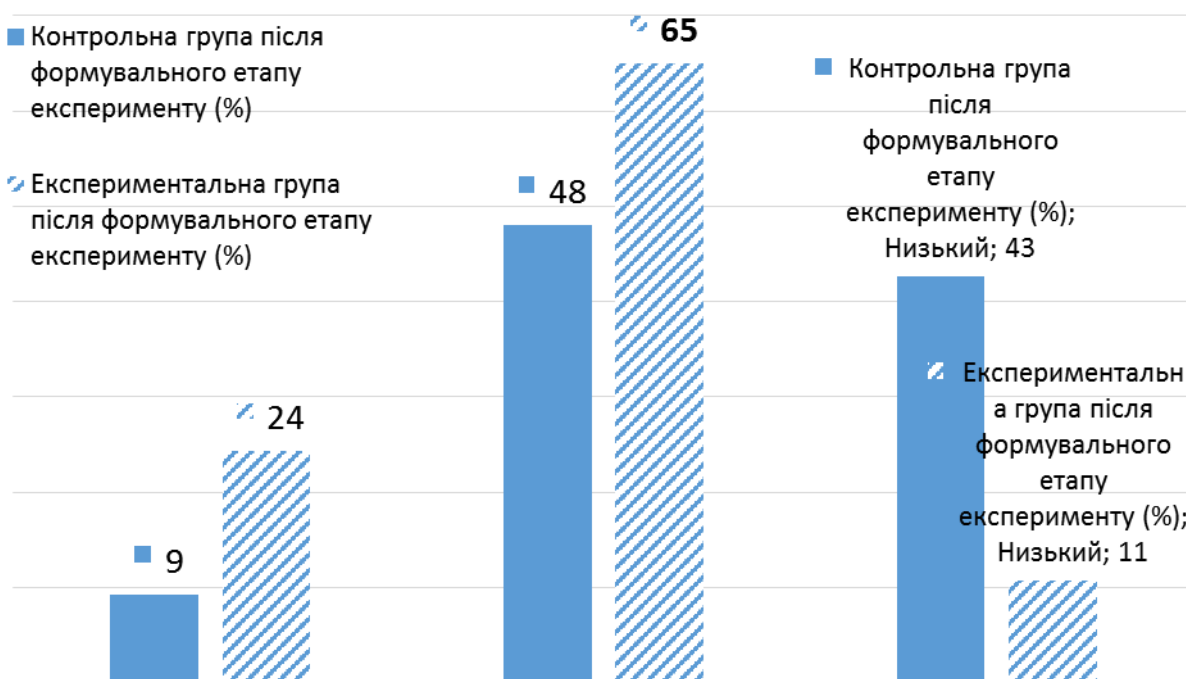


Рис.5.5. Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів після формувального експерименту (%)

Таблиця 5.9

Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в КГ та ЕГ нашої вибірки

Рівень сформованості готовності	КГ до експерим (осіб)	КГ після експерим (осіб)	КГ до експерим (%)	КГ після експерим (%)	Різниця у відсотках
Низький	110	93	60	51	-9
Середній	62	76	34	41	+8
Високий	11	14	6	8	+2

Таблиця 5.10

Динаміка сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в ЕГ нашої вибірки

Рівень сформованості готовності	ЕГ до експерим. (осіб)	ЕГ після експерим. (осіб)	ЕГ до експерим. м. (%)	ЕГ після експерим. (%)	Різниця у відсотках
Низький	96	51	54	29	-25
Середній	72	103	41	58	+17
Високий	9	23	5	13	+8

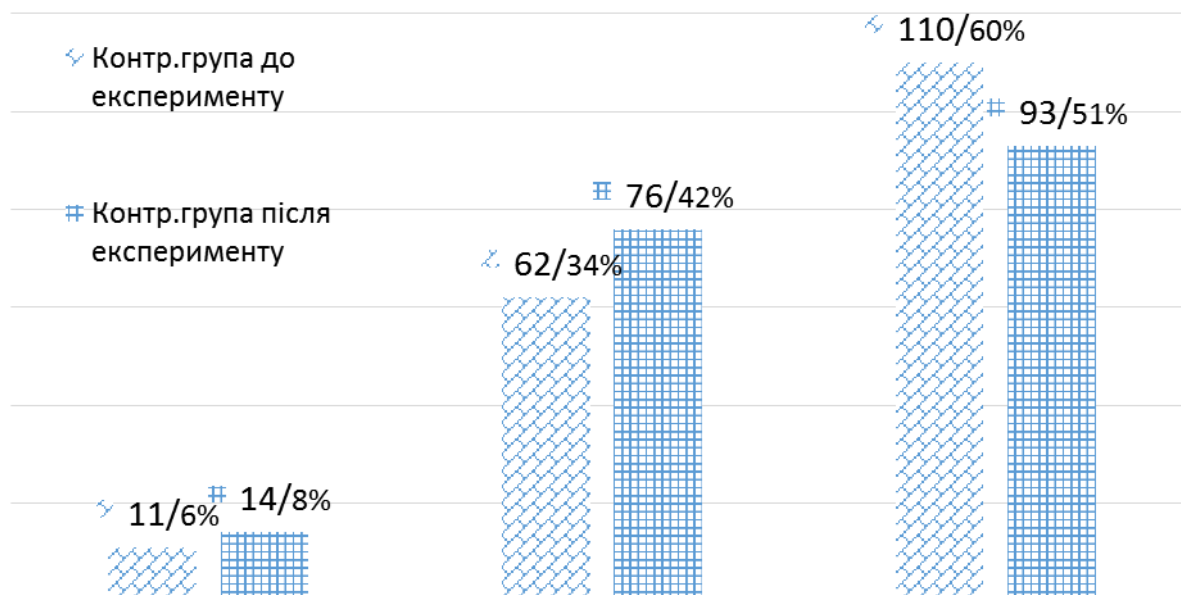


Рис. 5.6 Розподіл студентів за рівнями сформованості їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до і після формувального етапу експерименту в КГ нашої вибірки

Зауважимо, що традиційна система формування готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контрольних групах не спричинила суттєві (

статистично значимі) зміни у формуванні компонентів цієї готовності в студентів (рис. 5.7).

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту, проведений зі студентами – майбутніми вчителями, показав дієвість системи навчання, яку ми розробили.

Завершальний етап експерименту також довів, що більшість студентів експериментальних груп піднялася на вищий рівень у розвитку готовності до навчання іноземних мов молодших школярів з першого класу. За результатами статистичної обробки анкет учасників експерименту ми констатували суттєве підвищення параметрів усіх показників критеріїв, що вимірювалися.

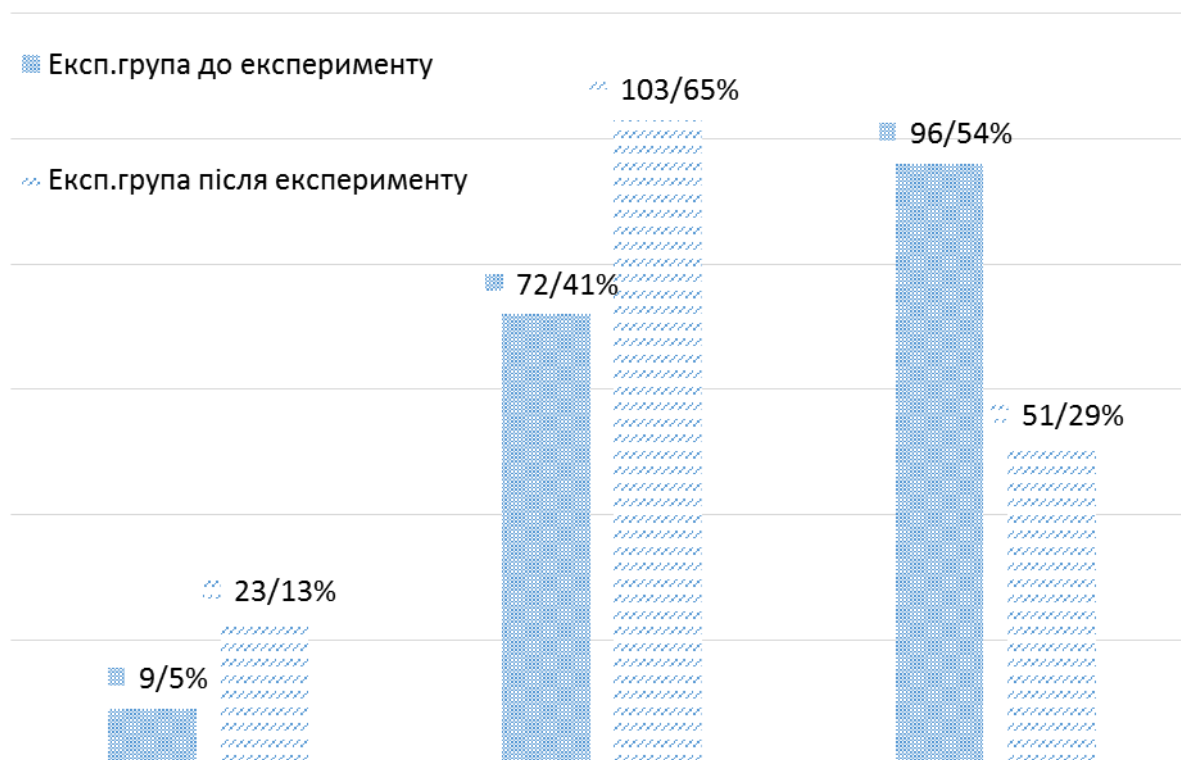


Рис. 5.7 Розподіл студентів за рівнями сформованості їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів до й після формувального етапу експерименту в ЕГ (у відносних частотах)

Отже, експериментальне навчання підтвердило ефективність запропонованої методики й спонукає до продовження роботи щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та поширення одержаного досвіду.

Висновки до п'ятого розділу

Проведені дослідження дозволили сформулювати деякі висновки та узагальнення.

В основу дослідно-експериментальної роботи покладено організацію навчального процесу, яка цілісно відображена в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. У результаті, проведено експериментальну перевірку ефективності впровадження запропонованої системи в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Із цією метою визначено етапи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, створено програму експериментальної роботи, розроблено критерії оцінювання результатів, виявлено умови реалізації експериментальної програми, проведено експеримент, зроблено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

За результатами вивчення питань, що стосуються підготовленості працюючих учителів іноземних мов початкових шкіл та майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі, зроблені такі висновки:

Більшість студентів недостатньо володіє інформацією щодо пізнавальних процесів молодших школярів (пам'яті, уваги, сприймання тощо), лише частково ознайомлені з психолінгвістичними особливостями та лінгводидактичними основами навчання іноземних мов молодших школярів. Із цього робимо висновок про доцільність запровадження додаткових (вступних) лекцій стосовно висвітлення всіх відповідних питань, пов'язаних із використанням асоціацій у різних галузях науки, а особлива увага приділяється необхідності використання асоціацій у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, що пояснюється вищеназваними проблемами.

Студенти недостатньо ознайомлені з поняттями асоціативного навчання, які становлять понятійний апарат підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що зумовлено нерозробленістю цього питання у вітчизняній педагогічній науці. Спираючись на це, вважаємо доцільним удосконалення цих знань за допомогою актуалізації, розширення й систематизації відповідної інформації в процесі вивчення спецкурсу та спецпрактикуму, на практичних заняттях.

Зважаючи на те, що студенти загалом не досить високо оцінюють свою спроможність розв'язувати проблеми, пов'язані з асоціативним навчанням іноземних мов молодших школярів, вирішено інтегрувати до змісту спецпрактикуму ще й матеріали, що стосуються специфіки досвіду використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Таким чином, вивчаючи матеріали, студенти не тільки поглиблюють свій «діяльнісний» досвід у вивченні іноземних мов, але й учаться екстраполювати його на процес викладання іноземних мов у класах різних

вікових груп з урахуванням усіх необхідних наукових засад (підходів, принципів, форм, методів і засобів навчання, контролю та дослідження тощо), а також типових індивідуальних і вікових особливостей учнів. За такого розподілу матеріалів зміст навчальної дисципліни спрямовано на поглиблення, систематизацію та узагальнення знань студентів про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, проектування, а також формування відповідних методичних асоціативних умінь.

Проведення експериментальної роботи засвідчує, що досить дієвим засобом у підготовці майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів виступають спеціальний варіативний спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» і спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі», які сприяють оволодінню студентами знаннями, уміннями й навичками асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів та направлені на розширення методичної інформованості студентів у галузі навчання іноземних мов молодших школярів.

Результати дослідження рівнів сформованості вербальної креативності студентів за індексом оригінальності є такими: високий рівень – 24% студентів; середній – 44%; низький – 32%. За індексом унікальності, який у тесті вербальної креативності є головним показником творчого мислення, отримано ще нижчі результати: високий рівень – 9,3% студентів; середній – 46%; низький – 44,7%.

Результати дослідження вербальної креативності засвідчили, що загалом, і в першій серії завдань, і в другій показники перебувають приблизно на однаковому рівні. Серед студентів (581), які приймали участь у констатувальному експерименті, у першій серії завдань вербальної креативності лише 103 (17,7%) виявились на високому рівні; 256 (44,1%) – на середньому і 222 (38,2%) – низькому. Після другої серії завдань щодо вербальної креативності якісні показники дещо знизилися. Високий рівень продемонстрували майже однакова кількість студентів – 104 (17,9%). Зате збільшилася кількість досліджуваних із низьким рівнем 229 (39,4%), відповідно, зменшилася їх кількість із середнім – 248 (42,7 %).

Як свідчать результати подані на рисунку 3.4, найбільша кількість студентів має середній (49,4%) та низький рівні (38,6%) рівні невербальної креативності за показником «оригінальність»; за показником «унікальність» Результати тесту свідчать про те, що в більшості студентів переважає низький рівень креативності (42,7%) та середній рівні креативності (41,6%). Найменше студентів проявили високий рівень невербальної креативності за двома показниками («оригінальність» – 12%; «унікальність» – 15,7%).

Отримані загальні результати свідчать про невисокий, а здебільшого, середній та низький рівні розвитку, як вербальної так і невербальної креативності.

У зв'язку з цим, потрібно науково обґрунтувати та розробити систему заходів, які б забезпечили підвищення рівня розвитку креативності майбутніх педагогів, оскільки саме креативність тісно пов'язана з

асоціативністю, що сприятиме успішному використанню асоціативного навчання й методу асоціативних символів у процесі навчання іноземних мов молодших школярів, зокрема.

Аналіз результатів, отриманих на завершальному етапі експериментальної роботи, свідчить про те, що загалом зросли всі рівні готовності майбутніх педагогів до асоціативного навчання іноземної мови. Зміни відбулися і в контрольних, і в експериментальних групах. Проте, в контрольних групах зафіксовано незначне зростання показників із високим і середнім рівнями розвитку компонентів готовності: мотиваційного – на 9,3%, когнітивного – на 8,2%, процесуального – на 5,5%, рефлексивно-оцінного - на 14.6%.

В експериментальних групах показники високого та середнього рівнів готовності студентів до асоціативного навчання значно зросли: мотиваційного-ціннісного компоненту готовності – на 12,4%, когнітивного – на 34,5%, процесуального – на 28,8%, рефлексивно-оцінного – на 21,5%. Це очікуваний результат експериментальної роботи з розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів. Вважаємо, що такі зміни зумовлені специфікою навчання на факультетах, де поглиблено вивчався практичний курс іноземної мови, варіативна складова (спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі»).

Основні наукові положення розділу викладено у таких опублікованих працях: [125; 133; 138; 589; 593].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та нове розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, у результаті чого сформульовано такі висновки.

1. Розкрито теоретичні проблеми й сутнісні характеристики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у контексті підготовки майбутніх учителів.

Теоретико-методичний аналіз психолінгвістичних особливостей молодших школярів і лінгводидактичних основ навчання іноземних мов у початковій школі, а також власного досвіду наукового керівництва експериментальним майданчиком щодо впровадження асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі дає підстави констатувати, що діти значною мірою мислять не стільки словами, скільки образами, кодовою мовою уявлень й асоціацій. З огляду на це рекомендовано використовувати якомога більше різноманітних стимулів (асоціативних символів), які через задіяння різних аналізаторів (зору, слуху, смаку, дотику) й активізацію емоційної сфери учнів початкових класів сприяють створенню смислових зв'язків, стимулюванню, переключенню та розподілу уваги, покращенню запам'ятовування. Ці властивості оптимально реалізовувати за допомогою асоціативного навчання.

У результаті ретроспективного наукового аналізу психологічної, психолінгвістичної, лінгводидактичної й методичної складових частин асоціативного навчання визначено його ключові поняття. Асоціативне навчання – це *вербально-невербальна суб'єтно-об'єктна комунікація, у результаті якої формуються навчальні компетентності школярів*. Це процес взаємодії вчителя й учнів, спрямований на асоціативне засвоєння, відтворення та оперування змістом навчального матеріалу. Асоціативне

навчання іноземних мов учнів початкової школи – це *вербально-невербальна взаємодія вчителя й учнів, у результаті якої через уключення асоціативних механізмів засвоєння матеріалу формується іношомовна комунікативна компетентність*. Метод асоціативних символів – це *спосіб взаємодії вчителя школярів, виражений поєднанням мови, рухів, жестів, міміки, який забезпечує образне засвоєння навчальної інформації*. Цей метод покращує сприймання та відтворення інформації, розвиває уяву й фантазію, передбачає вивчення іноземної мови через імітацію, максимально наближену до реальності, та складає процесуальну основу асоціативного навчання.

Доведено, що асоціативне навчання доцільне й ефективне у процесі вивчення іноземної мови учнями початкової школи з першого класу. Установлено, що асоціативне навчання іноземних мов молодшими школярами в початковій школі представлено фрагментарно, оскільки відзначено недостатню обізнаність (поінформованість) майбутніх учителів у сфері асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Констатуємо відсутність опори на інтеграцію лінгвістичної, методичної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у вищих навчальних закладах.

2. Досліджено й науково обґрунтовано теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя початкової школи, проаналізовано особливості впровадження компетентнісного підходу до окресленого виду діяльності.

У результаті теоретичного аналізу, експериментальних даних і практичного досвіду, які свідчать про ефективність та необхідність упровадження асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, розроблено цілісну структуру підготовки фахівців, спроможних навчати молодших школярів іноземної мови з першого класу в умовах асоціативного

навчання. У контексті означеної проблеми проаналізовано різні підходи до тлумачення понять «підготовка», «професійна підготовка», «підготовка фахівця», «фахова підготовка», «спеціальна підготовка», «методична підготовка», «практична підготовка» й представлено власне їх трактування. Запропоновано визначення підготовки як *процесу набуття соціального досвіду через засвоєння певної навчальної інформації, що приводить до формування готовності як сукупності певних компетентностей*. Така інтерпретація підготовки дає змогу розглядати її як освітню діяльність, результат якої – готовність до виконання відповідного виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій.

В ієрархії запропонованих понять предметом дослідження визначено підготовку майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів як *складову професійної підготовки майбутніх учителів загалом, результативним показником якої є сформована готовність до такого виду діяльності*.

З-поміж підходів, які використовують в організації сучасної системи іншомовної освіти та підготовці фахівців, компетентнісний визначено як системотвірний. У руслі компетентнісного підходу здійснено теоретико-методологічне розмежування понять «компетенція» й «компетентність» за функціональними та видо-діяльними ознаками. Доведено, що результат утілення системи професійної підготовки – готовність, а результатом формування моделі фахівця – професійна компетентність.

3. Розроблено й обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи, представлено її поетапно.

Відповідно до мети наукового дослідження розроблено, обґрунтовано та впроваджено систему підготовки майбутнього вчителя до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи. Функціональності системи досягнуто за допомогою дотримання вимог безперервності, послідовності,

поступового переходу від простого до складного, своєчасного діагностування, прогнозування, контролю, корекції й оцінки процесу опанування студентами знань, умінь і навичок, необхідних для застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, що забезпечується її поетапною реалізацією: *пропедевтичний, організаційно-змістовий та професійно-діяльнісний етапи*. Кожен з них забезпечує відповідний вид підготовки: теоретичну (набуття інтегрованих психолого-педагогічних і лінгвістичних знань), емпіричну (оволодіння фаховими вміннями, навичками та способами діяльності) і прикладну (оволодіння соціальними комунікаціями та фаховими компетенціями загалом на основі набутих умінь, навичок і способів діяльності). Принципи та умови підготовки до означеного виду діяльності забезпечують цілеспрямований вплив на студентів у формуванні їхньої готовності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, узагальненим індикатором сформованості якої є професійна компетентність.

У контексті системно-підсистемного аналізу системи підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено компоненти, які представлено як підсистеми з орієнтацією на системотвірний складник кожної з них. Системотвірною складовою цільового компонента системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів виокремлено теоретичну, адаптовану до асоціативного навчання, модель майбутнього педагога; теоретико-методологічного – компетентнісний підхід; пізнавально-змістового – дві базові варіативні дисципліни: спецкурс «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикум «Урок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів»; операційно-діяльнісного – метод асоціативних символів; діагностично-результативного – готовність майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів будується за дидактичними принципами, у яких відображено специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу підготовки: принципи, які визначають стратегію підготовки фахівця ; принципи, що регулюють процес підготовки; принципи, які визначають спрямованість підготовки на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя.

У реалізації системи підготовки увагу сконцентровано на засвоєння методу асоціативних символів, що дає можливість дитині сприймати мовний матеріал через усі аналізатори (зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові), а також як такий, який із методичного погляду вивчається в процесі застосування інших методів і форм організації навчання. До них ми відносимо такі методи навчання студентів, як ділові та рольові ігри, асоціативні ігри, ігри невербального характеру, «кейс-стаді», метод проектів , асоціативні мапи, а також форми організації навчання: проблемні лекції, семінар-диспут, асоціативно-практичні заняття, мікронавчання асоціативних уроків, фрагменти уроків за МАС, методичний портфоліо.

Змістова складова запропонованої системи – методичне забезпечення, спрямоване на вдосконалення підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Обґрунтовано доцільність, розроблено й упроваджено в навчальний процес вищого навчального закладу програму та методичні рекомендації «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» і спецпрактикуму «Урок асоціативного навчання іноземних мов у початковій школі», навчально-методичних матеріалів для студентів та учителів англійської мови «Підготовка учителя до роботи з англійською дитячою літературою», «Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів», «Граючись учимось. Англійська мова». Ці матеріали дають змогу студентам не лише

поглиблювати свій «діяльнісний» досвід у вивченні іноземних мов, але й учитися екстраполювати його на процес викладання іноземних мов у початковій школі з урахуванням усіх необхідних наукових засад (підходів, принципів, форм організації, методів і засобів навчання, контролю тощо), типових індивідуальних і вікових особливостей учнів. За такого розподілу матеріалів зміст навчальної дисципліни поглиблює, систематизує та узагальнює знання студентів про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, передбачає проектування й забезпечує формування відповідних методичних асоціативних умінь.

Ефективність розробленої системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів забезпечено реалізацією педагогічних умов, які виокремлено відповідно до компонентів готовності: розвиток стійкої мотивації та стимулювання (мотиваційно-ціннісний), переформатування навчального змісту (когнітивний), інтеграція теоретичної, емпіричної та практичної підготовки (процесуальний), здатність до інноваційної діяльності, самоорганізації (рефлексивно-оцінний).

4. Теоретично обґрунтовано сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Установлено, що результатом підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів є їхня готовність до означеного виду діяльності, яку розглянуто як *частковий прояв готовності фахівця до професійної педагогічної діяльності та визначено як складне системне утворення, що забезпечує її успішність*. Відзначено, що структуру готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання складають мотиваційно-ціннісний (ставлення й особистісні цілі), когнітивний (знання), процесуальний (уміння та навички), результативно-оцінний (особистісні якості) компоненти. Для кожного з них визначено пока

зники досліджуваної готовності. Доведено, що компоненти професійної компетентності – мотиваційно-цільовий, комунікативно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-особистісний – визначають готовність майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у критеріально-показниковому контексті. Мотиваційний критерій визначає ступінь сформованості в студента мотивації до асоціативного навчання, який дає йому змогу здійснювати навчання іноземної мови; когнітивний критерій – ступінь оволодіння студентом сукупністю знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів; операційно-діяльнісний критерій – рівень сформованості в студента специфічних креативно-асоціативних компетентностей, умінь планувати та здійснювати навчальну діяльність; рефлексивно-особистісний критерій – ступінь сформованості в студента асоціативної креативності й спроможності до самоосвіти та саморозвитку для ефективного здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

5. Визначено критерії, рівні й стан готовності майбутнього вчителя початкової школи до асоціативного навчання іноземної мови молодших школярів.

На основі цих критеріїв і показників здійснено якісну характеристику рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (низький, середній і високий). Це слугувало в нашій роботі основою для проведення емпіричного встановлення стану готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності.

За результатами констатувального експерименту встановлено, що рівень розуміння майбутніми вчителями іноземних мов початкової школи сутності асоціативного навчання є недостатнім: 47 % майбутніх учителів не розуміють сутності асоціативного навчання; не ознайомлені із його технологіями, станом практичних напрацювань щодо методики його

використання в процесі навчання іноземних мов молодших школярів, проте досить високо оцінюють його значимість і роль у процесі навчання іноземних мов учнів початкової школи.

6. Здійснено експериментальну перевірку ефективності впровадженої системи підготовки.

Експериментальна робота з перевірки ефективності системи підготовки студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів засвідчила позитивні результати. В експериментальних групах показники високого та середнього рівнів готовності студентів до асоціативного навчання зросли, відповідно, за мотиваційно-ціннісним компонентом – на 18,1 % проти 9,4 % у контрольних групах; за когнітивним – на 34,5 % проти 8,3 %; за процесуальним – на 28,9 % проти 5,5 %; за рефлексивно-оцінним – на 21,5 % проти 14,8 %. Це є очікуваним наслідком експериментальної роботи з розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в асоціативному навчанні завдяки запровадженню експериментальної системи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Констатовано суттєві зміни в підготовці студентів контрольних та експериментальних груп і за рівнями сформованості загалом. Якщо в контрольних групах високий і середній рівні готовності майбутніх учителів до й після експериментального дослідження зросли на 9,3 % (1,7 % і 7,6 %), то в експериментальних – на 25,7 % (7,9 % та 17,5 %). За результатами формувального експерименту 71,2 % студентів експериментальних груп і 49,2 % – контрольних рекомендовано навчання іноземних мов молодших школярів за асоціативними методиками. Студентам, які залишилися на низькому рівні, рекомендовано працювати за традиційними методиками, оскільки вони не відповідають визначеним критеріям: «хоче» – мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземної мови учнів початкових класів; «знає» – професійна обізнаність у сфері навчання іноземної мови

учнів початкової школи за асоціативним навчанням; «уміє» – сформованість базових та спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи; «має для цього здібності» – психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям в асоціативному навчанні іноземної мови учнів початкової школи (особлива роль невербальної креативності); властива рефлексія.

Зазначено, що після впровадження моделі підготовки в навчальний процес у студентів відбулося переосмислення теоретичних знань, навичок і вмінь на основі застосування їх на практиці; подальше формування та розвиток професійно-методичних навичок і вмінь; оцінка власного рівня сформованості фахової компетентності відповідно до висунутих вимог; створення позитивної мотивації майбутнього вчителя англійської мови початкових класів.

Для перевірки на статистичну значущість змін, які відбулися в процесі формуального експерименту, визначено для порівняння рівні значимості, що вважаються істотними. Для даних, які представлено порядковою шкалою, ми використали критерій однорідності «хі- квадрат» (χ^2), за яким результати $\chi^2_{0.05}$ засвідчують, що достовірність відмінностей характеристик експериментальної й контрольної груп після закінчення експерименту становить 95 %. Доведено, що початкові стани експериментальних і контрольних груп збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. Зроблено висновок, що ефект змін обумовлено саме застосуванням експериментальної підготовки майбутніх учителів. Отже, статистично підтверджено дієвість запропонованої системи формування готовності до асоціативного навчання, за допомогою якої в студентів за освітнім напрямом «Початкова освіта» сформовано мотиваційно-ціннісну, когнітивну, процесуальну й рефлексивно-оцінну складові цієї готовності. Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи є дієвою й статистично

обґрунтованою.

