

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**імені М. П. Драгоманова**

*На правах рукопису*

УДК 378.011.3-051:81`243]:373.3

**БОЖОК Олександра Сергіївна**

**ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

13.00.04 – теорія та методика професійного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**

доктор педагогічних наук,

професор Марусинець М.М.

Київ – 2015

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>12</b>
1.1. Компетентнісний підхід як парадигмальна основа вищої педагогічної освіти.....	12
1.2. Характеристика мовно-методичної компетентності: сутність та структура.....	22
1.3. Мовно-методична компетентність у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.....	40
<b>ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ .....</b>	<b>59</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>63</b>
2.1. Теоретико-технологічні основи концепції формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.....	63
2.2. Критерії та рівні сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.....	85
2.3. Педагогічні умови ефективності формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.....	96
<b>ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ .....</b>	<b>106</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ</b>	

<b>РОЗРОБЛЕНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>112</b>
3.1. Аналіз стану сформованості мовно-методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.....	112
3.2. Зміст та методика формувального етапу педагогічного експерименту.....	148
3.3. Динаміка процесу формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі .....	162
<b>ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....</b>	<b>182</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>185</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>189</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>222</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

МОН – Міністерство освіти і науки

ЗОШ – загальноосвітня школа

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання

ММК – мовно-методична компетентність

АМ – англійська мова

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Системні зміни в освітній сфері зумовили трансформацію підходів до підготовки фахівців у галузі початкової освіти. Зокрема, введення нових навчальних предметів, у тому числі й іноземної мови з першого класу. У зв'язку з цим підвищилися вимоги до відповідної підготовки вчителів іноземної мови.

У дослідженнях останніх років професійна підготовка вчителя зорієнтована на впровадження компетентнісного підходу, що передбачає спілкування з носіями іноземної мови в реальному іншомовному комунікативно-розвивальному середовищі, вільний творчий саморозвиток і самореалізацію особистості.

Віднайдення нових аспектів формування мовно-методичної компетентності слугують основою знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, які працюватимуть з учнями початкових класів, і зумовило актуальність проблеми дослідження. Від теорії до практики, а від неї до педагогічної майстерності – такою є стратегія підготовки вчителів початкових класів до навчання учнів іноземної мови. Вивчення у початковій школі іноземної мови як засобу комунікації має позитивно вплинути на успішність навчання у середній і вищій школах.

Випускники педагогічних університетів мають відповідати вимогам, які ставлять перед освітою Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти, Закон України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Про вищу освіту». Названі документи націлюють вищі педагогічні навчальні заклади України на підвищення якості підготовки дипломованих професіоналів, у тому числі вчителів початкової школи.

Особливий інтерес у контексті дослідження становлять наукові напрацювання з проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи з правом навчання учнів іноземної мови. Зокрема, лінгводидактичні та

теоретико-методологічні засади навчання іноземної мови досліджували Н. Остапенко, В. Плахотник, Г. Тевелевич, використання методів інтенсивного навчання іноземних мов розкрито у працях Н. Складенко; формування мовної компетентності вчителя іноземної мови – Т. Гущина; методичної компетентності вчителя іноземної мови – О. Бігич, А. Зубков, О. Лебедева. Професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови у початкових класах розглядали Т. Бабенко, І. Верещагіна, Г. Рогова, С. Роман; особливості початкового етапу навчання іноземної мови досліджувала Т. Полонська та інші.

Питанням методики навчання іноземної мови у початковій школі присвячені праці Л. Биркун, І. Бім, А. Гергель, І. Гладкої, Л. Гусак, Н. Дручків, О. Коломінової, А. Конишевої, Д. Ольшанського, О. Паршикової. Суттєво поглиблюють розуміння зазначеної проблеми дослідження теоретико-методичних аспектів цілісної підготовки вчителів початкової школи праці В. Бондаря, П. Гусака, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та ін.

Проте залишається недостатньо дослідженою проблема формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів як інтегрованого особистісно-фахового новоутворення.

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі та недостатня розробленість її структурних складників і педагогічних умов формування мовно-методичної компетентності зумовили вибір теми дослідження: *«Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження відповідає тематичному плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з наукового напрямку «Технологічне забезпечення підготовки вчителя

початкової школи до реалізації державного стандарту початкової освіти» (державний реєстраційний № 0103U004013).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 05.03.2009.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 31.03.2009 р.).

**Метою дисертаційного дослідження** є теоретичне обґрунтування сутності й педагогічних умов, що сприяють формуванню мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Для досягнення мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити аналіз стану вивчення у педагогічній теорії й освітній практиці проблеми формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі.
2. Обґрунтувати теоретичні та технологічні основи мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.
3. Розкрити зміст і структуру феномену «мовно-методична компетентність учителя іноземної мови початкової школи» та критеріально-рівневу базу її сформованості.
4. Розробити педагогічну концепцію, що регулює процес формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі та визначити педагогічні умови її реалізації.
5. Експериментально перевірити ефективність розробленої педагогічної концепції формування мовно-методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, що відображена у відповідній моделі.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи з додатковими спеціалізаціями у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – сутність і структура мовно-методичної компетентності та педагогічні умови її формування у майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* ретроспективний, проблемно-цільовий та міждисциплінарний аналіз із метою вивчення дидактичної, методичної, лінгвістичної літератури; аналіз нормативних документів із питань оновлення змісту освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та загальноосвітніх навчальних закладах України, що дало змогу з'ясувати сутність мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі; моделювання, узагальнення, конструювання та класифікація основних положень, за якими визначалися компоненти й критерії сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя; обґрунтування педагогічних умов упровадження нової концепції формування мовно-методичної компетентності; *емпіричні* методи: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертних оцінок, методик діагностики фахової готовності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі; педагогічний експеримент із метою вивчення перевірки стану й дієвості гіпотетичних умов підготовки майбутніх учителів англійської мови у початковій школі; *статистичні:* методи математичної статистики з метою опрацювання отриманих даних та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами і процесами за допомогою їх якісної характеристики.

**Експериментальна база дослідження.** В експериментальному дослідженні брали участь 319 студентів спеціальності «Початкова освіта» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Із них на констатувальному етапі експерименту 170, на формувальному – 149 осіб. Серед них 94 студента експериментальної групи НПУ імені М.П. Драгоманова (III-IV курси



денної та заочної форм навчання) та 55 студентів контрольної групи Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини (III-IV курси денної та заочної форм навчання).

**Наукова новизна результатів дослідження** полягає у тому, що:

*вперше обґрунтовано* зміст і структуру поняття «мовно-методична компетентність» майбутніх учителів іноземної мови початкової школи;

*здійснено* компонентний аналіз структури формування мовно-методичної компетентності, обґрунтовано критерії та показники її діагностування;

*визначено* сукупність педагогічних умов та перевірено їх вплив на формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі;

*поглиблено* уявлення про професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціалізацією у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у запровадженні моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка може бути використана для коригування змісту навчальних курсів та забезпечення саморозвитку фахової компетентності студентів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів загалом та іноземної мови зокрема; комплекс дидактичних ігор, розроблений та систематизований за змістом і видами діяльності, може бути використаний викладачами на практичних заняттях із фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Отримані результати можуть бути використаними для подальших досліджень, при укладанні навчально-методичних посібників з іноземної мови для вчителів шкіл; розробленні лекційних курсів, семінарських та практичних занять у системі підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови в початкових класах.

**Результати дослідження впроваджено** у практику роботи вищих навчальних закладів України: Національного педагогічного університету імені

М.П. Драгоманова (довідка № 03-10/1493 від 09.07.2014 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 939/01 від 20.05.2013 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 403 від 06.06.2013 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні положення та результати дисертації доповідалися, обговорювалися і були схвалені на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2008, 2009, 2012); «Психологічні проблеми становлення фахівця в умовах соціальних трансформацій» (Київ, 2009); «Нова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації» (Київ, 2010); «Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів» (Умань, 2011); «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2012); «Реалізація компетентнісного підходу у сучасній освіті: реалії та перспективи» (Київ, 2013); «Удосконалення структури і змісту підготовки вчителя початкової школи» (Київ, 2014); *всеукраїнських* – «Реалізація компетентнісного підходу у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи» (Київ, 2009); «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах ВНЗ» (Умань, 2009); «Формування професійної компетентності вчителя початкових класів у контексті об'єктивної парадигми освіти» (Івано-Франківськ, 2010); «Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності змісту початкової освіти» (Бердянськ, 2011);

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження відображено в 10 наукових працях, серед яких: 8 статей – у фахових виданнях України, 1 – у періодичному іноземному виданні, 1 – у науковому виданні.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних

висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг становить 265 сторінок друкованого тексту, з яких 188 сторінок основного тексту. У списку використаних джерел подано 287 найменувань, з них – 16 іноземними мовами. Робота містить 18 таблиць, 5 рисунків і додатки (на 43 сторінках).

## РОЗДІЛ 1.

# ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі визначено лінгводидактичні, психолінгвістичні, теоретичні основи дослідження мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Розкрито її зміст, структуру, дидактико-методичне наповнення у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців як в українському, так і зарубіжному контекстах.

### 1.1. Компетентнісний підхід як парадигмальна основа вищої педагогічної освіти

Проблема компетентності особистості взагалі та професійної зокрема, зумовлює впровадження в освіту *компетентнісного підходу*. Згідно з Національним освітнім глосарієм під компетентнісним підходом розуміють визначення результатів навчання в школі й ВНЗ через їх опис у термінах *компетентностей*, тобто динамічного поєднання знань, умінь, навичок, здатностей, особистісних якостей до ефективної продуктивної діяльності тощо.

Для з'ясування сутності поняття «компетентнісний підхід» визначимо зміст поняття «підхід». У науковій літературі поняття «підхід» тлумачиться двояко – з позиції *об'єкта*, що досліджується, і з погляду загальної *стратегії* діяльності. Сутність цього поняття розкривається через розуміння його як кута зору, сукупності принципів, що визначають мету і зміст роботи, або як пізнавального засобу, методу, інструменту пізнання і способу перетворення

дійсності (Т. Байбара [10], М. Поташник [204], Т. Шамова [260]).

У педагогічних наукових виданнях поняття «*підхід*» розглядається як «...сукупність прийомів, способів впливу на будь-кого, будь-що, при вивченні будь-чого. Підхід охоплює сукупність ідей, концепцій, розпоряджень, що визначають спосіб розгляду і конструювання дидактичних об'єктів. До конструювання дидактичних об'єктів відносять процес навчання та його складові: мету, зміст навчання, методи, форми процесу навчання, показники результативності» [2,с.151].

Теоретичний доробок з проблеми компетентнісного підходу знаходимо у наукових працях Н. Бібік [21], В. Бондаря [42], С. Бондаря [46], Ю. Варданян [50], І. Зимньої [89], Л. Карпової [105], Г. Кіт [109], Н. Кузьміної [131], В. Ландшеєр [134], А. Маркової [153], О. Овчарук [175], О. Пометун [200], О. Савченко [222], А. Хуторського [258] та ін. Учені пропонують різні варіанти осмислення сутності цього поняття – як узагальнену умову здатності людини ефективно діяти за межами навчальних задач і навчальних ситуацій (В. Болотов [38]), сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінювання результатів (О. Лебедев [135]), оновлення змісту освіти з огляду на мінливу соціально-економічну реальність (І. Фрумін [251]).

Доречними у з'ясуванні ключових понять нашого дисертаційного дослідження є набутки зарубіжних учених. Так, американські вчені у галузі психології та педагогіки Т. Кроул, С. Камінські, Д. Поделл доводять, що професіонал відрізняється від інших працівників рівнем компетентності, що має вияв в ухваленні незалежних рішень і вмінні орієнтуватись у питаннях, пов'язаних із своєю безпосередньою роботою [276].

Національний Комітет із професійних учительських стандартів США розробив вимоги для отримання національного сертифікату. Зокрема, п'ять базових стандартів для компетентних педагогів передбачають такі вимоги до

вчителя: 1) брати на себе відповідальність перед учнями за їхнє навчання (учитель повинен знати свій предмет та вміти його викладати); 2) бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів; 3) удосконалювати свої знання з огляду на практичний досвід [278].

У проекті профілю вчителя іноземних мов швейцарські вчені виокремлюють *три види компетентностей*: персональну, соціальну і спеціальну, які підпорядковані інтеркультурній компетентності – найбільш важливій для вчителя іноземних мов як повноважного представника і посередника між рідною та іноземною культурами [278].

Французькі дослідники оперують таким поняттям, як «мінімальні компетенції» спеціаліста. Наприклад, Вівіан де Ландшеєр «...компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві» [134, с. 27]. Учена визначає компетентність як поглиблене знання або засвоєне вміння, а мінімальну компетенцію як особливий рівень знань і вмінь .

Канадські дослідники Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон під педагогічною компетентністю розуміють не тільки знання свого предмета (змістова компетентність), а й педагогічні знання і вміння, до яких відносять комунікативність, добір ефективних методів викладання матеріалу, вміння працювати з учнями, які мають різні рівні навченості [224].

Нову типологію компетентності вчителя, до якої увійшли комплекс практично-моральних знань, досвіду і вмінь та комплекс технологічно-аналітичних умінь і навичок, запропонували польські дослідники, зокрема Р. Квасніца [280].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, що спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності Г.Бунк (G. Bunk) [275], Дж. Вінтертон

(J. Winterton), К. Дулі (K. Dooley) [277], (Лін (G. Lin ) [281], W. Littlewood [282], Т. Crowl [276].

Компетентнісний підхід, за М.Новиковим, розглядається як один із можливих засобів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образні й чуттєві знання, уміння, навички, індивідуальні здібності, особисті смисли, світогляд конкретної людини тощо) у змісті освіти. Цей підхід, наголошує учений, ґрунтується на концепції компетенцій як основі формування в учнів / студентів здібностей вирішувати важливі практичні завдання і виховання особистості загалом [174].

Учений вважає компетентнісний підхід перспективним щодо розроблення змісту освіти в аспекті надання йому діяльній і практичній спрямованості та водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження мотивується тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст цілком.

З узагальнень результатів запровадження компетентнісного підходу в українській освіті спостерігаємо різноголосся, суперечливі погляди і міркування. Найбільш оптимальною в цьому контексті є позиція О. Пометун, яка розглядає компетентнісний підхід як *спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базові, основні) і предметних компетентностей особистості* [200]. Тобто, йдеться про розвиток таких освітніх компетенцій, які охоплюють сферу освітніх галузей і навчальних предметів й уможливають комплексне досягнення освітніх цілей.

Визначивши змістове наповнення поняття «компетентність», вкажемо на його векторність: з одного боку – це особистісні характеристики людини, що вирізняють її компетентність, а з другого – нагромадження досвіду, що вимагає сформованості тієї чи іншої компетентності. Відповідно до останнього вирішується, якими є ті головні елементи діяльності, що можуть бути виконані, або які з них уважати результатом досягнення, що задовольняють

ці вимоги. За такого підходу фахівці виявляють компетентність на тому рівні, на якому їхня діяльність відповідає стандартам.

Серед зарубіжних досліджень, у яких акцентується увага на особистісних властивостях людини, що визначають її компетентність, згадаємо праці Д. МакКлеланда, який ще в 1951 р. розглядав особистість на засадах *психоаналітичного підходу*, зокрема, як складне утворення, що поєднує в собі неусвідомлювані мотиви людини, її уявлення про себе (схеми) та відповідні моделі поведінки [283].

Політичне місце належить працям Р. Вайта, який у 1959 р. в статті «*Переглянута мотивація: концепція компетентності*», ввів поняття «компетентність», щоб описати ті характеристики людини, які пов'язані з її високою продуктивністю і мотивацією. Посиливши зв'язок між когнітивною компетентністю та вмотивованими діями, дослідник визначив *компетентність як ефективну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем і обґрунтував існування компетентності мотивації на додаток до компетентності як реалізованого потенціалу*.

Найбільш виразно тлумачаться компетенції і компетентності в працях Н. Хомського. Вчений розрізняє *компетенції як певну програму, образ, сценарій, правило; компетентності як актуалізацію, актуальну реалізацію цієї потенції особистістю* [255].

У 1973 р. Д. МакКеланд розробив *концепцію компетентності людських ресурсів*, запропонувавши розглядати поняття «компетентність» як критеріальний індикатор продуктивної діяльності людини [283]. Саме цю дату багато науковців вважають початком відліку *компетентнісного підходу* в освіті.

З аналізу наукових позицій вчених з'ясуємо, що вони мають різні відтінки трактування. За педагогічними словниками поняття «компетентність» визначається як: «володіння знаннями, які дають змогу судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»;



«поінформованість, обізнаність, авторитетність» того , хто «...має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [2; 4; 21; 35; 58; 84; 89; 90; 143; 258].

А. Хуторський позиціонує поняття «компетенція» і «компетентність» таким чином: *компетенція* поєднує в собі сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються певним колом предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності, а *компетентність* – опанування людиною відповідної компетенції, що передбачає її особистісне ставлення до цієї компетенції та до предмета діяльності [258].

І. Зимня розширює рамки змістового наповнення поняття «компетенція», до якого входять результати навчання (знання й уміння), система ціннісних орієнтацій, звички тощо; «...компетентність завжди є проявом компетенції» [89; 90; 91].

В. Сериков намагається відшукати точку дотику між цими поняттями, тож визначає спільне, що об'єднує компетенцію та компетентність. На його думку, це досвід, який не зводиться лише до набору знань і вмінь, це – цілісність і конкретність сприйняття ситуації, готовність до отримання продукту [229, с.199].

Суголосна з думкою В. Серикова дослідниця Т. Байбара, котра наголошує, що продуктом у матеріалізованій і суб'єктивній формі є особистісне прирощення, тобто індивідуальний досвід людини [10]. На цю особливість указують й інші вчені стверджуючи, що річ не в обсязі знань, не в їх міцності, а «...в тому, як організувати індивідуальні знання, наскільки вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень щодо тієї чи іншої конкретної ситуації» [116; 144; 146; 163; 227; 228; 254 ]. Учені переконані, що знання компетентної людини мають відповідати таким вимогам, як різноманітність, структурованість, категоріальність, наявність знань про власне знання, гнучкість, оперативність, дієвість. Тобто потрібно

опанувати не тільки предметні знання (про те «що»), а й процедурні (про те «як»).

Отже, компетентний фахівець повинен мати такий набір компетентностей, які б допомогали йому соціалізуватись у різних життєвих і професійних умовах. Тому, компетентним вважається не фахівець, який має енциклопедичні знання, а навпаки, який здатний соціалізувати наявні знання відповідно до реалій сьогодення.

На переконання Н.Бібік [21] і С.Бондар [46, с.9]. компетенція не може бути визначеною через суму знань та умінь. Поділяємо їхні погляди, оскільки вони розкривають особистість, яка здатна розв'язувати проблеми не тільки засвоєння готової інформації, а й інтенсивної участі розуму, нагромадженому досвіду, творчим здібностям

Розмежування компетенції та компетентності з позицій якості особистості знаходимо в роботах О. Артамонової [7], І. Зимньої [89], В. Левашова [137]. Вчені залічують *компетенцію* до потенційної, ідеальної, нормативної, моделювальної якості особистості; *компетентність* – до актуальної, реальної, формувальної особистісної якості, яка існує «тут і зараз». Тобто компетентність виступає актуалізацією та персоніфікацією компетенції.

Зокрема, І. Зимня ідентифікує ці поняття з внутрішніми, потенційно психологічними новоутвореннями (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і ставлень), які згодом виявляються в компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Таким чином, компетентність є інтелектуально та особистісно зумовленою соціально-професійною характеристикою життєдіяльності людини, що ґрунтується на *знаннях і цінностях* [89, с. 22]. Учена виокремлює групи компетенцій, які мають сенс для нашого дослідження, а саме:

1) компетенції, що стосуються людини як особистості (здоров'язберігаюча компетенція, ціннісно-сміслова орієнтація у світі,

розширення та інтеграція знань; громадянська позиція; самовдосконалення, саморегуляції, саморозвиток);

2) компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини та соціальної сфери (соціальна взаємодія, співпраця, толерантність, сприйняття іншого, соціальна мобільність; компетентність у різних видах спілкування);

3) компетенції, що стосуються діяльності людини (пізнавальна діяльність, постановка та розв'язання пізнавальних завдань, компетенція в різних видах діяльності, інформаційно-комунікаційна компетенція) тощо.

Названі компетенції, що виявляються у поведінці й діяльності людини, стають її особистісними якостями, а отже, компетентностями, що вирізняються певними компонентами. Зокрема, мотиваційним компонентом (готовність людини до прояву особистих властивостей в діяльності); когнітивним (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, засвоєння норм і правил, що становлять зміст компетенцій); операційно-поведінковим (досвід реалізації знань, умінь); ціннісно-смысловим (ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість); емоційно-вольовим компонентом (здатність регулювати прояви компетентностей відповідно до контексту й змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [77].

Отже, у вітчизняній психолого-педагогічній науці найбільш широко аналізуються компетентності, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя, а компетентнісний підхід вважається ключовим методологічним інструментом досягнення освітніх цілей.

Щодо впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес із вивчення іноземної мови у вищій, середній і початковій школі, то зарубіжні й вітчизняні вчені обстоюють одностайну позицію (Е. Артамонова [7], Н. Басай [14], Л. Биркун [20], О. Заблоцька [84], М. Дружиніна [81], Г. Кіт [109], О. Лебедев [135], С. Ніколаєва [171], Ю. Пасов, [182], В. Редько [213], В. Сериков [229], О. Троценко [245], Г. Удовіченко [248], Ch. Brumfit [274],

D. Hymes [278], K. Johnson [279], W. Littlewood [282], й ін.). За їх переконаннями, з втіленням, компетентнісного підходу акценти зміщуються з процесу набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування і розвитку в учнів / студентів здатності творчо застосовувати їх у різних ситуаціях та практично діяти. Із цього виходить, що в своїй навчально-виховній діяльності викладач надає більшого значення організаційно-управлінському аспекту порівняно з інформаційним. У першому випадку він відіграє роль організатора освітньої діяльності, у другому – «ретранслятора знань».

Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і поєднувати в собі знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [7].

Учені В.Баркасі [13], Е. Зеєр [88], А Карпова [105], І. Зимня [91], Н. Кузьміна [131], А. Маркова [153], Л. Митіна [163], Л. Петровська [191], М. Пряжников [209], Д.Равен [210], Т. Щербакова [265] досліджують професійну компетентність як інтегративну властивість особистості. Так, на думку Л. Петровської, становлення професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі залежить від сформованості таких видів компетентностей:

- 1) спеціальної і професійної компетентностей;
- 2) методичної компетентності;
- 3) соціально-психологічної і педагогічної компетентностей у сфері спілкування із суб'єктами навчальної взаємодії [13; 191; 210].

Відповідно поняття професійної *компетентності* має спільний знаменник в інтерпретації означень, ґрунтуються на: знаннях, уміннях, навичках, досвіді та цінностях, набутих у навчанні; діях особистості адекватних можливим життєвим ситуаціям, та вмінні конструктивно їх розв'язувати; здатності обґрунтовано робити вибір, відповідати за

результати своєї діяльності, мобілізувати набуті знання; ставленні особистості до своєї компетенції та предмета діяльності.

Варто зауважити, що деякі вчені (Л. Болотов [38] та ін.) ототожнюють компетентності та компетенції, наголошуючи на їх практичній спрямованості, і визначаючи останні у сфері існуючих відносин «...між знанням і дією в людській практиці». Натомість, розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» вважають, що компетентність завжди є актуальним проявом компетенцій і містить не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і рефлексивну [88; 146; 108].

Отже, компетентності охоплюють якості людини, які дають їй змогу інтегруватись у світовий соціокультурний контекст.

Попри достатньо великий діапазон наукових тлумачень понять «компетенція» і «компетентність» для нашого дослідження є такі їх визначення: *компетенція* – наперед задані вимоги до освітньої підготовки, сукупності знань, способів діяльності, коло повноважень, досвіду, якостей особистості; *компетентність* – набута якість, застосування набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, опанування відповідної компетенції і здатність її реалізувати у фахово орієнтованих ситуаціях.

У навчальному процесі вищої школи компетентність є інтегрованим результатом освіти особистості [146; 168; 227]. Прикметним є те, що на перший план висуваються чинники формування і розвитку вмінь діяти, використовувати досвід в умовах проблемних ситуацій (наприклад, несприятливі умови праці, нестача інформації, обмаль часу для пошуку відповіді, нез'ясовані причинно-наслідкові зв'язки, недосконалість типових варіантів рішення тощо). Саме у такому сенсі створюються умови для використання механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і завдяки усвідомленим мотивам досягати результату.

Упровадження компетентнісного підходу в освітній простір вищої школи набуває особливого статусу не тільки у справі накопичення знань, та їх передачі, а й у розвитку здатності самостійно застосовувати набуті знання, вміння і навички в процесі індивідуального й професійного саморозвитку, самореалізації та самооцінювання.

Таким чином, для впровадження у практику школи компетентнісного підходу потрібно опрацювати новий теоретичний базис, ідентифікувати понятійний фонд європейської педагогічної термінології та узгодити її з вітчизняною наукою, запропонувати ієрархію вимог до освітніх результатів, які б становили об'єктивну оцінку та були зрозумілими всім учасникам навчального процесу в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Набутки вчених слугують визначальними орієнтирами у тлумаченні такого виду професійної компетентності, як мовно-методична компетентність у контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Однією з основних вимог вищої освіти, на думку вчених є підготовка особистості-професіонала, його призначення та ролі в суспільстві. У наукових працях (Т. Байбара [10], С. Будак [49], Н. Глузман [65], Н. Кузьміна [131], Т. Мамонтова [152], А. Маркова [153;154], Т. Полонська [198], В. Редько [213], О. Савченко [222] простежуються різні підходи до формування видів компетентностей у майбутніх учителів початкових класів.

## **1.2. Характеристика мовно-методичної компетентності: сутність і структура**

Сучасний етап розвитку національної школи вирізняється посиленням уваги до мовної освіти в країні, потребою формування особистості, яка б

свідомо ставилася до вивчення мови, мала високу культуру спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

Вислів відомого письменника Антуана де Сент-Екзюпері про те, що єдина справжня розкіш людського буття – розкіш спілкування, є нагальним в умовах багатомовності. Це дає підстави стверджувати, що мова і мовлення – універсальні категорії, які О. Леонт'єв [141] розглядав як предмет, процес і здатність. Тобто йдеться про мовну, мовленнєву і методичну компетенції.

У енциклопедичних словниках мову трактують як найважливіший засіб спілкування і пізнання, засіб спілкування в духовному і практичному житті людини, систему знаків для передавання, приймання і використання інформації [67].

У своїй комунікативній діяльності кожна людина виступає у трьох іпостасях, як: *мовна особистість*, *мовленнєва особистість* і *комунікативна особистість* із властивим для неї набором компетенцій і компетентностей [6; 141]. Ключовим поняттям у цій тріаді є «мова».

Виходячи із наведених вище визначень та беручи до уваги компетентнісний підхід у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя як носія мови, розрізняємо поняття «мовна особистість», «мовленнєва особистість» і «комунікативна особистість». Так, *мовна особистість* виявляє себе у мовленнєвій діяльності і володіє певною сумою знань та уявлень. Натомість, *мовленнєва особистість* реалізує себе в комунікації, вибираючи і здійснюючи ту чи іншу стратегію і тактику спілкування, використовуючи той чи інший репертуар засобів – як лінгвістичних, так соціокультурних; *комунікативна особистість* – це конкретна особистість, яка бере безпосередньо участь у комунікативному акті, невимушено діє в реальній комунікації, у тому числі й іншомовній «тут і зараз» [51; 141]. Останнє є необхідною умовою формування мовної компетентності та компетенції майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Для розширення рамок мовної особистості в галузі освіти, також іншомовної, вчені-лінгвісти виділяють *три види компетенцій* – *мовленнєву, мовну і соціокультурну*, які розгалужені від родового поняття «комунікативна» компетенція [16, 18; 25; 58; 214].

*Мовленнєва компетенція* – здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке поєднує в собі ситуацію спілкування і комунікативний намір. Ґрунтується мовленнєва компетенція на чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Отже, для формування мовленнєвої компетенції потрібні мовленнєві вміння в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

*Мовна (лінгвістична) компетенція* передбачає знання системи мови й правил її функціонування за іншомовної комунікації. Також вона є інтегративною й охоплює низку компетенцій: *лексичну, граматичну, фонетичну й орфографічну* [16, 160].

*Мовна особистість* формується відповідно до особливостей професійно значущих сфер і ситуацій іншомовного спілкування. З методичного погляду, саме підвищення ваги мотиваційної складової має стати центральною ланкою всієї системи формування мовної особистості, оскільки «... мовне спілкування не є самоціллю ні соціуму, ні індивіда. Потреба у ньому породжується суспільними взаємовідносинами і відповідними до цих взаємовідносин видами соціальної діяльності» [160].

Підтвердженням сказаного є напрацювання вчених у галузі психології, психолінгвістики і лінгводидактики про те, що мовна компетенція охоплює не лише навчальну мету, а є однією з визначальних умов опанування знань на різних рівнях освіти [25; 68].

Розведення понять мовної і мовленнєвої компетенцій зумовлено наявністю творця мовлення у дослідженнях таких авторів, як Ю. Апресян



[7], О. Бігич, [23], І. Горелов [68], О. Вовк [58], Т. Мішеніна [160], Є. Пассов [182], Г. Селевко [226] й ін.

З теоретичного аналізу понять мовної і мовленнєвої компетенцій доходимо висновку про їх неоднозначний зміст. За Е. Азимовим [2], І. Гореловим [68], І. Зимньою [90], О. Лурієм [147], Н. Хомським [255], поняття *мовленнєвої компетенції* міститься в самому визначенні мовної компетенції. Водночас О. Артамонова [7], В. Баркасі [13], О. Біляєв [25], О. Ізмайлова [96], І. Михалевська [164], Л. Нікітіна [169], М. Пентилюк [189], А. Щукін [266] й ін. проводять межу між мовною і мовленнєвою компетенціями. Зокрема, підкреслюють, що *мовленнєва компетенція* пов'язана з мовною, формується на її основі й тлумачиться як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування.

У психолінгвістичних дослідженнях з питань *мовленнєвої компетенції* поширеним є міркування про застосування її показників, таких як: особливості перебігу процесів мовленнєвої діяльності, роль емоцій і відчуттів, наявність мовних здатностей і здібностей.

Отже, *мовленнєва компетенція* – це здатність людини розуміти усне й писемне мовлення, користуватися ним, послуговуватися багатством його виражальних засобів, з опорою на систему мовленнєвих умінь та мовну компетентність у різних життєвих ситуаціях.

Структуру *мовленнєвої компетенції* складають: мотивація, знання, уміння, досвід, рефлексія.

У сучасній лінгводидактиці активно розвивається теоретична платформа, яка ґрунтується на концепції «іноземної мовної особистості», під якою розуміють сукупність здатностей (готовностей) людини до здійснення мовних учинків, адекватної взаємодії з представниками інших культур в умовах автентичного спілкування з ними. Рівень розвитку мовної особистості з вивчення іноземної мови виявляється у спроможності мотивованого обміну текстуально організованою смисловою інформацією,

що структурована відповідно до мотивів і цілей спілкування, у цілеспрямованому породженні та інтерпретації цілісних, ієрархічно організованих семантико-сміслових структур [16; 51; 55; 203; 210; 214].

Поняття «лінгвістична компетенція» ввів до наукового обігу А. Хомський. Лінгвістичну компетенцію учений розглядав як знання норм, правил і форм мови. Іншими словами, як *здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури, а також розуміти змістові відрізки мови та використовувати їх у тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови* [255]. Без знання правил формування граматичних форм та побудови осмислених фраз неможлива комунікація. Отже, ця компетентність становить основу комунікативної компетенції.

Змістового з'ясування потребує поняття «лінгвістичні знання». Для їх з'ясування опираємось на погляди Н. Хомського щодо суті лінгвістичних знань та розуміємо їх як: 1) фахову терміносистему та спосіб її зв'язків; 2) соціокультурну наповненість лексичного матеріалу, що вивчається; 3) відношення еквівалентності безеквівалентності між лексичними одиницями іноземної та рідної мов [255].

На засадах цих знань формуються *лінгвістичні навички*, до яких залічують: 1) здатність автоматизовано викликати з довготривалої пам'яті еталон слова, словосполучення або готової фрази для вирішення комунікативного завдання; 2) розпізнавати національно-культурну семантику термінологічної лексики; 3) встановлювати відношення еквівалентності–безеквівалентності між лексичними одиницями іноземної і рідної мов.

Поняття «комунікативна компетентність» увів до вітчизняної дидактики навчання іноземних мов М. В'ячутнев. Автор розглядав її як здатність учнів / студентів визначати і класифікувати завдання, комунікативні настанови до початку бесіди, а також орієнтуватись у виборі програми мовної поведінки [63].

Дотичним до розкриття змісту «комунікативна компетентність» є поняття «комунікативна компетентність особистості», сутність якої полягає у вмінні природно користуватися мовою у спілкуванні, тобто передавати й обмінюватися думками у процесі комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, та правильно застосовувати систему мовленнєвих норм, вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування [203; 210].

У «Новому словнику методичних термінів і понять» Е. Азімов і А.Щукіна тлумачать комунікативну компетентність як «... здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій сфері та культурному житті» [2].

Дещо іншої думки про комунікативну компетентність тримається Т. Мішеніна. Вчена розглядає її як сукупність властивостей особистості, можливостей, мовних і позамовних знань і вмінь, яка забезпечує здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вибирати належну модель комунікації [160, с. 17].

Оскільки комунікативна змістова лінія спирається на мовленнєву діяльність, то у комуніканта формуються такі компетенції, як:

- 1) говоріння (охоплює компетенцію в діалогічному та монологічному мовленні);
- 2) лексика (лексичні знання і мовленнєві лексичні навички);
- 3) граматики (граматичні знання і мовленнєві граматичні навички);
- 4) фонетика (фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички) і відповідні їх навички [160].

Опанування студентами комплексу мовних знань, умінь, навичок та їх здатностей, дає йому змогу «породжувати» граматично правильне і лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально властиве науково-педагогічній та навчально-педагогічній сферам спілкування, а також

лінгвістично коректно інтерпретувати зміст різних типів висловлювань (М. Іванчук [95]).

Під *мовною компетенцією* Г. Рогова [216], В. Костомаров [120] й інші вчені розуміють здатність розуміти й продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього поєднання.

Найбільш прийнятою для нас є позиція І. Зимньої [90], яка під мовною компетенцією розуміє опанування мови як засобу спілкування, тобто вміння правильно графіко-орфографічно, лексично, граматично і стилістично виражати свої думки. До уваги беремо позицію Д. Хаймса [278] щодо внутрішнього розуміння ситуації як чинника мовної компетенції.

Становлять інтерес дослідження Я. Колкера [115], М. Новикова [174], котрі виділяють як окремий компонент *аудитивну компетенцію* (слухову) . Певна річ, вона пов'язана з тим, що нормативне мовлення носія мови має свої психолінгвістичні, соціальні, етнокультурні й лінгвістичні характеристики, які не завжди враховуються в практиці викладання іноземних мов і культур в умовах немовного середовища.

З огляду на сказане вище, М. Канейл, Дж.В. Оллер, М. Свейн й інші дослідники виділяють такі *компоненти* мовної компетенції:

- системне знання граматичних правил, словникових одиниць і фонології, які перетворюють лексичні одиниці в осмислене висловлювання (граматичну або лінгвістичну компетенцію);

- здатність до продукції і рецесії мовленнєвих маніфестацій відповідно до соціокультурного тла комунікативного акту, дотримання правил вербальної і невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях (соціолінгвістична компетенція);

- здатність будувати цілісні, зв'язні і логічні висловлювання різних функціональних стилів в усному й письмовому мовленні завдяки розумінню різних типів текстів при читанні й аудіюванні (дискурсивна компетенція);

– знання культурних особливостей носіїв мови, їхніх звичок, традицій, норм поведінки й етикету, вміння розуміти й адекватно використовувати їх під час спілкування (соціокультурна компетенція) [103].

Отже, зміст мовної компетенції можна окреслити як засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурних утворень семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонетичного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення; здатність розуміти та реалізувати граматичну природу висловлювання. З аналізу наукових джерел здійснено основні тлумачення поняття мовної компетентності та подано у таблиці (Додаток А-2).

Фахово орієнтоване розуміння мовної компетентності вчителя полягає в тісному поєднанні ключових компетентностей і компетенцій, серед яких В. Блінов [28], А. Волощук [61], Є. Пасов [182], В. Редько [215], Т. Руденко [220], Г. Селевко [224], О. Соловьева [234], А. Тевелевич [243] й інші дослідники виокремлюють *методичну компетенцію* у професійній діяльності вчителя.

Для уточнення сутності поняття «*методична компетентність*» з'ясуємо етимологію понять «методика» і «методичний».

Відомі вчені в галузі дидактики Ю. Бабанський [8], В. Бондар [40], П. Підкасистий [187], О. Савченко [221], М. Фіцула [250], А. Хуторський [258], В.Ягупов [267] трактують поняття «методика» як *конкретні принципи, форми і засоби використання методів, за допомогою яких пізнаються і розв'язуються різноманітні педагогічні проблеми.*

Розширене поняття методики (предметна, фахова) В. Бондар визначає як «... галузь педагогіки, що вивчає і складає правила й методи викладання якогось навчального предмета; узагальнені правила, методи й вимоги щодо організації, здійснення та оцінювання результатів будь-якої діяльності (освітня, виховна, дослідницька) [40, с.251].

У філології поняття методичної компетенції іменується як «лінгводидактична компетенція» (О.Біляєв [25], О. Вовк [58], Т. Мішеніна [160], В. Редько [214], О. Семенов [227]). Лінгводидактика – наука про загальну теорію навчання мови як природної системи комунікативних знаків і правил їх функціонування [25, 214]. Звісно, це вужче поняття, оскільки охоплює лише теоретичні питання методики і входить до складу загальної дидактики, що враховує й специфіку викладання кожної окремої мови й особливості роботи над тим чи іншим розділом програми тощо.

Оскільки лінгводидактика досліджує загальні закономірності навчання мов, то предметна методика, за С. Гончаренком, розглядається як «часткова дидактика», яка з'ясовує значення навчального предмета, його змісту, завдань і місця в системі шкільної освіти, вироблення відповідних методів, прийомів, засобів і форм навчання [66].

У педагогіці поняття «методична компетенція» означає: 1) оволодіння системи компонентів знань, умінь, навичок з огляду на індивідуальні якості особистості вчителя початкової школи (Є. Азімов [2], О. Бігич [23; 24], О. Лебедева [136], І. Малова [151], Т. Мамонтова [152], І. Михалевська [164], В. Ощепкова [179], Н. Соколова [233], Д. Старкова [236], Т. Тамбовкіна [241], А. Щукіна [266]);

2) готовність учителя до проведення занять та творчої самореалізації (Л. Банашко [12], О. Борезенкова [48], Н. Глузман [65], І. Зимня [89], Н. Кузьміна [131], Т. Малова [151], Т. Мамонтова [152], Т. Руденко [220], Г. Удовіченко [247], Н. Цюлюпа [259], Т. Шкваріна [263] й ін..).

Отже, «методична компетентність» – це вид методичної діяльності (методичної роботи), що утворює два взаємозумлених і взаємообумовлених напрями навчально-методичної та науково-методичної роботи.

Зміст першого напрямку складає повсякденна педагогічна діяльність вчителя, що узагальнюється на різних навчально-методичних та методичних форумах (методичні семінари, предметні та фахові комісії, методичні

конкурси; проведення на високому рівні уроків, занять, інших видів навчальної діяльності і тощо).

Г. Батишев [15], Д. Левитас [138] до переліку складових навчально-методичної роботи додають також контроль якості навчальних знань, методичне консультування молодих учителів та контроль їхнього професійного зростання; розробку методичних матеріалів до кожного заняття, починаючи з планів проведення занять і закінчуючи узагальненням методичних прийомів викладу того чи іншого навчального предмета (дисципліни); планування і проведення досвідченими вчителями майстер-класів, поширення кращого досвіду роботи; розробку структурно-логічних схем, проєктів; планування і контроль за навчанням учнів протягом навчального року й ін.

Зміст другого напрямку – науково-методична робота – складають: розробка навчальних планів, початкових програм, запровадження інноваційних технологій навчання та їх застосування.

Методичну діяльність можна віднести до процесуальної частини навчальної діяльності вчителя, яку він здійснює в рамках своєї педагогічної та професійної компетентності та компетенцій.

Правильна установка на організацію цього виду діяльності вчителя сприяє її розгортанню, створенню школи квазіпрофесійної діяльності вчителя (О. Біляковська [26], С. Будаєв [49], І. Зязюн [94], Л. Волкова [59], О. Комар [116], Н. Нічкало [168], О. Отич [178], О. Падалка [180], О. Пехота [192], Л. Хомич [254], Л. Хоружа [256]. та ін.).

Констатуємо, що її доцільно розглядати з позиції професійної підготовки фахівця. Важливо, наголошує Н. Кузьміна, надавати значення загальним педагогічним завданням і вміло конкретизувати їх залежно від умов [131]. Розгортаючи цю думку, В. Добровольський висловлює цікаві міркування, які допомагають нам уточнити поняття «методична компетенція» учителя іноземної мови у початковій школі [79].

Так, учений зосереджує увагу на тому, що вчитель має справу з педагогічними завданнями, спрямованими на психічний розвиток учнів (навчальний, розвивальний, виховний).