Таке розв'язання проблеми не вичерпує весь спектр означених науково-прикладних питань. Потребує узагальнення застосування асоціативного навчання під час викладання інших циклів дисциплін у початковій школі, технологічного обґрунтування інноваційних перспектив асоціативного навчання тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина А. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / А. А. Абдуллина.– [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абрамова В. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Валентина Владимировна Абрамова; Приднестр. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченка. – Тирасполь : [б. и.], 2006. – 229 с.
3. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Квітослава Богданівна Авраменко; Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2002.– 216 с.
4. Авраменко К. Б. Особенности методической подготовки учителей начатковой школы у системе вищої освіти України // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Серія: Педагогіка і психологія). – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – Вип. 27. – С. 11-14.
5. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / В. А. Адольф. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та им. В. П. Астафьева, 1998. – 310 с.
6. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Владимир Александрович Адольф; Краснояр. гос. ун-т.– М.: [б.и.], 1998.– 357 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підруч. для студ., асп. та мол. викл. вузів] / А. М. Алексюк.– К.: Либідь, 1998.– 557 с.
8. Алимущкина О. А. Механизмы проявления стереотипизации в ассоциативном поле : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02 .19 / Алимущкина Ольга Алексеевна; [Место защиты: Алт. гос. ун-т] Количество страниц: 193 с.
9. Аллин О. Н. Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала / О. Н. Аллин, Н. И. Сальникова.– М.: Генезис, 2005.– 248 с.
10. Анохин П. К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса / П. К. Анохин // Вопросы психологии.– 1955.– № 6. –С. 16-38.
11. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика.– 2006.– № 8. - С. 57-62.
12. Антология концептов / Под ред. В.И.Карасика, И. А. Стернина.– М.: Гнозис, 2007.– 512 с.

13. Антоненко О. В. Формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до роботи в сучасній загальноосвітній школі / О. В. Антоненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 10. – С. 45-65.
14. Анчукова Н. И. Образное ассоциирование как психологический механизм развития личности музыканта: дис.... канд.пед.наук: 19.00.01 / Нелли Ивановна Анчукова; Хабаров. гос. ин-т искусств и культуры.– Хабаровск: [б.и.], 2002.– 161 с.
15. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам: [учебник] / В. А. Артемов.– М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
16. Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку: [колективна моногр.]/ Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К.: Ленвіт, 2004.– 176 с.
17. Асоціативний словник української рекламної лексики / Упор. Т. Ю. Ковалевська, Г. Д. Сологуб, О. В. Ставченко; відп. ред. Ю. О. Карпенко; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса: Астропринт, 2001.– 116 с.
18. Ассоциативная психология. Основные направления психологии в классических трудах. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология: в 14 лекциях / Т. Циген; А. А. Карелин.– М.: ООО АСТ-ЛТД, 1998.– 560 с.
19. Астахова И. Г. Модульно-развивающий подход к проектированию содержания образования экономистов в гуманитарном вузе: автореф.дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Георгиевна Астахова; Тольят. гос. ун-т.– Самара: [б.и.], 2004.– 23 с.
20. Ахулкова А. И. Технологии формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа: дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Анастасия Ивановна Ахулкова; Орлов. гос. ун-т.– Орел: [б.и.], 2004.– 197 с.
21. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивации на формирование общих умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280с.
22. Байденко В. И. Компетентный подход к проектированию государственных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): [метод.пособие]/ В. И. Байденко.– М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.– 114 с.
23. Балавина Н. В. Повышение эффективности блочно-модульного обучения в развитии интеллектуальных качеств специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Валентиновна Балавина; Рос. гос. ун-т им. И. Канта.– Калининград: [б.и.], 2005.– 24 с.
24. Бальсевич В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры – 1999. – № 4. – С. 21-26.

25. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.– Одеса: [б.и.], 2004. – 223 с.
26. Баркунова О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Оксана Витальевна Баркунова; Шуйский гос. пед. ун-т.– Шуя: [б.и.], 2010.– 21 с.
27. Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина; Брян. гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского.– Брянск: [б.и.], 1999.– 187 с.
28. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту / Л. В. Безкоровайна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.– 2006. – № 8. – С. 12-14.
29. Безруков В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безруков.– Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996.– 94 с.
30. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция, методика: дис.... д-ра пед.наук: 19.00.02 / Константин Эдуардович Безукладников; Перм. гос. пед. у-т.– Пермь: [б.и.], 2000.– 403 с.
31. Белогрудова В. П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В. П. Белогрудова // Иностранные языки в школе.– 2005. – № 8. – С. 6-11.
32. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В.Беляев.– [2-е изд.]– М.: Просвещение, 1965.– 228 с.
33. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти: [монографія] / В. Є.Берека; за ред.А. Й. Сиротенка.– Хмельницький: ХГПА, 2008.– 357 с.
34. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн.– М.: Наука, 1966.– 324 с.
35. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов: проект / П. О. Бех , Л. В. Буркун [та ін.]// Іноземні мови.– 1996. – № 2. – С. 3-8.
36. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С.Библер.– М.: Политиздат, 1975.– 400 с.
37. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / И. Л. Бим.– М.: Просвещение, 1988.– 254 с.
38. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць; Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди.– Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24-37.
39. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: [монографія]/ Оксана Борисівна Бігич.– К.: Вид. центр

КНЛУ, 2004.– 278 с.

40. Бігич О. Б. Методична підготовка вчителя іноземних мов в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов / О. Б. Бігич // Вісник Київ. держ. лінгв. ун-ту. Сер. «Педагогіка та психологія». – 2000. – Вип. 3. – С. 179-183.

41. Бірюк Л. Я. Система формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Я. Бірюк // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання. – 2009. – Вип. 10. – С. 91-97.

42. Блавацька І. Є. Теоретичний аналіз проблеми визначення поняття психолінгвістичних здібностей до опанування іноземної мови [Електронний ресурс]/ І. Є. Блавацька // Наука і освіта.– 2008.– № 8–9. – С. 18-23 Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2008_8-9/psihologija/blav.htm.

43. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский.– М.: Просвещение, 1964.– 547 с.

44. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Олеся Михайловна Бобиенко; Казан. гос. технол. ун-т.– Казань: [б.и.], 2005. – 186 с.

45. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. М. Богданова / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2003. — 38 с.

46. Богомолова Н. В. Компетентностный подход к отбору содержания образования: на примере формирования компетенции избирателей / Л. Н. Богомолов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 77-85.

47. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А.Бодалев.– М.: МПА, 1995.– 328 с.

48. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т./ Гл. ред. А. М. Прохоров.– М.: Сов. энцикл., 1975. – Т. 21.– 640 с.

49. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / Артур Ребер. – М.: Вече, 2000.– 592 с.

50. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]/ Гл. ред. А. М. Прохоров.– Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf>.

51. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар.– К.: Вересень, 1996.– 129 с.

52. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 9. – С. 20-27.

53. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 11-15.

54. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: [доклад на августовской конф. работников образования] / Е. В. Бондаревская; Рос. акад. образования, Южное отд-ние.– Ростов н/Д: [б.и.], 2002.– 47 с.
55. Бондаренко О. М. Психолого-педагогічні підходи до визначення поняття „компетентність” / Олена Бондаренко // „Педагогічний процес: теорія і практика”. зб. наук. пр. /за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К., 2007. – Вип. 3. – С. 31–41.
56. Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Віра Миколаївна Бочарнікова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К.: [б. в.], 1999.– 20 с.
57. Бублик А. О. Досвід країн Західної Європи у викладанні іноземних мов на початковому етапі [Електронний ресурс]/ А. О. Бублик // Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2012. – № 14 (249). – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Filol/2012_14/22.pdf.
58. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : Автореф. дис..... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.В. Бужина / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2004. — 42 с.
59. Бузінська Я. М. Підготовка майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. М. Бузінська ; Крим. гуманіт. ун-т. — Ялта, 2011. — 20 с
60. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [Електронний ресурс]/ І. В. Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-ту.– 2010.– № 1(2). – С. 26-36. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>.
61. Бурлаков М. О. Семантизація і контекст / М. О. Бурлаков // Іноземні мови.– 2005.– № 4 – С. 31-34.
62. Бурчак С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Бурчак ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. — Полтава, 2011. — 20 с. — укр.
63. Буряк В. К. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. К. Буряк // Вища школа: наук.- практ. журн. / Голов. ред. І. О. Вакарчук; М-во освіти і науки України.– К.: Знання, 2005.– № 2. – С. 50-58.
64. Бухаркина М. Ю. Метод проектов в обучении английскому языку / М. Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе: науч.-метод. журн.– 2005.– № 3. – С. 24 29.
65. Бухтиярова И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И. Н. Бухтиярова // Школьные технологии.– 2001. –№ 2. – С. 108-115.

66. Вакуленко В. М. Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. М. Вакуленко ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2008. — 44 с.
67. Вандриес Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю / Жозеф Вандриес; [пер. с фр.и предисл.Р. О. Шор]. — М.: Соцэкгиз, 1937. — 409 с.
68. Василенко М. А. Граючись – виграємо / М. А. Василенко // Іноземні мови в навчальних закладах.– 2003. – № 1. – С. 104-108.
69. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина.– Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 208 с.
70. Вейн А. М. Память человека / А. М. Вейн, Б. И. Каменецкая. – М.: Наука, 1973.– 208 с.
71. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс] / Голов. ред. В. Т. Бусел; – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.– 1728 с.– Режим доступу: <http://www.slovnyk.net/>.
72. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод.пособие]/ А. А. Вербицький.– М.: Высш. шк., 1991.– 207 с.
73. Вергелес Г. И. Формирование учебной деятельности как проблема дидактики / Г. И. Вергелес // Младший школьник как субъект педагогического воздействия: межвуз. сб. науч. тр. / Ред. Г. И. Вергелес.– Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. пед. ин-та, 1989. – С. 54-73.
74. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Макс Вертгеймер; пер. с англ. С. Д. Латушкина; вступ. ст. В. П. Зинченко; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко.– М.: Прогресс, 1987.– 336 с.
75. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч. Посіб. – К.: Знання, 2011. – 206с.
76. Вища освіта України і Болонський процес: [навч.посіб.]/ [За ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. В. Гребінко, І. І. Бабин]. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.– 2004.– 384 с.
77. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [підруч.за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури]/ С. С. Вітвіцька.– К.: Центр навч. л-ри, 2006.– 384 с.
78. Волобуєва О. Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект [Електронний ресурс]/ О. Волобуєва // Вісник Нац. акад. Держ. прикордонної служби України. Сер. «Психологічні науки».– Хмельницький, 2011.– Вип 4. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf.
79. Волобуєва О. Ф. Психолого-педагогічні засади формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / О. Ф. Волобуєва // Гуманітарний вісник. Сер. «Педагогіка».– № 22.
80. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / В. М. Володько – Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 130 с.

81. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса). / Психологическое обозрение №1. 1995. – С. 31-33.
82. Воронина М. Г. Блочно-модульный подход к проектированию технологии образования в профессиональных училищах: [метод. рек.]/ М. Г. Воронина; Ряз. обл. ин-т развития образования.– Рязань, 2005.– 47 с.
83. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис.... канд.пед.наук: 13.00.07 / Дмитро Євгенович Воронін; Херсон. держ. ун-т.– Херсон: [б.в.], 2006.– 22 с.
84. Врублевская Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Евгения Станиславовна Врублевская; Магнитогор. гос. ун-т.– Челябинск: [б.и.], 2002.– 185 с.
85. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1982.– 504 с.
86. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский.– [5-е изд., испр.]– М.: Лабиринт, 1999.– 351 с.
87. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.04 / І. В. Гавриш.– Х.: [б.в.], 2006.– 475 с.
88. Гавриш Н. В. Интегрированные занятия: методика проведения / Н. В. Гавриш – К.: Шкільний світ, 2007.– 128 с.
89. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: [навч. посіб. для викл. та асп. вузів]/ В. М. Галузинський, М. Б. Євтух – К.: Интел, 1995.– 166 с.
90. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностр. языки в школе: науч.-метод. журн.– 2000.– № 5. – С. 7-8.
91. Гегечкори Л. Ш. Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материалах французского языка): автореф.дис....д-ра пед. наук / Л. Ш. Гегечкори.– М.: [б.в.], 1977.– 40 с.
92. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология памяти / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова.– [3-е изд., перераб. и доп.]– М.: АСТ, 2008.– 656 с.
93. Глузман Н. А. Порівняльний аналіз підходів до розуміння компетентності та компетенції в професійній освіті / Н. А Глузман // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту. Сер. Педагогічні науки» / [За заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти].– Миколаїв: Вид-во Миколаїв. держ. ун-ту, 2008.– Вип. 23.– Т. 2. – С. 67-69.
94. Глушанок Т. М. Прогностическая модель специалиста – основа разработки образовательных программ / Т. М. Глушанок // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах

России: сб. докл. по материалам II-ой Всеро С. науч.-практ. Интернет–конф., (26–27 окт. 2005 г.).– Кн.1 / Петрозаводск. гос. ун-т.– Петрозаводск, 2005. – С. 76-79.

95. Гнатівська А. А. З досвіду організації модульного навчання / А. А. Гнатівська, А. І. Погорелов // Сучасні технології вищої освіти: тези доповідей III Міжнар. наук.-метод. конф. – О., 2004. – С.67-68.

96. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Томас Гоббс; [пер. с англ. А. Гутермана] // Гоббс Т. Сочинения: в 2 т. Т.2 / [Пер.с лат.и англ.; сост., ред. изд., авт. вступ. ст. и примеч. В. В. Соколов].– М.: Мысль, 1989. – 731 с.

97. Головки Е. А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Алексеевна Головки; Ставроп. гос. ун-т.– Ставрополь: [б.и.], 2004.– 170 с.

98. Голубева М. О. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід [Електронний ресурс]/ М. О. Голубева, І. В. П'янківська // Наук. зап. На УКМА Сер. «Пед., психол.науки та соц. робота».– 2008. – С. 10-15. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Ped/2008_84/03_golybeva_mo.pdf.

99. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко.– К.: Либідь, 1997.– 376 с.

100. Горюва Н. В. Механическая работа. Модульная программа. 9-й класс. Базовый и углубленный курсы [Электронный ресурс]/ Н. В.Горюва // Физика: прил. к газ. «Первое сентября».– 2001.– № 30.– С.14–15.– Режим доступа: http://fiz.1september.ru/2001/25/ no25_01.htm.

101. Горохівська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників ОВС у юридичному ВНЗ / Т. В. Горохівська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9-12.

102. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента: монография / Е. И. Горошко.– М.: Ин-т языкозн. РАН, 2001.– 320 с.

103. Горошко Е. И. Языковое сознание (ассоциативная парадигма): дис.... д-ра филол.наук: 10.02.19 / Елена Игоревна Горошко; Рос. Акад. наук . Ин-т языкозн.– М.: [б.и.], 2001.– 287 с.

104. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова.– М.: МПСИ, 2002.– 382 с.

105. Граючись, учимось. Англійська в рухах для дітей за методикою асоціативних символів. Для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / С. В. Гунько, З. Коновалюк.– Тернопіль: Підручник і посібник, 2011. – 184 с.

106. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія]/ Н. В. Гузій.– К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004.– 243 с.

107. Гузь О. І. Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової школи з використанням відеофонограми: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Іванівна Гузь; Київ. нац. лінгв. ун-т.– К.: [б.в.], 2005.– 225 с.
108. Гуманізація процесу навчання в школі: навч.посіб./ За ред. С. П. Бондар.– [2-ге вид., доповн.].– К.: Стислос, 2001.– 256 с.
109. Гумбольдт В.фон. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; [пер. с нем. Г. В. Рамишвили].– М.: Прогресс, 1984.– 397 с.
110. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: [навч. посіб.]/ О. І. Гура.– К.: Центр. навч. л-ри, 2005.– 224 с.
111. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис..... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.І. Гура / Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2008. — 36 с.
112. Гурбо Н. М. Развитие профессиональной компетентности педагога колледжа на основе внедрения инновационных образовательных технологий: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Николай Михайлович Гурбо; Урал. гос. ун-т физ. культуры.– Челябинск: [б.и.], 2006.– 195 с.
113. Гусак Л. Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников / Л. Е. Гусак // Азимут научных исследований: педагогика и психология : ежекварт. науч. журн. – № 2(3). – Тольяти : НП “Ин-т направленного образования”. – 2013. – С. 8–11.
114. Гусак Л. Є. First Steps in Teaching English : метод. рек. щодо організації пед. практики з викладання англійської мови для студентів Педагогічного ін-ту спец. “Педагогічна освіта”, спеціалізація – іноземна мова / Л. Є. Гусак, М. І. Гей, Н. П. Яцишин. – Луцьк : РРВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 52 с.
115. Гусак Л. Є. Англійська мова для дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, Н. Р. Єфименко, С. В. Стадник ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Волинські старожитності , 2011. – 104 с..
116. Гусак Л. Є. Англійська мова для дітей старшого дошкільного віку загальноосвітніх навчальних закладів за методикою асоціативних символів : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, Н. Р. Єфименко, С. В. Стадник ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Волинські старожитності , 2010. – 138 с.
117. Гусак Л. Є. Англійська мова у професійному спрямуванні : навч.-метод. розробка для студ. II курсу Пед. ін-ту зі спец. : “Початкове навчання” , “Дошкільне виховання” / Л. Є. Гусак, М. І. Гей. – Луцьк : Надстир’я, 2009. –76 с.
118. Гусак Л. Є. Асоціативне навчання в контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи”/ [Текст] : Методичні рекомендації для викладачів та студентів за напрямом підготовки “Початкова освіта” / Людмила Євгеніївна Гусак - Луцьк : Вежа-Друк, 2014.

– 163с.

119. Гусак Л. Є. Аспекти асоціативного навчання в педагогічній спадщині Яна Амоса Коменського / Л. Є. Гусак // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [Ред. кол. : М. Т. Мартинюк (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 3. – С. 58–65.

120. Гусак Л. Є. Граючись учимось. Англійська мова : програма та метод. рек. / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько, З. Б. Лещенко та ін. – К. : Редакції газет з дошк. та поч. освіти, 2013. – 88 с.

121. Гусак Л. Є. Застосування методу асоціативних символів в процесі вивчення англійської лексики / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні науки”. – 2011. – № 17. – С. 15–19.

122. Гусак Л. Є. Методологічні основи застосування методу асоціативних символів в навчанні іноземної мови в початковій школі / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько, З. Б. Лещенко, О. П. Чухнова // Edukacja wczesnoszkolna w zmieniającej się rzeczywistości / Red. P. Mazur, E. Miterka. – Chelm, 2011. – S. 202–222.

123. Гусак Л. Є. Мнемічна діяльність молодших школярів у процесі їх асоціативного навчання іноземної мови / Л. Є. Гусак // Вісн. Харк. держ. акад. культури / Відп. ред. В. М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2013. – С. 242–249.

124. Гусак Л. Є. Навчально-методичний комплект (програма, посібник і методичні рекомендації) з вивчення англійської мови дітьми дошкільного навчального закладу : підручник / Л. Є. Гусак, О. І. Гунько, С. В. Стадник; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – К. : Вид-во, 2011. – 195 с.

125. Гусак Л. Є. Оцінювання креативності в процесі вирішення навчальних завдань учнями молодших класів / Л. Є. Гусак, Т. В. Воробйова // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. – Дод. 2 до Вип. 31 : “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – К. : Гнозис, 2013. – С. 119–126.

126. Гусак Л. Є. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з англійською дитячою літературою: навч.-метод. вид. для студ. та учителів англ. мови / Л. Є. Гусак. – Луцьк: Вежа-Друк, 2013. – 72 с.

127. Гусак Л. Є. Підготовка студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів: змістова складова / Л. Є. Гусак // Вісник Черкас. нац. ун-ту імені Б. Хмельницького. Сер. “Педагогічні науки”. – № 40 (293). – Черкаси, 2013. – С. 32–36.

128. Гусак Л. Є. Підготовка учителя до роботи з англійською дитячою літературою : навч.-метод. вид. для студ. та учителів англ. мови. – Луцьк : Вежа-Друк, 2013. – 72 с.

129. Гусак Л. Є. Програма з англійської мови для дітей старшого дошкільного віку та учнів першого класу (з урахуванням асоціативних методів) / Л. Є. Гусак, С. В. Гунько ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Луцьк : Вид-во, 2010. – 28 с.

130. Гусак Л. Є. Професійна компетентність учителя / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні

науки”. – Вип. № 8 (257). – Луцьк : РВВ СНУ ім. Лесі Українки, 2013 р. – С. 43–49.

131. Гусак Л. Є. Психологічні особливості асоціативного засвоєння англomовного матеріалу молодшими школярами / Л. Є. Гусак // Наук. записки Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. “Педагогіка і психологія” / [Ред. кол. : В. І. Шахов (голов. ред.) та ін.]. – Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2011. – Вип. 35. – С. 72–77.

132. Гусак Л. Є. Психологічні передумови асоціативного навчання іноземної мови учнів першого класу / Л. Є. Гусак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [Ред. кол. : Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 43, ч. 2. – С. 119–128.

133. Гусак Л. Є. Роль комп’ютерного тестування під час викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах / Л. Є. Гусак, С. Ф. Гедз // Вісник Харк. держ. акад. культури. – Вип. 38 / Відп. ред. В. М. Шейко. – Х. : ХДАК, 2012. – С. 286–300.

134. Гусак Л. Є. Роль образної пам’яті в процесі навчання молодших школярів іноземній мові / Л. Є. Гусак // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. “Педагогічні науки”. – 2012. – № 8. – С. 49–54.

135. Гусак Л. Є. Роль пізнавальних процесів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів / Л. Є. Гусак // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”. – Дод. 2 до Вип. 31 : “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. – К. : Гнозис, 2013. – 548 с. – С. 113–119.

136. Гусак Л. Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи / Л. Є. Гусак // Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. “Педагогіка”. – 2013. – № 2. – С. 211–216.

137. Гусак Л. Є. Цікава англійська : навч.-метод. розробка для самостійної роботи студентів немовних спеціальностей / Л. Є. Гусак, М. І. Гей, Л. Є. Смалько, Н. П. Яцишин. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 150 с..

138. Гусак Людмила. Динаміка сформованості компонентів готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземної мови учнів початкової школи. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі українки: [зб. наук. праць]. – Випуск № 6 (283). – Луцьк: СНУ імені Лесі Українки, 2014 р. – С. 137-144. – (Серія Педагогічні науки).

139. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія / П. М. Гусак.– Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999.– 278 с.

140. Давлетшин М. Г. Психология технических способностей / М. Г. Давлетшин.– Ташкент: Фан, 1971.– 175 с.

141. Данилко М. О. Технологія формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності / М. О. Данилко //

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2001. – № 11. – С. 214-227.

142. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Іванівна Дементьева; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х.: [б.в.], 2005. – 207 с.

143. Денисенко О. А. Методика раннього обучения английскому языку на основе приведенной детской англоязычной литературы (для учащихся 6-летнего возраста): дис....канд. пед. наук / О. А. Денисенко; Тамбов. гос. ун-т. – Тамбов: [б.и.], 1995. – 206 с.

144. Державна програма «Вчитель»: постанова КМ України від 28 берез. 2002 р. – № 379. – с.3.

145. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова КМ України від 20 квіт. 2011 р. – № 462.

146. Деркач А. А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя (на материалах исследования деятельности воспитателей, работающих с пионерами): автореф... д-ра психол. наук / Анатолий Алексеевич Деркач. – Л.[б.и.], 1981. – 33 с.

147. Диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. 490 с.

148. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова) / Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М. : ИП РАН, 2000.

149. Дибкова Л. М. Навчальна успішність у контексті компетентнісного підходу [Електронний ресурс]/ Л. М. Дибкова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наук. фах. вид./ [Ін-т інформ.технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України]; [гол. ред.: В. Ю. Биков]. – 2010. – № 1(15). – С. 11-25. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>.

150. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб./ І. М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.

151. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 35 с.

152. Долгова Л. А. Культурная модель профессионального развития учителя / Л. А. Долгова, Л. П. Захарова, Л. Н. Шилова // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее: тезисы докладов конф. – М.: АПК и ПРО, 2001. – С. 149-162.

153. Доповідь Міністра освіти і науки, молоді та спорту Д. Табачника «Про стан готовності навчальних закладів до 2012–2013 навчального року та впровадження нових стандартів початкової освіти. – К., 28 серп. 2012.

154. Дорошенко Ю. О. Сутність теми і зміст педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / Ю. О. Дорошенко. – Режим доступу: www.kspu.edu/Downloads/it_conf/4/DoroshSemen.doc.
155. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема / О. І. Дрогайцев // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2002. – № 4. – С. 62-70.
156. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин - СПб.: Питер., 2007. - 368с.
157. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олександра Антонівна Дубасенюк; Житомир держ. пед. ін-т ім. І. Франка.– К.: [б.в.], 1996.– 444 с.
158. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис....д-ра пед.наук: 13.00.01 / Олександра Дмитриевна Дубогай; КГПИ им. А. М. Горького.– К.: [б.и.], 1991.– 374 с.
159. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Дубяга ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. — 21 с.
160. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ф. К. Думко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.– Одеса: [б.в.], 2000.– 20 с.
161. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова – М.: Педагогика, 1983.– 336 с.
162. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. Л. Кандыбович, В. А. Пономоренко.– Минск: Университетское, 1985.– 206 с.
163. Дьяченко М. Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Л. Дьяченко, Л. А. Кандыбович.– Минск: Изд-во БГУ, 1976.– 176 с.
164. Енциклопедія освіти / Голов. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України.– К.: Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
165. Ерёмин Ю. В. Идеи гуманистичности в профессионально-ориентированном иноязычном образовании с позиции продуктивного подхода. - The Emissia.Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1823.htm>
166. Ержемский Г. А. Психология дирижирования / Г. А. Ержемский.– М.: Музыка, 1998.– 80 с.
167. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: дис....д-ра пед. наук: 13.00.01 / Надежда Федоровна Ефремова; Донской гос. техн. ун-т.– Ростов н/Д: [б.и.], 2003.– 458 с.

168. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 19. – С. 3-4.
169. Жаровцева Тетяна Григорівна. Сімейна педагогіка [Текст] : навч. програма курсу / Т. Г. Жаровцева; Південний науковий центр АПН України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. - О.: ПНЦ АПН України - СВД М. П. Черкасов, 2005. – 58 с. – Бібліогр.: с. 54-57.
170. Жигadlo Г. Б. Розвиток методичної підготовки вчителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (1964–1998 рр.): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Геннадій Біславович Жигadlo; Ін-т вищої освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2007.– 20 с.
171. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин.– М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.– 370 с.
172. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин.– М.: Наука, 1982.– 160 с.
173. Журавлев В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В. И. Журавлев // Проблемы обновления содержания общего образования.– Ростов н/Д: РПИ, 1992.– 100 с.
174. Журавлев П. В. Персонал. Словарь понятий и определений / [П. В. Журавлев, С. А. Карташов, Н. К. Маусов, Ю. Г. Одегов]. – М.: Экзамен. – 1999. – 512 с.
175. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомир. держ. ун-ту. – 2008. – Вип. 39. – С. 52-56.
176. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу: навч.-метод. посіб. для вчителів та студ.вищих пед. навч. закладів / Ю. І. Завалевський.– К.: Вид. дім «Букрек», 2008.– 288 с.
177. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]– К.: Либідь, 2005.– 464 с.
178. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва.– К.: Ленвіт, 2003.– 273 с.
179. Загвязинский В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования: доклад на Ученом совете Тюмен. гос. ун-та (18.01.2010 г.) [Электронный ресурс] / В. И. Загвязинский.– Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/224>.
180. Загвязинский В. И. Развитие педагогического творчества учителей / В. И. Загвязинский.– М.: Знание, 1986.– 40 с.
181. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III // Відомості Верховної Ради України.– 2002.– № 20.
182. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская.– М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2000.– 382 с.
183. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. / А. А. Залевская.– М.: Гнозис, 2005.– 543 с.
184. Залібовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів: дис....

канд. пед. наук: 13.00.04 / Зоя Володимирівна Залібовська-Ільницька;
Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка.– Житомир: [б.в.], 2009 – 250 с.

185. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова.– Ростов н / Д: Феникс, 2003.– 288 с.

186. Занков Л. В. О начальном обучении / Л. В. Занков.– М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963.– 193 с.

187. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер.– Екатеринбург: Урал. гос. проф.- пед.ун.-т, 2001.– 50 с.

188. Зеер Э. Ф. Психология личностного ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер.– Екатеринбург: Урал. гос. проф.- пед. ун.-т, 2000.– 258 с.

189. Землянская Е. Н. Обучение в сотрудничестве на основе малых групп / Е. Н. Землянская // Учитель. – 2007. – № 1. – С. 20-26.

190. Зимняя И. А. Гуманизация образования – императив XXI века / И. А. Зимняя // Гуманизация образования. Вип. 1./ Науч. ред. И. А. Зимняя. – Набережные Челны: Ин-т управления, 1996. – С. 20-30.

191. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя.– М.: Просвещение, 1978.– 160 с.

192. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя / И. А. Зимняя.– [2-е изд.].– М.: Просвещение, 1985.– 159 с.

193. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя.– М.: Просвещение, 1991.– 222 с.

194. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учеб.для студ.вузов, обучающихся по пед. и психол.направлениям]/ И. А. Зимняя.– [3-е изд., доп., испр. и перераб.].– М.: Логос, 2002.– 382 с.

195. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание: избр.психол.тр./ П. И. Зинченко.– М.: Ин-т практ. психологии.– Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 544 с.

196. Зубенко Т. В. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів [Електронний ресурс]/ Т. В. Зубенко.– Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/8342/53/>.

197. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-4

198. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.

199. Ибрагимова Р. Э. Лингводидактические и психологические основы семантизации и активизации лексикона младших школьников методом ассоциативного поля: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Резеда Эльбрусовна Ибрагимова; Башкир. гос. ун-т.– Уфа: [б.и.], 1999.– 169 с.