Професіоналізм учителя полягає у тому, щоб не упускати всі ці завдання, хоча на практиці навчальні завдання ставити легше, ніж розвивальні чи виховні. Це пов'язано з тим, що при постановці навчальних завдань досить знати свій навчальний предмет, а при постановці розвивальних завдань треба вміти оперувати показниками психічного розвитку учнів, добре знати їхні індивідуальні та вікові особливості.

Зі сказаного випливає, що у педагогіці поняття «методична компетенція» визначається за такими напрямками, як:

- оволодіння цілісною системою компонентів – знань, умінь, навичок з огляду на індивідуальні якості особистості педагога;
- готовність учителя до проведення занять та до творчої самореалізації і самовизначення;
- гармонійне поєднання його викладацької та науково-дослідної діяльності;
- співвідношення теорії і практики, знання та досвіду, взаємозв'язок знань, умінь і навичок за провідної ролі знань;
- вміння освоювати сучасні дидактичні технології та поєднувати їх у відповідних авторських методиках; майстерність викладача, яка безпосередньо пов'язана з його здатністю мотивувати навчальну діяльність учнів / студентів і організовувати її як дослідження, творчість і самостійне розв'язання проблеми;
- ставлення викладача до своєї праці залежно від його загальної культури, опанування універсальних знань, а також орієнтації на нову парадигму початкової та середньої професійної освіти, що поєднує в собі перехід до багатоваріантної системи освіти, реалізацію особистісно



орієнтованої освіти, використання ринку освітніх послуг, системний підхід в інноваційних процесах й ін. [61].

Основні тлумачення поняття «методична компетентність» подано у таблиці (Додаток А-3).

Із наведеного вище визначаємо, що основними показниками методичної компетенції вчителя є: чітке бачення орієнтирів навчання; прояв зразка професіоналізму; мотивація та організація ефективної діяльності; знання і застосування нових вузівських технологій навчання, які максимально адаптуються до досвіду і специфіки викладання предмета; орієнтація на зв'язок теорії і практики задля розвитку у майбутніх фахівців активної професійної позиції і дієвого мислення; забезпечення зворотного зв'язку в навчанні через різні види контролю і самоконтролю; дослідницька спрямованість навчальної діяльності майбутнього вчителя, що охоплює безперервну педагогічну діагностику, науковий аналіз результатів навчання і здійснення педагогічної корекції.

Узагальнивши поняття «методична компетентність» у контексті педагогічної діяльності вчителя, доходимо висновку, *що це складне інтегративне утворення, що поєднує результати методичної підготовки і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної організації процесу навчання, набуття педагогічного досвіду в процесі професійної діяльності.*

На основі зроблених висновків про мовну і методичну компетенції як складових фахової компетентності, що є передумовою до успішного становлення фахівця, виникає потреба у формуванні якісно нового поняття, яке можна означити як «*мовно-методична компетентність*».

За поєднання двох понять «мовна компетенція» та «методична компетенція» розкриваються нові перспективи підготовки фахівців для системи освіти, їхньої професійної компетентності.

Інтеграція змісту цих понять в єдине ціле створює новий пласт наукових знань, умінь, навичок, досвіду, мобільного способу мислення, що позитивно впливає на соціалізацію фахівця у навчально-педагогічному просторі. Маємо на увазі, що інтеграція (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення) – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин [67]. У філософських інтерпретуваннях як «... сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин та елементів» [257]. Схожим є тлумачення поняття інтеграції у педагогічному словнику М. Ярмаченка, де інтеграція – це: 1) стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану; 2) процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас із процесами їх диференціації [269]. М. Андрєєв потрактовує інтеграцію у кількох аспектах, зокрема, як:

- а) як проблемно-орієнтовану пізнавальну активність;
- б) особливість початкової стадії навчання;
- в) як перетворення теорії в практику;
- г) продуктивне мислення [6].

Вважаємо за доцільне розглянути мовно-методичну компетентність як інтегративне, системно-структурне, якісно нове утворення, що має свій зміст і специфіку підготовки майбутніх фахівців на всіх кваліфікаційних рівнях освіти.

Наведені визначення є вихідними у створенні теоретичного та методичного ресурсу для підготовки вчителів іноземної мови в початковій школі.

Для розкриття змісту поняття «мовно-методична компетентність» представляє інтерес авторський підхід Н. Глузман щодо обґрунтування *методико-математичної* компетентності вчителя початкових класів: У дисертаційному дослідженні «Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів» (2010) вчена витлумачує її як: основоположна інваріантна складова професійної компетентності вчителів

початкових класів у системі вищої професійної школи з підготовки майбутніх фахівців згідно з інтеграційним підходом; системне особистісне утворення, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань і вмінь з математики та методики її навчання в початковій школі, ціннісне ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності завдяки самоосвіті, самореалізації та особистісному розвитку [65, с. 325].

Нове осмислення професійної парадигми у контексті інтеграційного підходу наявне у працях О. Вовк «Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти» (2013) [58], О. Семеног «Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: українська мова та методика викладання» (2005) [227], що є підставою до цілісного сприйняття понять мовно-методичної компетентності й компетенції.

На інтеграцію знань у формуванні мовно-методичної компетентності вчителя опосередковано вказує дослідниця О. Бігич. За вченою, однією з умов успішної професійної діяльності вчителя іноземної мови є *інтеграція в курсі методики теоретичних знань з мовними і психолого-педагогічними дисциплінами* [23; 24].

У цьому контексті слушними є наукові погляди А. Волощук, котра з'ясовує мовно-методичну компетентність у сфері самоспрямованого навчання як формування знань і вмінь тих, хто навчається, із створенням умов для підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя, розкриття його професійних і особистісних якостей, набуття професійно-педагогічного досвіду в процесі цілеспрямованого навчання у ВНЗ [61].

Авторка стверджує, що мовно-методична компетентність є порівняно самостійною системою зі своїм змістом, функціями, структурою. Забезпечується вона вивченням циклу навчальних дисциплін (у цьому випадку – методики навчання іноземної мови), спецкурсів і спецсемінарів та

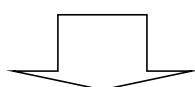
участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі й педагогічній практиці.

Зміст мовно-методичної компетентності складають: *мовна компетенція*, яка передбачає формування знань одиниць і системи мови, складу частин мови, правил будови речень та загальних правил граматики; іншими словами, це знання синтаксичних, граматичних, лексичних, фразеологічних, орфографічних і семантичних закономірностей; *мовленнєва компетенція* – це формування вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, тобто вміння правильно висловлюватися в усній і письмовій формі під час навчання іноземної мови молодших школярів; *методична компетенція* - знання методики викладання предмета, вміння застосовувати ці знання на практиці іншомовного спілкування за використання сучасних педагогічних технологій в школі та з огляду на психофізіологічні особливості молодших школярів, цілі, завдання, зміст і принципи навчання учнів 1-4-х класів іноземної мови, специфіку імітативно-ігрового методу.

Таблиця 1.1.

**Зміст мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі**

<b>Мовна компетенція</b>	<b>Мовленнєва компетенція</b>	<b>Методична компетенція</b>
Сукупність наукових знань про мову	Здатність до оволодіння іноземної мови як засобу професійного спілкування	Здатність до оволодіння способів методичної діяльності, готовність до організації навчально-виховного процесу з вивчення мови
Складові лексична, граматична, орфографічна, фонетична	Складові: усне мовлення, писемне мовлення	Складові: діагностично-прогностична, планувальна, комунікативна, навчально-розвивальна, виховна, організаційно-педагогічна, контрольна, просвітницька



Продовження таблиці 1.1.

<b>Мовно-методична компетентність</b>		
Здатність застосовувати іноземну мову у професійних цілях, спроможність кваліфіковано вирішувати завдання іншомовної освіти		
<b>Складові компетентності:</b>		
Мовна компетенція	Мовленнєва компетенція	Методична компетенція

Мовно-методична компетентність є системотвірною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі, що сприяє його *неперервній* мовно-методичній підготовці та професійному спрямуванню з 1-го курсу навчання. Основними її функціями є:

*аксіологічна функція* – забезпечує формування у студентів ціннісного ставлення до педагогічної професії, розвиток професійної мотивації з перших років навчання у виші, усвідомлення значення мовної та методичної підготовки у професійному становленні вчителів;

*гносеологічна функція* – забезпечує свідоме засвоєння професійних мовно-методичних знань, переорієнтовує навчання з «мовнопредметного» підходу до міжпредметної інтеграції дисциплін лінгвістичного циклу і методики навчання;

*праксеологічна функція* – забезпечує формування поліфункціональних, комплексно-кваліфікаційних професійних умінь у сфері іншомовного професійного спілкування та методики навчання мови, створює умови для моделювання ситуацій професійної діяльності у підготовці вчителя початкових класів до викладання іноземної мови;

*рефлексивна функція* – забезпечує формування навичок професійного самооцінювання, самоконтролю, здатності до професійної саморегуляції;

*інтегративно-систематизуюча функція* – об'єднує всі складові професійної підготовки, надає їм якостей цілісності, неперервності, спрямовує процес професійного навчання на майбутню професійну діяльність [23; 50; 252; 245].

Обґрунтуємо змістове поле наведеного вище визначення в контексті системоутворювального чинника професійної підготовки вчителів початкових класів до навчання дітей англійської мови. Йдеться про інтеграцію у курсі теоретичних знань з англійської мови та психолого-педагогічних дисциплін. Виконання цієї роботи не належить до обов'язків методистів випускових кафедр. Як наслідок, звужуються рамки формування цілісності психолого-педагогічної й мовно-методичної підготовки вчителів початкової школи зі спеціалізацією «Іноземна мова». Зі сказаного випливає, що іншомовна підготовка вчителів не завжди набуває професійно-орієнтованого спрямування на початкову школу, а методична – інтеграційного.

У структурі мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний* (О. Бігич [22], В. Калінін [101], О. Лебедева [136]). Прокоментуємо їх відмітні ознаки.

*Мотиваційно-ціннісний* компонент – це усвідомлене ставлення до методичної діяльності як складової професійно-педагогічної діяльності та усвідомлення цінності методичної діяльності в процесі особистісно-професійного розвитку та самореалізації. З професійної потреби особистості має інтерес спрямованість на опанування сучасних методичних знань оцінювання себе як суб'єкта методичної діяльності й професійної взаємодії, мотивування себе до професійного

самовдосконалення, досягнення особистісної зрілості в процесі фахової підготовки до майбутньої діяльності.

*Когнітивний компонент* – система сучасних предметно-соціальних і психолого-педагогічних знань про дидактично доцільне навчання професії вчителя, здатного створювати надійні умови для втілення цієї компетенції у процесі навчання дітей з огляду на їхні вікові й індивідуальні особливості.

*Операційно-процесуальний компонент* – передбачає володіння комплексом узагальнених способів професійної діяльності з планування, організації, контролю та корекції отриманих результатів відповідно до вимог нових освітніх стандартів; готовність до усвідомленого використання інноваційних методів та технологій навчання.

*Рефлексивно-оцінний* – здатність викладача до самоаналізу і самокорекції особистого методичного досвіду, з'ясування основних характеристик індивідуального методичного стилю; потреба в пошуку засобів подолання методичних труднощів, зумовлених нестандартністю навчальних ситуацій; наявність уміння здійснювати самооцінку, самоефективність власної діяльності.

Наведені вище міркування про сутність і змістове наповнення поняття «мовно-методична компетентність» є підґрунтям до висновку:

1) якісно нового цілісного утворення, яке об'єднає в собі сукупність предметних фахових компетенцій, що розглядаються як здатність і готовність майбутнього фахівця використовувати іншомовне спілкування у професійно-навчальних і розвивальних цілях та кваліфіковано вирішувати завдання іншомовної освіти учнів початкової школи;

2) інтегруючої системи, що створює методичний ресурс для набуття знань, умінь і навичок із синтаксису, граматики, лексики, фразеології, орфографії завдяки використанню прийомів і методів навчання та орієнтації на навчально-методичні носії з метою їх ефективного засвоєння;

3) забезпечує теоретичну і практичну готовність учителя іноземної мови у початковій школі до іншомовного професійного спілкування та педагогічної діяльності.

Отже, за аналізом наукових джерел із проблеми дослідження доходимо висновку, що необхідно скеровувати увагу на мовно-методичну складову професійної підготовки вчителів іноземної мови.

### **1.3 Мовно-методична компетентність у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

Спрямування вектора початкової освіти в площину цінностей особистісного розвитку дитини зумовлює зміну вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, їхньої професіоналізації як процесу становлення і розвитку професійної свідомості й самосвідомості, набуття ключових компетентностей, необхідних для успішного виконання своїх професійних функцій (О. Біляковська [26], В. Бондар [42], М. Вашуленко [52], А. Волощук [61], О. Дубасенюк [82], В. Калінін [101; 102], Л. Коваль [114], О. Комар [116], О. Матвієнко [158], В.Махінова [208], О. Пехота [193], С. Сисоєва [186], Л. Хомич [254], Л. Хоружа [256], І. Шапошнікова [261] та ін.).

У чималій більшості досліджень О. Бігич [23], Л. Гусак [69; 70;71], В. Калініна [102], Л. Полак [196], В. Редька [213; 215], М. Сідун [231] й ін. висвітлюються питання оптимізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Вчені висловлюють одностайну думку, що вчитель має володіти певною сумою знань і дидактичних умінь, які дають йому можливість успішно здійснювати свою професійно-педагогічну діяльність, нагромаджувати досвід професійних компетенцій.



Дотичною до таких висловлювань є позиція О. Дубасенюк. Розгортаючи думку про особливості та специфіку навчання в умовах реалізації компетентнісної парадигми, є формування предметних компетентностей у студентів через залучення їх до основних видів діяльності:

- навчальну діяльність в її різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності та ключові компетентності;

- квазіпрофесійну діяльність, котра означає відтворення елементів праці вчителя в умовах ВНЗ, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах, останні моделюють предметний і соціальний зміст мовної і методичної компетенцій майбутніх фахівців іншомовної роботи, її специфічні ознаки;

- навчально-професійну діяльність студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт [82; 94; 185].

Саме спеціальні навчаючі моделі повною мірою задають предметно-професійний, комунікативний, іншомовний контекст майбутньої професії вчителя, оскільки максимально наближені до моделей його продуктивної професійної навчальної діяльності. Технологія контекстового навчання передбачає перехід від навчальної діяльності до професійної, що являє собою інтегровану якість педагога-фахівця, яка формується у навчальній діяльності з цілями педагогічної освіти, адекватними її змісту. Наведене вище є підставою для розкриття подальших логічних кроків нашого дослідження з метою з'ясування *змісту та структури підготовки вчителів іноземної мови у початковій школі*.

Л.Березенська, Л.Калініна, В.Махінов, І. Самойлюкевич й інші виділяють *два аспекти* підготовки вчителя іноземної мови в умовах початкової освіти:

– визначення та наукове обґрунтування змісту та цілісної структури системи підготовки вчителя іноземної мови у початковій школі;

– наукове обґрунтування умов функціонування навчально-виховного процесу в педагогічному вищому навчальному закладі [208].

Найбільш ґрунтовно визначив зміст професійної підготовки вчителя іноземної мови початкових класів, забезпечення його предметних (мовні, мовленнєві) та методичних компетенцій Ю. Пасов [182]. На думку вченого, це:

– розвиток здібностей здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування, навчальну діяльність;

– опанування вміннями говоріння, читання, аудіювання, письма як засобів спілкування;

– пізнання культури країни, мова якої вивчається [182, с.30].

Щодо останнього, наведемо міркування В. Краєвського, який пропонує при вивченні іншомовної культури, традицій, загальнолюдських цінностей розкривати у студентів не тільки здатності до мовної і мовленнєвої компетенцій, а й формувати толерантність, інтерес, самоствалення до носіїв мови, яка вивчається під час опанування предметами фундаментального циклу [122].

Слушні коментарі щодо вдосконалення змісту та структури професійної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови пропонує С. Ніколаєва. Вчена вважає, що такі складники, як теоретико-лінгвістичний та практико-мовний, теоретичний і практико-психологічний, теоретичний та практико-мовно-методичний значно розширяють не тільки діапазон когнітивного складника мовно-методичної компетентності у сенсі набуття

знань і практики іншомовного спілкування, а й процесуального, що є показником компетентності майбутнього професіонала [171, с.10].

Має чинність один із варіантів удосконалення змісту підготовки студентів означеної спеціальності, що пропонує О. Лебедева. Згідно з ним підсилюються теоретичні знання з лінгвістики та літературознавства, дисциплін психолого-педагогічного циклу з метою опанування не тільки навичок і вмінь усного та писемного мовлення, а й технологій навчання з огляду на специфіку учнів молодшого шкільного віку [136].

Основною метою мовно-методичної підготовки, за О. Лебедевою є озброєння студентів теоретичними знаннями з лінгвістики та літературознавства, дисциплін психолого-педагогічного циклу, навичками та вміннями усного та писемного мовлення в такій формі, яка необхідна для роботи з учнями молодшого шкільного віку. Засягаючи вглиб професійної підготовки майбутнього вчителя, С. Будаєв розглядає її як «...інтегральне новоутворення особистості, що відзначається сукупністю теоретичних, лінгвістичних, країнознавчих і методичних знань з іноземної мови» [49,с.6].

З аналізу наукових праць О. Бігич [23], С. Ніколаєвої [171], В. Редька [215], С. Роман [218], Т. Руденка [220] й інших дослідників та беручи до уваги добір знань, які чітко визначені у навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з іноземної мови для учнів 1-4-х класів констатуємо, що сучасний вчитель іноземної мови в початкових класах має *знати* :

- зміст програми з навчання іноземної мови та інші директивні документи сфери шкільної освіти ;
- закономірності процесу навчання іноземної мови в початковій школі, особливості формування мовленнєвих механізмів молодшого школяра;
- сучасні технології навчання іноземної мови ;

- психологічні особливості молодшого школяра, сферу його інтересів і здатностей;

- специфіку роботи дитячого колективу, готовність до вивчення іноземної мови, психолого-педагогічні ситуації, які виникають під час проведення уроку у початковій школі;

- концептуальні дидактико-методичні положення, які є підґрунтям до використання змісту підручника для навчання дітей іноземної мови;

- психолого-педагогічні й суспільні вимоги до особистості вчителя, рівня його професійної і мовно-методичної компетентності [170; 171; 206, с. 24; с. 37].

Властиво, що педагогічна діяльність учителя не обмежується лише знаннями, оскільки основне їх призначення – застосування їх на практиці.

Тому зміст підготовки вчителя іноземної мови у початковій школі, за Л. Хоружою, доцільно розглядати у широкому значенні – ... як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [256, с.18)].

Тобто йдеться про опанування відповідних умінь і навичок, нагромадження індивідуального педагогічного досвіду, що є важливим складником його професійної компетентності й компетенцій. Завдяки вмінням, якими повинен володіти вчитель іноземної мови у початковій школі, уможлиблюється досягнення мети педагогічної діяльності, зокрема:

- забезпечується підготовка до навчально-виховного процесу (аналіз мовного і мовленнєвого матеріалів з погляду лінгвістики і методики навчання іноземної мови);

- аналізуються та оцінюються підручники і методичні матеріали; здійснюється дослідницька робота з проблем навчання іноземної мови;

– аналізується дидактичний ресурс допоміжних засобів навчання та вибираються найефективніші з них, тобто такі, які відповідають цілям навчання на певному етапі;

– планується навчально-виховний процес (складання навчальних планів з тем чи розділу, в тому числі індивідуальних для учнів; добір автентичного матеріалу та адаптація його до рівня підготовленості учнів; добір унаочнення та ін) [61].

Віддаємо належне досвіду закордонних учених професійної підготовки вчителів іноземної мови. Так, у країнах Європейської спільноти (Люксембург, Італія, Бельгія, Нідерланди, Португалія, Данії й ін.) курс підготовки вчителів початкових класів з іноземної мови у педагогічних інститутах триває від трьох до чотирьох академічних років. Університетську освіту вчителі іноземної мови початкових класів отримують у Греції, Іспанії та Ірландії. При підготовці в цих країнах шкільних учителів реалізується система автоматичного введення іноземних мов до навчальних планів вищих педагогічних закладів, які є обов'язковими у початковій школі. [85, 88]

В інших країнах Європи шкільна підготовка педагогів здійснюється тільки в університетах, включно з академічною підготовкою (тривалість від 4 до 5-ти років) та практичною (до 1-го року).

Крім того в Європі поширеним є такий вид навчання як «обмін студентами». Під час проходження практики або навчання за спеціалізованими програмами на літніх курсах студенти виконують роль асистента- шкільного вчителя [85, 118].

Докорінні зміни в підготовці фахівців такого профілю відбулися у колишніх країнах СНД. Якщо у післявоєнні роки підготовка вчителів іноземних мов здійснювалася за зразком перекладача (метод граматико-лексичного перекладу), то з 1990-х років вимоги до вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах і вищів змінив формат підготовки.

Українська система вищої освіти, як і вся загальноосвітня освіта періоду незалежності, зіткнулася з низкою проблем і недоліків, що мали місце за часів УРСР. Вони стосувалися міжнародного визнання української освіти, адже вища школа незалежної України прагнула інтегруватись у міжнародний освітній простір, де головною причиною було невизнання освітніми системами тодішнього СРСР зарубіжних методів і підходів до підготовки спеціалістів та абсолютне ігнорування світових норм і стандартів.

Однією з позитивних якостей системи освіти вищої школи СРСР були розробка та вдосконалення переліку спеціальностей та ступенева підготовка спеціалістів.

Педагогічні кадри із знаннями іноземної мови почали готувати для початкової школи у другій половині ХХ сторіччя згідно з рішенням Міжнародної наради експертів ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (1985), на якій обговорювалися питання психолого-педагогічних аспектів навчання іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. З 1991 р. на філологічних факультетах університетів та філологічних інститутів (спеціальність «Мова і література») здійснювалась підготовка вчителів іноземної мови до її викладання у початковій школі.

МОН України допускає поєднання галузей підготовки спеціалістів із педагогічних та гуманітарних наук, які крім основного фаху мають право вільного вибору однієї із додаткових «спеціалізацій» за профілем навчання.

Вкажемо, що *спеціалізація* (від лат. *specialis* – особливий) – конкретизація, деталізація фаху, набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності тощо [37, 39, 197, 207, 208].

Цей термін увійшов в український освітній простір як поєднання двох суміжних або близьких спеціальностей, що надає майбутньому педагогу широкий спектр вибору додаткової спеціалізації; розкриває можливості для кращого конкурування фахівців на ринку праці й зумовлює

специфіку підготовки майбутніх учителів іноземної мови в початкових класах. З 1995 року на факультетах початкового навчання університетів, педагогічних інститутів і училищ уводиться додаткова спеціалізація «вчитель початкових класів із правом викладання іноземної мови».

Про нагальну потребу в таких спеціалістах йдеться у прийнятому Постановою Кабінету Міністрів України Державному стандарті початкової загальної освіти (2011). У ньому зазначено, що з 1-го класу в усіх загальноосвітніх навчальних закладах розпочинається навчання іноземної мови, викладання якої перекладається на фахівця, який вільно володіє іноземною мовою та технологією її навчання [78; 86].

Відповідно ставляться нові вимоги до професійної підготовки вчителя, які пов'язані з особливостями навчання іноземної мови у початковій школі. Вони зумовлені багатьма чинниками: *зовнішніми*, до яких належать вимоги Державного стандарту для початкової загальноосвітньої школи та Програми з іноземної мови; *внутрішніми*, що передбачають необхідність добору мовного та мовленнєвого матеріалу, який треба засвоїти з урахуванням етапу, умов навчання, а також з огляду на оптимальний обсяг навичок та вмінь, які треба сформувати в учнів для застосування їх у процесі іншомовного навчання.

У формуванні змісту важливо спиратися на визначену стратегічну мету навчання іноземних мов. Зважаючи на світові тенденції у вивченні іноземних мов, які скеровують увагу вчених, методистів та вчителів-практиків не лише на надання знань з предмета, а на формування їхніх іншомовленнєвих умінь.

Основною метою навчання іноземних мов на сьогодні є іншомовна комунікативна компетентність. Структура іншомовної комунікативної компетентності поєднує в собі низку компетенцій, які складають зміст навчання іноземної мови, а саме: мовну, мовленнєву, методичну, соціокультурну, полікультурну, лінгвокраїнознавчу, країнознавчу (змістові

лінії освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти).

Дослідниця О. Троценко [245] зазначає, що у сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі спостерігаються суперечливі тенденції, а саме:

- загальнопедагогічна підготовка студентів спеціальності «Іноземна філологія» класичних університетів зорієнтована на формування знань, умінь і навичок та реалізацію професійних функцій в роботі з учнями основної та старшої школи. Зауважимо, що до їх змісту не введено навчальні дисципліни, які розкривають специфіку, вікові та індивідуально-психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку, зміст і технології навчання в початковій школі;

- додаткова спеціалізація дає студентам змогу навчати учнів початкових класів іноземної мови. Під час такої підготовки студенти отримують ґрунтовні знання і відповідні навички роботи з учнями початкових класів.

З метою подолання окреслених суперечностей ми проаналізували зміст підготовки вчителів іноземної мови та вчителів початкової школи зі спеціалізацією «Іноземна мова», яка здійснюється сьогодні у ВНЗ.

Зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах визначено нормативними документами:

- 1) Положенням про вищий навчальний заклад;
- 2) Галузевим стандартом педагогічної освіти;
- 3) Типовими навчальними планами, навчальними програмами, підручниками та навчальними посібниками, за якими здійснюється підготовка майбутніх вчителів філологів-іноземців та учителів початкової школи зі спеціалізації «Іноземна мова».

В Україні підготовка за означеними спеціальностями здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр». Напря



підготовки – «філологія», відповідно філолог та «педагогічної освіти» з основною, подвійною чи додатковою спеціалізацією, відповідно вчитель початкових класів з однією із спеціалізацій.

Державний стандарт початкової й інших ланок загальної освіти передбачає всебічне виховання учнів, спрямоване на розвиток вмінь і навичок навчатися, вмінь проводити здоровий спосіб життя, розвивати і підтримувати цілеспрямованість як необхідний ключовий компонент процесу навчання.

*Навчальний план* – основний нормативний документ закладу освіти, за допомогою якого здійснюється організація навчального процесу. Його зміст складають *інваріантна* та *варіативна, складові*. *Інваріантна складова* передбачає на державному рівні обов'язкову складову підготовки для всіх типів навчальних закладів (шкіл, коледжів, гімназій, ліцеїв, університетів).

*Варіативна* – передбачає додаткові години на вивчення предметів інваріантної складової, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації. Основою для опанування знань додаткової спеціалізації є дисципліни варіативної складової навчального плану [39, 197].

Відповідно, важливою умовою формування предметних компетентностей, які складають сенс професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є зміст навчальних планів спеціальності «Початкова освіта» з освітніми галузями, у тому числі «Мова і література» «Іноземна мова», що включає інваріантну та варіативну складові.

У базовому навчальному плані іноземна мова є обов'язковою складовою освітньої галузі «Мови і літератури». Навчання іноземних мов згідно з базовим навчальним планом передбачає низку вимог рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Державні вимоги передбачають мовленнєву, мовну підготовку, соціокультурну та діяльнісну (стратегічну)

підготовку та базові чотири різновиди навчальної діяльності: аудіювання, читання, говоріння та письмо [39, 165, 166].

З метою з'ясування особливостей підготовки вчителів іноземної мови для початкової освіти ми проаналізували зміст освітньо професійних програм спеціальності «Початкова освіта», варіативний компонент «Іноземна мова» та «Філологія» «Мова і література» (іноземна та друга іноземна мова) [165; 166]. За основу взято навчальні плани трьох вищих педагогічних навчальних закладів: Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У процесі аналізу встановлено, що суттєвих відмінностей як у переліку навчальних дисциплін за інваріантною та варіативною складовими, які вивчаються у цих навчальних закладах, так і в кількості годин, відведених на їх засвоєння, немає, тому наводимо узагальнені дані по Національному педагогічному університету імені М.П. Драгоманова. Особливу увагу звертаємо на зміст та обсяги мовної, методичної, психолого-педагогічної та практичної складників підготовки.

Вище вказане дає підстави звернути увагу на суттєві відмінності, які виявляються у підготовці вчителя іноземної мови зі спеціальності «Філологія» та «Початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова». Вони представлені у таблиці 1.2.

Головною відмінністю, яка суттєво вирізняє професійну підготовку вчителів-філологів до роботи з учнями початкової школи – недостатній методичний (- 2,5 кред.) та психолого-педагогічний ресурс (-9 кред.), у порівнянні з майбутніми вчителями початкових класів з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова». Не можемо не вказати на те, що вивчення предметів: методика викладання іноземної мови (4,5 кред.); психологія (7,5 кред), педагогіка (5,0 кред.), історія педагогіки (2,5 кред.), основи педагогічної майстерності (2,0 кред.), вікова фізіологія (3,

0 кред.) не є фоновими для студентів з отримання ними знань про технології навчання та специфіку роботи в ЗОШ - I ступеня.

Таблиця. 1.2

**Узагальнені дані з мовної, методичної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

№	Мовно-методична підготовка	«Філологія»	«Початкова освіта»
		кількість кредитів/години	кількість кредитів/години
1	Мовна	73,5/ 2548	43,0 /1800
2	Методична	4, 5 / 162	7, 0 / 252
3	Психолого-педагогічна	21, 0 / 765	30,0 / 1080
4	Педагогічна практика	32/1152	28, 5/1026
	Всього:	98, 0/ 4627	108,5 / 4158

Основним їхнім спрямуванням є опанування знань із мови 14,0 кредитів: теорія фонетики, теорія граматики, стилістика іноземної мови, лексикологія та практика мовлення 59,5 кредитів: практика усного та писемного мовлення (48,5 кред.), практична фонетика (3,0 кред.), практична граматика (8,0 кред.). Звісно, що лише добре володіння мовою не забезпечить становлення професійно компетентного та конкурентоспроможного фахівця в галузі навчання іноземної мови учнів ЗОШ, оскільки процес навчання іноземної мови виступає одночасно і метою, і засобом. Останнє, для студентів-філологів, складає труднощі в процесуальному аспекті, що виявляється у знанні та вміннях застосовувати адекватно віку та змісту навчального матеріалу методів і прийомів навчання учнів початкових класів; діалогових і групових форм навчальної взаємодії; створення ігрового іншомовного комунікативного середовища тощо. Такий спектр професійної підготовки за С. Ніколаєвою не завжди спроможний

забезпечити відповідний рівень їхньої підготовленості до роботи з учнями молодшого шкільного віку [171].

Студенти, які навчаються на спеціальності «Початкова освіта», спеціалізація «Іноземна мова» більше орієнтовані на опанування методичної складової професійної підготовки (7,0 кред.) і представлена такими дисциплінами, як: методика навчання іноземної мови (3,0 кред.), іноземна мова з методикою навчання в початкових класах (4,0 кред.). Щодо мовної складової, то вона представлена для вивчення студентами в обсязі 43,0 кредитів, а саме:

інваріантна складова навчального плану – 16, 0 кредитів (практика усного і писемного мовлення (5,0кред.), іноземна мова професійного спрямування (6,0 кред.), іноземна мова (5,0 кред.);

варіативна – іноземна мова фахового спрямування (1,5 кред.), теорія сучасної іноземної мови (1,5кред.), інтегративний курс іноземної мови (3,0), дитяча література з іноземної мови (4,0).

Звісно, що такі дисципліни, як практична фонетика та практична граматики, теоретична граматики і теоретична фонетика, лексикологія та інші практико-орієнтовані дисципліни студенти цієї спеціальності не вивчають у такому розгорненому вигляді як студенти-філологи, оскільки вимоги Державного стандарту з галузі знань «Мова і література» («Іноземна мова») для початкової школи ставить за мету формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкування в усній і писемній формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуація [78, с. 4 ].

Тенденцію до відмінностей спостерігаємо під час проходження студентами педагогічної практики. Загальна кількість годин, відведених на виробничу педагогічну практику для дисциплін спеціалізації на факультетах

іноземних мов майже втричі перевищує кількість годин для спеціальності «Початкова освіта», хоча, як відомо, саме під час педагогічної практики студенти використовують різні методи навчання, форми роботи, аналізують, порівнюють свої дії і дії вчителя, роблять висновки, вносять пропозиції тощо, тобто оволодівають професійними вміннями і навичками та оволодівають здатністю до рефлексії: порівнюють себе з іншими суб'єктами навчальної взаємодії, роблять самоаналіз та самозвіт. На цю важливу особливість указує В. Краморенко «... якщо вся діяльність педагогічного вищого навчального закладу будуватиметься з урахуванням того, що саме школа – майбутнє поле діяльності теперішніх студентів та завтрашніх учителів цієї школи» [121, с.6].

Співставний аналіз навчальних планів зі спеціальностей, які здійснюють підготовку вчителів іноземної мови дав можливість указати на переваги й особливості, які представляють інтерес для проведення подальших кроків нашого дослідження й підтверджують запитаність саме таких спеціалістів іноземної мови, підготовка яких здійснюється на спеціальності «Початкова освіта». Вкажемо на них:

1. Психолого-педагогічна підготовка (30,0 кредитів). Це дисципліни: вікова психологія, педагогічна психологія, основи педагогіки, дидактика, історія педагогіки, теорія виховання, основи педагогічної майстерності, педагогічні технології в початковій освіті, фізіологія, валеологія.

2. Комплекс міждисциплінарних предметів з методики навчання в початкових класах: математика, українська мова, російська мова, природознавство, образотворче мистецтво й інші, на яких студенти розширюють свій діапазон знань і набувають відповідних умінь із технологій навчання та організації навчального процесу у школі першого ступеня.

3. Інтерферентність знань під час вивчення мов (українська мова, російська, іноземна мова) сприяє формуванню мовної компетентності загалом, та іншомовної - зокрема.

4. Трансформація знань, умінь і навичок під час проведення занять із окремих методик навчання учнів початкових класів на заняттях з іноземної мови в період проходження різних видів педагогічної практики.

Розкриваючи зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі необхідно зупинитися і на аналізі підручників, за якими здійснюється така підготовка. Прокоментуємо основні з них, які рекомендовані МОН України і передбачені освітньою професійною програмою.

Зазначимо, що лише один підручник із практичного курсу англійської мови, з наведеного вище переліку, відповідає вимогам, які стосуються підготовки вчителів іноземної мови у початкових класах. Це чотиритомне видання *«Практичний курс англійської мови для 1-4 курсів»* (за загальною редакцією Н.Янсон.) Зміст цього підручника спрямований на творчу діяльність та підвищує мотивацію навчання. Він містить уривки з неадаптованих художніх творів з англійської та американської літератури, що забезпечує культурологічний підхід.

Посібник *«Методика навчання англійської мови у початковій школі»* (автор С.В. Роман, 2005) [218] використовується на педагогічних факультетах фахової підготовки вищих навчальних закладів для формування методичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах. Складається з трьох частин: теоретичної, яка забезпечує вивчення дидактичних основ навчання іноземної мови; практичної – розкриває зміст, принципи, методи та засоби навчання англійської мови у початковій школі; методичної – розкриває зміст та ставить вимоги до проведення уроку іноземної мови, подає схему аналізу уроку.

Звісно, навчально-методичний ресурс із навчання іноземної у початкових класах представлено достатньо ґрунтовно, тому викладачі кафедри іноземної мови Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова використовують на

заняттях серію зарубіжних видань інтегративного характеру, як-от: Clive Oxenden, Cristina Latham-Koeing “New English File. Intermediate Student’s book”, Oxford University Press, 2008, Clive Oxenden, Cristina Latham-Koeing “New English File. Intermediate Workbook”, Oxford University Press, 2008.

Для поглиблення навчання іноземної мови застосовують підручники рівнів навчання: Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate.

Зазначимо, що поки що не існує жодного підручника, який би містив відповідний матеріал для повного курсу вивчення мови та методики навчання іноземної мови в початкових класах.

Наведене вище є підставою для висновку: вчитель іноземної мови у початкових класах повинен володіти загальнолінгвістичними знаннями про мову як суспільне явище, про її зв’язок з мисленням; методикою її викладання; знанням про культуру свого народу і народу, мова якої вивчається; вмінням виконувати функції культурного посередника між двома народами; мати глибокі знання з предметів психолого-педагогічного циклу та вміти застосовувати їх у процесі організації навчальної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку.

Відповідно, змістове навчально-розвивальне наповнення навчального плану зі спеціальності «Початкова освіта» («Іноземна мова») повинно реалізувати наступні цикли, які б забезпечували формування мовно-методичної компетентності:

– *теоретико-лінгвістична складова формування мовної компетентності, що передбачає реалізацію двох взаємопов’язаних цілей, а саме: знання теорії та історії іноземної мови, яка вивчається, в обсязі, необхідному для вирішення практичних і науково-методичних завдань, які вчитель матиме у своїй професійній діяльності; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення, вміння працювати з науковою літературою, визначати сутність і характер нерозв’язаних наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення, вміння узагальнювати і*

класифікувати емпіричний матеріал (тобто опанувати навички наукового пошуку в літературі за фахом та самостійного вивчення пов'язаних з ним проблем) [190, с.90];

– *практично-мовленнєва складова формування мовно-методичної компетентності майбутнього фахівця, що складає суб'єкт – суб'єктну та полісуб'єктну взаємодію;*

– *професійно-навчальна складова (методична компетентність) - проведення уроків іноземної мови у початкових класах та позакласної роботи; застосування інформаційно-педагогічного вдосконалення через самоосвіту і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації);*

– *соціокультурна складова формування мовно-методичної компетентності – наявність у студентів знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм [190, с . 90].*

Оскільки знання, вміння і навички є надзвичайно важливими в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якого профілю, у тому числі з іноземної мови, то вважаємо за доцільне розглянути окремо систему знань, вмінь і навичок, якими мають володіти вчителі іноземної мови, коли працюватимуть із дітьми у початковій школі.

Для визначення груп знань, якими має оволодіти сучасний учитель іноземної мови у початковій школі, ми орієнтувались на загальноприйняті стандарти, окреслені в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Зміст педагогічної освіти передбачає «фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників» [108].

До фундаментальних А. Волощук [61] залічує: теоретичну підготовку студентів із предметів філологічного й педагогічного циклів. У цьому



контексті мовно-методична підготовка забезпечується в рамках набування студентами знань з теорії та методики навчання іноземної мови; навчання методичних основ організації навчально-виховного процесу з іноземної мови учнів молодшого шкільного віку в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів. Зміст фундаментальної підготовки забезпечує високий рівень оволодіння майбутніми фахівцями лінгвістичними й екстралінгвістичними компетентностями.

Зауважимо, що у розрізі фундаментально-професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів необхідно зосередити увагу на комунікативних засобах іншомовного спілкування (інформаційно-технологічна і практично-мовна підготовка). Їх реалізація відбувається за рахунок основних функцій професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах. Такими функціями за Е. Пасовим є: *комунікативно-навчальна, конструктивно-планувальна, організаторська, освітня, виховна, розвивальна та гностична*. Вкажемо на їх характеристику:

- *комунікативно-навчальна* функція спрямована на формування вмінь навчати учнів комунікативного спілкування у формі монологу та діалогу, усного та писемного мовлення; це дає змогу розвивати мовленнєву компетенцію, формувати мовну, соціокультурну та навчальну компетенції, навчити школярів поглибленого аналізу, проведення досліджень мовленнєвих навичок та вивчення ставлення учнів до предмета;

- *конструктивно-планувальна* функція передбачає планування комплексної, індивідуальної, позакласної роботи, підготовка матеріалів для дослідження методичних проблем навчально-виховного процесу; вивчення засобів навчання конкретного матеріалу з огляду на вікові особливості школярів; організацію навчально-комунікативної діяльності учнів на уроці; реалізацію функцій навчання іноземної мови (мотивуюча, регулювальна, розвивальна, формувальна);

– *організаційна* функція поєднує в собі вміння організації досліджень, проведення позакласних заходів з огляду на вікові особливості учнів, психолого-педагогічну роботу, збір документації навчально-виховного процесу; поурочні, позакласні заходи); творче розв'язання методичних завдання, внесення до планів методично правильних коректив з метою досягнення бажаного результату [172].

– *освітня, виховна, розвивальна та гностична* функції мають за мету залучення учнів до діалогу культур та порівняльний аналіз традицій, історії, культури народу, мову якого вивчають, та рідної мови, виховання патріотизму та шанобливе ставлення до іншомовної нації, розвиток інтелектуальних, пізнавальних та розумових здібностей [138].

Суголосна з вище сказаним С. Ніколаєва. Вчена доводить, що вчитель іноземної мови «...має вміло застосовувати різноманітні методи, прийоми, форми навчання і сучасні технологічні засоби для навчання чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності в різних типах загальноосвітніх шкіл; аналізувати зміст навчального матеріалу; прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовленнєвого матеріалу з огляду на особливості як учнів, так і певного навчального закладу; вирішувати задачі морального, культурно-естетичного, гуманістичного виховання учнів засобами іноземної мови; планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та у позакласній роботі; творчо розв'язувати методичні задачі в процесі навчання і виховання учнів» [171,с.15].

Учитель іноземної мови у початковій школі зобов'язаний мати глибокі знання з методики викладання іноземної мови та вміти застосовувати їх у процесі навчання. Безперечно, навчання іноземних мов у початковій школі набуває надзвичайно важливого значення, оскільки саме у віці 6—11 років у дитини активно закладаються психолінгвістичні основи володіння іноземними мовами, які є підвалинами подальшого формування іншомовних фонетичних, лексичних, граматичних та орфографічних навичок, а також

розвитку вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма у межах програмових вимог. Тому актуальність ефективної професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які працюватимуть у початковій школі, на часі. Важливими залишаються питання щодо здобуття майбутнім педагогом знань, умінь і навичок організації та планування процесу формування первинних іншомовних навичок учнів початкової школи.