200. Иванова Т. В. Основные тенденции разработки требований в государственных образовательных стандартах к уровню подготовки

выпускников / Т. В. Иванова // Стратегия образования. – 2003. – № 5. – С. 3-14.

201. Исаева Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис.... доктора пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Евгеньевна Исаева; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н /Д: [б.и.], 2003. – 427 с.

202. Ібрагімова Р. Є. Лінгводидактичні і психолінгвістичні основи семантизації і активізації лексику молодших школярів методом асоціативного поля: дис.... канд. пед. наук: / Р. Є. Ібрагімова; – Уфа: [б.в.], 1999. – 167 с.

203. Иванцова Н. Б. Развитие профессиональной направленности личности: [навч. посіб. для вузів] / Н. Б. Иванцова. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 164 с.

204. Ісаєнко С. А. Компетенція і компетентність фахівця у контексті його професіоналізму [Електронний ресурс] / С. А. Ісаєнко, О. В. Ільїна // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2011. – Вип. 159, ч.4. – С. 209-215. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2011_159_4/11isa.pdf.

205. Істоміна Н. Невичерпне джерело українознавства / Н. Істоміна; Наук.-досл. ін-т українознавства // Освіта України. – 2008. – № 36. – С. 4.

206. Кабардов М. К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения [Электронный ресурс] / М. К. Кабардов // Школа здоров'я. – 1997. – № 1. – С. 72-86. – Режим доступа: http://psychclub.at.ua/load/navchalni_materiali_z_kursu_quot_psikhologichni_aspekti_zasvoennja_inozemnoji_movi_quot/kabardov_kommunikativnyj_i_lingvisticheskij_tipy_ovladienija_inostrannym_jazykom/3-1-0-36.

207. Кабардов М. К. Об индивидуально-психологических особенностях учащихся при обучении иностранным языкам // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2004. – С.138.

208. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – С.-Пб.: ТОО ТК «Петрополис». – 1997. – 205 с.

209. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Кадченко; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Карамзина. – Х.: [б.и.], 1992. – 173 с.

210. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін; Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. – Житомир: [б.в.], 2005. – 311 с.

211. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир: [б.в.], 2005. – 22 с.

212. Калініна Л. В. Методичний театр як засіб удосконалення професійно-методичної підготовки студентів педагогічного університету / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич // Іноземні мови. – 2001. – № 2. – С. 35-38.
213. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова.– М.: Педагогика, 1981.– 124 с.
214. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов.– М.: ИРЯ РАН, 1999.– 180 с.
215. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь: [в 2 кн.].Кн.1: Прямой словарь: от стимула к реакции: [ассоциативный тезаурус современного русского языка]/ Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – С.193.
216. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов.– М.: Наука, 1987.– 263 с.
217. Карп'юк О. Д. Особливості комунікативно-орієнтованого навчання англійської мови в початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [метод. посіб. для вчителів]/ О. Д. Карп'юк .– К.: Навч. кн., 2004.–120 с.
218. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: [метод. пособие]/ Г. А. Китайгородская.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.– 103 с.
219. Кічук Н. В. Формування творчої особистості учителя в процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи): автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Надія Василівна Кічук; НДІ педагогіки України.– К.: [б.в.], 1993.– 30 с.
220. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: науч.-практ. пособие / М. В. Кларин.– М.: ДЕЛЮ, 2000.– 224 с.
221. Кларк М. Технологія освіти або педагогічна технологія / М. Кларк // Перспективи. Питання освіти. – 1983. – № 2. – С. 78.
222. Клаус Г. Кибернетика и философия / Георг Клаус; [пер. с нем.]. – М.: Изд. иностр. лит-ры, 1963. – 531 с.
223. Климентенко А. Д. Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с первого класса / А. Д. Климентенко, Г. М. Уайзер // Обучение детей иностранному языку с первого класса массовой школы. – М.: Просвещение, 1978. – С. 3-42.
224. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: [монография]/ Лотар Клинберг; [пер. с нем.В.С.Семенихина].– М.: Педагогика, 1984.– 256 с.
225. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Моногр. / М. О. Князян; Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. - Ізмаїл : Сміл, 2006. - 242 с. - Бібліогр.: с. 221-240. - укр.
226. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій: дис..... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Людмила Вікторівна Коваль; Ін-т педагогіки АПН

України.– Бердянськ: [б.в.], 2010.– 538 с.

227. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр.: с. 202-232. – авт. арк. 17,2.

228. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Ю. Ковальчук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2006. — 35 с.

229. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова , А. Ю. Коджаспиров.– М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд.центр «МарТ», 2005.– 133 с.

230. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон.наук.-практ. семінару.– Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 10-13.

231. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 131-148.

232. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А.Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании: науч.-информ. журн. – 2004. – № 2. – С. 48-51.

233. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. І. Койчева ; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. — О., 2004. — 20 с.

234. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Колбіна ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. — О., 2008. — 21 с. — укр.

235. Колесникова И. А. О феномене педагогического мастерства / И. А. Колесникова // Интегрированные основы педагогического мастерства: сб. материалов межвуз. и науч.-практ. конф.– СПб.: Каро, 1996.– 87 с.

236. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. М. Коломієць / АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорос. — К., 2008. — 42 с.

237. Колпакова Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов средствами развивающих технологий: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Владимировна Колпакова; ГОУ ВПО «Кузбасская пед.академия».– Бийск: [б.и.], 2006.– 217 с.

238. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. - Умань, 2011. - 512, [6]

арк. : табл. - Бібліогр.: арк. 460-512.

239. Комарницька Т. М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових, психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання / Т. М. Комарницька // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: матеріали Міжнар. наук. конф.: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161-165.

240. Коменский Я. А. Великая дидактика: избр. пед. соч. / Ян Амос Коменский; под. ред. Красновского.– М.: Учпедгиз, 1955. – Гл. XVI.

241. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики: колективна моногр. / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.]; під заг. ред. О.В. Овчарук.– К.: «К.І.С.», 2004.– 112 с.

242. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За заг. ред Я. Я. Балюбаша.– К.: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, 2008.– 77 с.

243. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский.– М.: Пед. поиск. 2000.– 336 с.

244. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: [учеб. пособие для студ. педин-тов]/ Л. В. Кондрашов.– М.: Прометей, 1990.– 158 с.

245. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: метод. рек. / [Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. М. Байбара, М. С. Вашуленко та ін.]; заг. ред. О. Я. Савченко. – К.: Почат. шк., 2002. – 128 с.

246. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс]/ Постанова Колегії МОН та Президії АПН України.– № 12/5-2 від 22.11.2001 р. – 18 с.– Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/1wbEqmpKCz3X5FmlyX0QdXlOFa_xMhzSAE3734zSt64/edit?pli=1

247. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: метод.пособ./ В. В. Копылова. – [2-е изд.]. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.

248. Корчажкина О. М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку / О. М. Корчажкина // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 24-30.

249. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учит./ Н. Ф. Коряковцева.– М.: Аркти, 2002.– 176 с.

250. Костицина Н. М. Акмеологические аспекты профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту / Н. М. Костицина // Теория и практика физической культуры – 2005.– № 10. – С. 45-59.

251. Костікова І. І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. І. Костікова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. - Х. : Колегіум, 2008. - 355 с. - Бібліогр.: с . 296-332. - укр.

252. Котух Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативних умінь учнів в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Котух ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. — Кіровоград, 2005. — 20 с.

253. Кравченко Ірина. Особливості психолого-педагогічної підготовки в учительських інститутах України початку ХХ століття [Електронний ресурс] / І. Кравченко. — Режим доступу: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/200.html.

254. Кравченко Ю. М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. М. Кравченко ; Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2006. — 21 с.

255. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Кравчук ; Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2009. — 20 с.

256. Краснокутская С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / С. Н. Краснокутская // Сборник научных трудов Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». — Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file_download.

257. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. — М.: ИТДК «Гнозис», 2003. — 375 с.

258. Краткий философский словарь / Под ред. А. П. Алексеева. — М.: Проспект, 1997. — 398 с.

259. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. — К.: Грамота, 2003. — 216 с.

260. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: [навч. посіб.] / В. В. Крижко, О. І. Мамаєва. — К.: Освіта України, 2005. — 224 с.

261. Кристопчук Т. Є. Компетентінсний підхід: європейський вимір / Т. Є. Кристопчук [Електронний ресурс] // Науковий вісник Мелітоп. держ. пед. ун-ту ім. Богдана Хмельницького. Сер. «Педагогіка». — Режим доступу: <http://ojs.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/440/383>.

262. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы / В. Ю. Кричевский // Проблемы повышения квалификации руководителей школ. — М.: Педагогика, 1987. — 478 с.

263. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.

264. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский // Изв. и учен. зап. Имп. Казан. ун-та. — Казань, 1883. — Т. XIX. — Янв.—апр.— 148 с.

265. Крылова Н. Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 36-46.

266. Кудрявцева Т. С. Учебный текст как лингводидактическое описание русского языка: функции, типология, принципы оценки: автореф. дис....канд.пед.наук: / Т. С. Кудрявцева; – М.: [б.и.], 1985.– 14 с.
267. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах [Електронний ресурс]/ О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомир.держ.ун-ту.Вип. 47: Педагогічні науки.– 2009.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/3462/1/13_47_.pdf
268. Кузовлев В. П. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранных языков / В. П. Кузовлев, В. Н. Карташова. – М.: МПГУ; Елец: ЕГУ им. И. Л. Бунина, 2004.– 219 с.
269. Кузовлев В. П. Структура индивидуальности учащихся как основа индивидуализации обучения речевой деятельности / В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2. – С. 201-212.
270. Кузь В. Г. Організація педагогічного дослідження: [навч.посіб.]/ В. Г. Кузь.– К.: Знання України, 2006.– 48 с.
271. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя: [тексты лекций]/ Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Кухарев.– Гомель: Изд-во Гомел. гос. ун-та, 1976. 114с.
272. Кузьмина Э. М. Модель дидактической подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности [Електронний ресурс] / Э. М. Кузьмина, М. П. Боброва. – Режим доступу: <http://www.informatika.ru/text/magaz/pedagog>.
273. Кулигина А. С. Французский язык. Языковой портфель: 7 кл.: пособие для учащихся общеобразов.учреждений / А. С. Кулигина, А. В. Щепилова.– М.: Просвещение, 2009.– 79 с.
274. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткин; [под ред. Г. С. Сухобской].– М.: Педагогика, 1981.– 120 с.
275. Кулюткин Ю. Н. Образование в обществе социальных перемен / Ю. Н. Кулюткин // Человек и образование.– 2006.– № 8–9. – С. 114-125.
276. Кухарев Н. В. Диагностика педагогического мастерства: опыт, критерии, измерения, прогнозирование: в 3 ч. Ч. 2: Диагностика педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько.– Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996.– 96 с.
277. Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О. С. Куц, І. А. Лапичак // Молода спортивна наука України: [зб.наук.пр.з галузі фізичної культури та спорту]: у 4 т.– Л.: НВФ «Українські технології», 2002. – Т. 2. Вип. 6. – С. 84-92.
278. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.02 Ольга Миколаївна Куцевол; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К.: [б.в.], 2007.– 44с.
279. Лазуріна Н. П. Компетентність особистості: до питання конституювання проблеми [Електронний ресурс] / Н. П. Лазуріна // Вісник

Житомир. держ. ун-ту. Вип. 54: Філософські науки.– 2010.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/4646/1/vip_54_5.pdf.

280. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Васильевна Лебедева; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского.– Н. Новгород: [б.и.], 2007.– 345 с.

281. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев.– М.: Высшая школа, 1991.– 223 с.

282. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под. ред. А. А. Леонтьева.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977.

283. Леонтьев А. А. Психолінгвістика / А. А. Леонтьев // Русская речь .– 1969.– № 1. – С. 14-20.

284. Леонтьев А. Н. Избранные педагогические произведения: в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев.– М.: Педагогика, 1983.– 320 с.

285. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Гарднер Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томсон // Познавательные психические процессы / Сост. и общая ред. А. Г. Маклакова.– СПб.: Питер, 2001.– (Хрестоматия по психологии).

286. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис..... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Алла Францевна Линенко; АПН Украины, Ин-т педагогики и психологии проф. образования.– К.: [б.и.], 1996.– 403 с.

287. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. А. Литвиненко / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2005. — 40 с.

288. Лоза Т. О. Пошук шляхів поліпшення методичної підготовки магістрантів у сфері фізичного виховання і спорту / Т. О. Лоза, В. В. Затилкін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.– 2004.– № 1. – С. 23-28.

289. Лозанов Г. К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.– М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1979.– Вып. 5. – С. 102-109.

290. Лозовецька В. Т. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки фахівця в сучасних умовах ринку праці / В. Т. Лозовецька // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: тези доп. звітної наук.-практ. конф. (22–23 квіт. 2009 р.) / За заг. ред. В. О. Радкевич; Ін-т проф.-техн. Освіти АПН України.– Х.: Компанія СМІТ, 2009.

291. Луговая О. М. Педагогические условия формирования профессиональной готовности специалистов по социальной работе с военнослужащими и членами их семей (на материалах Ставропольского края): дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Ольга Михайловна Луговая; Ставроп. гос. ун-т.– Ставрополь: [б.и.], 2004.– 192 с.

292. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук.– М.: Наука, 1978.– 127с.
293. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001.– № 10. – С. 59-61.
294. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.– 320 с.
295. Магомедов Р. Р. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры / Р. Р. Магомедов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.– 2010.– № 2. – С. 42-56.
296. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навч.посіб.для вищої школи / С. Д. Максименко – К.: Наук. думка, 1998.– 226 с.
297. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дис.... канд.пед.наук: 13.00.08 / Елена Юрьевна Максимова; Каз. гос. ун-т.– Казань: [б.и.], 1999.– 210 с.
298. Малкина Н. А. Методика использования сказки в обучении дошкольников устной речи на английском языке: дис....канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталия Александровна Малкина, Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена.– СПб.: [б.и.], 1996.– 211 с.
299. Малова И. Е. Сущность и уровни методической компетентности учителя математики [Электронный ресурс]/ И. Е. Малова // Ярослав. пед. вестник. – 2006. – № 4. – Режим доступа: http://vestnik.uspu.org/releases/uchenuye_praktikam/33_5/.
300. Малова Т. С. Модульное обучение как дидактическая основа формирования здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического колледжа: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Семеновна Малова; Кубан. гос. ун-т.– Краснодар: [б.и.], 2004.– 22 с.
301. Манякина Л. Ф. Обучение студентов техникумов торгово-экономического профиля ведению профессионально-направленной беседы на английском языке: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Федоровна Манякина; Киев. гос. лингв. ун-т.– К.: [б.и.], 1998.– 305 с.
302. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика.– 1992.– № 9–10. – С. 65-67.
303. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1980. – № 8. – С. 82-88.
304. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова.– М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996.– 312 с.
305. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова.– М.: Просвещение.– 1993.– 192 с.
306. Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова; Казан. гос. пед. ун-т.– Казань: [б.и.], 2002.– 220 с.

307. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. М. Мартиненко / Ін.т педагогіки АПН України. — К., 2009. — 47 с.

308. Марчук У. Б. Асоціативний потенціал лінгвокультуних концептів у різносистемних мовах: дис.... канд. пед. наук: 10.02.15 / Ульяна Богданівна Марчук; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.— К.: [б.в.], 2009. — 234 с.

309. Марчук У. Б. Вербальні асоціації у психолінгвістичних дослідженнях [Електронний ресурс]/ У. Б. Марчук // Лінгвісти студії.— 2008. — Вип. 16.— Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=7848>.

310. Маслов В. И. Многоуровневая структура высшего физкультурного образования – очередной указ или осознанная общественная необходимость / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская // Теория и практика физической культуры.— 1994.— № 3–4. — С. 2-8.

311. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалиста / Г. Матушинский, А. Фролов // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 92-96.

312. Матюгин И. Ю. Секреты запоминания английских слов / И. Ю. Матюгин, Т. Б. Слоненко. — Донецк: Сталкер, 2000.— 411 с.

313. Матяш Н. В. Проектная деятельность младших школьников: [кн. для учит. нач. кл.] / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко.— М.: Вентана-Граф, 2004.— 94 с.

314. Машин В. Н. Формирование профессиональных компетенций специалистов на основе автоматизированного обучающего комплекса: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Валентин Николаевич Машин; Воронеж. высшее военное авиац. инж. училище (Военный ин-т).— Воронеж: [б.и.], 2005.— 185 с.

315. Мегем Є. І. Рефлексія в особистісно-орієнтованій проектно-технологічній підготовці – спосіб саморегуляції студентів / Є. І. Мегем // Вісник Глухів. держ. пед. ун-ту. Сер. «Пед. науки». — 2006. — Вип. 8. — С. 34-38.

316. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис.... канд. пед наук: 13.00.04 / Галина Володимирівна Мельниченко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.— Одеса: [б.в.], 2004.— 21 с.

317. Меретукова З. К. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению / З. К. Меретукова.— Майкоп: Из-во Адыгейского ун-та, 1997.— 244 с.

318. Методика викладання іноземних мов у середніх навальних закладах: підручник / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої].— [2-е вид., випр. і перероб.].— К.: Ленвіт, 2002.— 320 с.

319. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. — Улан-Удэ, 2004. — 280с.

320. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
321. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: [підруч. для студ.-філологів / За ред. М. І. Пентиліук].– К.: Ленвіт, 2000.– 263 с.
322. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. І. М. Пентиліук.– К.: Ленвіт, 2009.– 400 с.
323. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олександр Іванович Мешко; УДПУ ім. М. П. Драгоманова.– К., 1995.– 151 с.
324. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого.– Ростов н / Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
325. Микадзе Ю. В. Дифференциальная нейропсихология формирования памяти в младшем школьном возрасте / Ю. В. Микадзе // Психологическая наука и образование / Междунар. образоват. и психол. колледж, 1999. – № 2. – С. 87-98.
326. Мир детства: младший школьник / Под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. В. В. Давыдов.– М.: Педагогика, 1981.– 400 с.
327. Мирошниченко М. С. Мысль в культуре / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М., 1992. – С. 143-154.
328. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Я. Митник / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2010. — 42 с.
329. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка / Л. І. Міщик. – К.: ІЗМН, 1997. - 340с.
330. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. И. Мищенко.– М.: [б.и.], 1992.– 387 с.
331. Можина Т. М. Цели и задачи курса практической грамматики в языковом вузе: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Михайловна Можина; Моск. гос. пед. ин-т им. М. Горького.– М.: [б.и.], 1988.– 205 с.
332. Молчанова В. Психолого-педагогічні засади формування творчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи / В. Молчанова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту. – 2011. – № 22. – С. 115-118.
333. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон.– К.: Рад.шк., 1985.– 14 с.
334. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко.– К.: Знання, 1989.– 78 с.

335. Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Електронний ресурс]/ А. М. Мормуль // Вісник Житомир. держ. ун-ту. Вип.43: Педагогічні науки.– 2009.– Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2980/1/37_43.pdf.

336. Мороз О. Л. Когнітивні операції асоціації / бісоціації як фактор реалізації тональності поетичних текстів / О. Л. Мороз // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2012. – Том 25 (64), № 1, часть 1. – С. 369-373.

337. Мороз О. Г. Педагогика і психологія вищої школи: навч. посіб. [для молодих викл., асп., магістрів] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко.– К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003.– 267 с.

338. Москалюк Л. В. Реалізація мотиваційного компонента контролю англomовної лексичної компетентності молодших школярів: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Валеріанівна Москалюк; Київ. нац. лінгв. ун-т.– К.: [б.в.], 2010.– 25 с.

339. Музика Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до формування логічного мислення молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Олегівна Музика ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. — О., 2009. — 20 с.

340. Муравицька М. П. Психолінгвістичний аналіз лексичної омонімії / М. П. Муравицька // Мовознавство. – 1975. – № 3. – С. 59-68.

341. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб./ [О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко, П. М. Гусак, В. І. Юрченко]; за заг. ред. О. Г. Мороза.– К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.– 338 с.

342. Нагрелли Е. А. Формирование методической компетентности учителей в системе повышения квалификации: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Артуровна Нагрелли; Кузбас. рег. ин-т повыш. квалиф. и переподготовки работников образования.– Новокузнецк: [б.и.], 2009.– 22 с.

343. Наказ «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]/ документ z0566-11, чинний / МОНмолодьспорт України.– № 329 від 13.04.2011. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>.– Назва з екрана.

344. Наказ «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [Електронний ресурс]/ М-во освіти України.– № 285 від 31.07.1998.– Режим доступу: <http://www.uazakon.com/big/text684/pg1.htm>.– Назва з екрана.

345. Налаштування освітніх структур. Вклад университетов в Болонский процесс./ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf

346. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс]/ Координаторы

проекта: Хулія Гонсалес (Julia Gonzalez), Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar). – Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf.

347. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України.– 2002.– № 16.

348. Немов Р. С. Психология: в 3 кн. Кн.1: Общие основы психологии / Р. С. Немов.– М.: Просвещение; Владос, 1994.– 576 с.

349. Никитенко З. Н. Европейский языковой портфель для начальной школы: [опыт использования Европ. яз. портфеля, разработ. под рук. акад. Рос. акад. наук И. И. Халеевой, в 22 регионах России] / З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе.– 2008.– № 5. – С. 42-53.

350. Николаенко С. А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.07 / Сергей Александрович Николаенко; НИИ психологии УССР.– К.: [б.и.], 1985.– 21 с.

351. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: матеріали Міжнар. наук. конф./ За ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського.– Х.: ХДПУ, 2000. – С. 54-80.

352. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: [монографія] / За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – [2-е вид., доп.]– Черкаси: Вибір, 2002.– 322 с.

353. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (уа матеріалі англійської мови): посібник / С. Ю. Ніколаєва, Г. С. Бадаянц, О. Б. Бігич [та ін.]; ред. К. І. Онищенко.– К.: Ленвіт, 2001.– 296 с.

354. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т.2. / Уклад.: В. Яременко, О. Сліпущко.– [2-е вид., виправ.]– К.: Аконіт, 2008. – 912 с.

355. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / Д. А. Новиков.– М.: МЗ-Пресс, 2004.– 67 с.

356. Овчинникова М. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Овчинникова; Крым. гос. гуманит. ин-т.– Ялта: [б.и.], 2003.– 255 с.

357. Ожегов С. И. Словарь русского языка: / С. И. Ожегов; ред. Н. Ю. Шведовой.– М.: Русский язык, 1986.– 797 с.

358. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Євгенівна Олексюк; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2005.– 22 с.

359. Онаць О. М. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. М. Онаць // Шлях освіти.– 2005.– № 3. – С. 34-39.

360. Онищук Л. А. Сутність і зміст професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. А.Онущик // Педагогічна освіта і освіта дорослих:

європейський вимір: зб.наук.пр./ За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало.– Хмельницький, 2008. – С. 455-463.

361. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф.дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олександр Васильович Онопрієнко; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького .– Черкаси: [б.в.], 2009.– 22 с.

362. Осадча Т. Ю. Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Юріївна Осадча; Луган. нац. пед. уні-т ім. Т. Шевченка.– Луганськ: [б.в.], 2005.– 20 с.

363. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001.– 256 с.

364. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: доклад 5 / Под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта.– М.: Европейский фонд подготовки кадров, 2001.– 218 с.

365. Основы модульного навчання // Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: [практико-ориентированная моногр.]/ [Т. И. Шамова, К. Н. Ахлестин, Т. М. Давыденко, Н. П. Капустин и др.]; под. ред. Т. И. Шамовой.– М.; Тюмень: МПГУ, ТИПК, 1994.– 277 с.

366. Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология: Спенсер Г. Основания психологии. Циген Т. Физиологическая психология в 14 лекциях.– М.: АСТ-ЛМД, 1998.– 560 с.– (Классики зарубежной психологии).

367. Основы педагогики и психологии высшей школы: учеб. пособие / Под ред. А. В. Петровского.– М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986.– 304 с.

368. П'ятакова Г. Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін [Електронний ресурс]/ Г. П'ятакова // Вісник Львів. ун-ту. Сер. «Педагогіка».– 2009.– Вип. 26, ч. 3. – С. 151-160. – Режим доступу: http://www.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_3/18_piatakova.pdf.

369. Павлютенко Е. М. Рабочая книга руководителя школы. Ч. 3: Методическая работа в школе: организация и управление / Е. М Павлютенко , В. В. Крыжко.– Запорожье: Изд-во ЗОИУУ, 1994.– 105 с.

370. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка вчителя / О. С. Падалка; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К. : Четверта хвиля, 2001. - 312 с. - Бібліогр.: 376 назв. - укр.

371. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи: монографія / І. О. Пальшкова. - О. : [Букаєв В.В.], 2009. - 339 с. - Бібліогр.: с. 263-300. - укр

372. Парфьонов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів: Автореф.

дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. П. Парфьонов ; Центр. н-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2006. — 20 с.

373. Паршикова О. О. Теоретичні основи іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Олена Олексіївна Паршикова; Київ. нац. лінг. ун-т.— К.: [б.в.], 2010.— 470 с.

374. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Пасинок / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2002. — 40 с.

375. Пассов Е. И. Профессионально-методическая подготовка учителя иностранного языка / Е. И. Пассов // Повышение качества теоретической методической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка. М.: [б.и.], 1985. – С. 74-82.

376. Пахомова Н. Ю. Что такое метод проектов? / Н. Ю. Пахомова // Школьные технологии.— 2004.— № 4. – С. 12-17.

377. Пашукова Т. И. Психологические исследования : Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. – 99 с.

378. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: монографія / Д. І. Пащенко.— К.: Науковий світ, 2005.— 370 с.

379. Педагогика и психология высшей школы: учеб.пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова.— Ростов н / Д.: Феникс, 2002.— 544 с.

380. Педагогика профессионального образования / Под ред. В. А. Сластенина.— М.: Изд. центр «Академия», 2004.— 368 с.

381. Педагогика: учеб. пособие [для студ. пед. учеб. завед.]/ В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов.— [4-е изд.].— М.: Школьная пресса, 2002.— 512 с.

382. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / І. О. Бартенева, І. М. Богданова, І. М. Бужина [та ін.].— О.: Вид-во Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2002.— 344 с.

383. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр./ За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.— К.: НТУ «ХП», 2003.— 660 с.

384. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч.посіб. [Електронний ресурс]/ А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко.— К.: Знання, 2006.— 311 с.— Режим доступу: http://pidruchniki.ws/pedagogika/printsipi_navchannya.

385. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка].— К.: Педагогічна думка, 2001.— 514 с.

386. Пенькова Р. И. Технология управления процессом воспитания молодежи: учеб. пособие / Р. И. Пенькова; Самар. пед. ун-т, Самар. обл. отд-ние пед. о-ва России.— Самара: [б.и.], 1994.— 144 с.

387. Персоналії в історії національної педагогіки: 22 українських педагоги: підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардинова [та ін.]; під заг. ред. А. М. Бойко – К.: Професіонал, 2004.– 576 с.
388. Перфилова Г. В. Компоненты профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка / Г. В. Перфилова // Методическая подготовка преподавателей иностранного языка: сб. науч. тр./ МГПИИЯ им. М. Тореца. – М.: [б.и.], 1989. – Вып. 325. – С. 89-96.
389. Перцева О. Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ольга Юрьевна Перцева; Кузбас. гос. пед. акад.– Новокузнецк: [б.и.], 2007.– 25 с.
390. Першукова О. Переосмислити мету (Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов в контексті діалогу культур) / О. Першукова // Іноз. мови в навч. закладах. – 2004. – № 3. – С. 116-122.
391. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. О. Петриченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2007. — 20 с.
392. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.– 216 с.
393. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя / О. В. Петунин.– М.: Просвещение, 1980.– 112 с.
394. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія / Л. Є. Петухова.– Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.
395. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олена Миколаївна Пехота; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.– К.: [б.в.], 1997.– 430 с.
396. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева.– Миколаїв: Іліон, 2005.– 272 с.
397. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже.– СПб.: Союз, 1997.– 254 с.
398. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в контексті сучасних освітніх парадигм [Електронний ресурс]/ О. В. Котенко // Вісник психології і педагогіки: зб. матеріалів Міжкафедрального методологічного семінару «Сучасні освітні стратегії формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (22 листоп., 2012 р., м.Київ). – Вип.10. – К., 2012. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць. – Випуск 10.– Заголовок з екрану.
399. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: автореф. дис.... канд. пед. наук:

13.00.04 / І. О. Пінчук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К.: [б.в.], 2011.– 23 с.

400. Пінчук Ю. В. Система професійної компетенції вчителя-логопеда: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю. В. Пінчук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.– К.: [б.в.], 2005.– 17 с.

401. Подзолков В. Г. Дидактическая подготовка будущих учителей // Учитель. – 2001. – № 2. – 54 с.

402. Подласый И. П. Педагогика: учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый.– М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр «Владос», 1996.– 432 с.