Відповідно професійна освіта все більше орієнтується на вільний розвиток, високу культуру, творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів тощо. А це вимагає якісно нового підходу до змісту підготовки майбутнього фахівця, формування у нього професійних компетенцій і компетентностей, у тому числі й мовно-методичної.

Отже, окреслені мовно-методичні знання, уміння і навички, розроблені на лінгводидактичній базі є вихідними для реалізації структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі.

### **Висновки до першого розділу**

За теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми вивчення доходимо таких висновків:

1. Сучасною парадигмою вищої професійної освіти визнано компетентнісний підхід як один із напрямів оновлення професійної освіти, покликаний розв'язувати суперечності між потребами суспільної практики в компетентних вчителях та можливостями змісту та методів забезпечення їхньої підготовки до навчання молодших школярів іноземної мови.

Основними положеннями компетентнісного підходу є: встановлення зв'язку освітнього процесу у вищому навчальному закладі з вимогами зовнішнього середовища з метою вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя із сформованою системою професійних компетенцій.

Йдеться про відкриту систему, що постійно розвивається і наповнюється новим змістом, визначається рівнем розвитку особистості у всіх її сферах, формується в діяльності й орієнтована на задоволення запитів суспільства й потреб студентів (учнів). Складниками професійної компетентності вчителя виступають необхідні для виконання професійної діяльності знання, уміння, професійно значущі здатності та якості особистості.

2. В освітньому просторі ВНЗ підготовка майбутніх фахівців іноземної мови у початкових класах розглядається як процес реалізації компетентнісного підходу в умовах індивідуального саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації набутої професійної компетентності в педагогічній діяльності.

Відповідно професійну компетентність учителя іноземної мови розглядаємо як здатність користуватись іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови молодших школярів з опорою на їхні вікові особливості та пізнавальні можливості. У структурі професійної компетентності вчителя початкової школи чільне місце її іншомовна складова.

3. Мовно-методична компетентність розглядається як багатокomпонентне компетентнісне утворення, до складу якого входять іншомовна, мовленнєва та методична компетенції, що зумовлені особливостями фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі, та забезпечує його здатність постійно підвищувати свою педагогічну кваліфікацію.

4. Інтегруючи в єдине ціле поняття «мовна» й «методична» компетенції, розуміємо його як цілісну систему, яка є сукупністю предметно-фахових компетенцій та розглядається як здатність і готовність використовувати іноземну мову у професійно-навчальних цілях, спроможність кваліфіковано вирішувати завдання мовної освіти учнів початкової школи. Вчитель, який опанував мовно-методичну компетентність,

здатний інтегровано застосовувати знання граматичних, фонетичних, орфографічних та лексичних мовних одиниць та творчо використовувати інноваційні прийоми і методи навчання, фахово орієнтуватися у навчально-методичних носіях для адекватного їх застосування у навчальному процесі, поєднувати іншомовне професійне спілкування і педагогічну діяльність з навчання учнів іноземної мови за критеріями говоріння, письма, читання й аудіювання.

5. За структурою формування мовно-методична компетентність включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний, а за процедурами та функціями: комунікативно-навчальна, конструктивно-планувальна, організаційна, освітньо-виховна, розвивальна та гностична, які забезпечують ефективне формування цілісної мовно-методичної компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова».

*Зміст розділу відображений у таких працях автора:*

1. Божок О.С. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у початковій школі / О. С. Божок // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. *Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* – Вип 17: збір. наук. праць. – К: НПУ, 2011– С. 120-127.
2. Божок О.С. Ключові компетентності в контексті сучасних проблем фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. С. Божок // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том II (27) – 2010р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 59-64.
3. Божок О.С. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки

вчителів з іноземних мов як педагогічна проблема / О.С. Божок // Наук. часоп. НПУ імені М.П. Драгоманова. зб. наук. праць [за науковою ред. академіка В.І. Бондаря]. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 20:– К: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012– С. 20-24.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У розділі розкрито сутність і зміст педагогічної концепції як системи поглядів на педагогічне явище – мовно-методичну компетентність, спосіб її розуміння, процес формування у майбутнього вчителя початкової школи готовності навчати учнів 1-4 класів англійської мови. Розкрито лінгводидактичний й технологічний потенціал дидактичних ігор, який реалізується у процесі формування досліджуваної іншомовної компетентності через зміст, форми, методи і засоби навчання студентів. Розроблено й обгрунтовано структурно-функціональну модель мовно-методичної компетентності.

#### **2.1. Теоретико-технологічні основи концепції формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

Питання потреби в іншомовному спілкуванні особистості набувають особливої ваги в умовах становлення української державності, виходу її на міжнародний рівень, що зумовлює необхідність підвищення культурного потенціалу суспільства загалом та підготовки фахівців, носіїв цієї культури зокрема.

Відсутність загальновизнаної концепції формування у студентів, майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах мовно-методичної компетентності спонукають до входження України в Європейську систему середньої й вищої освіти. Відповідно до логіки дослідження окресленої проблеми потребують обґрунтування і конкретизації поняття «педагогічна концепція», «формування» та «модель формування». Вкажемо, що у філософському, історичному, педагогічному контекстах вони мають різні смислові відтінки. Розкриємо їх сутність:

*Педагогічна концепція* – складна, цілеспрямована, динамічна система фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасної освіти.

У філософських словниках «формування» тлумачиться як породжувати; надавати певну форму, закінченість; розвиватися фізично, набувати зрілості; певного вигляду у процесі росту; утворюватися» [257].

Представники психологічної школи акцентують на розвитку індивідуального потенціалу особистості, його резервних здатностей, пізнавальної і творчої активності завдяки процесу оволодіння науковими, професійними та соціально значущими знаннями, вміннями й навичками [268].

Педагоги ототожнюють поняття «формування» з професійною підготовкою майбутніх фахівців, формуванням у них професійних знань, професійних здатностей, професійного саморозвитку, професійної компетентності [67].

С. Сисоєва розглядає як педагогічне управління індивідуальним становленням людської особистості [186, с. 154], як планомірний, полівмотивований та опосередкований процес організації та контролю.

Відповідно концептуальні детермінанти формування мовно-методичної компетентності скеровується на процес самоактуалізації потенціалу



особистості майбутнього фахівця з метою набуття ним зрілої форми професійної діяльності. У майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах це формування ключових і предметних компетентностей.

Метою освіти проголошується формування компетентності, компетенцій і соціально значущих якостей студента як особистості. Відповідно ключові компетентності проектуються на загальногалузеві компетентності, які своєю чергою «проекуються» на предметні компетентності. Водночас ключові компетентності є довільним набором відповідних галузевих та предметних компетентностей – вони інтегрують галузеві компетентності у складну структуру, в якій елементи пов'язуються між собою через різноманітні зв'язки та відношення [65,с.107 ].

Методологічними орієнтирами організації педагогічного управління з формування мовно-методичної компетентності визначено такі підходи: компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, технологічний, системний, інтегративний.

**Компетентнісний та комунікативний підходи** розглядаємо у розділі 1. п. 1.1 як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових та предметних компетентностей особистості, результатом яких має бути формування загальної компетентності людини, зокрема комунікативної компетентності, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, володіння засобами спілкування та предметної взаємодії з суб'єктами діяльності. Застосування таких підходів розставляє акценти щодо набуття знань, умінь і навичок з метою застосування на практиці для розв'язання педагогічних і професійних завдань [91; 245; 246; 247 ].

**Особистісно орієнтований підхід** спрямований на розкриття індивідуальних особливостей майбутніх учителів, їх здатностей до професійного мислення, творчого потенціалу, що активізує процеси особистісного розвитку, самореалізації, самовиховання і самоосвіти.

Сутність цього підходу полягає у засвоєнні знань і розвитку рефлексивних умінь студентів – майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах у процесі педагогічної діяльності з інтегрованого вивчення іноземної мови та інших предметів у початковій школі [258; 268 ].

**Діяльнісний підхід** визначає здатність особистості до іншомовної культури через взаємодію суб'єктів діяльності. Його застосування сприятиме створенню належних умов для розвитку самопізнання, самореалізації і самовдосконалення майбутніх фахівців. [139 ].

**Технологічний підхід** забезпечує пошук засобів для досягнення цілей навчання, які зумовлені підвищенням якості освіти в умовах стандартизації професійної підготовки. Оскільки дидактика є складовою педагогіки, то аргументує і вивчає мету, зміст і методи навчання та проектує їх подальші етапи. До її завдань належить також формування професійної компетентності як мети, змісту, засобів та методів їх сукупності для досягнення ефективних результатів навчання за умови інтегрованого функціонування особистісних, інструментальних й методологічних чинників [153, с. 3].

Ознаками технологічного підходу є його реалізація через використання педагогічно обґрунтованої сукупності загальнонавчальних технологій, які мають чітку процесуальну структуру, визначені умови й етапи їх застосування, прогнозовані результати, що кількісно та якісно оцінюються.

Зміни у змісті й методах навчання студентів, що зумовлені запровадженням технологічного підходу, дають майбутнім учителям змогу навчатися з опорою на інноваційні технології, мобільність їх застосування в сучасній початковій школі, врахування специфіки навчання молодших школярів, застосування активних методів навчання, серед яких дидактична гра, що виступає інтерактивним засобом діалогової взаємодії та контекстного навчання.

**Системний підхід** ґрунтується на принципах цілісності (визначення об'єкта через поєднання зв'язків і компонентів), організованості (структурна

впорядкованість об'єкта) та складності (розчленування цілого на частини, ієрархічність будови об'єкта) і передбачає виділення компетентності як системи з певною структурою, взаємопов'язаними компонентами та складовою процесу підготовки [231].

Уведення *інтегративного підходу* в навчальний процес має позитивно вплинути на розвиток у студентів здатності сприймати і засвоювати мовні й методичні знання як єдине ціле. Завдяки цій здатності майбутній учитель має тим змогу навчати іноземної мови молодших школярів відповідно до сучасних освітніх вимог [51; 65].

Вивчення та узагальнення досвіду формування мовно-методичної та іншомовної компетентності у рамках дидактичних підходів сприяли визначенню основних *принципів* формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Визначимо та охарактеризуємо їх.

Під принципами формування мовно-методичної компетентності розуміємо *сукупність вимог та положень його забезпечення*. Виділяють загальні та специфічні принципи [2; 67]. У нашому дослідженні *загальні* принципи характеризують систему формування мовно-методичної компетентності загалом, *специфічні* принципи – відображують специфіку цього процесу зі спеціальності «Початкова освіта». До *загальних* принципів відносимо:

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

- принципи *науковості та доступності* – означають вимоги введення до змісту навчального процесу знань про мову і мовлення як одиниці міжособистісної та іншомовної комунікації, сучасних проблем

лінгводидактики щодо технологій навчання та перспектив розвитку (в тому числі з опорою на вимоги вітчизняних, європейських та міжнародних стандартів), способів засвоєння знань з огляду на вікові особливості студентів, рівень сформованості в них мислительних операцій та вмінь тощо;

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

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

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

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

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

До *специфічних* принципів відносимо:

- принцип *цілеспрямованості* – указує на наявність цілей і чіткої мети у педагогічній діяльності, вміння вибирати засоби досягнення поставленої мети; проявляється в умовах формування мовно-методичної компетентності та за наявності у майбутніх учителів іноземної мови у

початковій школі фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребова-спілкувальних (комунікативних) мотивів;

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

– принцип *наочності*, за Я. Коменським, є «золотим правилом» дидактики [117]. У контексті дослідження ґрунтується на сенсуалістичному підході, який розглядаємо не як самоціль, а як засіб, який забезпечує розвиток сприймання, мислення, активності й самостійності студентів засвоєння іншомовного засобу спілкування. Поєднання слова з наочністю сприяє ефективному засвоєнню структурних складових іноземної мови.

Спільною ознакою, яка об'єднує принципи системності й наочності, є забезпечення змістової логічної послідовності висловлювань. У нашому дослідженні принцип наочності означає вимогу до іншомовної складової лінгводидактичної компетентності, а саме – лінгвістичної і фонетичної компетенцій.

Зміст вербальної наочності складає вимову лексичних одиниць, необхідних для формування як лексичної компетенції (засвоєння нових лексичних одиниць), так і фонетичної (вміння розпізнавати та ідентифікувати звукові форми мови). За таких умов вербальна наочність розвиває в майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі вміння розпізнавати та запам'ятовувати лексичні одиниці та ідентифікувати фонетичні форми мови з мовленням у процесі ігрових технологій навчання. Невербальну наочність можна застосовувати у вигляді рисунка, схеми, діаграми тощо.

Мета зорової наочності, за вченими, показати предмет чи елементи дії, які можна сприймати зором та семантично ілюструвати важливі ознаки значень.

Засоби невербальної наочності – схеми, діаграми, мовні конструкції тощо надають у зображальній формі додаткову інформацію, ставлять певні мисленнєві завдання, забезпечуючи образно-схематичні опори для інтерактивного тренування лексики [223].

- *динамічності самоосвіти* вказує на залучення студентів до організації та участі у дидактичних іграх та до виконання педагогічних завдань. Цей принцип реалізується завдяки активній навчальній діяльності, оптимізації процесу формування професійних та індивідуально-психологічних якостей майбутнього педагога, вмінню долати труднощі, нестандартно мислити й самовдосконалюватися, постійному пошуку інноваційних методів навчання іноземних мов молодших школярів;

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

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

Охарактеризовані вище підходи і принципи закладено у концепцію формування мовно-методичної компетентності вчителів іноземної мови у

початковій школі і складають цілісну картину позитивного впливу на якість формування. Добір та характеристика підходів та принципів не є вичерпною, а лише розкриває, доповнює і розширює межі побудови й розроблення концепції формування у студентів видів компетентностей і компетенцій.

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

У педагогічній літературі поняття «модель» представлено достатньо функціонально й масштабно: як можливість науково уявити стан існування та використання того чи іншого об'єкта для подальшого аналізу; як теоретичний орієнтир для подальшого конструювання певного об'єкта; як візуалізація їх наочного зображення.

Український вчений С. Гончаренко останню позицію ототожнював з навчальним посібником, який є умовним образом якогось об'єкта (це може бути схема, зображення, опис), що зберігає пропорції та схожість частин об'єкта за певної систематизації та умовності засобів зображення [67, с. 213].

Беремо до уваги визначення філософів поняття «модель» щодо його ототожнення з уявлюваною в думках або реалізованою в реальності системою, яка здатна змінювати об'єкт дослідження за такого відображення чи відтворення, що вивчення цієї системи уможливує отримання нової інформації про об'єкт дослідження [264, с.89].

Модель – це система, яка реально діє чи функціонує та, яка здатна змінювати об'єкт дослідження. У нашому розумінні така модель інтегрує сукупність структурних елементів та відображає зв'язки між ними.

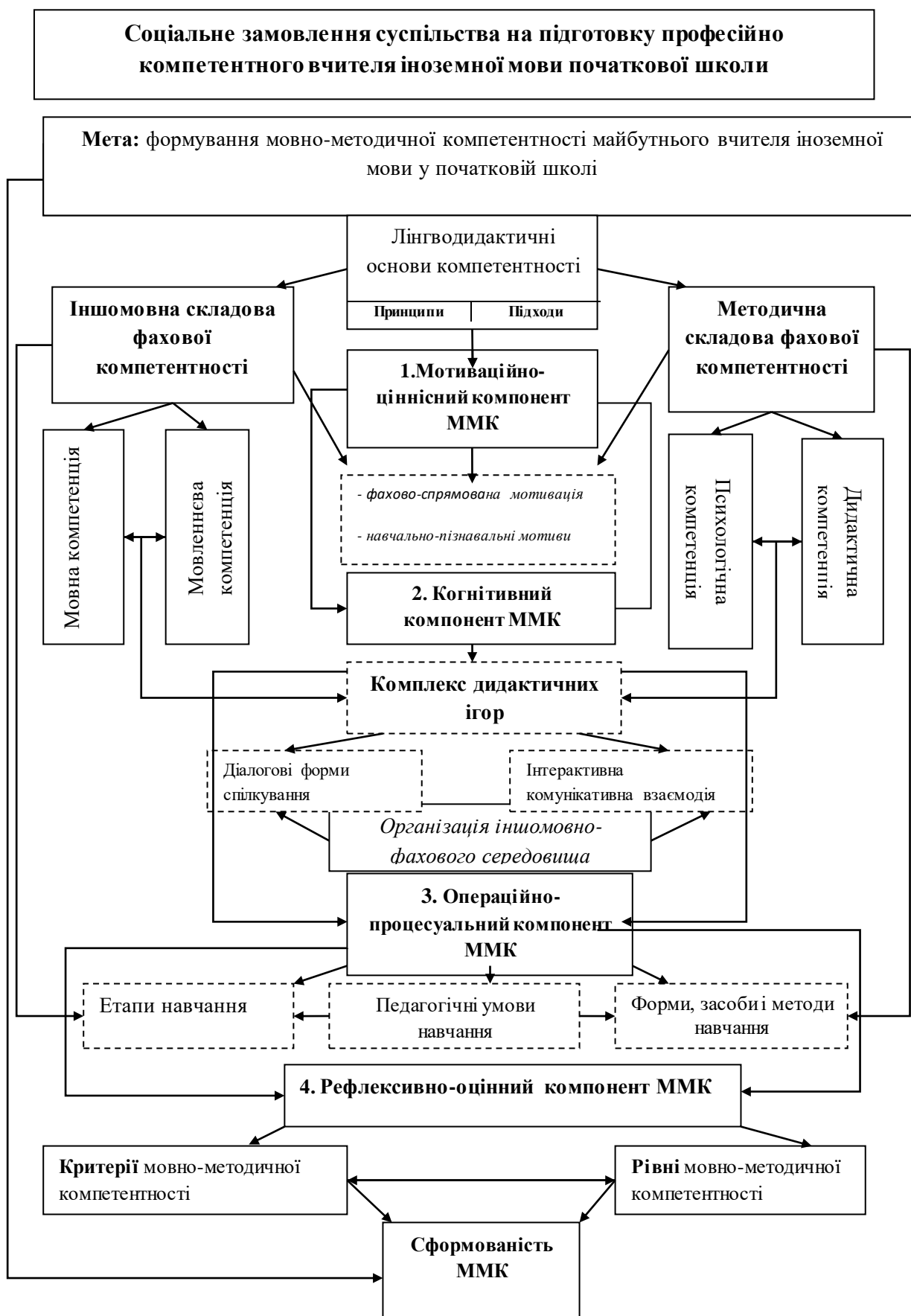
Приймаємо міркування І. Якиманської про те, що сутність інтегративної функції в тому, що за системного дослідження проблем окремі результати, отримані в інших галузях, можна спроектувати на галузь педагогічних досліджень, використовуючи ті самі етапи в тій самій послідовності [268]. Відповідно створення і розвитку *системи* передбачає [227]:

- аналіз цілей системи (цілепокладання як вибір параметричної бази цільових завдань – цілерозподіл, оптимальна декомпозиція загальної мети на часткові цілі, ієрархічно їй підпорядковані);
- дослідження структури і функцій системи (виявлення функціональних характеристик системи, визначення оптимальних результатів, відповідності між структурою і функціями);
- удосконалення механізмів функціонування системи (перехід від статичного до динамічного дослідження системи, взаємодії її елементів та, її розвитку; визначення чинників, що породжують системні суперечності, характеристика оптимальних засобів їх усунення чи мінімізації та висвітлення необхідних для цього умов).

Для трансформування наведених вище теоретико-методологічних концептів у площину побудови структурно-функціональної моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі ми відштовхувалися від *мети* – формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі та *соціального замовлення*.

Сучасній українській школі потрібні компетентні вчителі, які спроможні ефективно й мобільно діяти, професійно вирішувати стандартні





*Рис.1.1. Структурно-функціональна модель формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*

та проблемні завдання, що виникають у навчально-виховному процесі. Отже, *мовно-методична компетентність є однією із інваріантних складових професійної підготовки вчителя початкової школи, особистісно-професійним новоутворенням.* Основою мовно-методичної підготовки майбутнього фахівця є *лінгводидактика* – розділ педагогіки, що розробляє теорію мовної освіти, навчання і виховання.

Представляє увагу міркування І. Пентилюк, яка під лінгводидактикою розуміє «...термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [189] і не лише, а й фахово-методичної, залежно від отримуваної кваліфікації.

В основу поняття «лінгводидактична компетентність» дослідниця Н. Остапенко включає знання, уміння, оцінні ставлення, навички й досвід предметних компетентностей [177].

Зі сказаного випливає, що лінгводидактика є фундаментом розроблення мовної, мовленнєвої, психологічної та дидактичної компетенцій вчителя іноземної мови у початковій школі. Від їх сформованості залежить його професійно-фахова компетентність, що зумовлена аналізом змісту і структури професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Визначимо їх зміст:

*Мовна компетенція* передбачає формування знань одиниць системи мови, її складових та правил побудови речень. Іншими словами – це знання синтаксичних, граматичних, фонетичних, лексичних, фразеологічних, орфографічних і семантичних одиниць мови [160].

*Мовленнєва компетенція* ґрунтується на вмінні висловлюватись як в усній, так і в письмовій формі [62].

*Дидактична компетенція* – це знання методики викладання предмета, вміння застосовувати ці знання в практиці іншомовного спілкування з опорою на технології, які сприяють розвиткові дидактичних, організаційно-аналітичних і комунікативно-перцептивних здібностей педагога [51, 73, 160].

*Психологічна компетенція* – це опанування системи знань про людину як суб'єкта освітнього процесу, її вікові й індивідуальні особливості та соціальні чинники розвитку; обізнаність щодо процесів спілкування, розуміння того, якою мірою ці процеси сприяють досягненню педагогічних результатів; володіння вміннями проектувати, реалізувати, оцінювати та коригувати освітній процес [265].

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

**Мотиваційно-ціннісний компонент** охоплює систему мотивів, що виражають усвідомлену спонуку до діяльності (С. Рубінштейн) [219], у тому числі до навчальної, є сукупністю усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини загалом. Цей компонент спонукає людину до діяльності для досягнення певної мети (Я. Пономарьов) [201]. У будь-якій діяльності можна виділити два аспекти розвитку мотивації: 1) внутрішній – зумовлений потребами, інтересами, переконаннями, відчуттями; 2) зовнішній – пов'язаний із стимулюванням розвитку та формування мотиву (за термінологією О. Ярошенко) [270].

Щоб виник інтерес, стверджував О. Леонтьєв, необхідно створити мотив, який приведе до досягнення мети. У діяльності, яка сприяє виникненню інтересу, головне місце відводиться змісту конкретного предмета й унаслідок цього легко запам'ятовується тими, хто навчається [140]. У контексті нашого дослідження це мовно-методична компетентність.

До вивчення мотиваційно-ціннісного компонента мовно-методичної компетентності звертаються дослідники початкової освіти (П. Гусак [72], С. Литвиненко [144], І. Пальшкова [181], Л. Хоружа [256] та ін.). Учені розглядають цей компонент як системно-складовий у процесі підготовки вчителя, тобто як систему моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя на забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня та інших учасників педагогічного процесу.

У процесі педагогічної діяльності вчитель іноземної мови у початковій школі досягне професійності тільки за умови, якщо володітиме основами теорії та практики методики навчання іноземної мови, матиме сформовані відповідні особистісні й професійні якості та цінності. Застосування цих настанов у професійній діяльності майбутнього фахівця сприятиме усвідомленню мети і мотивів вибраного виду діяльності.

Навчальна діяльність студента, як відомо, реалізує мету, яка є усвідомленою потребою і визначає його прагнення досягти кінцевого результату. Прагнення студента реалізується в активності майбутнього вчителя, його орієнтуванні у виборі професії. Для процесу формування мовно-методичної компетентності цей аспект є вагомим. Незважаючи на те, що мета є лише структурним елементом діяльності вчителя, її усвідомлення визначає *характер і спосіб виконання цієї діяльності*. Відповідно мета та активність, у якій проявляється діяльність студента, пов'язані між собою.

Мета – це об'єкт, на який спрямована студентська активність, а активність – головна умова реалізації мети. Без активності неможливе досягнення мети, як неможливою є діяльність студента з її досягнення. Тому без визначеної мети активність як якість особистості не існує, вона закладена у самій меті.

Постановка мети, її реалізація потребують певних мотивів діяльності. У мотивації студента об'єднуються внутрішні і зовнішні рушійні сили, які

визначають характер діяльності студента. Тобто, йдеться про формування тріади мотиваційно-ціннісного компонента: потреба виражає необхідність діяльності, мета – конкретизовану потребу, а мотиви – внутрішні чинники (механізми, спонуки) цієї діяльності.

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

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

Завдяки практичній підготовці студенти опановують основи методичних умінь та навичок із навчання, розвитку, виховання учнів початкової школи впродовж класної та позакласної навчально-виховної роботи, з наукового дослідження процесу навчання у початковій школі. На практичних заняттях з іноземної мови та методики її навчання у початкових класах та інших фахових методик (для прикладу: навчання української мови, математики, природознавства тощо) студенти, які інтегрують в єдине знання суміжних методик, оволодівають методичним ресурсом (першочергово – навичками) з організації та проведення уроків іноземної мови у початкових класах.

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

набуває студент під час проходження різних видів практики, сприяє виявленню не тільки рівня його знань про мову, а й сформованої здатності організувати уроки іноземної мови та методично грамотно їх проводити.

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

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

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

Педагогічна енциклопедія розглядає процес навчання як педагогічно обґрунтовану, послідовну, безперервну зміну актів навчання, у перебігу якої виконуються завдання розвитку та виховання особистості [2; 67]. У зв'язку з цим процес формування мовно-методичної компетентності розглядаємо як педагогічно обґрунтовану, послідовну й безперервну зміну етапів навчання, за якої майбутні вчителі опановують сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок та професійно значущих форм спілкування – діалогових, комунікативних.

В основу поетапного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи покладено концепцію Л. Виготського про зону найближчого розвитку та присвоєння загальнокультурного досвіду в діяльності з орієнтацією на цю зону, лінгводидактичні основи теорії навчання [16; 51; 57; 147; 164; 214], діалогові форми спілкування [102; 158; 234], контекстне навчання [21, 55].

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

*Підготовчий етап* ідентифікується з поглибленим розкриттям професійних вимог до особистості майбутнього вчителя, його професійної ролі – «примірювання» себе в ролі майбутнього вчителя, своїх можливостей до специфіки та змісту вибраного фаху; оволодіння вміннями виконувати основні види і форми навчальної, самоосвітньої діяльності; активізація процесу самопізнання іншомовних і комунікативних здатностей як важливого особистісного новоутворення «соціальної ситуації розвитку студента» (Л. Божович, Л. Подоляк й ін.). Цей етап вирізняється становленням орієнтирів на майбутню педагогічну діяльність і спрямований на освоєння майбутніми учителями системою професійно-педагогічних знань, умінь і навичок іншомовного спілкування, формуванням мотивації до іншомовної комунікації, уточненням життєвих і професійних цілей.

Особливої значущості на цьому етапі набувають діагностика та самодіагностика майбутніми вчителями рівня розвитку здатності до іншомовної, комунікативної взаємодії, яка є потужним стимулом до виникнення мотивації саморозвитку та самовдосконалення в мовній та мовленнєвій культурі, традиціях, літературі мови, яка вивчається.

Як наслідок у майбутніх учителів формуються не тільки настанови на професійний саморозвиток і самовдосконалення, а й прагнення до оволодіння знаннями, вміннями, навичками й цінностями, основу яких складають – предметні компетенції, які є невід'ємними складовими професійної компетентності.

Розкриваючи особливості формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі вкажемо на те, що сприйняття студентами загальної мети та конкретних завдань іншомовної освіти, засвоєнням мовних знань та відповідних умінь і навичок на цьому етапі набуває комунікативних, діалогових форм спілкування.

*Основний етап* складають процеси оволодіння знаннями, вміннями та навичками з вибраної професії, розвиток професійно значущих якостей у процесі іншомовної діяльності, що відповідає когнітивному й операційно-процесуальному компонентам мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах.

Діяльність студентів спрямовується на виконання таких завдань: подальший розвиток їх як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності через його самовдосконалення, заснованого на системній єдності педагогічних і лінгводидактичних знань, умінь і навичок та їх практичної реалізації у процесі становлення професійного образу «Я» на первинному усвідомленні своїх реальних можливостей у модельованих, ігрових ситуаціях. Цьому етапу властивий проблемний характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки використовуються активні методи навчання, серед яких дидактична гра посідає провідне місце.

Підтвердженням сказаного є психолого-педагогічний досвід упровадження у навчально-виховний процес дидактичних ігор (П. Підкасистий [194], І. Пальшкова [181], К. Родкин [217], Ю. Стиркіна [238], В. Саюк [223], водночас і з викладання іноземних мов (М. Кларін [112], К. Ливингстоун [143], Т. Полонська [198], Ю. Федусенко [249]). Вони



обстоюють думку, що дидактична гра є тим *методом, який може ефективно використовуватися з метою формування іншомовної комунікативної компетентності спеціалістів, з одного боку, та підготовки до майбутньої професійної діяльності, з другого.*

У контексті іншомовного навчання гра як активний метод навчання має такі переваги :

а) є основним засобом залучення учасників гри до спільної пізнавальної діяльності;

б) сприяє створенню і розв'язанню проблемних ситуацій під час контекстного, діалогічного спілкування, у процесі якого приймаються індивідуальні й групові рішення, досягаються певні цілі;

в) формує активну позицію кожного учасника гри у процесі спільної колективної діяльності;

г) розвиває діалогове, рольове спілкування іноземною мовою, що створює не тільки навчально-розвивальне, комунікативне середовище, а й емоційно-експресивне;

д) сприяє ефективному засвоєнню лексико-граматичного матеріалу мови, яка вивчається, що є основою розвитку предметних компетентностей та іншомовної професійної компетентності (Л. Волкова [59], А. Маркова [153]);

е) розвиває здатність до моделювання та інтеграції знань з предметних методик, які передбачають застосування методу гри як навчального з метою оволодіння професійною діяльністю і професійними якостями (критичність і мобільність, творчість і варіативність), що є необхідною умовою формування практичних умінь і навичок у роботі з учнями початкових класів.

Основний етап характеризується активним засвоєнням знань, умінь, професійно значущих комунікативних якостей у процесі застосування ігрових форм і методів навчання. Цілком закономірно, що це сприяє

підвищенню пізнавальної активності студентів, розвиткові ініціативи, формуванню теоретичної та практичної готовності до формування мовно-методичної компетентності, мотивує перебудову особистості студента до самореалізації в навчальній іншомовній взаємодії.

Для розвитку мовно-методичної компетентності студенти вирішують ігрові ситуації, удосконалюють навички розв'язання мовленнєвих завдань, формують здатність до іншомовної комунікативної компетентності – чітко, логічно формулювати свої думки, узагальнювати, проводити аналогію, оцінювати пріоритети, вести діалог і дискусію тощо.

Беремо до уваги організацію та проведення *професійно орієнтованих дидактичних ігор* під час вивчення дисципліни «Методика навчання іноземної мови». Такою грою може бути «Фрагмент уроку з іноземної мови у початковій школі», завдяки якій моделюються реальні навчально-професійні ситуації.

*Завершальний етап* має властивість інтегрувати в системне ціле компоненти мовно-методичної компетентності. Завдяки попередньому досвіду у студентів формуються експресивні й професійні ролі, активізується процес набуття об'єктивного педагогічного знання, відбувається подальше структурування предметних, мовних і методичних компетенцій, зростає прагнення до активного застосування свого іншомовного потенціалу в практичній, навчальній та позанавчальній комунікативній діяльності.

На цьому етапі виробляється індивідуальний стиль професійного становлення студента як активного суб'єкта іншомовної, комунікативної діяльності, здатного до побудови власних концептуальних основ формування предметних компетенцій. Серед них – мовна і методична компетенції є головними у професійному становленні майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах.

У наслідку майбутні вчителі іноземної мови у початковій школі послуговуються в навчальній діяльності мовними і лінгводидактичними знаннями, уміннями і навичками. Студенти практично застосовують та інтегрують набуті знання з філологічних, професійно орієнтованих та методичних дисциплін під час проходження педагогічної практики. Практичні заняття передбачають упровадження активних методів, серед яких основна роль відводиться дидактичній грі, методам педагогічної та ігрової імпровізації.

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

Л. Яковлева, досліджуючи це явище, зазначає, що процес навчання у педагогічному виші повинен бути спрямований на формування готовності студентів до рефлексії. Дослідниця характеризує цю готовність як системну, соціально-психологічну якість особистості майбутнього вчителя, що передбачає осмислення процесу й результатів педагогічної діяльності, набуття вміння аналізувати й усувати недоліки з метою підвищення ефективності вирішення навчальних задач, виокремлюючи такі її складові, як самооцінка, самовиховання, самоосвіта. У цьому контексті рефлексія студента розглядається не тільки в сенсі накопичення інформації про себе, а й у сенсі переживання певного ставлення до неї. Іншими словами ґрунтується на систематичному самоаналізі і є необхідною умовою переходу виховання у самовиховання, освіти в самоосвіту. Самооцінка має комплексний характер, оскільки розповсюджується на різні прояви особистості – інтелект, зовнішні дані, успішність у спілкуванні тощо. Вона також є *динамічною*, так як може змінюватись упродовж життя.

Самооцінка відіграє важливу роль у процесі формування професійно-педагогічної компетентності. Якщо вона адекватна, це сприяє удосконаленню професійних умінь, фахових знань на значущих навичок. Коли студент оцінює себе як суб'єкт діяльності, він має можливість реально і особисто включитися у той чи інший вид діяльності. Здатність до особистісно-професійної самооцінки не формується стихійно. Вперше майбутні вчителі оцінюють себе як педагогів на педагогічній практиці, під час знайомства із майбутньою професією. Аналізуючи свої успіхи та невдачі, свою оцінку іншими людьми, та порівнюючи себе із професіоналами, студенти розвивають самооцінку в бік адекватності, розвивають потребу у самоаналізі та професійній рефлексії.

Адекватна самооцінка студентом власної професійно-педагогічної компетентності – це уміння реально та об'єктивно оцінити свої якості та можливості, які знадобляться в педагогічній діяльності. Самооцінка регулює поведінку студента, обумовлює стосунки з оточуючими. Від неї залежить критичність ставлення до особистих успіхів і невдач в оволодінні мовними, мовленнєвими й методичними здатностями іншомовної комунікації. Якщо майбутній вчитель правильно сприймає себе і свої можливості, це орієнтує його на віру у власні сили, переконує у наявності необхідних комунікативних умінь та здібностей. Самооцінка має вплив на ефективність педагогічної діяльності вчителя та діяльності його як людини, а також на подальший розвиток учителя як професіонала.

Отже, мовно-методична компетентність, окреслена завдяки поєднанню всіх компонентів формульованого блоку, може бути охарактеризована як особистісна інтегративна якість студента – майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі. Для складників особистісної інтегративної якості відносимо:

- професійно-педагогічні мотиваційно-ціннісні орієнтації;

- мовно-методичні знання, уміння та навички, як результат набуття їх студентами у процесі професійної педагогічної діяльності;
- особистісно-професійні якості.

З поміж критеріїв оцінювання виділяємо мотиваційно-ціннісний (діагностика рівня сформованості мовно-методичної компетентності з точки зору їх мотиваційно-ціннісної складової), когнітивно-діяльнісний (діагностика рівня сформованості навчальних знань, умінь і навичок та професійних якостей) та а-refлексивно-оцінний (діагностика рівня сформованості вміння здійснювати самоаналіз, самооцінку та саморегуляцію), які розглянемо у наступному параграфі нашого дослідження.

## **2.2. Критерії та рівні сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

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

Критерії (від грец. criterion – це мірило, інструмент вимірювання для оцінювання якості та класифікації речей, об'єктів). Зовнішній прояв властивостей речей, котрі визначають, описують або ідентифікують їх [66].

Більшою мірою наближеним до визначення сутності поняття «критерій» є визначення І. Ісаєва: «... ознаки, за якими судять чи оцінюють річ, і є критеріями» [100, с. 115].

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

У педагогічному контексті критерії – це властивості та ознаки досліджуваного явища, на основі яких робиться висновок про стан та рівень його сформованості. Ознака, яка виокремлює найбільш важливі аспекти педагогічної діяльності, а також адекватно їх оцінює, є показником критеріїв [186].

Критерії та показники професійної компетентності вчителів іноземної мови, розроблені вченими, варті уваги в контексті нашого дослідження як відображення якості та ефективності навчального процесу (В. Баркасі [13], С. Вітвицька [56], Т. Гущина [73], В. Калінін [102], Л. Коваль [114] та ін.). До вихідних положень у визначенні критеріїв і показників сформованості мовно-методичної компетентності відносять:

- відповідність меті формування мовно-методичної компетентності;
- відображення основних закономірностей формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкової школи;
- відображення змісту та структури формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- врахування як процесуальних, так і результативних аспектів підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мови учнів початкової школи;
- єдність кількісних і якісних показників і критеріїв; кожний компонент може бути представлений якісно (зміст засвоєних знань) і кількісно (обсяг засвоєних знань, їх рівень тощо).

Сформованість мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі визначалася за такими критеріями *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний* та їх показниками. Охарактеризуємо представлений критеріальний апарат (таб. 2.1)

Таблиця 2.1

**Критерії та показники визначення рівнів сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі**

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Параметри</i>	<i>Показники</i>
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Вмотивованість до оволодіння мовно-методичною компетентністю.	Наявність фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних мотивів, прагнення до мовно-методичної компетентності.
<i>Когнітивний</i>	<i>Когнітивно-діяльнісний</i>	Система мовно-методичних знань, якою володіє майбутній вчитель іноземної мови у початковій школі.	Розвиток лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій; повнота та цінність знань із навчальних дисциплін; показники методичної складової лінгводидактичної компетентності; застосування діалогових форм та інтерактивної взаємодії елементів дидактичної гри у процесі формування мовно-методичної компетентності.
<i>Операційно-процесуальний</i>		Система вмінь використовувати іноземну мову як засіб професійного спілкування і методичних вмінь організувати навчально-виховний процес із навчання іноземної мови у початковій школі.	
<i>Рефлексивно-оцінний</i>	<i>Рефлексивно-оцінний</i>	Система вмінь самоаналізу, самооцінки та саморегуляції.	Якість оцінювання та самооцінювання ступеня сформованості мовно-методичної компетентності; адекватна самооцінка, особистісна та професійна потреба у саморозвитку рефлексія, саморефлексія.

**Мотиваційно-ціннісний критерій** - сукупність мотивів і потреб, які спонукають майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи до формування професійної компетентності загалом, та мовно-методичної компетентності зокрема. Виокремлення зазначеного критерію пояснюється тим фактом, що поєднання різних мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки, яка залежить одночасно від багатьох мотивів і, у цілому, формує прагнення бути вчителем іноземної мови та працювати саме з учнями молодшого шкільного віку. А. Маркова визначає чотири групи мотивів, спрямованих на такі аспекти педагогічної поведінки, як професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала: 1) мотиви розуміння призначення професії;

2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності;

3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці, міжособистісного спілкування);

4) мотиви виявлення особистості в педагогічній діяльності (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [154, с. 74].

Цей критерій формує у студентів стійке усвідомлення потреби у вивченні іноземної мови, переконання у її суспільній та духовно-моральній значущості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до іншомовного викладання в школі, прагнення студентів до самовдосконалення, безперервного науково-педагогічного пошуку, розвитку творчого потенціалу, та повагу до особистості школяра, осмислення суспільного значення професії вчителя, здатність до рефлексії, розуміння потреб школярів.

Виокремлюємо чотири рівні сформованості професійної компетентності, оскільки вони є відносними величинами: два з них ілюструють крайні межі вираження професійної компетентності – *високий і*



*низький*, тоді як *достатній* і *середній* рівні виражають проміжні показники вищезгаданих нами критеріїв. Охарактеризуємо їх.

*Високий рівень сформованості мотивів* виявляється у чітко вираженому позитивному ставленні студентів до різних аспектів професійної діяльності та оволодінні мовно-методичною компетентністю, орієнтації на самопізнання і саморозвиток себе як майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі, впевненості в значущості докладання власних зусиль для досягнення поставленої мети – стати професійним учителем іноземної мови в молодшій школі.

*Достатній рівень сформованості мотивів* виражається більшою мірою не тільки внутрішніми, а й зовнішніми мотивами вибору студентами майбутньої професії педагога, зокрема в бажанні стати вчителем, здатності працювати з людьми, сформованості позитивного ставлення до майбутньої професії і самої мети навчання у ВНЗ.

*Середній рівень сформованості мотивів* вирізняють відповіді, в яких досліджувані загалом виявляють позитивне, а в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності вчителя та сформованості її складової – мовно-методичної компетентності; загалом студенти орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, однак указують на певні перепони у формуванні мовно-методичної компетентності.

*Низький рівень сформованості мотивів* виявляється лише у зовнішніх мотивах вибору професійної діяльності вчителя; студенти самовідсторонюються від професії, мають фрагментарні, поверхові уявлення про професію вчителя, вирізняються пасивно-позитивним ставленням до цієї діяльності та мету вступу до ВНЗ. Провідними мотивами та цілями навчання у ВНЗ у таких студентів є пізнавальні, емоційні та орієнтовні мотиви – хочуть випробувати себе, їм цікаво вивчати щось нове, сподіваються, що з часом їм сподобається навчати школярів іноземної мови.

Вважаємо за доцільне об'єднати когнітивний та операційно-процесуальний компоненти за одним **когнітивно-діяльнісним критерієм**. Обґрунтовуємо тим, що мовно-методична компетентність вимагає комплексного підходу до засвоєння теоретичних знань і формування професійно-прикладних умінь.