403. Подымова Л. С. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя / Л. С. Подымова, Л. И. Духова // Педагогическое образование и наука.– 2004.– № 5. – С. 22-27.

404. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе.– 2006.– № 3. – С. 31-36.

405. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. П. Поліщук ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2011. — 20 с.

406. Поляков О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе.– 2005.– № 7.52. – С. 48-52.

407. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // 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.– 112 с.

408. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів.– 2005.– № 23. – С. 18.

409. Попова О. В. Прогностичний аналіз розвитку інноваційних процесів у системі освіти України / О. В. Попова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 23. – С. 60-62.

410. Поташник М. М. Как разработать программу развития школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев.– М.: Просвещение, 1997. – 83 с.

411. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня.– М.: Высшая шк., 1990. – 344 с.

412. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во «Речь», 2002. - 298 с.

413. Приходько А. И. Проблемы эмоций в зарубежной социальной психологии / А. И. Приходько // Вопросы психологии.– 2009.– № 1. – С. 141-152.

414. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: витяг [Електронний ресурс]/ Наказ М-ва освіти і науки України від 30.12.05 № 774) // Офіційний сайт М-ва аграрної політики

України.– Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

415. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова № 462 від 20.04.2011 [Електронний ресурс]/ Кабінет Міністрів України.– Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.– Назва з екрану.

416. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови (2–12 кл.).– К.: Перун, 2005.– 208 с.

417. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учеб.-метод. Пособие / Под общ. ред. П. И. Образцова.– Орел: ОРУ, 2003.– 94 с.

418. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [Укл. С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало.– К.: Вища шк., 2000.– 380с.

419. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина.– М.: Высш. шк., 1989.– 167 с.

420. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина.– М.: Высш.шк., 1990.– 119 с.

421. Прохоров А. О. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности / А. О.Прохоров, Г. Н. Генинг // Вопросы психологии.– 1998.– № 4. – С. 42-54.

422. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова.– [2-е изд., перераб. и доп.]– М.: Педагогика-Пресс, 1999.– 440 с.

423. Психология развития: учеб. [для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений] / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; под ред. Т. Д. Марцинковской.– М.: Академия, 2001.– 352 с.

424. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова.– [3-тє вид., стереотип.].– К.: Либідь, 2001.– 560 с.

425. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [Сост. В. А. Мищериков].– Ростов н / Д.: Феникс, 1998.– 544 с.

426. Пупышева Е. Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых качеств / Е. Л. Пупышева // Наука и школа.– 2003.– № 6. – С. 5-8.

427. Пушкин В. Н. Железнодорожная психология / В. Н. Пушкин, Л. С. Нерсесян.– М.: Транспорт, 1972.– 239 с.

428. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен.– М.: КоГито-Центр, 2002.– 257 с.

429. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы обсуждения перспективы / Джон Равен.– М.: Когито-Центр, 2001.– 142 с.

430. Рагулина М. И. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя

информатики [Электронный ресурс]/ М. И. Рагулина, Л. В. Смолина /
Материалы Всерос.науч.-практ.конф.-выставки. – Режим доступа:
<http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6830.doc>.

431. Развивающее иноязычное образование: программа курса. Спец.
033200 – иностранные языки / Авт.- сост. В. П. Белогрудова, М. А.
Мосина, Г. А. Ковалева; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: [б.и.], 2008.– 24 с.

432. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б.
А Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева: [5-е изд.].– М.: ИНФРА-
М, 2007.– 495 с.

433. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з
використанням ІКТ: [монографія] / С. А. Раков.– Х.: Факт, 2005.– 360 с.

434. Рачинская Е. Г. Развитие творческого воображения младших
школьников в условиях нормального и нарушенного слуха: учеб.-метод.
пособие / Е. Г. Рачинская, Е. А. Сошина.– М.: Гуманит. изд. центр. «Владос»
, 1999.– 128 с.

435. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В.
Бордовская, С. И. Розум; под общ. ред. А. А. Реана.– СПб.: Питер, 2000.–
432 с.

436. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее
развитие и диагностика / Л. А. Регуш.– К.: Виша шк., 1997.– 88 с.

437. Редькина Л. И. Особенности организации подготовки студентов
педвуза к работе по этническому воспитанию младших школьников / Л. И.
Редькина // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і
психологія».– 2001.– Вип. 3, ч. 1. – С. 207-215.

438. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до
праці в системі професійно-трудового навчання: автореф. дис.... канд. пед.
наук: 13.00.03 / Кароліна Віталіївна Рейда; Ін-т спец. педагогіки АПН
України.– К.: [б.в.], 2003.– 21 с.

439. Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку
оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс]// Наказ
М-ва освіти і науки України від 30 груд. 2005 р. № 774).– Режим доступу:
<http://minagro.kiev.ua/page/?5193>

440. Рекомендація 2006/962/ ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС)
«Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18
грудня 2006 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

441. Рогова Г. В. Система методической подготовки студентов
факультетов иностранных языков / Г. В. Рогова // Повышение качества
теоретической методической подготовки студентов – будущих учителей
инострannого языка.– М.: [б.и.], 1985.

442. Роджер М. Компетенции. Карманный справочник / Миллс Роджер
.– М.: НИРРО, 2004.– 128 с.

443. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій
школі: навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – 216с.

444. Рубинштейн С. Л. Речь и мышление. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: [учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 512 с.

445. Рудич О. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання сучасної англomовної дитячої літератури: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Рудич ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2005. — 21 с.

446. Рудишин С. Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн [Електронний ресурс] / С. Д. Рудишин // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2008. – Вип. 40: Педагогічні науки. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2404>.

447. Русский ассоциативный словарь. Кн. 1: Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Ч. 1 / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова]. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – 224 с.

448. Русский ассоциативный словарь. Кн. 2: Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Ч. 1 / [Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова]. – М.: «ИРЯ РАН», 1994. – 358 с.

449. Рыбников Н. А. Память, её психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / Н. А. Рыбников. – М.: Гос. изд-во, 1930. – 89 с.

450. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5-8.

451. Савчин М. В. Вікова психологія: [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.

452. Садова Т. А. Професійна компетентність та готовність до професійної діяльності: сутність та взаємозв'язок [Електронний ресурс] / Т. А. Садова // Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту. Сер. «Педагогічні науки». – 2010. – № 1. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>.

453. Садчикова Т. Ф. Формирование готовности студентов педагогических институтов к решению воспитательных задач в процессе обучения: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Ф. Садчикова. – М.: [б.и.], 1978. – 16 с.

454. Саломатов К. И. Методика профессионально-направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности: учеб. пособие / К. И. Саломатов. – Куйбышев: Изд-во КГПИ им. В. В. Куйбышева, 1989. – 94 с.

455. Самыкина Н. Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталья Юрьевна Самыкина; Калуж. гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского. – Калуга: [б.и.], 2002. – 258 с.

456. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис....д-ра психол. наук: 19.00.01 / Римма Дугаровна Санжаева; Новосиб. гос. пед. ун-т.– Новосибирск: [б. и.], 1997. – 43 с.

457. Санникова А. И. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе: монография / А. И. Санникова.– Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2000.– 34 с.

458. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика.– 2000.– № 8. – С. 16-23.

459. Сафонова В. В. Коммуникативная концепция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова.– М.: Изд-во НИТД «Еврошкола», 2004.– 236 с.

460. Сахарный А. А. Введение в психолингвистику: курс лекцій / А. А. Сахарный.– Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1989.– 184 с.

461. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е. Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.

462. Сваталова Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): автореф.дис.... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тамара Александровна Сваталова; Челябин.ин-т переподготовки и повышения квалификации работников образования.– Челябинск: [б.и.], 2009.– 20 с.

463. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: [монографія]/ В. І. Свистун.– К.: Наук.-метод. центр аграрної освіти, 2006.– 343 с.

464. Секрет І. В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи [Електронний ресурс]/ І. В. Секрет // Інформаційні технології і засоби навчання.– 2009.– № 5(13).– Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

465. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: [учеб.пособие]/ В. А. Семиченко.– Полтава: [б.и.], 1989.– 86 с.

466. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю. В. Сенько.– М.: Изд.центр «Академия», 2000.– 240 с.

467. Серета Н. В. Формування готовності до професійної діяльності в умовах вищої школи: [зб.наук.пр.] / Н. В.Серета // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки.– Запоріжжя, 2007.– Вип.46. – С. 124-135.

468. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков.– М.: Изд.центр «Логос», 1999.– 272 с.

469. Сибирякова В. Ф. Умственная активность школьников и обучаемость иностранному языку: автореф. дис....канд. пед наук / В. Ф. Сибирякова.– М.: [б.и.], 1978.– 22 с.

470. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко.– СПб.: ООО «Речь», 2001.– 350 с.
471. Сікора Я. Б. Аналіз базових понять проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: [зб.наук.пр.] / За заг.ред.О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової.– Житомир: Вид-во Житомир. держ. ун-ту, 2006. – С. 47-51.
472. Скворцова С. О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу [Електронний ресурс]/ С. О. Скворцова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science/.
473. Слостенин В. А. Профессиональная деятельность и личность учителя / В. А. Слостенин, Р. М. Асадуллин // Вестник Башкир. гос. пед. ун-та. – 2000.– № 1. 156с.
474. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997.– 320 с.
475. Слаутина Н. М. Формирование профессиональной компетентности студентов вуза: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Надежда Михайловна Слаутина; ГОУ ВПО «Кемеровский гос.ун-т».– Кемерово: [б.и.], 2005.– 167 с.
476. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слєпкань.– К.: Вища шк., 2005.– 240 с.
477. Словник іншомовних слів / [Уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута].– К.: Наук. думка, 2000.– 680 с.
478. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука.– К.: Гол. ред. Укр. рад. енцикл., 1995.– 966 с.
479. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт [та ін.].– К.: Довіра, 2000.– 1018 с.
480. Словник української мови: [в 11 т.] [Електронний ресурс]/ Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні АН УРСР; голов. ред. І. К. Білодід.– К.: Наук. думка, 1979.– Т. 10.– Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/fakh>.
481. Словник української мови: [в 11 т.] / Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні АН УРСР; голов. ред. І. К. Білодід. – К.: Наук. думка, 1977.– Т.8.– 927с.
482. Смагіна Т. М. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру / Т. М. Смагіна // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.– 2005.– № 25. – С. 299-231.
483. Смирнов А. А. О психологической готовности к труду / А. А. Смирнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – 229 с.
484. Советский энциклопедический словарь / Глав. ред. А. М. Прохоров.– [3-е изд.].– М.: Сов.энцикл., 1984.– 1600 с.
485. Современный словарь иностранных слов / Под ред. Л. Н. Комаровой.– СПб.: Дуэт, 1994.– 752 с.

486. Соломаха А. В. Навчання іноземної мови у початковій школі: проблеми чи перспективи? [Електронний ресурс]/ А. В. Соломаха // Вісник психології і педагогіки. – 2013. – Вип. 13. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Соломаха_А.В._Навчання_іноземної_мови_у_початковій_школі:_проблеми_чи_перспективи%3F

487. Соломко Л. Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів в технічних закладах освіти: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лілія Романівна Соломко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.– Одеса: [б.в.], 1999.– 19 с.

488. Солонова О. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів з використанням комп'ютера в процесі навчання. Дис... к. п. н. – Єлець: [б.и.], 2008.– 217 с.

489. Сороковых Г. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Г. В. Сороковых, И. В. Шумова // Иностранные языки в школе.– 2007.– № 1. – С. 24-28.

490. Соссюр Ф. де . Труды по языкознанию / Фердинанд де Соссюр; [пер. с фр.; под. ред. А. А. Холодовича].– М.: Прогресс, 1977.– 696 с.

491. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис.... канд. пед. наук: 10.00.04 / Людмила Анатоліївна Сподін; Центр ін-т післядипл. пед. освіти АПН України.– К.: [б.в.], 2001.– 228 с.

492. Стоунс Э. Психопедагогика: психология, теория и практика обучения / Э. Стоунс; науч. ред., предисл. и коммент. Н. Ф. Талызиной; [пер. с англ.].– М.: Педагогика, 1984.– 471 с.

493. Сухобская Г. С. Современная гуманистическая психология и школа: метод. рек. / Г. С. Сухобская.– СПб.: ИОВ «Рао», 1995.– 49 с.

494. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Суховірський ; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2005. — 20 с.

495. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Сущенко / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2003. — 45 с.

496. Таизова О. С. Компетенции (основные смысловые напряжения) [Электронный ресурс]/ О. С.Таизова // Модернизация в городской системе образования: программа Совета / Центр развития образования им. С. О. Ветлугина. – Режим доступу: http://gcon.pstu.ac.ru/pedsocet/programm/-section=13_8.htm.

497. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10-14.

498. Тарасова Н. В. Теоретические и методические основы модульно-компетентностной технологии обучения / Н. В. Тарасова, С. А. Смирнов;

Федер. ин-т развития образования.– М.: ФИРО, 2007. – 59 с.

499. Гармаева Е. В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. дис.... канд. пед наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Гармаева; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ: [б.и.], 2007.– 20 с.

500. Тархан Л. З. Компетентносный подход в обучении инженера-педагога / Л. З. Тархан // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб.наук. пр.– 2005.– № 10. – С. 58-64.

501. Теличко Н. В. Аналіз напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс]/ Н. В. Теличко.– Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpnavp_ppn/2012_63/12tnvyps.pdf.

502. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста / С. А. Горобець // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.– 2007.– Вип. 31. – С. 106-109.

503. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста [Електронний ресурс]/ С.А.Горобець //.– Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1538/1/07gsakmf.pdf>.

504. Терехова Д. І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект): [монографія] / Д. І. Терехова.– К.: Вид.центр КДЛУ, 2000.– 244 с.

505. Терещенко Н. М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: автореф. дис.... канд. пед.наук: 13.00.09 / Н. М. Терещенко; Ін-т педагогіки АПН України.– К.: [б.в.], 2000.– 20 с.

506. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина.– К.: Ред . загальнопед. газ., 2005 – 258 с.

507. Технологія // Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1427 с.

508. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.В. Тимошенко / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2009. — 38 с.

509. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки [Електронний ресурс]// Наказ М-ва освіти і науки України від 23 січня 2004 р.№ 48).– Режим доступу: <http://minagro.kiev.ua/page/?5192>

510. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис.... канд. пед.наук: 13.00.07 / Лариса Миколаївна Титаренко; АПН України. Ін-т проблем виховання.– К.: [б.в.], 2007.– 230 с.

511. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб.пособие / О. К. Тихомиров.– М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.– 272 с.

512. Ткаченко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф.дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Тарас

Васильович Ткаченко; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського.– Вінниця, 2009.– 20 с.

513. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій [Електронний ресурс] / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич.– Вінниця: Вид-во Вінниц. нац. техн. ун-ту, 2010. – 72 с. – Режим доступу: <http://posibnyku.vstu.vinnica.ua/slovník/1.htm>.

514. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://posibnyku.vstu.vinnica.ua/slovník/1.html>.

515. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. М. Торубара / Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2009. — 32 с.

516. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис.... д-ра пед. наук: / Г. В. Троцько; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ.– К.: [б.в.], 1997.– 54 с.

517. Тумашева О. В. О методической компетентности учителя [Електронний ресурс] / О. В.Тумашева // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева.– 2009.– Режим доступу: http://www.kspu.ru/folders/__x-folder-webcache/6/2009_01/10.

518. Ухтомский А. А. Физиологический покой и лабильность как биологические факторы / А. А. Ухтомский // Ученые записки Лен. гос. ун-та.– 1937.– № 17. – С. 165-180.

519. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владислав Іванович Фадєєв; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника.– Івано-Франківськ: [б. в.], 2006.– 16 с.

520. Фатеев С. В. Воображение как фактор продуктивности деятельности: автореф. дис....канд. психол. наук: 19.00.01 / Сергей Валентинович Фатеев; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: [б.и.], 1996. – 36с.

521. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.09 / Юлія Петрівна Федоренко; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки.– Луцьк: [б.в.], 2005.– 20 с.

522. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. К. Федорченко / Ін-ут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2004. — 43 с.

523. Филатов В. М. Теория и практика раннего обучения иностранному языкам: [учеб. пособие для пед. колледжей, языковых педвузов] / В. М. Филатов, Г. Е. Филатова.– Ростов н/Д.: Анион, 1999.– 384 с.

524. *Философский энциклопедический словарь* / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. – М.: Сов.энцикл., 1983. – 836 с.
525. *Філософський енциклопедичний словник: довідкове вид.* / За ред. М. Т. Максименко. – К.: Амброс, 2002. – 744 с.
526. *Філософський словник* / За ред. В. І. Шинкарука. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
527. Фомкина С. К. Текст у навчанні іноземних мов / С. К. Фомкина // *Иностр. яз. в шк.* – 1985. – № 3. – С. 84-92.
528. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // *Высшее образование сегодня.* – 2004. – № 8. – С. 34-41.
529. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Г. А. Харлов; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б.и.], 1991. – 32 с.
530. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. П. Хижна / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2008. — 41 с.
531. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
532. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки, 2003. – 319 с.
533. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. – 416 с.
534. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // *Народное образование.* – 2003. – № 2. – С. 135-157.
535. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // *Эйдос: Интернет-журн.* – 2005. – 12 дек. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 27.06.12). – Загл. с экрана.
536. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995. – 303 с.
537. Цетлин В. С. К истории научной школы, основы которой заложены Л. В. Щербой / В. С. Цетлин // *ИЯШ.* – 1999. – № 3. – С. 10-14.
538. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу "педагогічний коледж - педагогічний університет": автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Чепка ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2010. — 20 с.
539. Черноватий Л. М. Основы теории педагогической грамматики иностранной речи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Леонід Миколайович Черноватий; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К.: [б.в.], 1999. – 32 с.

540. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116.
541. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / М. Г. Чобітько. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с.
542. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
543. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шариков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. С. 26-31.
544. Шадриков В. Д. Структура познавательных способностей / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1985. – Т.6 № 3. – С. 222-231.
545. Шаленко О. П. Ще раз про рівні володіння іноземною мовою / О. П. Шаленко // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 3-8.
546. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Шапран Ольга Іллівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2008. - 432 арк. - Бібліогр.: арк. 389-432.
547. Шаркова Н. Ф. Необхідність урахування особливостей психічного розвитку дітей молодшого віку / Н. Ф. Шаркова, С. Ф. Шаркова // Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті: тези доповідей Міжнар. наук.-метод. конф. – Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту економіки та права, 2002. – С. 94-95.
548. Шатилов С. Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С. Ф. Шатилов, Ю. В. Ерёмин // Профессионально направленные обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвуз. сб. науч. тр. ЛГПИИ им. А. И. Герцена. – Л.: [б.и.], 1985. – С. 3-16.
549. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект: [монографія]/ В. І. Шахова. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
550. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: Навч. пос. – Умань, 2006. – 300 с.
551. Шкерина Л. В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: [учеб.-метод.пособие]/ Л. В. Шкерина, В. А. Адольф, Г. С. Саволайнен, М. Б. Шашкина, М. В. Литвинцева. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та им. В. П. Астафьева, 2004. – 244 с.
552. Шульга М. А. Дискурсивні практики як умова ефективної соціальної комунікації/ Шульга М. А. // Комунікації. Збірка з питань комунікацій у суспільстві №2., Березень - К. 2012. - С.19-30.
553. Шульц Д. П. История современной психологии / Дуан П. Шульц, Синдия Э. Шульц; под ред. А. Д. Наследова; [пер. с англ. А. В. Говорунов, В

. И. Кузин, Л. Л. Царук].– [2-е изд. перераб. и испр.]– СПб.: Евразия, 2002.– 532 с.

554. Щебетенко А. И. Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01/ А. И. Щебетенко; Моск. ордена трудового красного знамени обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской.– М.: [б.и.], 1984.– 22 с.

555. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Шукин.– М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007.– 747 с.

556. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина.– М.: Педагогика, 1988.– 208 с.

557. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин.– М.: Знание, 1974.– 64 с.

558. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. - Т.2 / Под ред. С. Я. Батышева.– М.: АПО, 1999.– 488 с.

559. Юм Д. Трактат о человеческой природе (1734–1737). Ч.1 [Электронный ресурс]/ Дэвид Юм; пер. с англ. .И.Церетели.– Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000185/>.

560. Юринова Е. А. Формирование профессионально-компетентной культуры будущего учителя: дис....канд.пед.наук: 13.00.08 / Евгения Александровна Юринова; Ишимский гос. пед. ин-т им. П. П. Ершова.– Ишим: [б.и.], 2006.– 145 с.

561. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене.– Каунас: Швиеса, 1989.– 271 с.

562. Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетентності в процесі навчання англomовного аудіювання: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лариса Вікторівна Ягеніч; Київ. нац. лінгв. ун-т.– К.: [б. в.], 2007.– 278 с.

563. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. В. Ягупов.– К.: Либідь, 2002.– 560 с.

564. Языкова Н. В. Познавательные задачи в системе методической подготовки учителя иностранного языка / Н. В. Языкова // Иностр. яз. в шк.– 1989. – № 3. – С. 69-72.

565. Яковлева Г. В. Развитие профессиональной и методической компетентности учителей-дефектологов ДОУ [Электронный ресурс]/ Г. В. Яковлева.– Режим доступа: <http://study.ipk74.ru/sou>.

566. Яковлева Н. О. О педагогическом проектировании / Н. О. Яковлева // Профессиональное образование.– 2001.– № 5 – С. 13.

567. Якунин В. А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов / В. А. Якунин.– Л. Изд-во ЛГУ, 1986.– 43 с.

568. Ярошенко О. Г. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи до вдосконалення / О. Г. Ярошенко // Вища освіта України.– 2004.– № 1. – С. 69-73.

569. Яцковская Г. В. Можно ли учить иностранному языку по методу активизации в школе? // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Из-во МГУ, 1998. – С. 124-131.
570. Butzkamm W. Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Jürgen Butzkamm und Wolfgang. – Tübingen; Basel : Franck, 1999. – 378 s.
571. Buzan T. Mind Maps for Kids / T. Buzan. – London : Harper Thorsons, 2003.
572. Byrcun M. European Language Portfolio / M. Byram. – Centre for Information on Language Teaching and Research. – CILT, 2001. – 23 p.
573. Chomsky N. Rules and representations / Noam Chomsky. – N. Y. : Columbia University Press, 1980. – 302 p.
574. Cofer C. The history of the concept of motivation / C. Cofer // History of the Behavioral Sciences. – 1980. – Vol. 17.
575. Collier B. Kids' stuff, Kindergarten & Nursery School / Bill Collier, Imogene Forte, Joy Mckenzie. – Tennessee : Incentive Publications, 2003. – 42 p.
576. Current Research into Language Teaching and Learning 1993–1995 / Ed. by P.Wright. – London : CILT, 1996. – 296 p.
577. Deese J. The structure of association in language and thought / J. Deese. – Baltimore, MD : John Hopkins University Press, 1965. – 215 p.
578. Definition and Selection of Competencies: Theoretical And Conceptual Foundations (DeSeCo): Strategy Paper on Key Competencies An Overarching Frame of Reference for An Assessment And Research Program [Electronic resource]. – Revised draft September 2, 2002. – Режим доступа : www.eaea.org/GA/11g.doc. (дата звернення: 27.06.2012). Заголовок з екрану.
579. Di Marco J. Web portfolio design and applications / John DiMarco. – Idea Group Inc (IGI), 2006. – 304 p. – ISBN1591408547, 9781591408543.
580. Edwards B. The new drawing on the right side of the brain / B. Edwards. – London : Harper Collins, 2001.
581. Faltis Ch. Hundelson S. Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities : Toward Understanding and Caring. – Allyn and Bacon, a Viacom Company, 1998. – 182 p.
582. Fried-Booth D. L. Projectwork / D. L. Fried-Booth. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 127 p.
583. Gail E. The Storytelling Handbook for Primary Teachers / Ed. by Ellis Gail, Brewster Jean, Mohammed Sue. – Harmondsworth : Penguin Books Ltd , 1991. – 288 p. – (English Language Teaching).
584. Green Paper on Teacher Education in Europe / Ed. by F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson. – TNTEE : Umea, Sweden, 2000. – 104 p.
585. Grenfell M. Training Teachers in Practice / Michael Grenfell. – Clevedon, Philadelphia, etc.: Multilingual Matters Ltd., 1998. – 187 p.
586. Gusak L. Associative technologies in teaching English to primary school pupils // L. Y. Gusak // Zamojskie studia i materiały. Seria “Pedagogika”.

–Nr. 1. – Zamość, 2011. – S. 165–173.

587. Gusak L. Kształcenie nauczycieli języków obcych szkoły podstawowej: tradycje, doświadczenia, perspektywy / L. Y. Gusak // *Zamojskie studia i materiały*. Seria “Pedagogika”. – T. XV, zeszyt 1. – Zamość, 2013. – S. 145–157.

588. Gusak L. Multimedia lecturing and discussions in teaching English in higher educational establishments / L. Y. Gusak, N. P. Jatcyszyn // *Zamojskie studia i materiały*. Seria “Pedagogika”. – Nr. 1(26). – Zamość, 2008. – S. 201–209.

589. Gusak L. Program szkolnictwa uczniów szkoły podstawowej przy użyciu metody symboli asocjacyjnych / L. Y. Gusak // *Oświata i nauka bez granic*. – Łódź : WSIU, 2013. – S. 87–101.

590. Gusak L. Psychological and pedagogical prerequisites for language teaching of younger pupils after method of the associative symbols / L. Y. Gusak // *Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського*. Сер. “Педагогіка і психологія”. / [Редкол. : В. І. Шахов (голов. ред.) та ін.]. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2013. – Вип. 40. – С. 7–11.

591. Gusak L. Techniki mikronauczania w rozwoju kompetencji nauczania / L. Y. Gusak, L. Y. Smalko // *Zamojskie studia i materiały*. Seria “Pedagogika”. – T. XIV, zeszyt 1. – Zamość, 2012. – S. 185–193.

592. Gusak L. The development of professional foreign language competence in students majoring in philology / L. Y. Gusak, S. F. Gedz // *Scientific bulletin of Chełm. Section of pedagogy* / Pod. red: Piotr Mazur (przewodniczący), Iwona Oleksa (sekretarz), Mariusz Gwozda a in. – Nr. 1. – Chełm, 2012 – P.41–50.

593. Gusak L. Współdziałanie w procesie nauczania na zajęciach języka angielskiego / L. Y. Gusak, M. , L. Y. Smalko // *Zamojskie studia i materiały*. Seria “Pedagogika”. – Nr. 3(30). – Zamość, 2009. – S. 255–263.

594. Hallmann R. J. The necessary and sufficiency of creativity / R. J. Hallmann // *Creativity: its educational implications*. - N.Y.; L.; Sidney, 1967 . – 150 p.

595. Harley T. A. *The Psychology of Language: From Data to Theory* / T. A. Harley. – N.Y. : Psychology Press, 2008. – 602 p.

596. Hutmacher W. Key competences for Europe / W. Hutmacher // *Secondary Education for Europe : Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27-30 March, 1996)*. Council for Cultural Cooperation (CDCC). – Strasburg, 1997.

597. Johnson K. *Designing Language Teaching Tasks* / Keith Johnson. – Macmillan; Heinemann 2003. – 224 p.

598. Kent G. H. *A study of association in insanity* / G. H. Kent, A. J. Rosanoff // *American Journal of Insanity*. – 1910.

599. Kurcz I. *Polskie normy powszechności skojarzeń swobodnych na 100 słów z listy Kent-Rosanoff'a* / I. Kurcz // *Studia psychologiczne*. – T. VIII. – Wrocław; Warszawa; Kraków : Wyd-wo PAN. – 1967.

600. Lambert D. Training tomorrow`s teachers today / D. Lambert, M. S. Totterdell // *Magister*. – 1995. – № 5.
601. Little D. Preparing teachers to use the European language portfolio: arguments, materials and resources / David Little, Hans-Peter Hodel, Viljo Kohonen, Dick Meijer, Radka Perclova. – European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2008. – 45 p.
602. Mill J. Analysis of phenomena of the human mind / James Mill; ed. by John Stuart. – London, 1878. – 2 vols.
603. Nissila S. P. Reflective Practice in Teacher Education and The Need for Autonomy / S. P. Nissila // *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education* / Ed. by A. Camilleri. – Council of Europe, 1999.
604. Novak J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations / Joseph D. Novak. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1998. – 30 p.
605. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen oder Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann. – Munhen : Goethe-Institut, 1996.
606. Oschepkova T. Techniques in Teaching – Training Context / T. Oschepkova, M. Prolygina, D. Starkova // *Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее : тезисы докладов конф.* – М. : АПК и ПРО , 2001.
607. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf, R. Zangl. – Tübingen : Narr, 1998. – 187 s.
608. Peltzer-Karpf A. Vier Jahre Vienna Bilingual Schooling: Eine Langzeitstudie / A. Peltzer-Karpf, R. Zangle // *ZOOM Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. – 1997. – Extraheft 1. – 93 s.
609. Postman L. Norms in Word Association / L. Postman, G. Keppel. – N. Y.: Academic Press, 1970. – 383 p.
610. Russell W. A. The complete Minnesota Norms for Responses to 100 Words from Kent-Rosanoff Word Association Test / W. A. Russel, J. J. Jenkins. – Minneapolis, 1954.
611. Seligson P. An Introduction to Teaching English to Children / Paul Seligston. – Susan House, Richmond Publishing, 1997. – 96 p.
612. Short E. Competence reexamined / E. Short // *Educational Theory*. – 1984. – Vol. 34. – P. 201–207; Short E. Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in educational settings / E. Short. – Lanham, MD : University Press of America, 1984. – 211 p.; Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E. Short // *Journal of Teacher Education*. – 1985. – Vol . 36.
613. Spector J. Michael. Competencies for Online Teaching / J. Michael Spector and Ileana de la Teja. – Syracuse, NY : ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2001. – (ERIC Digest).
614. The Aflatoun. Children`s Activity Book. – Amsterdam, 2009. – 149p.