Відповідно, когнітивно-діяльнісний критерій визначатиметься як наявність сформованих знань, умінь, навичок, які складають змістово-процесуальну основу квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців. Крім того, діяльнісний критерій забезпечує реалізацію мотивів до навчальної діяльності. Більшість авторів (Я. Пономарьов [201], С. Рубінштейн [219] та ін.) вважають його основним у підготовці вчителя. У зв'язку з цим ми виокремлюємо цей компонент у структурі мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі. Ми дотримуємося позиції А. Андреева [6], що когнітивно-діяльнісний критерій складається з інтелектуальних умінь, організаційних та комунікативних здібностей. Особливе місце в ньому належить комунікативним здібностям та вмінням особистості майбутнього фахівця. Останнє має вияв у понятті «педагогічні вміння». Враховуючи основні підходи до розробки проблеми педагогічних умінь (системно-структурний – Н. Кузьміна; професіографічний – В.Сластьонін, Л. Спирін; функціональний – О. Абдулліна), поняття *педагогічні вміння* ми розуміємо як систему цілеспрямованих і взаємопов'язаних комунікативних і практичних дій, які виконуються в певній послідовності у процесі впровадження педагогічної діяльності [131].

Таким чином будуть цілісно визначатися фахові мовні знання й вміння, що охоплюють й аспекти мови і методики її навчання: лінгвістичні; мовні; соціолінгвістичні; прагматичні; знання про звичаї і традиції жителів країни, мова якої вивчається та знання правил комунікації з ними; знання про сформованість навичок та фахових умінь студентів; знання прийомів саморегуляції. Це методичні знання щодо навчання, розвитку, виховання і

освіти школярів молодших класів школи, які здобуваються учнями в середовищі класної та позакласної роботи з вивчення іноземної мови, а також знання про наукові дослідження процесу іншомовної освіти в початковій школі. Такі фахові знання, як засіб, мета, підхід до навчання, методи, прийоми роботи вчителя, структура навчально-виховного процесу, особливості планування навчання іноземної мови школярів (урок, місце цих уроків з іноземної мови у системі освіти) складають компоненти процесу навчання іноземної мови в початкових класах школи.

До завдань майбутнього вчителя відносимо: використання іноземної мови під час професійного спілкування адекватно ситуації, співвіднесення набутих знань з професійно-комунікативними ситуаціями, використання іноземної мови як засобу іншомовного спілкування, формування правильних висновків про повний зміст мовних висловів на основі фонових знань, володіння навичками комунікативної взаємодії. Всі ці вміння є фаховими у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Означимо розподіл студентів за рівнями сформованості мовно-методичної компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм: високим, достатнім, середнім та низьким.

*Високий рівень* сформованості мовно-методичних знань, умінь і навичок за визначеними критеріями. Студенти самостійно визначають цілі своєї діяльності, усвідомлюють необхідність самостійного набуття фахових знань, правильно зорієнтовані на практичне застосування знань, умінь і навичок, логічну реалізацію і раціональне використання їх для розв'язання навчальних ситуацій в ігровій взаємодії.

*Достатній рівень.* У студентів між елементами самостійності утворюються зв'язки в навчальній та позанавчальній діяльності; звертаються до викладача за інформацією через потребу в безперервному професійному самовдосконаленні, майже завжди правильно застосовують на практиці

знання, вміння та навички (зазвичай – в частково змінюваній ситуації, іноді – в новій).

*Середній рівень.* Студенти теоретично усвідомлюють необхідність розширювати фахові вміння, у них лише зароджуються елементи самостійності, набуті знання, вміння і навички правильно застосовують на практиці лише частково, в змінюваній ситуації використовують знання, вміння і навички з невеликою поправкою на раціональність.

*Низький рівень.* Студентам притаманна занижена самостійність, низька усвідомленість потреби в оволодінні фаховими знаннями, вміннями і навичками. Такі студенти потребують спонукальних мотивів, не вміють правильно й раціонально застосовувати свої мовні вміння на практиці разом з іншими вміннями та не проявляють ініціативи у навчальній та позанавчальній діяльності.

Основним показником **рефлексивно-оцінного критерію** є вміння: аналізувати та адекватно оцінювати свою здатність до навчання молодших школярів іноземної мови (самооцінка, самоконтроль); координувати і регулювати іншомовну діяльність усіх учасників спілкування й обирати адекватні засоби комунікативного впливу щодо її подальшого стимулювання (взаємооцінка, взаємоконтроль); організувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у галузі іншомовної діяльності, а також визначається здатністю контролювати власну діяльність.

Важливу роль самооцінка відіграє у процесі формування професійної компетентності. Якщо вона адекватна, то сприяє удосконаленню професійних умінь, фахових знань і навичок. У разі оцінювання себе як суб'єкта діяльності студент має можливість залучатися до того чи іншого виду діяльності. Здатність до особистісно-професійної самооцінки не формується стихійно. Вперше студенти оцінюють себе в ролі вчителя під час проходження педагогічної практики, тобто тоді, коли у першому

наближенні зіткнулися з професією вчителя іноземної мови в початкових класах. Аналізуючи свої успіхи і невдачі та рефлексуючи стосовно себе та інших (вчителя початкових класів, методиста, батьків учнів, учнів), студенти розвивають самооцінку в бік адекватності, формують потребу в самоаналізі та професійній рефлексії.

Адекватна самооцінка студентом власної професійно-педагогічної компетентності – це вміння реально й об'єктивно оцінити свої якості та можливості, які знадобляться в майбутній педагогічній та іншомовній діяльності. Самооцінка регулює поведінку студента, обумовлює стосунки з тими, хто поруч, з іншими оточуючими, впливає на критичність ставлення до особистих успіхів і невдач у професійній діяльності. Якщо майбутній вчитель правильно сприймає себе і свої можливості, це свідчить про наявність у нього асертивності (віра у власні сили) та необхідних умінь і здібностей. Самооцінка позитивно впливає на ефективність педагогічної діяльності вчителя та життєдіяльності, а також на подальший розвиток майбутнього вчителя як професіонала.

Визначимо **рівні самооцінки** у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

*Високий рівень самооцінки* наявний у студентів, які у процесі професійної підготовки прагнуть до самовдосконалення як майбутній вчитель, попри зовнішні перепони та бар'єри у самореалізації, і виявляють та вдосконалюють у майбутній педагогічній професії засобами рефлексивних технологій.

*Достатній рівень самооцінки* констатуємо у разі прагнення студентів самореалізуватися, вибірково виявляючи у майбутній професії педагогічний потенціал за допомогою засобів рефлексії та саморефлексії.

*Середній рівень самооцінки* притаманний студентам, які прагнуть оцінювати себе адекватно, самовдосконалюватися з допомогою викладачів

під час професійної підготовки та завдяки механізмам рефлексії та саморефлексії бажають самореалізуватись у майбутній професії.

*Низький рівень самооцінки* вирізняється прагненням студентів до самооцінки, однак є перепони в адекватній самооцінці (самооцінка неадекватна, завищена або занижена), не проявляють схильності до самовдосконалення у процесі професійної підготовки. На студента часто впливають зовнішні негативні обставини та перепони, він інколи прагне самореалізуватись у професії вчителя, але майже не виявляє та не вдосконалює свій потенціал педагога засобами рефлексії та саморефлексії.

Завдяки узагальненню названих показників визначимо **рівні сформованості мовно-методичної компетентності** студентів як майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

*Високий рівень.* Студенти стійко усвідомлюють потребу в опануванні іноземної мови та методики її викладання. Мають повні, глибокі, міцні та усвідомлені мовно-методичні знання, вміють використовувати мову відповідно до професійної ситуації, комплексно володіють кваліфікованими навичками та вміннями (професійно значущими та методично спрямованими) щодо організації навчального та виховного процесів із навчання іноземної мови школярів початкових класів, адекватно оцінюють власні можливості та якості, які необхідні майбутнім педагогам.

*Достатній рівень.* Студенти володіють системою знань, комплексом педагогічних навичок і вмінь. У них сформовані стійкі ціннісні гуманістичні орієнтації, професійно сформований пізнавальний інтерес, який стимулює студентів до творчого вирішення методично-педагогічних ситуацій та завдань. Майбутні вчителі іноземної мови в початковій школі усвідомлюють роль і місце мовно-методичної підготовки у становленні вчителя як професіонала, мають широкі методично орієнтовані знання, а також знання з предметів гуманітарного циклу за фахом та фундаментальних дисциплін, ретельно аналізують навчально-педагогічну діяльність, вміють визначати

власні помилки та здобутки, самостійно вибирають найефективніші шляхи усунення помилок відповідно до власних педагогічних цінностей, орієнтацій та ідеалів з метою професійного та особистісного росту.

*Середній рівень сформованості.* Ціннісні орієнтації студентів достатньо стійкі й чіткі. Вони правильно уявляють роль та значення мовно-методичної складової у структурі професійної компетентності, але зовнішньо вмотивовані до оволодіння мовно-методичною складовою, більшою мірою володіють фундаментальними науками, їхні методично орієнтовані та предметні знання практично спрямовані, здатні об'єктивно оцінювати помилки та здобутки інших людей, критично аналізувати свою діяльність (проте не завжди вдало).

*Низький рівень сформованості.* Студенти стихійно, ситуативно, за вже розробленими доробками і рекомендаціями оволодівають базовими мовно-методичними знаннями, вміннями та навичками. За їх допомогою емпірично вирішують завдання та педагогічні ситуації, наслідуючи вже існуючі методи і способи роботи. Студенти не співвідносять майбутню професійну діяльність з навчальною інформацією та мають нестійкі, мінливі ціннісні орієнтації. Мають доволі поверхові й достатньо вузькі професійно значущі знання, слабо розвинені вміння будувати навчально-виховний процес. Через низький рівень сформованості мовно-методичної компетентності не можуть критично оцінювати свою професійну діяльність, здобутки інших студентів. Самооцінка студентів суб'єктивна, та рефлексивні здібності практично не проявляються. Такі студенти потребують постійного заохочення з боку вчителів до методичного самовдосконалення та педагогічної діяльності, їхню роботу постійно повинен контролювати викладач. Ці студенти не самоорієнтовані на всебічний методичний розвиток.

Визначені й обґрунтовані критерії та відповідні їм показники визначають рівні формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Формування мовно-методичної

компетентності буде ефективно здійснюватися завдяки реалізації спеціально розроблених та обґрунтованих педагогічних умов, які розглянемо у наступному параграфі.

### **2.3. Педагогічні умови ефективності формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

Упровадження експериментальної концепції формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі в реальному процесі професійної підготовки потребує передусім визначення сутності *педагогічних умов*, за яких можна прогнозувати очікувану якість. Важливими умовами ефективності цього процесу є створення у навчально-виховному процесі інноваційно-розвивального середовища, впровадження активних форм і методів навчання, зокрема дидактичних ігор різного спрямування в ситуації лабораторних і практичних занять. За таких умов доцільним є перенесення сформованих у навчанні умінь у ситуацію їх тренінгового відпрацювання в ігрових формах.

На думку І. Зязюна [94], Л.Красюк [124], Н.Кузьміна [131], Н.Ничкало[168], О. Пометун[193], О.Савченко [121], В.Симиченко[228], І. Фрумін [251] й інші для забезпечення переходу студента від навчальної до квазіпрофесійної діяльності, доцільно практикувати специфічні форми співпраці студентів і педагогів, які реалізують спільну діяльність як навчально-професійне співтовариство і навчально-професійну співпрацю у спілкуванні та співпраці з креативними, творчими педагогами.

Для упровадження експериментальної системи формування мовно-методичної компетентності вчителів іноземної мови у початковій школі в



реальному процесі професійної підготовки потрібно, передусім, визначити сутність педагогічних умов, за яких можна прогнозувати очікувану якість.

Існують різні тлумачення сутності педагогічних умов. На думку Т. Шамової [260], педагогічні умови є чинниками успіху у процесі організованого управління навчанням. А. Андрєєв [6] вважає їх результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування форм навчання для досягнення навчально-пізнавальних цілей. І. Ісаєв [99] зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічного управління та матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених та спроектованих завдань. Д. Ольшанський [176] розглядає педагогічні умови як зовнішні обставини, чинник, що здійснює суттєвий вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйовані педагогом, такі, що спричинюють, але не гарантують очікуваного результату досліджуваного процесу. Він вважає, що, на відміну від засобу, умова не передбачає жорсткої причинної детермінованості результату.

Визначаючи сутність педагогічних умов, зазначимо, що вони створюються педагогами, а фактори – причини існують об'єктивно, незалежно від діяльності. Таким чином, педагогічні умови – це обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися і з думкою вчених про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту і суб'єктивного вибору форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності. Ми ж розглядаємо педагогічні умови як віддзеркалення структури готовності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Відповідно до компонентів мовно-методичної компетентності визначено та обґрунтовано *педагогічні умови*, а саме:

- опора на мотиваційну сферу особистості студентів у процесі формування мовно-методичної компетентності;
- фахова спрямованість вивчення основ змісту лінгводидактики й

- психолого-педагогічних та дидактико-методичних дисциплін;
- створення іншомовного комунікативного середовища засобами дидактичної гри;
  - розвиток здатності у майбутніх фахівців до професійної рефлексії у процесі формування мовно-методичної компетентності.

Визначені педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі спрямовані на примноження досвіду іншомовного спілкування засобами дидактичної гри з опорою на структурно-функціональну модель та цілеспрямованого формування досліджуваної компетентності.

Формування у майбутніх учителів початкової школи здатності до діалогового іншомовного навчання учнів початкової школи успішно реалізується за умови забезпечення позитивної мотивації та системного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів на початковому, основному й завершальному етапах формування у них мовно-методичної компетентності навчання іноземної мови молодших школярів.

Указана педагогічна умова дає змогу послідовно формувати у студентів такі види мотивації:

*особистісну* – власне індивідуальна мотивація, сенс якої полягає у формуванні особистісно-ціннісного ставлення до самопізнання, самооцінювання себе та інших [104; 253]

*професійну* – здатність усвідомлювати власну діяльність і насамперед її результат і спосіб дії, що зумовлює такий результат, як здатність аналізувати власні способи пізнання. У наслідку саме спосіб, визнаний студентом як ефективний, допомагає йому будувати свою навчально-професійну діяльність, усвідомлювати власний розвиток, здійснювати їх систематизацію, узагальнення тощо [100].

Визначення умов формування мовно-методичної компетентності можливе, якщо студент має адекватні механізми цього процесу. Визначаючи

їх, чимало дослідників спираються на ідею Л. Виготського про соціальну зумовленість специфічних форм людської психіки. Педагогічне середовище, згідно з таким розумінням, є джерелом формування вищих психічних функцій, серед яких мова і мовлення є головними.

Педагогічною умовою формування когнітивно-діяльнісного компонента мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі є *надання змісту лінгводидактичним, психолого-педагогічним та дидактико-методичним дисциплінам* фахової спрямованості, метою якої є формування досліджуваної компетентності.

За завданнями дослідження було проаналізовано програми психолого-педагогічних та дидактико-методичних дисциплін на I-IV курсах ВНЗ. За основну мету ставили визначення відповідних основ формування у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі мовно-методичної компетентності.

У нашому дослідженні ми виокремлюємо дисципліни, що відображають істотний внесок у методологічну, теоретичну і технологічну підготовку вчителя іноземної мови у початковій школі:

- лінгводидактичні: теорія граматики, лексикологія, теоретична фонетика;
- психолого-педагогічні: вікова психологія, педагогічна психологія, вступ до спеціальності, дидактика, основи педагогіки й ін;
- дидактико-методичні: методика навчання іноземної мови.

При підготовці майбутніх учителів передбачається наявність окремих розділів навчальних дисциплін, а також варіативних практикумів і спецкурсів, які орієнтовані на формування теоретичної і практичної готовності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі до навчання учнів.

Щоб реалізувати зазначену умову, викладачі психологічних і педагогічних дисциплін ознайомлюють студентів з психолого-

педагогічними особливостями молодших школярів, з лінгводидактичними основами вивчення іноземної мови дітьми молодшого шкільного віку.

Педагоги детально пояснюють, у чому полягають загальні кваліфікаційні вимоги до випускників педагогічних ВНЗ та наголошують на необхідності творчого ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності.

Формування мовно-методичної компетентності студентів – тривалий та складний педагогічний процес, який здійснюється протягом усіх років навчання професії вчителя початкової школи з правом навчати молодших школярів іноземної мови.

Професіоналізація змісту фахової підготовки сприяла створенню оптимального іншомовного комунікативного середовища. Основним засобом його забезпечення є дидактична гра, в якій поєднуються діалогові форми спілкування та інтерактивна комунікативна взаємодія. Створення комунікативного, іншомовного середовища спрямоване на розвиток у студентів здатності до діалогових та групових форм спілкування. Воно забезпечується залученням майбутніх учителів до рефлексивного іншомовного навчального середовища, зміст якого складає контекстне навчання, що сприяє розвитку предметних компетентностей, організації самостійної та науково-дослідної діяльності студентів. Відповідно це завдання буде виконуватися лише за умови інтеграції практичної, теоретичної та емпіричної підготовки студентів для формування у них професійної компетентності. Згідно з цією умовою дидактична гра повинна відповідати змісту чинної програми, за якою навчаються студенти, та підручникам, які використовуються у навчальному процесі з предметів «Методика навчання іноземної мови», «Іноземна мова професійного спрямування». Виділяємо такі цілі дидактичної гри:

- значення мотивації та актуалізація знань, умінь і навичок про дидактичну гру як активний метод навчання;

- систематизація знань з іноземної мови відповідно до застосування дидактичних ігор;
- перевірка рівня знань за лексичним, орфографічним, граматичним та фонетичним матеріалами з використанням методу дидактичної гри;

Отже, ця умова передбачає застосування протягом дидактичної гри інтерактивних методів навчання для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Дидактична гра як засіб організації навчального іншомовно-комунікативного середовища найбільш повно може використовуватись при адаптації до особливостей формування мовно-методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Так, А. Родкін вважає, що мовленнєве середовище, в якому здійснюється спілкування іноземною мовою виникає в процесі навчально-ігрової діяльності [217, с. 38-39]. Здатність створювати на уроках ситуації через імітування реального спілкування є показником ефективності цього середовища.

У своєму дослідженні Н. Кудикіна дійшла висновку, що дидактична гра є засобом розвитку мовної компетентності. Звідси сам принцип використання гри та аналіз отриманих результатів відповідає принципам формування в майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі мовно-методичної компетентності [128].

Дидактична гра, зауважує І.Волобуєва, створює умови, в яких студенти застосовують знання, вміння і навички, вчаться скеровувати ці знання на реальні потреби і цілі, а також використовувати їх для спілкування іноземною мовою, з метою її засвоєння [60].

Психологічною передумовою використання дидактичної гри, на думку Л.Виготського, Д.Ельконіна є здійснення навчальної діяльності та діяльності зі спілкування як провідних у процесі навчання молодших школярів. До передумов використання дидактичної гри на уроках іноземної мови І.Данилович залічує такі: *методичну* – в якій дидактична гра відповідає

методичним вимогам і допомагає виконувати завдання з формування мовно-методичної компетентності; *дидактичну* – допомагає реалізувати дидактичні принципи формування мовно-методичної компетентності; *країнознавчу* – сприяє залученню майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі до культури іншомовних народів [75, с. 12-13].

Завдяки провідній ролі дидактичної гри як дієвого засобу формування мовно-методичної компетентності забезпечується розвиток здатності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи до спілкування іноземною мовою, формування і вдосконалення ефективних діяльнісних, особистісно орієнтованих комунікативних іншомовних навичок й умінь через створення комунікативних ситуацій, аналогічних реальним; формування мотивації іншомовної мовленнєвої діяльності.

Зазначимо, що науковці не завжди дотримуються принципу провідної ролі дидактичної гри у формуванні мовно-методичної компетентності, у тому числі з іноземної мови. Так, М. Стронін розглядає гру як ситуативно-варіативну вправу, яка створює передумову для повторення та засвоєння мовного зразка в умовах спілкування, наближених до реальних [239; с. 4-7]. Ми частково погоджуємось з науковцем: безперечно, і вправа, і гра дають змогу вдосконалювати певні інтелектуальні, мовленнєві дії через багаторазове їх повторення. Однак стверджуємо, що дидактична гра реалізує функцію такого повторення дуже ефективно, що особливо успішно застосовується при навчанні іноземної мови. Більш мотивованою вважаємо позицію тих учених, зокрема Є. Негневицької, у якій гра відрізняється від вправи, оскільки в ній діють, окрім пізнавального й навчального компонентів, розважальний та ігровий [172. с. 20-26].

Порівнявши метод вправ та метод гри, вкажемо на їх відмінності:

- гра – вид діяльності, активний метод навчання у якому реалізується ігровий задум; натомість вправа – це практичний метод навчання (М. Кларін, О. Сорокіна й ін. ) [112];

- мотивація до виконання гри – природне прагнення брати участь у грі; мотивація до вправи – вказівка (інструкція) викладача виконувати конкретне завдання;

- сприйняття методів і форм навчання, зокрема іншомовного спілкування, використання іноземної мови на рівні спілкування мотивує майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі і через гру, і в процесі гри, краще засвоювати навчальний матеріал та реалізувати його під час навчання учнів молодшого шкільного віку.