615. The Associative // Thesaurus of English / G. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy. – Univ. of Edinb., 1972.

616. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report [Electronic resource]/ Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. – Режи доступу : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Рівень наявних знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів

Просимо Вас дати відповіді на питання анкети, мета якої виявити рівень наявних знань учителів початкової школи про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. В анкеті є запитання, на які треба дати конкретну відповідь або відповісти своїми словами.

1. Ваш вік _____.
2. Стаж роботи у початковій школі _____.
3. Яким технологіям, традиційним чи новим, Ви надасте перевагу?
 - традиційним
 - новим
 - і ті, і ті треба застосовувати
 - вагаюсь відповісти
 - ваш варіант _____.
4. Чи знаєте Ви щось про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів? Що саме?
5. Чи хотіли б Ви оволодіти новими технологіями асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів для здійснення своєї професійної діяльності?
 - хочу
 - вагаюсь відповісти
 - не хочу
 - ваш варіант _____.
6. Чи використовуєте Ви у своїй педагогічній практиці асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів або його елементи?
 - ніколи, це не в моєму стилі
 - ніколи, таке навчання вносить хаос у навчально-виховний процес
 - ніколи, оскільки не маю належних знань і навичок
 - часто як фрагмент уроку
 - рідко, при підготовці фрагменту відкритого уроку
 - інколи
7. Чи потрібно, на Вашу думку, застосовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів? Якщо так, то в якій мірі?
 - не потрібно
 - потрібно, але вибірково
 - потрібні елементи асоціативного навчання
 - потрібно на будь-якому уроці
 - ваш варіант _____.
8. Чи доводилось Вам спостерігати за реакцією дітей молодшого шкільного віку в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?

- часто
- інколи
- ніколи

9. Як би Ви охарактеризували дії дітей під час асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?

- хаос, особливо на початку уроку
- «залізна» дисципліна
- захоплення вправою, дією
- незадоволення, привід побешкетувати
- байдужість, нудьга
- зацікавленість, допитливість

-*Ваш варіант* _____.

10. Чи змінювалося Ваше ставлення до своєї професійної діяльності в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?

11. Що саме подобається Вам в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?

**ДІАГНОСТИЧНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ
РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Компоненти готовності	Критерії готовності	Діагностичні методики для виявлення показників готовності	
		для студентів	для педагогів
Мотиваційно-ціннісний	мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземній мові учнів початкових класів	- Методика для діагностики учбової мотивації студентів (А.Реан і В.Якунін, модифікація Н.Бадмаєвої) - «Якорі кар'єри», методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі (Е.Шейн, переклад і адаптація В. Чикер, В.Винокурової); - Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; - Опитувальник «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»; - Опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (О.В.Лазукіна у адаптації автора);	
	Психічні властивості фахівця	- Методика «Тип мислення»(Методика визначення типу мислення в модифікації Г.В. Резапкиной) - Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; - Вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту» Вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту»	
	властивості	- Експрес-діагностика особистісної	

Особистісно-рефлексивний	– психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям в навчанні іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів; – рефлексія	характеру	конкурентоздатності; - Експрес-шкала професійно важливих особистісних якостей
		особистісні якості педагога	- Вивчення словесної асоціативної здатності(С. Медник в адаптації Т.В. Галкиной, Л.Г.Алексеевой) - Тест Е.Торенса на визначення невербальної креативності - Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; - Експрес-шкала професійно важливих особистісних якостей
		педагогічні здібності	Вербальний тест «Діагностика «емоційного інтелекту»
		комунікативні вміння	Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; Опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (О.В.Лазукіна у адаптації автора); Вербальний тест «Діагностика стилю соціально-педагогічного спілкування»
		організаторські вміння	Вербальний тест «Експертна оцінка стилю організаторської діяльності»
		нервово-психічна витривалість	Анкета оцінки нервово-психічної стійкості соціального педагога
		саморозвиток, самооцінка, впевненість у власних	- Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; - Експрес-шкала професійно важливих особистісних якостей;

		силах, самоана- ліз, саморегу- ляція	- Тест «Рефлексія на саморозвиток» - Анкета «Вплив здатності особистості до саморозвитку»	Авторські методи вимірювання готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи
Когнітивний	професійна обізнаність в сфері навчання іноземної мови учнів початкової школи засобами асоціативних символів		- тестові завдання - мікронавчання - портфоліо	
Процесуальний	сформованість ключових, базових, спеціальних компетентностей у сфері асоціативного навчання іноземній мові учнів початкових класів		- «Якорі кар'єри», методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі (Э.Шейн , переклад і адаптація В.А. Чикер, В.Э.Винокурова) (діагностика базових компетентностей) - Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності; - Опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (О.В.Лазукіна у адаптації автора); - Вивчення словесної асоціативної здатності (С. Медник в адаптації Т.В. Галкиной, Л.Г.Алексеевой).	

МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В АСОЦІАТИВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Інструкція.

Показником готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи виступає професійна компетентність, яка становить собою комплексне утворення: мотиваційно-цільова, рефлексивно-особистісна, комунікативно-змістова, операційно-діяльнісна складова. Прояв цих складових пропонується оцінити викладачам (студентам) за 10-бальною шкалою. Біля кожної якості напишіть цифру від 0 до 10.

9-10 – наявність якості, уміння, знання у великій мірі;

6-8 – володіння необхідними якостями, але не достатньою мірою;

0-5 – якість виявляється слабо;

Опитувальник

№	Параметр	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Параметр «Мотиваційно-цільовий компонент» – М («хоче» – мотиваційні тенденції у сфері асоціативного навчання іноземній мові учнів початкових класів):												
М1.	Позитивно стійке ставлення до педагогічної професії.											
М2.	Усвідомлення необхідності застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.											
М3.	Переконаність у необхідності навчанню дітей іноземної мови за допомогою методу асоціативних символів.											
М4.	Потреба в опануванні методом асоціативних символів для навчання іноземної мови учнів початкових класів.											
М5.	Потреба досягти бажаного результату.											
М6.	Прагнення до професійної самоосвіти й самовдосконалення.											
М7.	Гуманістична спрямованість на роботу з дітьми.											
Параметр «Рефлексивно-особистісний компонент» – Р («має для цього здібності» – психічні та індивідуальні властивості фахівця, що необхідні майбутнім учителям в навчанні іноземної мови учнів початкової школи												

Опрацювання даних

Підрахунок балів ведеться як середнє арифметичне за кожним компонентом окремо та як середнє арифметичне суми компонентів для встановлення загального рівня готовності.

9-10 балів – високий рівень;

6-8 балів – середній рівень;

0-5 балів – низький рівень;

ОПИТУВАЛЬНИК «ВИВЧЕННЯ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ»

(у модифікації автора)

Джерело: Бадмаєва Н. Ц. Вплив мотиваційного фактору на розвиток розумових здібностей: Монографія. – Улан-Удэ, 2004.

Інструкція. Перед вами список причин, котрі спонукають до навчання, зокрема до вивчення дисципліни «Іноземна мова», («Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів», «Урок асоціативного навчання в початковій школі») Виберіть з цього списку п'ять причин, які є найбільш значимі для Вас.

1. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на останніх курсах.
4. Успішно вчитися, здавати екзамени на «відмінно» та «добре».
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Отримувати ґрунтовні та міцні знання, зокрема джерел інформації.
7. Бути постійно готовими до занять.
8. Не запускати вивчення предмету навчального циклу.
9. Не відставати від одногрупників та однокурсників.
10. Забезпечити успішність професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Досягати позитивних схвалень від батьків та оточуючих.
15. Уникати осуду та покарань за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне вдоволення від знаходження та обробки професійної інформації шляхом комп'ютерних технологій.

Опрацювання результатів тесту. Для кожного студента проводиться якісний аналіз провідних мотивів навчальної діяльності. За всією вибіркою визначається частота вибору того чи іншого мотиву.

**МЕТОДИКА ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ
СТУДЕНТІВ (А. А. РЕАН І В.А.ЯКУНІН, МОДИФІКАЦІЯ Н.Ц.
БАДМАЄВОЇ) (У МОДИФІКАЦІЇ АВТОРА)**

Призначення тесту – діагностика навчальної мотивації студентів

Опис тесту

Методика розроблена на основі опитувальника А. А. Реана та В. А. Якуніна. До 16 тверджень добавлені твердження-мотиви, виділені В. Г. Леонтьєвим та Н. Ц. Бадмаєвою. Це комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, соціальні та мотиви творчої самореалізації, уникнення невдач та престижу.

Інструкція до тесту.

Оцініть за 5-бальною шкалою наведені мотиви навчальної діяльності за їх значимістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значимості, 5 - максимальній.

Тестовий матеріал

1. Вчуся, тому що мені подобається вибрана професія.
2. Вчуся, щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності. 2
3. Вчуся, щоб стати хорошим спеціалістом. 3
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання майбутньої професійної діяльності. 4
5. Хочу повною мірою використати свої здібності і уміння у вибраній професії. 5
6. Щоб не відставати від друзів. 6
7. Щоб працювати з дітьми. 7
8. Хочу бути серед кращих студентів. 8
9. Хочу, щоб наша група стала найкращою. 9
10. Щоб спілкуватися з цікавими людьми. 10
11. Отримані знання дадуть добитися всього необхідного. 11
12. Необхідно закінчити університет. 12
13. Щоб уникнути покарання за погане навчання. 13
14. Хочу бути поважною особою в колективі. 14
15. Не хочу відставати від однокурсників. 15
16. Від успіхів у навчанні залежить моє матеріальне забезпечення в майбутньому. 16
17. Успішно здавати екзамени (на стипендію). 17
18. Просто подобається учитися. 18
19. Вимушений вчитися, щоб закінчити інститут. 19
20. Бути готовим до занять. 20
21. Успішно учитися, щоб дати відповіді на певні запитання. 21
22. Щоб отримати міцні знання. 22
23. Тому що в майбутньому збираюся зайнятися науковою діяльністю.

24. Будь-які знання згодяться в майбутній професії. 24
25. Хочу принести більше користі. 25
26. Стати хорошим спеціалістом. 26
27. Щоб займатися творчою діяльністю. 27
28. Вчуся, щоб розвинути свої творчі здібності. 28
31. Вчуся заради своїх батьків. 31
32. Знання надають мені впевненості в собі. 32
33. Від успіхів в навчанні залежить моє службове положення. 33
34. Хочу отримати диплом з відзнакою. 34

Ключ до тесту и обробка результатів тесту

- Шкала 1. Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32.
- Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 34.
- Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26.
- Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28.
- Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.
- Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

При обробці результатів тестування потрібно підрахувати середній показник за кожною шкалою опитувальника..

Джерело

Методика для діагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С. 151-154.

**ОПИТУВАЛЬНИК «ДІАГНОСТИКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ» О. В. ЛАЗУКІНА
(у адаптації автора)**

Шкали: цінності, потреби в пізнанні, креативність (прагнення до творчості), спонтанність, саморозуміння, контактність, гнучкість у спілкуванні.

Інструкція: з двох варіантів тверджень оберіть той, котрий Вам найбільше подобається і найкраще узгоджується з Вашими уявленнями, точніше відображає Вашу думку. У даному опитувальнику немає правильних чи неправильних відповідей.

1. а) Я дуже захоплений своєю професійною справою.
б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюся.
2. а) Якщо незнайома людина надасть мені послугу, я відчуваю себе йому зобов'язаним.
б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не відчуваю себе зобов'язаним йому.
3. а) Мені буває важко розібратися в своїх відчуттях.
б) Я завжди можу розібратися у власних відчуттях.
4. а) Я часто замислююся над тим, чи правильно я поведився в тій або іншій ситуації.
б) Я рідко замислююся над тим, наскільки правильна моя поведінка.
5. а) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинами літератури і мистецтва.
б) Я прикладаю сили, прагнучи стежити за новинами літератури і мистецтва.
6. а) Я часто приймаю ризиковані рішення.
б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
7. а) Інколи я можу дати співбесідникові зрозуміти, що він здається мені дурним і нецікавим.
б) Я вважаю недопустимим дати зрозуміти людині, що він мені здається дурним і нецікавим.
8. а) Я вважаю неввічливим переривати розмову, якщо вона цікава лише моєму співбесідникові.
б) Я можу швидко і невимушено перервати розмову, цікаву лише одній стороні.
9. а) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.
б) Стан внутрішньої гармонії, швидше за все, для мене недосяжний.
10. а) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
б) Цікава, творча робота – сама по собі є винагородою.

11. а) Я не стану відступати від своїх принципів заради справ, які могли б розраховувати на людську вдячність.
б) Я б вважав за краще відступити від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
12. а) Інколи мені важко бути щирим.
б) Мені завжди вдається бути щирим.
13. а) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся і таким, що оточує.
б) Навіть коли я собі подобаюся, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
14. а) Я довіряю своїм раптово виниклим бажанням.
б) Свої раптові бажання я завжди прагну обдумати.
15. а) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на невизначений час.
б) Я шукатиму відповідь на питання, що цікавить мене, не зважаючи на витрати часу.
16. а) Я люблю перечитувати вподобані мені книги.
б) Краще прочитати нову книгу, чим повертатися до вже прочитаної.
17. а) Велика частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
б) Дуже мало моїх занять по-справжньому мене радують.
18. а) Прагнучи розібратися в характері і відчуттях інших людей, часто дозволяю собі бути нетактовним.
б) Прагнення розібратися в навколишніх людях цілком природне і виправдовує деяку нетактовність.
19. а) Я добре знаю, які почуття я здатний переживати, а які ні.
б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний переживати.
20. а) Я відчуваю розкаяння совісті, якщо серджуся на тих, кого люблю.
б) Я не відчуваю розкаянь совісті, коли серджуся на тих, кого люблю.
21. а) Людина повинна спокійно відноситися до того, що вона може почути про себе від інших.
б) Цілком природно образитися, почувши неприємну думку про себе.
22. а) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, вартують того, бо приносять користь.
б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, вартують того, бо приносять задоволення.
23. а) У складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами – це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
24. а) Люди рідко дратують мене.
б) Люди часто мене дратують.

25. а) Головне в житті – приносити користь і подобатися людям.
б) Головне в житті – робити добро і служити істині.
26. а) Інколи я боюся здатися дуже ніжним.
б) Я ніколи не боюся здатися дуже ніжним.
27. а) Я вважаю, що виразити свої відчуття зазвичай важливіше, ніж обдумувати ситуацію.
б) Не варто необдуманно виражати свої відчуття, не зваживши ситуацію.
28. а) Мене цікавлять всі новини в моїй професійній сфері.
б) Я скептично відношуся до більшості нововведень у своїй професійній сфері.
29. а) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людині задоволення
30. а) Я думаю, що оволодіння навичками роботи на комп'ютері мають професійну цінність.
б) Навіть незважаючи на професію, оволодіння навичками роботи на комп'ютері – вже цінність.
31. а) Я відчуваю себе відповідальним за настрій співбесідника.
б) Я не відчуваю себе відповідальним за настрій співбесідника.
32. а) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.
б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
33. а) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.
б) Успіх в спілкуванні залежить від вміння підкреслити свої достоїнства і приховати недоліки.
34. а) Вузька спеціалізація необхідна для сьогодення ученого.
б) Поглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
35. а) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання і творчості.
б) У житті дуже важливо приносити користь людям.
36. а) Мені подобається брати участь у суперечках.
б) Я не люблю суперечок.
37. а) Я цікавлюся передбаченнями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
б) Подібні речі мене не цікавлять.
38. а) Людина повинна працювати ради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.
б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності і бажання.
39. а) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати відчуття.
б) Головне призначення волі – підхльостувати зусилля і збільшувати енергію людини.
40. а) Я думаю, що вираз «Вік живи - вік учись» є неправильним.

- б) Вираз «Вік живи - вік учись» я вважаю правильним.
41. а) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.
б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.
42. а) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.
б) Я не зазнаю труднощів, знайомлячись з людьми.
43. а) Мені добре удається маніпулювати людьми.
б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.
45. а) Я прагну уникати засмучень.
б) Я роблю те, що вважаю потрібним, не зважаючи на можливі засмучення.
46. а) У більшості ситуацій я не можу дозволити собі пустощі.
б) Існує безліч ситуацій, де я можу дозволити собі пустощі.
47. а) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значущість.
б) Людина повинна займатися перш за все тим, що їй цікаве.
48. а) Я думаю, що для творчості необхідні знання у певній сфері.
б) Я думаю, що знання для творчості зовсім не обов'язкові.
49. а) Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
50. а) Я намагаюся знайти підстави навіть для тих своїх вчинків, які здійснюю просто тому, що мені це хочеться.
б) Я не шукаю підстав для своїх дій і вчинків.
51. а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.
52. а) Зазвичай мені легко переконати співбесідника в своїй правоті.
б) У суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співбесідника, а не переконати його.
53. а) Якщо я роблю що-небудь вийняткові для себе, мені буває неважко.
б) Я не відчуваю незручності в такій ситуації.
54. а) Вираз «Добро має бути з кулаками» я вважаю правильним.
б) Навряд чи вірним є вираз «Добро має бути з кулаками».
55. а) Інколи я боюся бути самим собою.
б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
56. а) Я вважаю, що метою життя має бути щось значне.
б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.
57. а) Я прагну не бути «білою вороною».
б) Я дозволяю собі бути «білою вороною».
58. а) Буває, що я соромлюся проявляти свої відчуття.
б) Я ніколи цього не соромлюся.
59. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б) Я маю право чекати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.

60. а) Я проявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємною є вона.

б) Я рідко проявляю свою прихильність до людей, не будучи упевненим, що вона є взаємною.

61. а) Я думаю, що у спілкуванні потрібно відкрито проявляти свою незадоволеність іншими.

б) Мені здається, що у спілкуванні люди повинні приховувати взаємну незадоволеність.

62. а) Я мирюся з протиріччями в самому собі.

б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.

63. а) Я прагну відкрито виражати свої відчуття.

б) Думаю, що у відкритому вираженні відчуттів завжди є елемент нестриманості.

64. а) Досягнення щастя не може бути головною метою людських відносин.

б) Досягнення щастя – головна мета людських відносин.

65. а) Якщо розмова не удалася, я пробую збудувати його інакше.

б) Зазвичай в тому, що розмова не склалася, винна неуважність співбесідника.

Ключ до тесту:

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Окремі шкали запитальника самоактуалізації представлені наступними пунктами:

- Цінності: 1а, 10б, 11а, 16а, 17а, 25б, 30а, 38б, 41а, 43б, 49а, 54б, 56а, 64б, 65б.
- Потреба в пізнанні: 5б, 15б, 18б, 22б, 28а, 34б, 36а, 37б, 40б, 47б.
- Креативність (прагнення до творчості): 6а, 9а, 10б, 16а, 17а, 22б, 23б, 29б, 35а, 38б, 41а, 43б, 47б, 48б, 51б.
- Спонтанність: 4б, 14а, 20б, 26б, 27а, 33а, 39б, 46б, 50б, 55б, 57б, 58б, 60а, 61а, 63а.
- Саморозуміння: 3б, 9а, 13б, 19а, 20б, 26б, 32а, 45б, 53б, 62а.
- Контактність: 7а, 18б, 24а, 31б, 33а, 36а, 42б, 52б, 59а, 61а.
- Гнучкість в спілкуванні: 2б, 7а, 8б, 12б, 18б, 21а, 31б, 33а, 44б, 66а.

Примітка: Кількість балів тих шкал, які містять по 10 пунктів, слід помножити на 1,5, (так як останні – по 15), щоб співставити кількість балів по вказаних шкалах.

Можна отримати результати у відсотках, вирішивши наступну пропорцію:

15 балів (максимум за кожною шкалою) складають 100%, а число набраних балів складає $x\%$

1. **Шкала цінностей.** Високий бал за цією шкалою свідчить, що людина розділяє цінності особи, що самоактуалізується, до яких А. Маслоу відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

2. Висока **потреба в пізнанні** характерна для особи, що самоактуалізується, завжди відкрита до нових вражень. Ця шкала описує здібність до пізнання – безкорисливого жадання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням яких-небудь потреб. Таке пізнання, вважає А. Маслоу, точніше і ефективно, оскільки його процес не спотворюється бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Він просто бачить те, що є і цінує це.

3. Прагнення до **творчості або креативності** – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку просто можна назвати творчим відношенням до життя.

4. **Спонтанність** – це якість, що виходить з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих людям, що самоактуалізуються. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Здібність до спонтанної поведінки фруструється культурними нормами, в природному вигляді її можна спостерігати хіба що у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

5. **Саморозуміння.** Високий показник за цією шкалою свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. Такі люди вільні від психологічного захисту, що відокремлює особу від власної суті, вони не схильні підміняти власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Показники за шкалами саморозуміння, спонтанності і аутосимпатії, як правило, пов'язані між собою. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, таким, що орієнтується на думку тих, хто їх оточує. Д. Рісмен називав таких людей «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини».

6. **Шкала контактності** вимірює товариськість особи, її здібність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з тими, що оточують. У запитувальнику самоактуалізації контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей особи або навички ефективного спілкування, але як загальна схильність до взаємно корисних і приємних контактів з іншими людьми, необхідна основа синергетичної установки особи.

7. **Шкала гнучкості** в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здібністю до адекватного самовираження у спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з тими, що оточують, здібності до саморозкриття. Люди з високою оцінкою за цією шкалою орієнтовані на особове спілкування, не схильні удаватися до фальші або маніпуляцій, не змішують саморозкриття

особи з самопредставленням – стратегією і тактикою управління враженнями. Низькі показники характерні для людей ригідних, не упевнених в своїй привабливості, в тому, що вони цікаві співбесідникові і спілкування з ними може приносити задоволення.

Джерело: Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 426-433.

ЕКСПРЕС-ШКАЛА ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ

(у модифікації дисертанта)

Опис роботи.

Робота складається з двох частин. Спочатку із запропонованих рис особистості респондент повинен вибрати від 10 до 20 якостей, що характеризують, на його думку, ідеального учителя, потім від 10 до 20 якостей, що характеризують антиідеал.

Інструкція.

1 етап. Перед вами перелік рис особистості. Вам потрібно вибрати не менше 10 і не більше 20 якостей, що характеризують ідеал вчителя іноземної мови початкової школи. А також вкажіть від 10 до 20 якостей, що характеризують ваш антиідеал вчителя іноземної мови початкової школи.

2 етап. А зараз з якостей, які ви приписали ідеалу та антиідеалу виберіть ті якості, які характеризують вас.

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Автентичність (здатність бути самим собою) | 18. Відповідальність |
| 2. Адаптивність | 19. Володіння собою |
| 3. Почуття власної гідності. | 20. Впевненість у собі |
| 4. Активність | 21. Гуманізм |
| 5. Акуратність | 22. Делікатність |
| 6. Альтруїзм | 23. Діловитість |
| 7. Артистичність | 24. Доброзичливість |
| 8. Безконфліктність | 25. Доброта |
| 9. Безкорисливість | 26. Дружелюбність |
| 10. Вимогливість до себе | 27. Духовність |
| 11. Високий життєвий тонус | 28. Душевна теплота |
| 12. Високий культурний рівень | 29. Емпатійність |
| 13. Витримка | 30. Енергійність |
| 14. Вихованість | 31. Ерудованість |
| 15. Відвертість | 32. Етичність |
| 16. Відданість справі | 33. Зацікавленість |
| 17. Відкритість | 34. Зговірливість |
| 36. Зовнішня привабливість | 35. Здоровий глузд |
| 37. Ініціативність | 63. Проникливість |
| 38. Інтуїція | 64. Професіоналізм |
| 39. Комунікбельність | 65. Психологічна гнучкість |
| 40. Конкретність | 66. Рішучість |
| 41. Коректність, тактовність | 67. Розсудливість |
| 42. Креативність (творчість) | 68. Самоконтроль |
| 43. Лідерство | 69. Самокритичність |
| 44. Логічність мислення | 70. Самостійність |
| 45. Любов до дітей | 71. Сила волі |
| | 72. Соціальна сміливість |

- | | |
|---|-------------------------------|
| 46.Людяність | 73.Співчутливість |
| 47.Милосердя | 74.Спокій, врівноваженість |
| 48.Моральність | 75.Спостережливість |
| 49.Наполегливість | 76.Справедливість |
| 50.Напористість | 77.Стриманість |
| 51.Натхненність | 78.Терплячість |
| 52.Начитаність | 79.Товариськість |
| 53.Неординарність | 80.Толерантність |
| 54.Неупередженість, об'єктивність | 81.Турботливість |
| 55.Оптимістичність | 82.Уява і образність мислення |
| 56.Освіченість | 83.Цікавість |
| 57.Особиста гідність | 84.Цілеспрямованість |
| 58.Переконливість | 85.Чемність |
| 59.Порядність | 86.Чесність |
| 60.Послідовність | 87.Чуйність |
| 61.Працелюбність | 88.Широка обізнаність |
| 62.Принциповість (моральна стійкість, відданість професійним цінностям) | 89.Широкий світогляд |
| | 90.Щирість |

Обробка результатів:

Підраховуються риси особистості, приписувані ідеалу, підраховуються риси, приписувані собі. Підраховується коефіцієнт самооцінки за формулою:

K_c = кількість рис, приписаних собі розділити на кількість рис, характерних ідеалу.

Підраховуються риси особистості, приписувані антиідеалу, підраховуються риси, приписувані собі.

Підраховується коефіцієнт критичності:

K_k = кількість рис, приписувані собі розділити на кількість рис, приписувані антиідеалу.

Шкала оцінок:

0,7 – 0,9 – самооцінка і критичність завищена;

0,4 – 0,6 – самооцінка і критичність адекватна;

0,1 – 0,3 – самооцінка і критичність занижена.

Джерело: Пашукова Т. И. Психологические исследования :

Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Ин-т практической психологии, 1996.

ТЕСТ «РЕФЛЕКСІЯ НА САМОРОЗВИТОК»
(методика Л. М. Березнової в модифікації дисертанта)

Шкали: рівень прагнення до саморозвитку, самооцінка особистістю своїх якостей,

Призначення тесту

Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку і можливості реалізації себе в професійній діяльності.

Тест включає 18 питань і по три передбачувані відповіді на кожне. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, сприяючих саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (у даному випадку оцінка готовності студентів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів).

Інструкція до тесту

Відповідайте на всі 18 питань, вибираючи тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву а, б або с.

Тестовий матеріал

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.
 - а. Креативний/творчий;
 - б. працелюбний;
 - с. дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги, друзі?
 - а. за те, що я відповідальний;
 - б. за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
 - с. за те, що я ерудований, цікавий співбесідник.
3. Як ви відноситеся до ідеї асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів?
 - а. думаю, що це порожня витрата часу;
 - б. глибоко не вникав у проблему;
 - с. позитивно, активно включаюся у даний вид навчання.
4. Що вам найбільше заважає професіонально самоудосконалюватися ?
 - а. недостатньо часу;
 - б. немає відповідної літератури і умов;
 - с. не вистачає сили волі і завзятості.
5. Які типові труднощі виникають у процесі впровадження асоціативного навчання іноземних мов ?
 - а. не ставила перед собою задачу аналізувати труднощі;
 - б. маю великий досвід, труднощі не відчуваю;

- с. точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.
- а. вимогливий;
 - б.настирний;
 - с.поблажливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам понад усе підходить.
- а. рішучий;
 - б. кмітливий;
 - с. допитливий
8. Яка ваша роль в організації асоціативного навчання?
- а. генератор ідей;
 - б. критик;
 - с. організатор.
9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинуті більшою мірою.
- а. сила волі;
 - б. завзятість;
 - с. обов'язковість.
10. Що ви частіше всього робите, коли у вас з'являється вільний час?
- а. займаюся улюбленою справою;
 - б. читаю;
 - с. проводжу час з друзями.
11. Яка з нижче наведених сфер для вас останнім часом становить пізнавальний інтерес?
- а. методичні знання;
 - б. теоретичні знання;
 - с. інноваційна педагогічна діяльність.
12. В чому ви могли б себе максимально реалізувати?
- а. якби працював так, як і раніше;
 - б. в реалізації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
 - с. не знаю.
13. Яким вас частіше за все вважають ваші друзі?
- а. справедливим;
 - б. доброзичливим;
 - с. чуйним.
14. Який з принципів вам ближче всього і якого ви дотримуетесь частіше?
- а. жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
 - б. в житті завжди є місце самовдосконаленню;
 - с. насолода життям у творчості.
15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?
- а. людина сильна духом і міцної волі;

- b. людина творча, багато знаюча і вміюча;
- c. людина незалежна і впевнений у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані добитися того, про що ви мрієте?

- a. думаю, що так;
- b. швидше за все так;
- c. як повезе.

17. Що вас більше привертає в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів?

- a. те, що більшість схвалює асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів;
- b. не знаю ще;
- c. нові можливості професійної діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Чому б ви віддали перевагу?

- a. подорожував би по всьому світу;
- b. побудував би приватну школу, в якій би працювали учителі за методами асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.
- c. поліпшив би свої побутові умови і жив у своє задоволення.

Ключ до тесту

Питання	Оцінні бали відповідей	Питання	Оцінні бали відповідей
1	a – 3; b – 2; c – 1	10	a – 2; b – 3; c – 1
2	a – 2; b – 1; c – 3	11	a – 1; b – 2; c – 3
3	a – 1; b – 2; c – 3	12	a – 1; b – 3; c – 2
4	a – 3; b – 2; c – 1	13	a – 3; b – 2; c – 1
5	a – 2; b – 3; c – 1	14	a – 1; b – 3; c – 2
6	a – 3; b – 2; c – 1	15	a – 1; b – 3; c – 2
7	a – 2; b – 3; c – 1	16	a – 3; b – 2; c – 1
8	a – 3; b – 2; c – 1	17	a – 2; b – 1; c – 3
9	a – 2; b – 3; c – 1	18	a – 2; b – 3; c – 1

Інтерпретація результатів тесту

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
0-29	Низький
30-44	Середній
45-54	Високий

Самооцінка особистістю своїх якостей, які сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у вказаних питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
0-9	Низький
10-14	Середній
15-18	Високий

Оцінка асоціативного навчання іноземних мов як можливості професійної самореалізації визначається за відповідями на питання 3, 5, 8, 12, 17. Сумарне число балів у вказаних питаннях розподіляється в наступному порядку:

Сумарне число балів	Оцінка асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів
0-7	Низький
8-11	Середній
12-14	Високий

Джерело: Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н.Бережнова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsetesti.ru>; Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М. : ИП РАН, 2000.

АНКЕТА «ВПЛИВ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ»

Інструкція.

Шановний друже! Відповіді на питання даної анкети дадуть змогу виявити Вам власний рівень свого розвитку.

Мета: виявити здатність студентів до саморозвитку.

№ п/п	Питання	Бали
1.	Я прагну вивчити себе	5 4 3 2 1
2.	Я залишаю час для розвитку, незважаючи на зайнятість	
3.	Труднощі, що виникли, стимулюють мою активність	
4.	Я шукаю зворотній зв'язок, так як це допомагає мені пізнати та оцінити себе	
5.	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час	
6.	Я аналізую свої почуття та досвід	
7.	Я диспутую по питаннях, які мене цікавлять	
8.	Я вірю в свої можливості	
9.	Я прагну бути більш відкритим (тою)	
10.	Я усвідомлюю той вплив, який здійснюють на мене оточуючі люди	
11.	Я займаюся своїм професійним розвитком та маю позитивні результати	
12.	Я отримую задоволення від засвоєння нового	
13.	Підвищена відповідальність не лякає мене	

Відповідай на поставлені запитання, оцінюючи відповіді наступними балами:

- 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності,
- 4 – швидше відповідає, ніж ні,
- 3 – і так, і ні,
- 2 – швидше не відповідає,
- 1 – не відповідає дійсності.

Підрахуйте загальну кількість балів:

Низький рівень (13-26) – розвиток, що зупинився.

Середній рівень – (27-51) – орієнтація на розвиток дуже залежить від умов.

Високий рівень (52-65) – активний розвиток.

**ТЕСТ А.МЕДНИКА (РАТ) – ТЕСТ ВІДДАЛЕНИХ АСОЦІАЦІЙ,
АДАПТОВАНИЙ Т. ГАЛКІНОЮ ТА Л. АЛЕКСЄЄВОЮ ДЛЯ
ВИЗНАЧЕННЯ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ
(в модифікації дисертанта)**

Запропонована методика є адаптованим варіантом тесту С. Медника (тест віддалених асоціацій). Методика адаптована в лабораторії психології здібностей Інституту психології Російської академії наук А. Н. Вороніним.

Розроблений тест використовується для діагностики вербальної креативності, яка визначається як проце перекомбінування елементів ситуації. (пропонуються словесні тріади між якими необхідно встановити асоціативний зв'язок за допомогою четвертого слова, яке б об'єднувало всі елементи таким чином, щоб з кожним із них утворювалось словосполучення)

В якості стимульного матеріалу у тесті використовується 20 словесних тріад. Розроблена методика направлена на виявлення і оцінку креативного потенціалу респондентів.

Інструкція

Наприклад, для трійки слів *голосно, правда, повільно* словом –відповіддю може бути слово *говорити* (голосно говорити, говорити правду, повільно говорити). Слова можна змінювати граматично, використовувати прийменники, наприклад, для слів *годинник, скрипка, єдність* може бути слово *майстер* (*майстер годинника, єдиний майстер, скрипичний майстер*)

Зміст

Стимульний матеріал:

1.	випадкова	гора	давгоочікувана
2.	вечірня	папір	стінна
3.	назад	родина	шлях
4.	далеко	сліпий	майбутнє
5.	народна	страх	світова
6.	гроші	білет	вільний
7.	людина	погони	завод
8.	двієр	довіра	швидко
9.	друг	місто	круг
10.	поїзд	купити	паперовий
11.	колір	заєць	цукор
12.	ласкава	морщини	казка

13.	дитинство	випадок	хороший
14.	повітря	швидка	свіжий
15.	співак	Америка	тонкий
16.	тяжкий	народження	врожайний
17.	багато	дурниці	прямо
18.	кривий	окуляри	гострий
19.	садова	мозги	пуста
20.	гість	випадково	вокзал

Ключі

Обробка результатів в скороченому варіанті:

Оригінальність відповідей оцінюється виходячи із всього масиву даних і підраховується за формулою:

$$Or = 1 - \frac{x - 1}{X_{\max} - 1}, \text{ де:}$$

Or - оригінальність даного типу відповіді;

x - кількість відповідей даного типу;

X_{\max} – максимальна кількість відповідей даного типу.

Якщо в списку такого типу відповіді немає, то оригінальність даної відповіді вважається 1.

Індекс оригінальності підраховується як середнє всіх відповідей, тобто сума оригінальностей по всіх відповідях ділиться на кількість відповідей. Кількість відповідей може не співпадати з кількістю «трійок слів». На деякі трійки слів респонденти можуть давати дві, три відповіді, на деякі - відповіді відсутні.

Індекс унікальності, по Меднику, дорівнює кількості унікальних відповідей.

Індекси оригінальності відповідей.

Трійка слів № 1

випадкова гора довгоочікуваний

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Бесіда 0,99. Вершина 0,98. Відпочинок 0,98. Відпустка 0,98. Гроза 0,99. Гроші 0,99. Допомога 0,98. Доріжка 0,96. Дорога 0,91. Дощ 0,99. Жінка 0,97. Знайомство 0,98. Знахідка 0,99. Зустріч 0,00. Лавина 0,99. Лист 0,99. Любовь 0,95. Людина 0,99. Мрія 0,97. Обвал 0,99. Падіння 0,99. Перемога 0,92. Подарунок 0,99. Подія 0,99. Поїздка 0,79. Похід 0,98. Привал 0,98. Прогулянка 0,98. Пташка 0,99. Путівка 0,98. Подорож 0,97. Робота 0,98. Радість 0,98. Сніг 0,96. Сходження 0,98. Удача 0,96. Хмаринка 0,99. Шлях 0,98.

Трійка слів № 2

вечірня напір стінна

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Афіша 0,99. Газета 0,00. Гарний 0,99. Картина 0,98. Оголошення 0,99. Печатка 0,96. Повідомлення 0,99. Реклама 0,96. Сенсація 0,99. Туалет 0,99. Фотографія 0,99.

Трійка слів № 3**назад родина шлях****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Бачити 0,98. Далеко 0,87. Будинок 0,37. Відправитися 0,98. Дорога 0,67. Еміграція 0,98. Збиратися 0,76. Їхати 0,85. Кличе 0,98. Йти 0,83. Кордон 0,98. Літак 0,96. Майбутнє 0,91. Мати 0,98. Напрямок 0,98. Ностальгія 0,98. Повернення 0,00. Повернутися 0,93. Поїзд 0,78. Прагнення 0,98. Радість 0,91. Рушити 0,98. Солдат 0,98. Син 0,98. Смуток 0,98. Хотіти 0,98.

Трійка слів №4**далеко сліпий майбутнє****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Бачити 0,00. Безнадійно 0,95. Біда 0,98. Вести 0,98. Віра 0,91. Випадок 0,98. Дивитися 0,82. Доля 0,98. Дощ 0,89. Друг 0,98. Думка 0,98. Зір 0,98. Йти 0,98. Людина 0,89. Мрія 0,91. Музикант 0,98. Надія 0,89. Перспектива 0,98. План 0,98. Передбачити 0,86. Погляд 0,61. Радість 0,98. Рух 0,95. Страх 0,91. Удача 0,98. Шлях 0,86. Щастя 0,95.

Трійка слів № 5**народна страх світова****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Біда 0,97. Битва 0,99. Війна 0,00. Воля 0,99. Втрата 0,99. Єдність 0,99. Життя 0,98. Історія 0,98. Казка 0,99. Катастрофа 0,97. Компанія 0,99. Криза 0,99. Легенда 0,99. Медицина 0,92. Пісня 0,99. Перемога 0,99. Подія 0,99. Політика 0,99. Правда 0,99. Проблема 0,98. Революція 0,93. Сила 0,99. Смуток 0,99. Слава 0,97. Трагедія 0,98.

Трійка слів № 6**гроші білет вільний****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Багато 0,92. Великий 0,97. Відпустка 0,94. Відсутність 0,97. Відвідувати 0,83. Використовувати 0,94. Взяти 0,92. Вхід 0,86. Виграш 0,97. Втратити 0,95. Гроші 0,97. Зайвий 0,97. Знаходити 0,97. Купляти 0,92. Каса 0,86. Кіно 0,97. Купе 0,92. Купити 0,94. Літак 0,94. Людина 0,92. Мати 0,83. Місце 0,00. Обмін 0,94. Подарувати 0,94. Поїзд 0,94. Поїздка 0,81. Отримувати 0,89. Придбати 0,97. Продаж 0,92. Проїзд 0,94. Подорож 0,78. Ціна 0,97. Час 0,03.

Трійка слів №7**людина погони завод****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Армія 0,95. Бачити 0,99. Борг 0,98. Великий 0,91. Важливий 0,99. Вахтер 0,97. Військовий 0,00. Воєнпред 0,93. Гарний 0,94. Дисципліна 0,99. Зброя 0,99. Золотий 0,95. Йде 0,99. Конверсія 0,99. Купити 0,99. Начальник 0,99. Новий 0,97. Оборонний 0,99. Офіцер 0,99. Охорона 0,99. Служити 0,88. Солдат 0,99. Старий 0,99. Честь 0,98. Ящик 0,99.

Трійка слів № 8**двері довіра швидко**

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Автомобіль 0,97. Великий 0,97. Відкривати 0,00. Взаєморозуміння 0,97. Війна 0,97. Виходити 0,89. Втратити 0,87. Входити 0,00. Друг 0,97. Завойовувати 0,94. Закрити 0,94. Зіпсувати 0,97. Зломати 0,91. Знаходити 0,89. Користуватися 0,97. Ломати 0,97. Отримати 0,97. Підняти 0,97. Приобрести 0,94. Пройти 0,97. Розкрити 0,97.

Трійка слів № 9**друг місто круг****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Білет 0,90. Важливий 0,98. Великолепний 0,98. Війти 0,95. Встреча 0,98. Дальний 0,95. Дорогий 0,95. Друг 0,98. Єдиний 0,95. Їхати 0,90. Забутий 0,95. Замкнутий 0,90. Знайомий 0,71. Йти 0,98. Цікавий 0,98. Гарний 0,90. Кращий 0,95. Любимий 0,74. Маленький 0,98. Метро 0,98. Милий 0,95. Мій 0,79. Наш 0,98. Спілкування 0,98. Покинути 0,95. Почесний 0,98. Рідний 0,90. Серце 0,98. Старий 0,88. Хороший 0,95.

Трійка слів № 10**поїзд купити паперовий****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Білий 0,99. Білет 0,00. Близький 0,99. Будинок 0,99. Журнал 0,99. Змія 0,98. Іграшка 0,92. Книжка 0,99. Макет 0,99. Пакет 0,93.. Проїзний 0,99. Розклад 0,99. Рушник 0,98. Серветка 0,99. Собака 0,99. Стакан 0,93. Товар 0,98.

Трійка слів № 11**колір заєць цукор****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Белосніжка 0,99. Белосніжний 0,99. Білий 0,00. Брудний 0,98. Вредний 0,99. Леденец 0,97. Любимий 0,97. Мокрий 0,99. Морква 0,97. Ніжний 0,99. Приємний 0,99. Сірий 0,90. Сніжний 0,99. Хороший 0,99. Цукерка 0,98. Шоколад 0,99.

Трійка слів №12**ласкавий морщини казка****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Бабуся 0,00. Дід 0,99. Дитинство 0,99. Доброта 0,99. Жінка 0,96. Мама 0,62. Няня 0,92. Обличчя 0,97. Посмішка 0,99. Старий 0,98. Старенька 0,97.

Трійка слів № 13**дитинство випадок хороший****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Батько 0,97. Було 0,97. Враження 0,97. Гра 0,94. Дитина 0,97. Друг 0,89. Зустріч 0,86. Знайомий 0,97. Любов 0,97. Майбутнє 0,97. Море 0,94. Морозиво 0,97. Настрій 0,40. Пережити 0,97. Почуття 0,97. Прекрасно 0,97. Пригода 0,94. Радість 0,86. Свято 0,97. Спогади 0,00. Сад 0,97. Удача 0,97. Чистий 0,97. Щастя, щасливий 0,25.

Трійка слів № 14**повітря швидка свіжий****Варіанти відповідей і їх оригінальність**

Відпочинок 0,91. Відчуття 0,97. Вітер 0,64. Віяння 0,97. Враження 0,94 . Гори 0,91. Гроза 0,97. Дівчина 0,97. Дихання 0,73. Ідея 0,97. Їда 0,97. Їзда 0,82.. Море 0,94. Ніч 0,97. Погода 0,97. Поїздка 0,85. Політ 0,94. Потік 0,55. Прогулянка 0,97. Прохолода 0,97. Ранок 0,94. Розум 0,97. Реакція 0,94. Річка 0,73. Сніданок 0,91. Тепло 0,97. Течія 0,76. Чистий 0,97. Шампанське 0,97. Шар 0,94.

Трійка слів № 15

співак Америка тонкий

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Галстук 0,97. Голос 0,00. Гумор 0,85. Джаз 0,98. Знаменитий 0,98. Знаток 0,95. Інтелект 0,98. Кантри 0,97. Мужчина 0,98. Натяк 0,98. Негр 0,97. Пластинка 0,98. Принц 0,97. Рок 0,98. Слух 0,98. Смак 0,91. Стиль 0,98. Талант 0,98. Тенор 0,98. Успіх 0,98. Чорнокожий 0,98.

Трійка слів № 16

тяжкий народження врожайний

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Великий 0,99. Випадок 0,98. День 0,91. Думка 0,99. Закрома 0,99. Колос 0,99. Місяць 0,94. Осінь 0,99. Період 0,99. Письменник 0,99. Праця 0,99. Рік 0,00. Сезон 0,99. Сорт 0,99. Тиждень 0,99. Тяжкий 0,99. Хліб 0,99. Час 0,95.

Трійка слів №17

багато дурниці прямо

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Все 0,99. Говорити 0,00. Дивитися 0,99. Думати 0,99. Книжка 0,99. Нести 0,95. Ніс 0,99. Писати 0,97. Шлях 0,99. Розмова 0,90. Сказати 0,96. Справа 0,97. Слово 0,96. Тут 0,98. Читати 0,99. Шум 0,98.

Трійка слів № 18

кривий окуляри гострий

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Дужка 0,96. Дзеркало 0,98. Зір 0,80. Ніс 0,00. Носити 0,96. Око 0,25. Оправа 0,96. Погляд 0,06. Ріг 0,94. Старий 0,98. Скло 0,65.

Трійка слів №19

садова мозги пуста

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Банка 0,99. Втома 0,97. Голова 0,00. Горох 0,97. Грядка 0,99. Дільниця 0,97. Думка 0,99. Капуста 0,99. Кістка 0,99. Кладова 0,99. Клітка 0,98. Корзина 0,99. Коробка 0,98. Лавка 0,99. Лінія 0,99. Людина 0,99. Перстень 0,98. Робота 0,96. Трата 0,99. Центр 0,98.

Трійка слів № 20

гість випадково вокзал

Варіанти відповідей і їх оригінальність

Великий 0,97. Випадок 0,98. Відвідав 0,98. Візит 0,97. Виявитися 0,96. Гість 0,97. Довгоочікуваний 0,98. Зайти 0,97. Знайомство 0,93. Зустріч, зустрічати 0,00. Йти 0,98. Нечіканий 0,98. Поїзд 0,98. Поїздка 0,95. Попастися

0,97. Попутчик 0,97. Прибуття 0,98. Приїзд, приїжджати 0,43. Прийти 0,92. Увійти 0,98. Шлях 0,98. Побачити 0,98.

Інтерпретація:

Інтерпретація результатів тестування залежить від специфіки вибірки, тому висновки по кожній особі можна отримати в межах даної чи схожої вибірки.

Використовуючи процентильну шкалу, побудовану для індексу оригінальності, індексу унікальності и для показника «кількість відповідей», можна визначити місце конкретного респондента відносно запропонованої вибірки і відповідно зробити висновки щодо розвитку у них вербальної креативності.

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	1,00	0,94	0,91	0,86	0,81	0,61
3	19,00	6,00	4,00	3,00	2,00	0,00
4	49,00	20,00	15,00	12,00	10,00	1,00

0 - 40% низький рівень;

40- 80% середній рівень;

80-100% високий рівень.

Примітка:

1 - відсоток людей, результати яких перевищують вказаний рівень,

2 – значення індексу оригінальності,

3 - значення індексу унікальності,

4 – кількість відповідей.

Так, якщо у респондента X, сума оригінальних відповідей складає 20, 75 і всього в його протоколі 25 відповідей, то його індекс оригінальності дорівнює 0,83. Кількість унікальних відповідей - 16.

Результати такого протоколу показують, що дана особа знаходиться між 60% і 80% відсотками, тобто від 60% до 80% людей в даній вибірці володіють/характеризуються вербальною креативністю (за індексом оригінальності) вище, ніж у нього. Проте, індекс унікальності у нього вищий, і лише 40% (навіть менше) мають індекс вищий. Для оцінки креативності як такої більше значення має індекс унікальності, який показує наскільки справді людина може створити щось нове. Кількість відповідей показує перш за все ступінь продуктивності і працездатності. За даними автора, цей індекс корелює з мотивацією досягнення, тобто чим більша кількість відповідей, тим вища мотивація досягнення.

ТЕСТ Е.ТОРРЕНСА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ДІАГНОСТИКА НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ (методика Е. Торренса, адаптована А. Н. Вороніним, 1994)

Умови проведення

Тест може проводитися в індивідуальному чи груповому варіанті. Пропонований варіант тесту представляє собою набір картинок з деяким набором елементів (ліній), використовуючи які, респонденту необхідно домалювати картинку.

В тесті використовуються наступні показники креативності:

1. *Оригінальність* (Op), несхожість створеного респондентом зображення на зображення інших респондентів (статистическая рідкість відповідей).
2. *Унікальність* (Un), визначається як сума виконаних завдань, які не мають аналогів у вибірці (атласі рисунків).

Обробка результатів тестування

До кожної серії рисунків розрахований індекс оригінальності (Op.) за вибіркою. Необхідно співставити домальовані картинки із запропонованими в атласі, присвоївши даному рисунку (індекс) оригінальність, яка вказана в атласі. Якщо в атласі немає такого типу рисунку, то оригінальність оцінюється 1,00 тобто рисунок унікальний. Індекс оригінальності підраховується як середнє арифметичне оригінальностей всіх картинок, індекс унікальності – як сума всіх унікальних картинок. Використовуючи *процентильну* шкалу, побудовану для цих двох індексів за результатами контрольної вибірки, можна визначити показник невербальної креативності даної особи як його місце відповідно даної вибірки:

1	0%	20%	40%	60%	80%	100%
2	0,95	0,76	0,67	0,58	0,48	0,00
3	4	2	1'	1	0	0

- 0 - 40% низький рівень;
40- 80% середній рівень;
80-100% високий рівень.

Примітка:

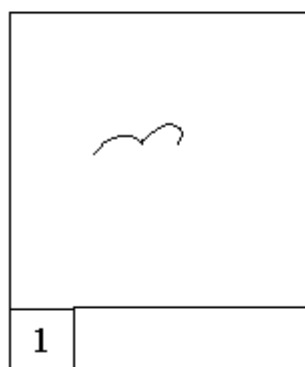
- 1 - відсоток людей, результати яких перевищують вказаний рівень креативності;
2 - значення індексу оригінальності;
3 - значення індексу унікальності.

Приклад інтерпретації: нехай індекс оригінальності для даного протоколу: $2,41 / 5 = 0,48$

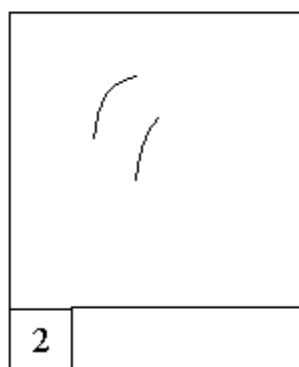
Індекс унікальності (кількість унікальних картинок) даного протоколу - 1. Результати протоколу показують, що респондент знаходиться на межі між 60 и 80% людей, чії результати наведені в атласі. Це означає, що приблизно у 70% респондентів даної вибірки невербальна креативність вище, ніж у нього.

Зразки завдань

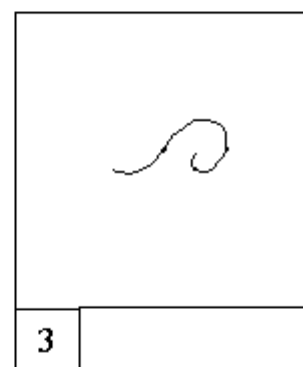
Картинка №1



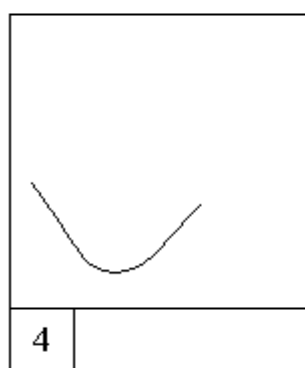
Картинка №2



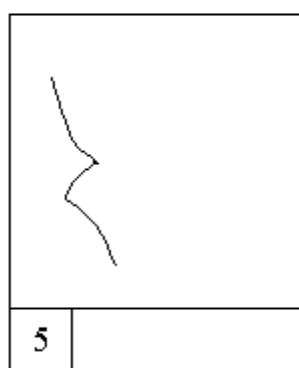
Картинка №3



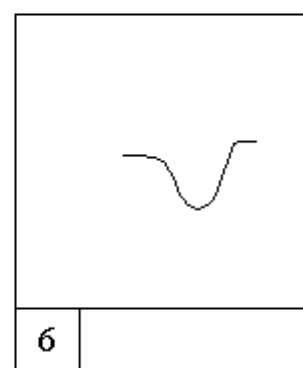
Картинка №4



Картинка №5

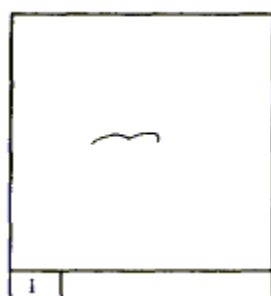


Картинка №6












Атлас типових рисунків (зразок)

Картинка № 1



№ картинки № рисунка	1 1	Условное название Облако	Оригинальность 0,00
 Туча		 Дождь	 Поезд

№ картинки № рисунка	1 2	Условное название Цветок	Оригинальность 0.21
			
	<i>Цветок</i>	<i>Цветок</i>	<i>Роза</i>
№ картинки № рисунка	1 3	Условное название Сердце	Оригинальность 0.60
			
	<i>Сердце</i>	<i>Сердце и любовь</i>	<i>Один из стимулов к жизни</i>
№ картинки № рисунка	1 4	Условное название Птицы	Оригинальность 0.67
			
	<i>Улетают птицы</i>	<i>Пейзаж</i>	<i>Картина</i>

**Програма спецкурсу «АСОЦІАТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ»**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів <u>1</u>	0101 педагогічна освіта	нормативна
	6.010102 початкова освіта	
Модулів <u>1</u>	початкова освіта	Рік підготовки <u>V</u>
Змістових модулів <u>1</u>		Семестр <u>IX, X</u>
ІНДЗ: є		Лекції <u>14</u> год.
Загальна кількість годин <u>54</u> год.		Практичні - <u>8</u> год.
Тижневих годин (для денної форми навчання): Аудиторних <u>22</u> самостійної роботи <u>18</u> індивідуальної роботи <u>18</u>	спеціаліст	Лабораторні <u>26</u> год.
		Самостійна робота <u>18</u> год.
		Індивідуальна робота <u>18</u> год.
		Форма контролю: модульна робота

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

В останні десятиліття ведеться інтенсивна розробка методичних положень організації процесу навчання іноземних мов молодших школярів вже з першого класу з урахуванням тенденцій розвитку та реформування освітньої роботи. Розробляються ефективні шляхи подачі та засвоєння іншомовного матеріалу на основі узагальнення та аналізу вікових психофізіологічних особливостей дітей даного вікового періоду.

Активний пошук шляхів розвитку всебічних резервних можливостей особистості проводиться завдяки задіянню у процесі навчання обох півкуль головного мозку учнів, які відповідають як за емоційну (афективну), так і за інтелектуальну (когнітивну) сфери молодших школярів. Одним із таких шляхів є асоціативне навчання іноземної мови молодших школярів.

Змістовий модуль	Кількість годин			
	Ле кц ії	Пра к- тич	Само- стійна робот	Індивід уаль- на

		ні	а	робота
Змістовий модуль 1. Теоретичні основи асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.				
<u>Тема 1.</u> Психологічні особливості учнів початкової школи	2		2	2
<u>Тема 2.</u> Лінгводидактичні основи засвоєння іноземної мови молодшими школярами	2		4	2
<u>Тема 3.</u> Історичний аспект становлення асоціативного навчання.	2	2	2	2
Змістовий модуль 2. Організація асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів				
<u>Тема 4:</u> Завдання та зміст процесу організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.	2		2	2
<u>Тема 5.</u> Методи, прийоми, засоби та форми організації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.	2	2	2	2
<u>Тема 6.</u> Особливості формування словникового фонду іноземної мови молодших школярів за методом асоціативних символів.	2	2	2	2
<u>Тема 7.</u> Роль навчальних ігор в процесі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.	2	2	4	2
Всього	14	8	18	14

Ефективність вирішення названої проблеми навчання іноземних мов молодших школярів значною мірою залежить від рівня готовності вчителів до окресленого виду діяльності, до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи.

Визначальну роль в процесі підготовки учителів до навчання іноземних мов молодших школярів відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів

Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів відбувається, в першу чергу, в процесі вивчення спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів», основною метою якого

виступає не лише оволодіння студентами теоретичною базою і опанування практичними вміннями та навичками застосування методу асоціативних символів в процесі навчання іноземних мов молодших школярів, а й формування здатності до власного самовдосконалення та рефлексії, що, відповідно, дає змогу творчо підходити до вирішення професійних завдань, адекватно реагувати на динамічні зміни в суспільстві і забезпечувати міцне закарбування іншомовного матеріалу в мозку дитини з подальшим ефективним його використанням.

Організація навчальної діяльності в ході вивчення зазначеного курсу відбувається на засадах кредитно-модульної системи у поєднанні з рейтинговою технологією оцінювання, яка виступає як системобудівний фактор фахової підготовки.

Вивчення курсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» передбачено як варіативний курс для підготовки фахівців в межах освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» за спеціальністю «Початкове навчання» з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова» і розраховано для опрацювання в 9 і 10 семестрах з формою підсумкового контролю – залік. Часовий об'єм дисципліни складає 1 кредит (54 години), в рамках яких передбачена робота в аудиторних та поза аудиторних умовах. Навчальний матеріал розподілено на 2 модулі. У тематичному плані представлено розподіл годин кожного модуля за видами навчальних занять та самостійної роботи студентів.

Тематичний план.

Даний спецкурс розрахований на 54 години: лекційних – 14 годин; семінарських – 8 годин, самостійна робота – 18 годин, індивідуальна – 14 годин.

Предметом курсу „Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів” є навчальні матеріали для формування фахової компетентності студентів в асоціативному навчанні іноземних мов молодших школярів.

Мета курсу.

Допомогти студенту оволодіти системою знань про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, системою навичок і умінь реалізовувати асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів, методичними діями, які забезпечують реалізацію методу асоціативних символів в процесі навчання іноземних мов молодших школярів.

2.2. Завдання курсу.

Головне *завдання* навчального спецкурсу „Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів” полягає в тому, щоб студенти навчилися передавати свої знання та вміння з предмету «Іноземна мова» учням, спираючись на свої практичні вміння та навички асоціативного навчання, отримані в процесі вивчення спецкурсу та зуміли закріпити на заняттях вміння та навички проведення навчальної роботи з англійської мови у школі за методом асоціативних символів.

Вивчення курсу передбачає формування у студентів знань про:

1. Психологічні особливості розвитку молодших школярів, які сприяють вивченню іноземної мови;
2. Психофізіологічні особливості сприймання молодшими школярами іноземної мови;
3. Психолого-педагогічні та методичні засади ефективної організації комунікативно спрямованої навчально-пізнавальної діяльності в рамках опанування іноземною мовою;
4. Закономірності психологічної готовності молодших школярів до навчання у школі, програмових вимог до їх компетенції в іноземній мові.
5. Лексичний матеріал, необхідний для вільної бесіди за темами програми;
6. Основні граматичні правила та структуру сучасної англійської мови;
7. Основи культури спілкування англійською мовою;
8. Диференціацію методів та прийомів роботи у відповідності до вікових особливостей молодших школярів;

На основі цих знань у студентів повинні бути сформовані уміння:

9. Акумулювати та адаптувати передовий досвід до власної професійної діяльності з урахуванням психологічних особливостей учнів початкової школи та кожного учня зокрема;
10. Адекватно застосовувати різноманітні прийоми, засоби та організаційні форми асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів;
11. Створювати психологічно комфортні умови для вивчення іноземної мови у початковій школі.
12. Працювати з літературою за профілем асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, який включає статті та реферативно-довідкові матеріали, в яких інформація подається у вигляді опису, пояснення, розмірковування (переконання);
13. Уміти користуватися вже створеними асоціативними символами та вміти створювати свої власні асоціативні символи у роботі з молодшими школярами в процесі навчання іноземних мов молодших школярів.

Завдання для самостійної роботи студентів:

1. На основі опрацювання літературних джерел підготувати доповідь щодо використання різних методів та прийомів роботи з молодшими школярами в контексті ознайомлення їх іншомовним матеріалом.
2. Підібрати приклади усної народної творчості народу, мова якого вивчається, доступні для роботи з молодшими школярами: 5 прислів'їв, 10 загадок, 5 скоромовок, 3 пісні, 10 віршиків до різних тем.

3. Скласти план-конспект уроку іноземної мови з фрагментами використання методу асоціативних символів.

ПРОГРАМА СПЕЦПРАКТИКУМУ «УРОК АСОЦІАТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»

Робоча програма навчальної дисципліни „Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі” для студентів спеціальності 6.010102 «Початкова освіта». – 15 липня 2013 р. – 28 с.

Вступ

Програма навчального варіативного спецпрактикуму „Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі” складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки спеціалістів спеціальності «Початкова освіта» і призначена для студентів V курсу Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Предметом курсу є знання, уміння та навички побудови та проведення уроків асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, усне мовлення, фонетичні та граматичні особливості сучасної англійської мови, знання, які дають можливість формувати в учнів іншомовну комунікативну компетенцію.

Міждисциплінарні зв'язки. Спецпрактикум „Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі ” тематично пов'язаний з такими дисциплінами, як технологія навчання, методика викладання іноземних мов, практичний курс англійської мови, іноземна мова з методикою викладання, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки студентів за спеціальністю “Початкова освіта” освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, та спецкурсом «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів».

Програма навчального спецпрактикуму складається з двох змістових модулів.

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів <u>2</u>	0101 педагогічна освіта	нормативна
	6.010102 початкова освіта	
Модулів <u>1</u>	початкова освіта	Рік підготовки <u>V</u>
Змістових модулів <u>2</u>		

		Семестр <u>IX, X</u>
ІНДЗ: <u>є</u>		Лекції год.
Загальна кількість годин <u>54</u> год.		Практичні - 8 год.
Тижневих годин (для денної форми навчання): Аудиторних 34 самостійної роботи 10 індивідуальної роботи 10	спеціаліст	Лабораторні 26 год.
		Самостійна робота 10 год.
		Індивідуальна робота 10 год.
		Форма контролю: заліковий урок

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.2. *Завданням* вивчення дисципліни „ Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі ” (на основі асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів) є навчити студентів передавати свої знання та уміння з предмету учням, спираючись на свої практичні навички, отримані з мовного курсу, розмовної та безперервної педагогічної практики, аналізувати та опановувати навчальні матеріали (підручники, дитячі книжки , методичні та дидактичні посібники), в яких реалізовано програму циклу “Іноземна мова” на уроках іноземної мови в початковій школі, сформувати уміння та навички майбутніх учителів будувати та проводити уроки асоціативного навчання молодших школярів.

Метою викладання варіативного навчального спецпрактикуму „ Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі” є формування у студентів професійних компетенцій та функцій учителя іноземної мови з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням, що, у свою чергу, передбачає володіння системою знань усіх компонентів процесу навчання іноземній мові та методики її викладання.

Завданням навчального спецпрактикуму „Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі” є навчити студентів передавати свої знання та уміння з предмету учням на асоціативному уроці

іноземних мов в початковій школі, спираючись на свої практичні навички, отримані з мовного курсу, розмовної та безперервної педагогічної практики, аналізувати та опановувати навчальні матеріали (підручники, дитячі книжки, методичні та дидактичні посібники).

За допомогою раціональної структури теоретико-методичного спецкурсу «Асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів» та спецпрактикуму « Урок асоціативного навчання іноземних мов в початковій школі» реалізуються резерви удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземних мов молодших школярів. Даний курс передбачає ознайомлення студентів з сучасною асоціативною методикою навчання іноземних мов молодших школярів, націлює студентів на перспективний розвиток і активізацію методичного, креативного мислення, дозволяє створити необхідну базу для формування у майбутніх учителів умінь і навичок асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Крім того, названий курс враховує закономірності психофізіологічного розвитку молодшого школяра, з однієї сторони, а з другої – необхідність створення умов, за яких асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів поєднувалось би з комунікативними потребами молодших школярів.

	Лабораторні заняття	Кількість годин	Практичні заняття	Кількість годин
1	Скласти конспект першого уроку, представити вступну бесіду з молодшими школярами про вивчення іноземної мови і про роль символів в процесі знайомства двох іноземних школярів (англійського і українського школяра)	4	Представити фрагмент уроку «Знайомство»	2
2	Підготувати асоціативні вправи для введення і тренування звуків, які відсутні в рідній мові, та схожі на звуки рідної мови. Скласти фонетичну зарядку. Розробити систему асоціативних символів для ознайомлення молодших школярів із буквами англійського (німецького) алфавіту.	4	Представити фрагмент уроку «Фонетична зарядка»	2

3	Представити комплекс асоціативних ігор, які будуть сприяти засвоєнню лексичного і граматичного, фонетичного матеріалу на одну із запропонованих тем «Одяг», «Мої іграшки», «Тварини», «Моя сім'я» та інші. Скласти ігрові асоціативні вправи за однією із тем («Моя сім'я», «Тварини» і т.д.) для визначення рівня сформованості іншомовної лексичної компетенції молодших школярів.	8	Представити фрагмент уроку «Введення і опрацювання лексики з теми «Домашні тварини» або «Тварини інших континентів» з використанням асоціативних символів.	2
4	Скласти тексти для аудіювання по темі «Моя сім'я», «Дикі тварини», «Іграшки» і представити способи контролю їх розуміння використовуючи асоціативні символи.	6	Представити фрагмент контролю аудіювання, говоріння, письма і читання текстів з теми «Тварини», «Моя сім'я» за методом асоціативних символів.	2
5	Підготувати урок за однією із запропонованих тем «Моя сім'я», «Тварини», «Іграшки» з використанням методу асоціативних символів.	4	Представити урок іноземної мови на одну із запропонованих тем за методом асоціативних символів	

Лабораторне заняття № 1

Вступний урок.

Тема 1. Вступний урок.

Основні задачі даного лабораторного заняття полягають в наступному:

1. Зацікавити молодших школярів у вивченні іноземної мови;
2. Познайомити учнів з можливостями спілкуватися дітям з різних країн за допомогою символів; (придумати казку про язичок і виконати фонетичну зарядку);
3. Навчити учнів фраз вітання та прощання використовуючи асоціативні символи.

Лабораторне заняття № 2

Англійський алфавіт.

Тема 2. Букви і звуки англійського алфавіту.

Студенти повинні представити свій власний варіант введення звуків букв алфавіту (на основі методики представлення алфавіту Я.А.Коменським .) на основі методу асоціативних символів.

Лабораторне заняття № 3

Моя життєдіяльність. Дозвілля.

Тема 3. Моя життєдіяльність.

Головне завдання студентів полягає в тому, щоб, використовуючи асоціативні символи, навчити учнів розуміти і виконувати команди учителя (Go, run, draw, eat, drink.), повідомляти про виконання своїх дій (I sleep. I sing. I dance.), ставити загальні запитання про виконані дії (Do you run? Do you eat?)

Тема 4. Моє дозвілля.

Перед студентами стоїть завдання навчити учнів висловлювати позитивне та негативне ставлення, бажання, спроможність до виконання дій за допомогою асоціативних символів. (I like to dance. I don't like to sing. I want to eat. I don't want to drink. I can swim. I can't strip)

Лабораторне заняття № 4

Помешкання.

Тема 5. Місце проживання.

Мій будинок. Моя квартира. Вивчаються назви кімнат: a living room, a bedroom, a bathroom, a kitchen, my room.....

Передбачається вивчення таких фраз: I live in a house. I live in a flat. I don't live in a house. I don't live in a flat. I sleep in the

Тема 6. Меблі моєї кімнати.

За допомогою асоціативних символів студенти вводять назви меблів: a chair, an arm chair, a table, a TVset, a sofa, a bed and so on.

Лабораторне заняття № 5

Природа. Навколишнє середовище.

Тема 7. Свійські та дикі тварини.

Навчити називати свійських та диких тварин за допомогою асоціативних символів, ввести та обіграти лексику в навчальних іграх. (a cat, a dog, a pig, a cow, a tiger, a snake)

Тема 8. Пори року. Погода.

Дане лабораторне заняття передбачає вивчення теми «одяг» ,щоб учні могли сказати, що ми носимо літом, зимою, весною та восени. (

Spring is green, summer is bright,
Autumn is yellow, winter is white.

Лабораторне заняття № 6.

Я і моя сім'я.

Тема 9. Про себе.

Студенти вводять та опрацьовують навчальний матеріал про частини тіла, (head, hand, leg, eyes, ears, lips,) вчать рахувати до десяти, щоб могли повідомити свій вік: I am six, I am seven.

Тема 10. Моя сім'я.

I have a father, I have a mother,
Father, mother, sister, brother,
Hand in hand with one another.

Лабораторне заняття № 7

Свята і традиції.

Тема 11. Свята та традиції.

Навчити називати дні тижня, головні свята та привітання в святкові дні. Привітання з днем народження. (Happy Birthday to you. Easter, Christmas , New Year.)

Лабораторне заняття № 8.

Школа.

Тема 12. Предмети в класній кімнаті.

Шкільне приладдя. Навчити казати, що учень має в своїй сумці. (I have a pen, a book, a pencil, a copy bookin my bag.)

Зразки уроків проведених з використанням методу асоціативних символів учителями Гунько Світланою Віталіївною, Стадник Наталією Русланівною, та іншими в школах №7, №9, №24 міста Луцька.

Урок № 1.

Тема: Я і мої друзі

Мета: Навчити зображати за допомогою асоціативних символів команди, назви домашніх тварин та їх місцезнаходження, називати частини тіла; розвивати образну пам'ять та увагу; виховувати працелюбність та активність, розвивати в учнів інтерес до вивчення іноземної мови.

Хід уроку

I. Організаційний момент

Т: Сьогодні наш урок незвичайний. Ми будемо гратися, перевтілюватися в тваринок, виконувати різні рухи, показувати частини тіла і мандрувати в різні місця, які звірятам дуже подобаються. А щоб нам було цікаво, давайте разом придумувати як зображати мовою жестів різноманітні дії, предмети та створювати образи до них.

II. Введення ігрових команд: stand, sit, go, run, fly, swim, lie down, fall down, crawl, hop, jump, eat, drink, sing, dance, clap, stamp, skip.

- **Створення асоціативних символів до виконання дій і рухів**

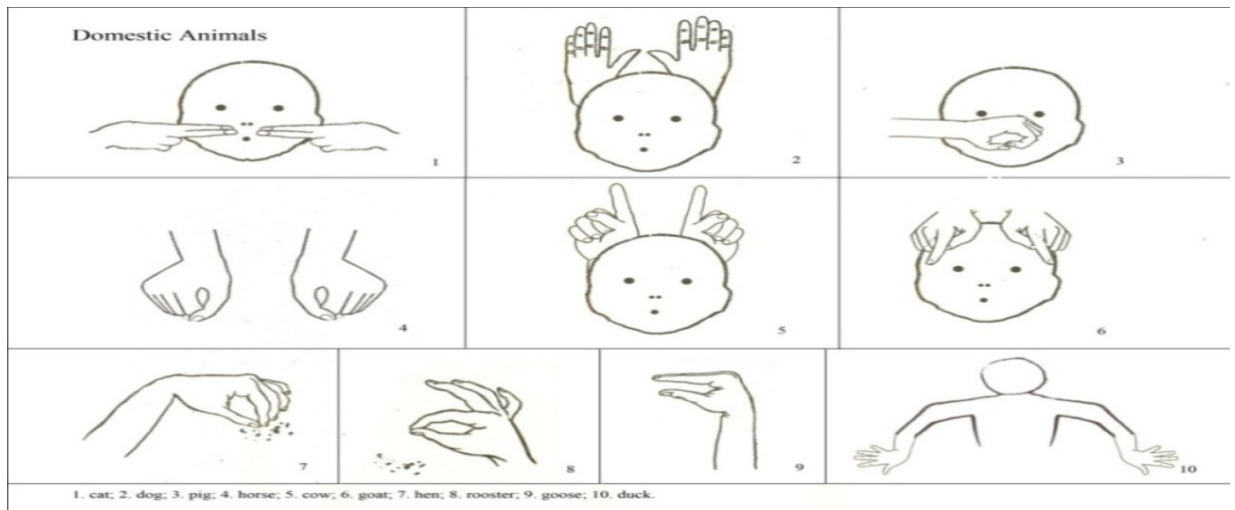
Т: Уважно дивіться на мене та запам'ятовуйте (учитель домовляється з учнями про техніку виконання дій): *стояти* – встаємо; *сидіти* – сідаємо; *ходити* – двома пальцями, ніби ногами, імітуємо ходьбу; *бігати* – імітуємо біг на місці; *літати* – змахами рук імітуємо політ птаха; *плавати* – зімкнуті почергово руки розводимо в сторони та зводимо, імітуючи плавання; *скакати* – руку переставляємо вперед невеликими ривками; *стрибати* – руку переставляємо вперед великими ривками; *повзати* – лежачу на площині руку рухаємо вперед, послідовно і повільно переставляючи пальці; *лягати* – нахиляємо голову вбік; *надати* – дві руки швидко опускаємо донизу; *їсти* – підносимо до рота уявну ложку; *пити* – до губ підносимо руку з уявною склянкою; *співати* – перед ротом тримаємо уявний мікрофон, імітуючи спів; *танцювати* – ставимо руки в боки та імітуємо танець; *плескати* – плескаємо в долоні; *тупати* – тупаємо ногами; *стрибати на скакалці* – симетрично рухаємо кистями рук, ніби тримаємо уявну скакалку.

- **Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів**

Т: Пограймо в гру. Я буду імітувати виконання дій, а ви коментуйте, що я роблю (учитель імітує виконання дій, учні називають їх українською мовою).

- **Презентація команд англійською мовою**

Дивіться, слухайте і робіть!



T: Зараз ми виконаємо ці команди разом із вами, а наша мавпочка буде називати їх англійською мовою. (Учитель називає кожну команду не менше трьох разів): Stand up! Sit down! Run! Fly! Swim! Lie down! Fall down! Crawl! Hop! Jump! Eat! Drink! Sing! Dance! Clap! Stamp! Skip!

III. Введення назв частин тіла: an eye, a nose, a lip, an ear, a head, a neck, a hand, an arm, a leg, a foot.

1. T: Діти! Подивіться на мене і назвіть частини тіла, до яких я буду торкатися:

Ps: нога, око, вухо, рука і т.д.

2. T: Зараз мавпочка буде торкатися до певних частин тіла та називати їх англійською мовою. Дивіться на неї, слухайте її та робіть разом з нею (учитель торкається до частин тіла, називаючи їх): a nose, a lip, an eye, an ear, a head, a neck, a hand, an arm, a leg, a foot.

IV. Введення назв свійських тварин: a cat, a dog, a pig, a horse, a cow, a goat, a rooster, a hen, a goose, a duck.

1) Вироблення асоціативних символів до назв свійських тварин

T: Діти, нашій мавпочці стало сумно. Вона хоче гратися. Давайте ми перевтілюємося у тварин: 1) *кіт* – прикладені до верхньої губи вказівні й середні пальці символізують уявні вуса; 2) *собака* – приставлені до голови дві руки асоціюються з вухами собаки; 3) *свинка* – зімкнуті у коло та притулені до носа великий і вказівний пальці зображують кумедне рильце; 4) *кінь* – стиснуті в кулаки та опущені донизу руки символізують уявні копита; 5) *корова* – вказівні пальці обох рук, які символізують уявні роги, тримаємо над головою; 6) *коза* – вказівні пальці обох рук приставлені до лоба; 7) *курка* – рухаємо вверх, вниз зімкнутими докупі пальцями руки, ніби клюємо уявне зерно; 8) *півень* – зімкнені великий та вказівний пальці – уявний дзьоб, решта підняті догори – гребінь; 9) *гуска* – складені у вигляді дзьоба пальці зображують голову птаха; 10) *качка* – рухаємо опущеними донизу руками, імітуючи ходу качки;

2. Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів

1. **Т:** Мавпочка хоче погратися з вами та побачити, в яких тваринок ми перевтілюємося. Зобразіть свинку, собаку, kota і т. і.

2. **Т:** Давайте розділимося на дві команди. Мавпочка подивиться, яка команда може краще зобразити тварин.

3. Презентація нової лексики англійською мовою

Т: А тепер дивіться, слухайте та виконуйте (вчитель зображує тварин та називає їх англійською мовою): a cat, a dog, a pig, a horse, a cow, a goat, a hen, a rooster, a goose, a duck.

V. Введення назв місцезнаходження: a forest, a river, a park, a zoo, a house, a yard.

1. Вироблення асоціативних символів до них

Т: Наші тваринки люблять подорожувати. Подивіться, куди вони ходять:

1) *річка* – витягнута рука асоціюється з довгою річкою, рух пальців із течією води; 2) *ліс* – підняті догори пальці символізують умовні дерева; 3) *парк* – підняті догори пальці однієї руки асоціюються з деревами, вказівний палець іншої, розміщений у горизонтальному положенні, з лавкою у парку; 4) *зоопарк* – широко розставлені та з'єднані між собою пальці обох рук асоціюються з кліткою в зоопарку; 5) *будинок* – обома руками зображуємо дах будинку; 6) *подвір'я* – на долоні однієї руки виконуємо певні рухи іншою рукою, наприклад: ходимо, стрибаємо і т. і;

2. Перевірка розуміння сприйнятих асоціативних символів

Т: Погляньте та здогадайтеся, куди йдуть наші тваринки (учитель зображує асоціативними символами вже згадані об'єкти, діти називають їх українською мовою).

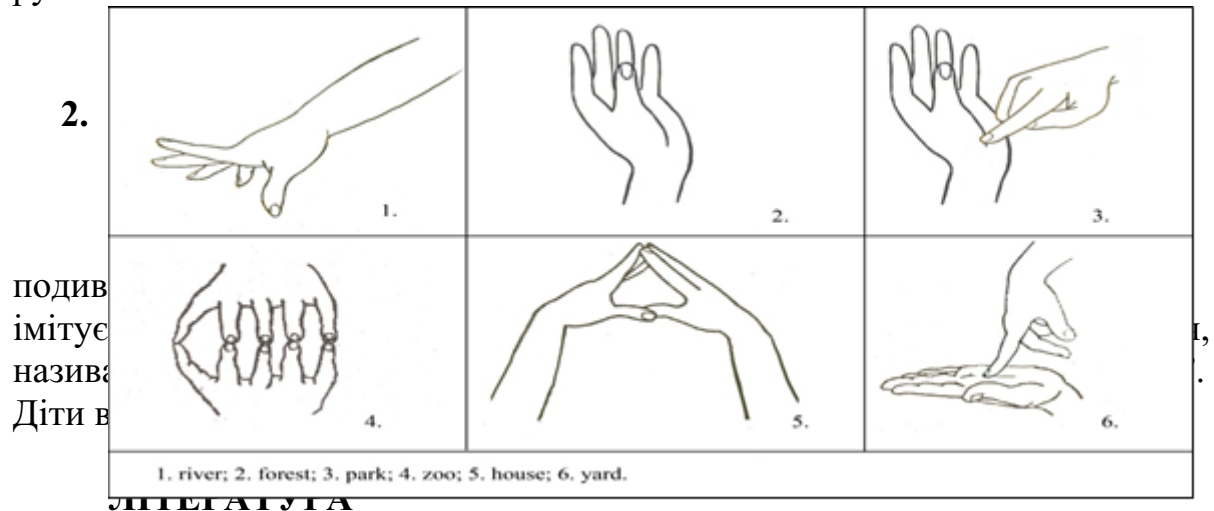
3. Презентація слів англійською мовою

Т: Уважно дивіться, слухайте і робіть, як я (учитель зображує символами слова і називає їх англійською мовою): a forest, a river, a park, a zoo, a house, a yard.

VI. Вправлення у використанні попередньо презентованого матеріалу

1. Дивіться, слухайте і робіть.

Учитель разом із мавпочкою виконують та називають введену лексику: рухи, назви тварин, частин тіла та обставин місця. Діти копіюють рухи вчителя.



1. Гусак Л.Є. Асоціативне навчання в контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Луцьк, 2014. - с.

АСОЦІАТИВНІ ІГРИ, СПРЯМОВАНІ НА РОЗВИТОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.

THE BUS (Автобус).

Для виконання даної вправи обираються двоє бажаних, які сідають в центрі кола. Ведучий дає інструкцію:

Imagine that you meet a friend of yours in the bus. You have not seen him/her for ages. You want to arrange meeting with him in some definite place and time. You can use only nonverbal communication because you are situated in different parts of bus. You have only a minute in your disposal.

Після невербального програвання ситуації, учасники діляться інформацією про те, як вони зрозуміли один одного. У вправі приймають участь всі бажані.

Обговорення: Was it easy to understand your partner? Was it easy to express your thoughts nonverbally? What means did you use? What helped and what bothered you to understand the partner?

NONVERBAL CONTACT (Невербальний контакт).

Інструкція: One of you (a volunteer) will leave the room. When he/ she comes back, he has to understand who of the group wants to contact him/ her. While the procedure we can't use verbal communication. When the volunteer is away, the group decides who'd show the desire to contact with him/ her. The rest of the group will show unwillingness to do this.

Після цього обираються інші добровольці. При цьому кількість учасників, які хочуть вступити в контакт, можна поступово збільшувати – двоє, троє, або всі, хто забажає.

Обговорення: Was it easy to set a contact? What helped you to define the person who wanted to contact? What did you feel when some members of group didn't want to communicate with you? Where there volunteers who managed to set the contact with large number of group members? What helped them?

При обговоренні вправи увага звертається на ознаки, які були визначними при визначенні готовності до вступу у контакт, а також труднощі, пов'язані з неоднозначністю пред'явлення свого бажання чи небажання вступати в контакт.

Ця вправа дозволяє визначити чутливість, доброзичливість учасників, засоби невербального контакту. Вправа дозволяє виявити обраних і відторгнених у групі, тобто, в певній мірі вправа є соціометричною.

SHOW A PROVERB (Покажи прислів'я).

Група студентів поділяється на підгрупи по 2-3 особи. Кожній підгрупі викладач пропонує витягнути картку з прислів'ям або приказкою. Завдання студентів кожної підгрупи – всім разом показати цю приказку. Зробити це треба без слів, невербально, можна використовувати різні дії. На підготовку дається 10 хвилин. Після виконання вправи здійснюється обмін враженнями.

Proverb list

1. He that hatches matches hatches catches (Не рий іншому яму – сам у неї потрапиш).
2. None but dullars copy one another (Лише дурні наслідують один одного).
3. Never judge from appearances (Не судить за зовнішністю).
4. Haste makes waste (Поспішиш – людей насмішиш).
5. And pigs might fly (І в наші дні можливі чудеса).
6. It's late to tear your hair (Після бою кулаками не махають).
7. Don't jest with edged tools (Не жартуйте з вогнем).
8. No sweet without some sweat (Під лежачий камінь вода не тече).
9. One man's meat is another man's poison (Що корисне одному, те іншому шкідливе).
10. Time works wonders (Час творить дива).
11. Please all, and you will please none (Догоджаючи всім, не догодиш нікому).
12. Many men many minds (Розум добре, а два краще).

BADGES (Значки).

При виконанні даної вправи ведучий повідомляє учасників про рух хіпі. Здійснюється загальне ознайомлення з їх традиціями, звичками, визначається ставлення учасників групи до даного руху. Для проведення роботи група сідає колом (півколом).

In the 60's there was the movement of hippy. That were the people with their own traditions, habits that differed them from the rest of the people. Wearing of badges, making of some inscriptions or some life-motto were one of their traditions. Nowadays it's very popular to wear badges and clothes with different pictures and signs. By their means the owner wants to say something for the rest of the people. What signs and mottos have you seen? If you could create a badge of your own what would you draw or write on it? Would this badge "say" about your special features, communication skills, intimate terms with some sub-group, etc? Does your badge shock people? Why / why not?

Після введення інформації відбувається групове обговорення. Після обговорення можна запропонувати учасникам групи обмінятися значками (зробити надпис, який описує вашого товариша якнайвдаліше, на вашу думку). Сусіду пропонують сказати, погоджується він вдягти такий значок чи ні.

FOUR POSITIONS (Чотири позиції спілкування).

Дана вправа надасть студентам можливість для знайомства та експериментування з вербальним та невербальним спілкуванням.

Back to back (Спина до спini). Студенти сідають спина до спini та починають вести розмову (діалог). Через кілька хвилин студенти обмінюються враженнями.

Sitting and standing partners (Партнери, що сидять і стоять). Один з партнерів по спілкуванню сидить, інший стоїть. Завдання – спробувати побудувати діалог у заданій позиції. Потім студенти змінюють позиції, щоб кожен зміг відчути позицію зверху і знизу. Після виконання вправи студенти діляться почуттями.

Eye contact (Лише очі). Студенти дивляться один одному у вічі та встановлюють зоровий контакт без використання слів і /або вербально. Після виконання вправи студенти обмінюються враженнями.

Face studying (Вивчення обличчя). Студенти сідають обличчям один до одного та за допомогою рук вивчають обличчя партнера. Після виконання вправи студенти обмінюються враженнями та думками, який зі способів спілкування є найлегшим /найважчим, приємним, незвичним, незручним тощо. Чому?

ASSOCIATIONS (Асоціації).

Дана вправа може займати будь-який етап заняття, вона проходить весело і тому може використовуватись і для створення згуртованості колективу, і у випадку опору, і для активізації групи, якщо учасники в'ялі. Гра дозволяє краще пізнати себе, подивитись на себе очима інших, розвиває спостережливість, емпатію, крім того дозволяє активізувати лексику на будь-яку тематику.

Один з учасників виходить з кімнати (ведучий). Ті, хто залишились вибирають учасника, якого вони загадають. Ведучий повертається, і його задача – вгадати загадану людину. У нього є три спроби. Для того, щоб вгадати, ведучий задає непрямі запитання. Учасник, до якого звертається ведучий, називає свою асоціацію. Якщо ведучий вгадує, вгаданий учасник стає ведучим.

Інструкція: One of you'll leave the room and the rest of the group will chose one member. When the volunteer comes back his/ her task will be to guess this person. You are let to put indirect, evasive questions. For example: If this person is a flower (animal, colour, dish, car, subject, etc.), what would he/ she be? You receive indirect answer: He is a tulip, puma, BMW, etc. you have just three attempts to guess.

Обговорення: Was it difficult to choose association? Was it difficult to guess? Whose associations were apt, successful?

Вправи на невербальне прийняття групового рішення

FIST, FINGER, PALM (Кулак, палець, долоня).

Всі учасники сідають у коло, півколо. Учасникам пропонується на рахунок три (ведучий рахує: один, два, три) «викинути» кулак, палець чи долоню, всій групі одне й те саме.

Інструкція: I'll count: one, two, three. On the score three you should decide what figure to show: fist, finger or palm. All the members of the group should choose the same figure without discussion. Try to "feel keenly" the figure your group-mates want to show.

Обговорення: Did you succeed in the game? Why, why not? Was there a person you head for?

Для викладача дана вправа дає додаткову інформацію про емоційний стан учасників групи – кулак свідчить про підвищену агресивність.

Вправу можна ускладнити: «викинути» визначену кількість пальців на одній руці (від 1 до 5), на двох руках.

COUNT (Рахунок).

Учасники сідають у коло, півколо. Викладач називає цифри, і після того, як число назване, повинно встати (підняти руку) рівно стільки студентів, скільки було названо. Викладач-ведучий називає різні числа: спочатку краще називати 5-7, в середині вправи – 1-2. У ході виконання вправи викладачем блокуються будь-які спроби учасників обговорити та прийняти будь-яку форму алгоритмізації роботи.

Інструкція: I'll call numbers. After the number is announced, the definite number of students should rise (neither more, nor less). For example if I say "five", five participants should rise as soon as possible. They may take their seats only after I thank them. You are prohibited to use words; the tactics of the task realizing should be worked out during the game, heading for your group-mates.

Обговорення: What helped you to realize (accomplish) the task set? What thing, person did you head for? What tactics did you use? If we had an opportunity to discuss and choose the tactics, in what way would we be able to organize our work?

Обговорення дозволяє зрозуміти, що для виконання загальної задачі необхідно вміти швидко орієнтуватись у намірах, тактиці, стані інших, погоджувати свої дії з діями партнерів. У ході подальшого обговорення можна розглянути питання прояву ініціативи і проблеми прийняття на себе відповідальності за те, як виконується вправа. Можна провести дебати на тему: "It is better to be a member of a group than to be the leader of the group" чи "Decisions can be made quickly, or they can be made after careful thought. Do you agree with the statement: The decisions that people make quickly are always wrong. Give your reasons".

Технологія "Карусель" може застосовуватися з метою обговорення гострої проблеми, перевірки знань, розвитку вмінь аргументувати власну позицію. Студентам пропонують розставити стільці у два кола. Ті, хто

знаходиться у внутрішньому колі, сидять спиною до центру, ті, хто у зовнішньому – обличчям до нього. Внутрішнє коло – нерухоме, зовніше – рухливе. За вказівкою викладача усі учасники зовнішнього кола пересуваються на один стілець праворуч і опиняються перед новим партнером. Учасники рухомого кола мають поспілкуватися з усіма учасниками внутрішнього кола. Технологія “Карусель” має кілька варіантів: 1). Учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, зовнішнього – протилежної. Студенти фіксують у зошитах усе, що повідомляє протилежна сторона. До кінця роботи учасники набувають досвіду спілкуватися з різними партнерами, відстоюючи свої погляди. 2). Перед початком роботи кожен учасник готує набір карток, з одного боку кожної записано одне питання, а на звороті – ім’я студента. Протягом гри студенти ставлять одне одному запитання. Якщо опонент правильно відповів на запитання, він отримує картку від співрозмовника. Перемагає володар найбільшої кількості карток.

Прикладом такої гри є метод “Педрада”, який, фактично, є переспівом методу “круглий стіл”, але адаптованого до матеріалів курсу. Студенти розподіляються на 3 групи: студенти першої – грають ролі педагогів, що зібралися для конструктивного обговорення шляхів вирішення тих чи інших навчальних труднощів учнів певного класу (вони мають запропонувати доцільну навчальну стратегію, а також форми, методи й засоби її запровадження); студенти другої – відіграють роль учнів цього класу, які мають дати оцінку рішення педагогів у форматі “стратегія спрацює / не спрацює”; нарешті, студенти третьої групи мають дати оцінку рішення педагогів як батьки цих учнів у форматі “використання стратегії учнями – це раціонально / нераціонально”. За рішенням другої й третьої груп студентів перша група отримує оцінки викладача за якість розв’язання проблемної ситуації.

КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНЕ ПЛАНУВАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1-ГО КЛАСУ ЗА МЕТОДОМ АСОЦІАТИВНИХ СИМВОЛІВ «ГРАЮЧИТЬСЯ, УЧИМОСЯ».

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №1.: «Світ навколо мене».

Соціокультурна компетенція: виявляти турботу і дбайливе ставлення до тварин.

Загальнонавчальна компетенція: уважно стежити за презентованою інформацією, усвідомлювати мету поставленого завдання.

Тема 1. «Я і мої друзі».

Тема 2. «Тварини – мої друзі».

Тема 3. «Тварини інших континентів».

Тема 4. «Предмети навколо нас».

Тема 5. «Стан людини і тварини».

Тема 6. «Подорожую з тваринами».

Тема 7. «Цікаве спілкування. Рахуємо разом».

Тема 8. «Розповідь про тварин Тварини, які мені подобаються, а які ні».

Тема 9. «Різноманітний світ тварин».

Тема 10. «Цікаві ігри про тварин».

Зразок: Тема 1. «Я і мої друзі».

Мовленнєві функції: Зображувати лексичні одиниці мовою рухів, жестів, міміки разом з учителем.

Засоби вираження: *Go. Run. Fly. Drink. Eat.*

Лексична компетенція: *Stand (up), sit (down), go, run, fly, swim, lie down, fall down, crawl, hop, jump, eat, drink, sing, dance, clap, stamp, skip.*

An eye, a nose, a lip, an ear, a head, a neck, a hand, an arm, a leg, a foot.

A cat, a dog, a pig, a horse, a cow, a goat, a rooster, a hen, a goose, a duck

A forest, a river, a park, a zoo, a house, a yard.

Граматична компетенція: *Наказові речення. Артикль a/an. Частка to.*

Фонетична компетенція: *Розпізнавання звуків. Артикуляція звуків.*

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №2.: «Помешкання тварин. Житло людини».

Соціокультурна компетенція: - бережне ставлення до предметів побуту.

Загальнонавчальна компетенція: - уважно стежити за презентованою інформацією, усвідомлювати мету поставленого завдання, уміти демонструвати вивчену лексику.

Тема 11. «Природа - наш спільний дім».

- Тема 12. «Різнобарвний світ навколо мене».
- Тема 13. «Наше спільне помешкання».
- Тема 14. «Моя квартира».
- Тема 15. «Мої улюбленці в оселі».
- Тема 16. «У спальні».
- Тема 17. «У ванній кімнаті».
- Тема 18. «Члени родини».
- Тема 19. «Мій день».
- Тема 20. «Будь охайним!».

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №3.: «Щасливе дитинство».

Соціокультурна компетенція: - бережне ставлення до іграшок.

Загальнонавчальна компетенція: - уважно стежити за презентованою інформацією, - усвідомлювати мету поставленого завдання, - уміти демонструвати вивчену лексику.

- Тема 21. «Навчаюсь, граючись».
- Тема 22. «Веселе дозвілля».
- Тема 23. «Іграшковий транспорт».
- Тема 24. «Це іграшка?».
- Тема 25. «Магазин іграшок»
- Тема 26. «В школі»....
- Тема 27. «Веселе навчання».
- Тема 28. «Лісова школа».
- Тема 29. «Навчаємось, граючись».
- Тема 30. «Веселі звуки».

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №4.: «Природа. Погода. Пори року.

Одяг».

Соціокультурна компетенція: бережно поводитися з предметами гардеробу.

Загальнонавчальна компетенція: активно застосовувати мову, що вивчається

- Тема 31. «Світ навколо нас».
- Тема 32. «Об'єкти природи».
- Тема 33. «Погода».
- Тема 34. «Пори року. Погода в різні пори року».
- Тема 35. «Розваги та відпочинок в різні пори року».
- Тема 36. «Одяг».
- Тема 37. «Що я одягаю».
- Тема 38. «Веселі свята».
- Тема 39. «Зимові ті літні розваги».
- Тема 40. «Збираємось на прогулянку».

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №5: «Їжа».

Соціокультурна компетенція: бережно поводитися з предметами гардеробу.

Загальнонавчальна компетенція: активно застосовувати мову, що вивчається

- Тема 41. «Головна їжа дня».
- Тема 42. «Улюблені страви».
- Тема 43. «Фрукти. Овочі.».
- Тема 44. «Місця, де ростуть та продаються фрукти та овочі.».
- Тема 45. «Посуд».
- Тема 46. «Приготування їжі».
- Тема 47. «Характерні особливості продуктів харчування.».
- Тема 48. «Страви, які я люблю, а які ні».
- Тема 49. «Що можуть їсти тварини».
- Тема 50. «Дивні історії. Їстівне. Неїстівне.».

СФЕРА СПІЛКУВАННЯ №5: «Повідомлення тварин і тварин про себе».

Соціокультурна компетенція: бережно поводитися з предметами гардеробу.

Загальнонавчальна компетенція: активно застосовувати мову, що вивчається.

- Тема 51. «Шкільні предмети - 1.».
- Тема 52. «Шкільні предмети - 2».
- Тема 53. «Предмети в класній кімнаті».
- Тема 54. «Про себе».
- Тема 55. «Твої дії в оточуючому середовищі».
- Тема 56. «Де ти виконуєш певні дії?».
- Тема 56. «Де ти живеш?».
- Тема 57. «Спілкування з другом.».
- Тема 58. «Розповідь про себе».
- Тема 59-60. «резервні уроки»

Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови початкової школи.

I. Професійно-значущі якості

1. Загальнопедагогічні:

1.1. Професійний кругозір, любов до навчання молодших школярів іноземної мови.

1.2. Відчуття потреби домогтися успіху.

1.3. Висока моральність, громадянська морально-естетична зрілість.

1.4. Відповідальне ставлення до дорученої справи.

1.5. Високий рівень загальної культури, орієнтація у питаннях навчання іноземних мов молодших школярів.

1.6. Висока самооцінка значення своєї педагогічної діяльності з навчання іноземних мов молодших школярів.

2. Професійна спрямованість:

2.1. Усвідомлення суспільного значення мети, завдань навчання іноземних мов молодших школярів.

2.2. Сформованість установки на роботу вчителя іноземної мови у початковій школі.

2.3. Активна педагогічна позиція. Інтерес до методологічних проблем гуманітарних та філологічних наук.

2.4. Інтерес до психофізіологічних особливостей молодших школярів.

3. Загальнопедагогічні нахили та здібності:

3.1. Любов до дітей, схильність до педагогічної діяльності, педагогічний оптимізм.

3.2. Педагогічний такт, витримка, самовладання.

3.3. Любов до предмету викладання — іноземної мови.

3.4. Розвиненість моральних рис характеру: доброзичливість, справедливість, уважність, вимогливість до себе та інших.

3.5. Професійна пам'ять, образність та емоційність мовлення, творче мислення, здатність вносити в справу новизну.

3.6. Достатня розвиненість дидактичних, академічних, лінгвістичних, конструктивних, організаторських, рефлексивних, перцептивних, експресивних, авторитарних та комунікативних здібностей.

3.7. Педагогічна спостережливість, терпеливість, самоконтроль, адекватне сприйняття й розуміння психології дитини, її психічного стану,

3.8. Інтерес до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

3.9. Духовність, визнання та дотримання загальнолюдських моральних норм.

4. Професійні здібності, зумовлені специфікою предмету іноземна мова:

4.1. Професійна придатність.

4.2. Наявність якостей, які становлять основу психолого-педагогічних нахилів вчителя іноземної мови: інтелектуальний розвиток, емоційність, уважність, хороша пам'ять, чітка дикція, високий рівень комунікативних та лінгвістичних здібностей.

4.3. Професійна компетентність, наявність комунікативних, дидактичних, пізнавально-лінгвістичних потреб, потреби в читанні та слуханні іншомовних текстів, іншомовному спілкуванні.

4.4. Здатність до педагогічного спілкування: а) уміння ставати рівноправним співрозмовником дітей, вибирати предмет спілкування так, щоб не пригнічувати вихованців своїми знаннями, віком, соціальною позицією тощо; б) зацікавленість у процесі і результаті спілкування; в) гнучкість поведінки, мислення, артистизм; г) здатність бути гарним співрозмовником, підтримувати бесіду; д) не мати упередженості, тривожності.

II. Знання вчителя

А. Спеціальні психолого-педагогічні, в тому числі фундаментальні та теоретично-практичні знання, визначаються галузевими стандартами вчителя іноземної мови початкової школи.

Б. Теоретичні лінгвістичні та практичні знання з іноземної мови.

1. Мова як система фонетичних, лексичних, граматичних засобів, знаряддя вираження думок, почуттів, засіб спілкування. Мова як сукупність мовних знаків (морфеми, слова, словосполучення, речення), система категорій (граматичного роду, числа, відмінка та ін.), система граматичних форм і норм. Мовний знак, його змістова та матеріальна сторона. Мова як основа нагромадження культурних цінностей, людського досвіду, компонент духовної культури суспільства, засіб координації усіх галузей суспільного буття, універсальний засіб навчання і виховання людини.

2. Мовлення як процес використання конкретної мови конкретною людиною за характерними для даної мови законами, правилами, практичне використання мови з наперед визначеною метою. Одиниці мовлення (висловлювання, діалогічна єдність, синтагма, речення, текст). Усне і писемне, зовнішнє і внутрішнє, рецептивне і продуктивне мовлення, взаємозв'язок мови і мислення, індивідуальні мовні властивості особистості, діалогічне та монологічне усне мовлення. Здібності людини до мовлення. Види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо. Мовленнєві навички та вміння. Навчально-мовленнєва діяльність.

3. Система іноземної мови (фонетика, лексика, граматики), особливості іноземної мови та мовлення, взаємодія всіх компонентів мовної структури. Правила функціонування іноземної мови в іншомовній комунікації.

4. Фонетика іноземної мови. Фонемні і їх транскрипційне зображення. Звуки, їх артикуляція. Склади. Наголос (словесний, фразовий, логічний). Інтонація, її компоненти, графічне зображення. Ритми. Букви, правила читання.

5. Графіка, орфографія та пунктуація іноземної мови.

6. Лексика. Знання лексичних одиниць для спілкування у навчально-трудовій діяльності при проведенні занять, для читання, професійного спілкування з носіями мови на психолого-педагогічні, соціально-побутові, соціально-культурні, громадсько-політичні, видовищно-масові теми.

7. Граматика. Іменник. Артикль. Прикметник. Числівник.

Прислівник. Займенник. Дієслово. Часові форми дієслова, неозначені форми дієслова, модальні дієслова. Речення. Члени речення. Типи речень.

8. Словотворення в іноземній мові.

9. Географічне положення, основні етапи історичного розвитку, політична система, економіка, література, музика, живопис, скульптура, архітектура, наука, система освіти, підготовка педагогічних кадрів за рубежом.

10. Мета, завдання, зміст, принципи, форми, методи і прийоми, поняття про асоціативне навчання іноземних мов молодших школярів. Іншомовний дитячий фольклор, вірші, пісні, лічилки іноземною мовою для використання на уроках іноземної мови початкової школи.

В. Методичні знання про форми організації, методи і прийоми навчання іноземних мов молодших школярів .

1. Методи і прийоми навчання дітей зв'язаного мовлення. Методи словникової роботи, формування граматичної правильності мови дітей. Методика виховання звукової культури мови. Навчання грамоти: зміст і завдання, прийоми звукового аналізу, ознайомлення зі складом, навчання поділу слів на склади. Методика навчання звукобуквенного аналізу слів, навчання читання. Підготовка руки дитини до письма. Дидактичні ігри, вправи. Основні критерії оцінки розвитку іноземної мови молодших школярів.

2. Методика ознайомлення дітей з творами іншомовної дитячої літератури. Методика заучування поетичних творів.

3. Основні напрями у теорії та практиці раннього навчання іноземної мови у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці.

4. Основні методичні категорії асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

5. Технологія навчання: принципи, методи і прийоми, засоби асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

6. Практична, виховна, освітня, розвивальна мета навчання іноземних мов та особливості її реалізації у роботі з молодшими школярами.

7. Урок уроку іноземної мови за методом асоціативних символів.

8. Програма навчання та навчально-методичний комплекс навчання іноземної мови молодших школярів.

9. Відбір і самостійне створення асоціативних символів для уроків іноземної мови в початковій школі.

10. Підготовка, запис і дидактично вірне використання асоціативних символів на уроках іноземної мови в початковій школі.

III. Уміння вчителя

A. Спеціальні лінгвістичні уміння

1. Гностичні

1.1. За заголовком іншомовного тексту визначати його головну проблему.

1.2. Знаходити в тексті знайомі лексичні одиниці та граматичні структури, виділяти ключові слова і вирази та за їх допомогою визначати головний зміст тексту чи усної інформації: а) при читанні; б) при аудіюванні

1.3. Не користуючись словником, за контекстом, асоціацією, аналогією зрозуміти основну думку, логічну структуру тексту, що містить до 5% незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися, та до 2% незнайомих слів, значенням яких можна знехтувати; а) під час читання; б) у аудіюванні.

1.4. Під час читання отримати максимально повну і точну інформацію про зміст адаптованого чи оригінального тексту за допомогою словника та періодичного формально-сислового аналізу.

1.5. Під час аудіювання тексту у формі монологу тривалістю до 5 хвилин, що містить до 3% незнайомих слів, зрозуміти основну думку, логічну структуру та важливі деталі змісту.

1.6. Формулювати запитання за змістом тексту: а) по ходу читання; б) по ходу аудіювання.

1.7. Використовувати знання лінгвістичного матеріалу залежно від навчальної чи реальної мовленнєвої ситуації.

1.8. Підбирати і систематизувати матеріал для тем навчальної та реальної мовленнєвої ситуації.

1.9. Для навчання дітей та реального спілкування удосконалювати власну лінгвістичну підготовку шляхом самоосвіти.

2. Проектувальні

2.1. Планувати свою діяльність з використанням іноземної мови при розв'язанні конкретних завдань.

2.2. Розробляти асоціативні символи для реальних та навчальних ситуацій з врахуванням особистих лінгвістичних знань та навичок.

2.3. Співвідносити опрацювання лінгвістичного матеріалу з можливостями його використання у навчальних цілях за методом асоціативних символів.

2.4. При створенні асоціативних символів враховувати реакцію молодших школярів на свої мовленнєві дії і поведінку.

2.5. Визначати свою роль і місце у реальній навчальній, комунікативній ситуації, намічати стратегію і тактику поведінки.

2.6. Передбачати можливі труднощі при використанні асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів у навчальних і комунікативних цілях та намічати шляхи їх подолання.

3. Конструктивні.

3.1. З дотриманням норм іноземної мови будувати бесіду, в тому числі з елементами дискусії, робити непередбачене повідомлення тривалістю до семи хвилин на професійно-педагогічні, соціально-культурні, громадсько-політичні теми.

3.2. Граматично правильно в письмовій формі виражати іноземною мовою свою думку та творчо викладати почуту інформацію відповідно з правилами графіки, орфографії, пунктуації.

3.3. Розбивати текст на логічні частини, визначати головну думку кожної і виражати її одним реченням (уміти складати план): а) під час читання; б) під час аудіювання.

3.4. Складати план усного чи письмового повідомлення і на його основі будувати логічно завершену розповідь: а) письмово; б) усно.

3.5. Підбирати опорні слова, вирази для повідомлення, грамотно та стилістично правильно будувати речення, висновки (з опорою на асоціативні символи, таблиці, схему, малюнки: а) письмово; б) усно.

3.6. Чітко і грамотно висловлювати іноземною мовою свої думки, головну суть повідомлення: а) письмово; б) усно.

3.7. Готувати вступ до повідомлення (викладу): а) письмово; б) усно.

3.8. Повно і детально відтворювати матеріал на основі плану, використовуючи приклади, ілюстрації, фактичний матеріал у процесі викладу: а) письмово; б) усно.

3.9. Проектувати виклад матеріалу шляхом парафразу та узагальнення і коротко викладати основний зміст: а) письмово; б) усно.

3.10. Вміти анотувати, реферувати, рецензувати текст: а) письмово; б) усно.

3.11. Складати повідомлення на основі використаного джерела.

3.12. Складати схеми, таблиці, графіки, робити малюнки, ілюструвати текст: а) під час читання; б) при аудіюванні.

3.13. Перебудовувати свої дії, зміст викладу матеріалу іноземною мовою: а) у спілкуванні; б) у навчанні.

4. Комунікативні.

4.1. Вступати, продовжувати, змінювати, завершувати розмову (керувати бесідою) з дотриманням норм іноземної мови.

4.2. Володіти автентичною вимовою.

4.3. Точно, логічно, виразно висловлюватися в рамках бесіди, розповідати, пояснювати, переказувати зміст почутого та прочитаного (непередбачене мовлення).

4.4. Логічно, доказово, з власною оцінкою готувати повідомлення, творчий виклад змісту прочитаного та почутого тривалістю до семи хвилин (підготовлене мовлення).

4.5. Аргументувати свої висловлювання, переконання, висловлювати власне ставлення до обговорюваної проблеми в конкретній ситуації: а) усно; б) письмово.

4.6. Формулювати і ставити питання в зв'язку з повідомленням (ситуацією): а) усно; б) в ході аудіювання; в) в ході читання.

4.7. Відповідати на питання (висловлювання) співрозмовника.

4.8. Вести і підтримувати бесіду (листування) на побутові, професійно-трудова, соціально-культурні, загальнополітичні, країнознавчі теми.

4.9. Розуміти іншомовний текст без опори та з опорою на наочність в процесі: а) аудіювання; б) читання.

5. Організаційні.

5.1. Організовувати індивідуальну чи групову роботу молодших школярів з використанням асоціативних символів на уроках іноземної мови.

5.2. Організовувати індивідуальну чи групову роботу опираючись на засвоєні знання, вміння і досвід, одержаний раніше на заняттях з англійської мови.

5.4. Організовувати індивідуальну чи групову роботу з метою розв'язання навчальних та практичних завдань: а) на заняттях; б) в позакласній роботі.

6. Контрольні та оцінні

6.1. Фіксувати та аналізувати свою лінгвістичну діяльність, виявляти та виправляти власні помилки.

6.2. Аналізувати і оцінювати з точки зору норм іноземної мови повідомлення, письмові тексти, мовлення дорослих та дітей.

6.3. Коректувати виявлені помилки у мові дітей.

Б. Загальні, часткові та спеціальні методичні уміння

1. Гностично-аналітичні

1.1. За зовнішніми ознаками і вчинками визначати зміни психологічного стану дитини і пояснити особливості її поведінки на уроці іноземної мови, передбачати результати застосування методу асоціативних символів.

1.2. Аналізувати свою професійну діяльність як вчителя іноземної мови, свідомо вдосконалювати її.

1.3. Вивчати, удосконалювати досвід інших педагогів з проблем застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, переносити його в практику своєї роботи.

1.4. Аналізувати конкретні педагогічні ситуації асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, оцінювати їх і

враховувати при організації активного педагогічного впливу.

1.5. Аналізувати і оцінювати реально існуючі психолого-педагогічні явища, причини, умови і характер їх виникнення і розвитку (наприклад, недисциплінованість, збудливість окремих дітей тощо).

1.6. Підбирати педагогічну, методичну, спеціальну літературу для навчально-виховних цілей.

1.7. Систематизувати і узагальнювати результати психолого-педагогічних, методичних та лінгвістичних досліджень з проблем застосування асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

1.8. Аналізувати причини досягнень і недоліків у застосуванні асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

1.9. Зіставляти свій досвід з педагогічною теорією та з досвідом своїх колег.

1.10. На основі аналізу досягнутих результатів використання асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів ставити і обґрун-

-
товувати нові педагогічні завдання.

2. Проектні

2.1. Планувати систему уроків іноземної мови з використанням методу асоціативних символів.

2.2. Відбирати навчальний матеріал і планувати окремі уроки іноземної мови з використанням методу асоціативних символів.

2.3. Проектувати власну та ігрову діяльність дітей на уроках іноземної мови.

2.4. Відбирати і створювати самостійно асоціативні символи, які необхідно використовувати на уроці.

2.5. Проектувати розвиток як кожної дитини, так і групи учнів, які вивчають іноземну мову.

2.6. Прогнозувати результати навчання і виховання, можливі труднощі процесу асоціативного навчання іноземної мови окремих учнів та класу в цілому.

3. Конструктивні та організаційні.

3.1. Відбирати одиниці навчального матеріалу, визначати прийоми та засоби їх вивчення.

3.2. Дозувати навчальний матеріал, визначати кількість, обсяг вправ та мовленнєвих ситуацій.

3.3. Здійснювати дидактичну переробку програмованого матеріалу відповідно до визначеної дидактичної мети.

3.4. З урахуванням психофізіологічних особливостей дітей визначати логічну структуру занять.

3.5. Організовувати різного типу заняття з навчання іноземної мови.

3.6. На уроках підбирати доцільні види діяльності, організовувати свою навчальну діяльність та діяльність групи і кожної дитини, зокрема.

3.7. Конструювати навчальні дії дітей, спрямовані на оволодіння ІМ.

3.8. Вміти реалізувати план, практичну, освітню, виховну і розвивальну цілі заняття.

3.9. Коректувати результати власної діяльності та результати навчальної діяльності дітей.

3.10. Здійснювати відбір і методично організовувати мовний та мовленнєвий матеріал уроку.

3.11. Розробляти і виготовляти наочно-методичний матеріал для стимулювання пізнавальної активності дітей.

4. Комунікативні

4.1. Приваблювати до себе молодших школярів, встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з дітьми та дорослими (колегами, батьками дітей).

4.2. Враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів у процесі навчання іноземної мови, перебудовувати навчальний процес з врахуванням розвитку дітей і зміною обставин.

4.3. Створювати сприятливі умови для спілкування в процесі занять з іноземної мови.

4.4. Створювати асоціативні символи, формулювати до них комунікативно-пізнавальні завдання.

5. Контролюючі та оцінні

5.1. Аналізувати одержані результати відповідно з вихідними даними і поставленими педагогічними завданнями.

5.2. Своєчасно міняти поставлені педагогічні завдання з врахуванням зворотньої реакції молодших школярів.

5.3. Одночасно бачити всіх дітей, визначати за зовнішніми ознаками психічний стан, втому дітей.

5.4. В ході виконання дітьми завдань давати їм необхідні додаткові вказівки і пояснення, вникати у конфлікти і усувати їх

5.5. Контролювати розуміння дітьми навчального матеріалу і рівня сформованості вмінь і навичок учнів.

5.7. Формулювати вимоги і стимулювати навчальну діяльність, враховуючи успіхи і труднощі дітей.

5.8. Оцінювати знання, уміння та навички дітей з мови, використовуючи ігрові ситуації.

5.9. Проводити: поурочний, щотижневий, тематичний контроль, фіксує показники контролю в журналі знань та умінь дітей.

5.10. У разі потреби, у відповідності з показниками поточного та підсумкового контролю, проводити корекцію знань та вмінь групи дітей та кожної дитини зокрема.

В. Спеціальні вміння.

1. Красиво, емоційно, виразно говорити, розповідати, читати, декламувати.
2. Танцювати, виконувати рухи під музику.
3. Співати, настроювати на спів дитячих пісень ІМ за допомогою музичного інструменту.
4. Виконувати, самостійно пояснюючи іноземною мовою, різні види фізичних вправ.
5. Виконувати, супроводжуючи пояснення ІМ, музично-ритмічні рухи.
6. Тренувальні прийоми з елементами сугестопедії: модуляція голосу, відбивання ритму фрази, використання фонової музики, жестів, міміки, пантоміми.
7. Грати ролі казкових персонажів, використовуючи зміну голосу, пластику тіла, костюми, грим.
8. Готувати роздатковий матеріал, унаочнення та аудіозасоби для різного виду занять.
9. Створювати асоціативні символи для різних груп лексичних одиниць.

МЕТОДИКА КАРПОВА А.В. ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСІЇ.

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

- Абсолютно невірно - 7
- Невірно - 6
- Скоріше невірно - 5
- Не знаю - 4
- Скоріше вірно - 3
- Вірно - 2
- Абсолютно вірно – 1

❖ Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.

❖ Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.

❖ Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

❖ Скоївши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

❖ Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.

❖ Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

❖ Головне для мене - представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

❖ Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною

❖ Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

❖ Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

❖ Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.

❖ Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

❖ Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

❖ Як правило, щось задумавши, я покручував в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

❖ Я турбуюся про своє майбутнє.

❖ Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першої прийшла в голову думкою.

❖ Часом я приймаю необдумані рішення.

❖ Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

- ❖ Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
- ❖ Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
- ❖ У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
- ❖ Буває, що обдумуючи розмова з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
- ❖ Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
- ❖ Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
- ❖ Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
- ❖ Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
- ❖ Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка:

Підсумуйте проставлені бали з питань № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, і додайте суму балів.

Бали на запитання 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необхідно інверсувати (поставити навпаки):

Проставлений бал 7 6 5 4 3 2 1

Інверсований бал 1 2 3 4 5 6 7

Переведіть бали в стіни по таблиці:

Бали	80 і менше	100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і вище
Стіни	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Низький рівень рефлексивності				Середній рівень рефлексивності			Високий рівень рефлексивності			