У процесі гри формується довільність пізнавальних психічних процесів та їх властивостей – запам'ятовування, збереження і відтворення іншомовних слів, фраз і речень. Значна роль відводиться асоціативному методу навчання іноземної мови, завдяки якому активно засвоюється навчальний матеріал за трьома асоціативними властивостями: схожість, контрастність і відмінність. Відзначаємо участь мислительних та імажитивних процесів у розвитку ігрового задуму та його розгортанні, виконанні і програванні ролей, емоційний та поведінковий контекст, привабливість та дитячу безпосередність[153; 149, 161];

У процесі вивчення методики навчання іноземної мови у початковій школі застосовуються різні модифікації дидактичних ігор. Укажемо на їх класифікацію за різновидами, які визначили І. Данилович, А. Деркач, Є. Негневицька, а саме: *мовленнєві й мовні* ( змістом і цілями); *тактичні, стратегічні й оперативні ігри* ( типом); *підготовчі* (функціями); *парні, індивідуальні, фронтальні й групові* (кількістю учасників); *прості, складні, полі-моно-ситуативні* (структурою та складністю); *короткотривалі, довготривалі* (тривалістю); *пізнавальні, репродуктивні, творчі, репродуктивно-варіативні ігри* (пізнавальною активністю); *усні, письмові, предметні, рухливі, рольові, функціональні, імітаційні й ігри-змагання* (формою та характером проведення).

К. Родкін пропонує таку класифікацію дидактичних ігор: *за метою* (лексичні, граматичні, фонетико-орфографічні ігри, що позитивно впливають на розвиток навичок і вмінь усного мовлення, письма, перекладу та читання) *сутністю* (змагання, фанти, перевтілення, загадування), *формою втілення* (усні й письмові) дидактичні ігри пропонує які доцільно застосувати для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі [217].

М. Стронін обмежує видову характеристику груп ігор і визначає *підготовчі ігри* (лексичні, граматичні, орфографічні й фонетичні); *творчі* ( для розвитку навичок іншомовного спілкування) [239 ].

У контексті нашого дослідження представляє інтерес класифікація дидактичних ігор, яку розробив Ю. Федусенко. Особливість запропонованої характеристики видів ігор полягає в тому, що автор диференціював їх на ігри, які сприяють формуванню готовності до *комунікативної діяльності* (сприяють формуванню мовної компетенції), та ті, що *забезпечують комунікативну діяльність* (тобто сприяють формуванню мовленнєвої та соціокультурної компетенції) [249].

Слушною є думка вчених, методистів, які пропонують застосовувати у процесі навчання іноземної мови, у тому числі й формування мовно-методичної компетентності, такі види ігор, як імітаційні, операційні й рольові. Вкажемо на їх переваги. *Імітаційні ігри* - відтворюють конкретну діяльність студентів, викладачів, учнів, учителів; *операційні* – допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні процедури, дії (наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів, походів тощо); *рольові* – сприяють виробленню тактики поведінки, дій, стилю говоріння залежно від ситуацій виконання функцій та обов'язків конкретної рольової особи. Для проведення гри з використанням ролі розробляються моделі відповідних ситуацій.

Тому, ґрунтуючись на дослідженнях науковців та беручи їх до уваги у нашому дослідженні, порушуємо питання про мовно-методичне значення і



роль дидактичної гри як засобу формування досліджуваної компетентності майбутніх учителів початкової школи. До принципів навчання іноземної мови з використанням дидактичної гри можна віднести наступні: *комунікативної спрямованості* спілкування студентів іноземною мовою як діяльності, що формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя; *доступності* з опорою на досягнутий рівень пізнавальних, комунікативних і когнітивних можливостей студентів – майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі та відповідності лінгвістичній меті, змісту гри з підтримкою позитивного до неї ставлення, зацікавленості в ній та оцінювання її результативності; *мотиваційного забезпечення* сукупністю внутрішніх і зовнішніх стимулів, що сприяють виявленню мотивації до навчання іноземної мови майбутніх учителів засобами дидактичної гри та принципами її реалізації; *кооперативності*, що відображається у спільній діяльності учасників гри через усвідомлення очікуваного її мовно-методичного результату, програмуючи активізацію кожного гравця при набутті й закріпленні ним знань; *змагальності й рефлексивності* – реалізується через систему впливів на мотиваційну, когнітивну й рефлексивну сфери особистості учасників гри, оскільки спонукає до самостійної діяльності та розкриття своїх інтелектуальних можливостей.

Таким чином, дидактична гра в умовах реалізації описаних вище принципів її застосування, здатна значно підвищити ефективність формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

*Рефлексивно-оцінний* компонент реалізується за умови формування рефлексивної здатності у процесі професійно-спрямованої мовно-методичної взаємодії студентів і викладача.

Рефлексивна здатність забезпечується готовністю викладачів вишів до опанування технологій навчання студентами знань змісту мовно-методичної компетентності до навчання іноземних мов молодших школярів. Така

здатність проявляється завдяки застосуванню викладачами різних засобів лексичної, граматичної, орфографічної і фонетичної компетенцій; навчанню на лекційних, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, де студенти у процесі суб'єктно-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії продукують «нові» знання з проблем навчання іноземної мови молодших школярів; створенню комфортних умов навчання, розв'язанню на заняттях педагогічних ситуацій, пов'язаних з навчанням іноземної мови; здійсненню квазіпрофесійної діяльності студентів з метою формування умінь і навичок формування мовно-методичної компетентності; ведення студентами конспекту занять, виконання завдань, що стимулюють формування педагогічної рефлексії, осмислення власного практичного досвіду та досвіду роботи колег із проблем навчання іноземних мов молодших школярів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності їхньої навчальної діяльності.

За реалізації названих педагогічних умов формується мовно-методична компетентність майбутніх учителів іноземних мов у початковій школі. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності студентів реалізуються в комплексі, оскільки є взаємозумовленими і взаємопов'язаними.

## **Висновки до другого розділу**

Узагальнивши викладені в другому розділі положення, доходимо таких висновків:

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

компетентності.

2. Методологічні підходи та принципи підготовки покладено в основу запропонованої та обґрунтованої концепції поетапного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Теоретичну основу розроблення й реалізації концепції підготовки майбутніх учителів до навчання іноземної мови у початковій школі складають такі наукові *підходи*: компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативний, системно-інтегративний, діяльнісний та технологічний.

У контексті методологічних підходів виокремлено такі *принципи* реалізації побудованої структурно-функціональної моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі: спрямованості на фаховий результат, етапності та системності, динамічності переходу компетенції у компетентність і навпаки; суб'єкт-суб'єктної інтерактивної взаємодії учасників педагогічного процесу та інші.

3. Розроблена структурно-функціональна модель формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі є системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: *мотиваційно-ціннісного компонента*, яким передбачається формування фахово-спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних потреб майбутнього вчителя іноземної мови; *когнітивного компонента* у структурі змісту якого професійно-педагогічна підготовка та забезпечення здатності майбутнього вчителя до навчання іноземної мови учнів початкової школи; *операційно-процесуального компонента*, який реалізується за етапами, доцільно дібраними засобами і методами та педагогічними умовами, які позитивно впливають на формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі; *рефлексивно-оцінного*, що включає критерії оцінювання й самооцінювання

іншомовно-комунікативної та мовно-методичної компетентності, характеризує рівні здатності студентів до рефлексії, оцінювання результатів щодо поетапної підготовки вчителя початкових класів до іншомовної професійної діяльності.

4. Формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі проходить три *етапи*: *підготовчий*, *основний* та *завершальний*. Підготовчий етап передбачає поглиблене розкриття професійних вимог до особистості майбутнього вчителя, його професійної ролі – «примірювання себе в ролі майбутнього вчителя», своїх можливостей до специфіки та змісту вибраного фаху; оволодіння вміннями виконувати основні види і форми навчальної, самоосвітньої діяльності; активізацію самопізнання іншомовних і комунікативних здатностей як важливого особистісного новоутворення «соціальної ситуації розвитку студента». Вирізняється цей етап становленням реальних орієнтирів на майбутню педагогічну діяльність, спрямуванням на освоєння системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок іншомовного спілкування, формуванням мотивації до позитивної іншомовної комунікації, уточнення життєвих і професійних цілей.

Зміст *основного* етапу – це оволодіння знаннями, вміннями і навичками з вибраної професії, розвиток професійно значущих якостей у процесі іншомовної діяльності, що відповідає когнітивному й операційно-процесуальному компонентам мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах. Особистість майбутнього фахівця спрямовується на виконання таких завдань: подальший розвиток суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності завдяки його самовдосконаленню, заснованому на системній єдності педагогічних і лінгводидактичних знань, умінь і навичок їх практичної реалізації у процесі становлення професійного «Я» – образу, на первинному усвідомленні своїх реальних можливостей у змодельованих ігрових ситуаціях. Цей етап має проблемний характер

навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки застосовуються активні форми і методи навчання, серед яких дидактична гра посідає провідне місце.

Важливим на цьому етапі є вироблення індивідуального стилю професійного мислення студента як активного суб'єкта іншомовної, комунікативної діяльності, здатного до побудови власних концептуальних основ формування предметних компетенцій. Основою професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі є мовна й методична компетентність.

Результатом *завершального* етапу є активне застосування майбутніми вчителями початкової школи лінгводидактичних та іншомовних знань, умінь і навичок, особистісних здатностей до навчальної та самонавчальної діяльності. Студент практично застосовує та інтегрує набуті знання з психолого-педагогічних, професійно-орієнтованих та методичних дисциплін в процесі проходження педагогічної практики з використанням активних методів, серед яких домінують роль відіграють дидактичні ігри та інші імпровізаційні форми занять.

4. Визначено *критерії і показники* сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі. Серед них мотиваційно-ціннісний критерій (наявність фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних мотивацій, прагнення до формування мовно-методичної компетентності); когнітивно-діяльнісний критерій (показники розвитку лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій, повнота та цілісність знань із професійно-орієнтованих навчальних дисциплін; застосування діалогових форм та інтерактивної взаємодії елементів і сюжетів дидактичної гри у процесі формування мовно-методичної компетентності); рефлексивно-оцінний критерій (якість оцінювання та самооцінювання рівнів сформованості мовно-методичної компетентності). Відповідно до критеріїв та їх показників

виділено *рівні* сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі: високий, достатній, середній і низький.

5. Обґрунтовано *педагогічні умови* ефективного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі відповідно до кожного компонента: забезпечення мотивації майбутніх учителів іноземної мови початкової школи і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів на початковому, основному та завершальному етапах формування мовно-методичної компетентності; надання змісту психолого-педагогічних та методико-технологічних дисциплін функціонально фахової спрямованості, метою якої є формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі; забезпечення реалізації принципу функціональності дидактичної гри з дотриманням теоретичного і практичного змісту підготовки студентів у процесі формування мовно-методичної компетентності; формування рефлексивної здатності у процесі професійно спрямованої мовно-методичної взаємодії студентів і викладачів з метою розвитку вмінь здійснювати аналіз і самоаналіз готовності до навчання молодших школярів іноземної мови.

*Зміст розділу відображений у таких працях автора:*

1. Божок О.С. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі / О.С. Божок // Наук. часоп. НПУ імені М.П.Драгоманова. зб. наук. праць [за наук. ред. акад.. В.І. Бондаря]. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. –К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 23. – С.33-37.

2. Божок О.С. Визначення рівнів та критеріїв сформованості мовно-методичної компетентності студентів – майбутніх вчителів іноземних мов /

О.С. Божок // Гуман. вісник – Дод. 1 до Вип.27, Том II (35), – 2012. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 459-470.

3. Бондар О.С. Розкриття поняття «принципи» лінгводидактичних засад підготовки студентів до навчання англійської мови учнів початкової школи / О.С.Бондар // Наук. часоп. НПУ імені М.П. Драгоманова. зб. наук. праць [за наук. ред. акад.. В.І. Бондаря]. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. – К: НПУ імені М.П.Драгоманова , 2008. – Вип.7. – С. 65-71.

### РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі висвітлено аналіз стану сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, представлено розроблену програму експериментального дослідження як логічно побудовану послідовність взаємопов'язаних етапів: підготовчого, основного, завершального, які пов'язані між собою та підпорядковані загальній меті дослідження.

### 3.1. Аналіз стану сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі

Для перевірки ефективності запропонованої моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах проводився *педагогічний експеримент*, який розглядаємо як провідний метод дослідження, що дає змогу одержати найбільш достовірні результати, котрі характеризують можливості вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова».

Педагогічний експеримент ґрунтувався на загальних принципах організації експериментальної роботи та будувався на засадах окресленого об'єкта. *Об'єктом* експерименту обрано процес формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах із додатковою спеціалізацією «Іноземна мова».



Експериментальне дослідження проводилось упродовж п'яти років (2009-2014 рр.) і передбачало три взаємопов'язані етапи: *констатувальний, формувальний, контрольний*.

Вибіркову сукупність учасників експериментальної роботи склали 319 студентів I, III і IV – го курсів спеціальності «Початкова освіта» із додатковою спеціалізацією «Іноземна мова» (англійська), які навчалися за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії на відповідних курсах. Із них на констатувальному етапі експерименту – 170, на формувальному – 149. Серед них 94 студента експериментальної групи (ЕГ) і 55–контрольної групи (КГ).

Диференціація студентів за курсами проводилася з огляду на навантаження циклів дисциплін, які вивчаються упродовж чотирьох років навчання у вищому навчальному закладі. Студенти перших курсів більше обізнані з предметами гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничими науками. З циклом предметів професійної та практичної підготовки вони обізнані менше, натомість для студентів третього та четвертого курсів цей цикл предметів є основним.

Відповідно, передбачалося, що ця вибірка студентів дасть можливість дослідити процес формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах та показати її динаміку із зауваженням особливостей навчання на кожному курсі.

Розкриємо зміст поетапного проведення експериментального дослідження.

На першому етапі – *констатувальному* – вивчався стан сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителя іноземної мови у початкових класах (2010-2011 н.р.). З цією метою застосовувалися такі методи експериментального дослідження: анкетування; проєктивні методики

«Мотивація майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі до роботи з учнями початкових класів» та «Життєвий шлях успішного вчителя іноземної мови у початкових класах», бесіди зі студентами та викладачами; спостереження, комп'ютерне тестування, методи математичної статистики.

Визначена нами мета дослідження конкретизувалася в таких завданнях:

а) відповідно до обґрунтування критеріїв і показників сформованості мовно-методичної компетентності студентів педагогічних спеціальностей дібрати адекватні діагностичні методики, визначити рівні сформованості мовно-методичної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп;

б) за допомогою методів математичної статистики проаналізувати отриману на констатувальному етапі експериментальну інформацію, порівняти рівень сформованості мовно-методичної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп і дійти висновку про доцільність використання експериментальних засобів у підготовці фахівців спеціальності «Початкова освіта» з додатковою спеціалізацією «Іноземна мова».

На другому етапі – *формуальному* – здійснювалася дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов, апробувалася структурно-функціональна модель формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі засобами активних методів навчання, серед яких велике значення відводилося дидактичній і рольовій іграм, їх різновидам. Також аналізувалися проміжні результати контрольних зрізів та корегувались експериментальні методики (2011-2013 н.р.).

На третьому етапі – *контрольному* – аналізувались отримані експериментальні дані, зіставлявся аналітичний матеріал із метою та завданнями дослідження, підбивались підсумки проведеної експериментальної роботи, виконувалася статистична обробка результатів

експерименту, складалися таблиці даних, осмислювалися матеріали і висновки та здійснювався їх аналітичний виклад. З цією метою застосовувалися такі методи експериментального дослідження: анкетування, опитування, бесіди зі студентами і викладачами, спостереження, методи математичної статистики для підтвердження вірогідності отриманих результатів (2013-2014 н.р.). Відповідно до теоретичного обґрунтування методики та процедури дослідження стану сформованості мовно-методичної компетентності вчителя іноземної мови у початкових класах була розроблена методична карта організації дослідження (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

**Методична карта дослідження стану сформованості мовно-методичної компетентності вчителів іноземної мови у початковій школі**

Компоненти	Критерії	Методики
Мотиваційно-ціннісний	Мотиви професійного самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення.  Позитивне ставлення до педагогічної діяльності; усвідомлення її значущості у формуванні мовно-методичної компетентності.	Анкета «мовно-методична компетентність учителя іноземної мови початкових класів» (авт.модифікація). Проективна методика незавершених речень «Ставлення майбутнього вчителя іноземної мови до роботи з учнями початкових класів» (авторська модифікація). Проективна методика «Яким я бачу себе вчителем іноземної мови в початкових класах» (авторська модифікація). Проективна методика «Незавершені речення» (авторська модифікація).
Когнітивний	Знання сутності мовно-методичної компетентності Знання засобів формування мовно-методичної компетентності.	Тестові завдання (визначення лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетентності (О. Божок авт. розробка).
Операційно-процесуальний	Уміння прогнозувати та моделювати навчальні ситуації при вивченні іноземної мови в початкових класах.	Аналіз педагогічних ситуацій (авт. розробка).

## Продовження таблиці 3.1.

Рефлексивно-оцінний	Ідентифікація себе з учителем іноземної мови у початкових класах, усвідомлення та самооцінка знань, умінь і навичок, досвіду, що забезпечують формування мовно-методичної компетентності вчителя початкової школи.	Методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто я?», «Який я вчитель іноземної мови в початкових класах?». Методика М.Снайдера.
---------------------	--	---

Першим компонентом формування й оцінювання сформованості мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах є *мотиваційно-ціннісний*. Визначався він за використання методик, які допомагають виявити *ставлення майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі* до вибору ними професії вчителя початкових класів загалом та іноземної мови зокрема. Завдяки використанню методу анкетування студенти I, III і IV курсів (експериментальна і контрольна групи) визначали запропоновані в списку мотиви, які становлять сенс їхньої особистісної і професійної діяльності, ідентифікації себе в ролі вчителя іноземної мови з відповідним набором компетенцій і компетентностей.

Студентам пропонувалося вказати, чому вони вибрали саме таку професію, хто ініціював їхній вибір (батьки, друзі, знайомі, вчителі, самі вибирали тощо). Запитання анкети формулювалися так, щоб визначити думку студентів про чинники, які сприяють формуванню позиції вчителя, який не тільки володіє іноземною мовою, а й готовий працювати з учнями

молодшого шкільного віку, зокрема «Чи готові Ви до роботи з таким контингентом?» (Додаток Б-3).

Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчалися за допомогою модифікованого варіанта *проективної методики незавершених речень*, які стимулювали досліджуваних виявити ставлення до окремих аспектів їхньої професійної діяльності в ролі вчителя іноземної мови в початкових класах (Додаток Б-2).

Також констатувалися зовнішні й внутрішні чинники оволодіння мовно-методичними компетентностями та компетенціями, можливості навчання зі спеціальності «Початкове навчання» зі спеціалізацією «Іноземна мова» для її здобуття на рівні здатності до іншомовного спілкування, засвоєння мови, культури, народу, мова якого вивчається, та опонування технологій навчання молодших школярів.

З цією метою студентам пропонувалося завершити 20 речень за досить короткий проміжок часу (Додатки Б – 8; Б – 9). Одночасно фіксувались і такі особистісні й професійні якості, як здатність до мовленнєвої діяльності та навчання іноземної мови, самопізнання мовних і мовленнєвих здібностей, потреба в їх самовдосконаленні й самоаналізі в процесі навчальної та особистісної педагогічної діяльності, формуванні мовленнєвих і методичних компетенцій та компетентностей. Одержані дані аналізувались із використанням методів кількісної та якісної обробки матеріалу. Кожна відповідь оцінювалася у такий спосіб: яскраво виражене позитивне ставлення – 2 бали, позитивне ставлення – 1, нейтральне ставлення – 0, негативне ставлення – (-1), яскраво виражене негативне ставлення – (-2) бали.

Крім того, було визначено місце мотивів в ієрархії мотивації оволодіння студентами професійною діяльністю загалом та здатністю до оволодіння мовно-методичною компетентністю зокрема. Студенти проаналізували види мотивів, їх особливості й визначали, які з них є

найбільш значущими у формуванні мотиваційно-ціннісної сфери вчителя іноземної мови у початкових класах (*Додаток Б -5*).

Мотиваційну сферу вчителя іноземної мови у початкових класах склали такі мотиви: мовленнєвої діяльності, дидактичної та соціальної взаємодії; міжособистісного спілкування з учнівським та педагогічним колективом, формування власної професійної компетентності та її складника – мовно-методичної компетентності; мотиви особистісного фахового вдосконалення та розвитку; мотиви самоствердження професійної діяльності вчителя іноземної мови. *Для цього студенти розташовували різні мотиви професійної діяльності в порядку їх особистої значущості. Якісний і кількісний аналіз зібраних даних дав змогу виявити зміст і структуру мотивації студентів до вибору ними майбутньої професії, яка пов'язана не тільки з фаховими знаннями, а й навчанням учнів молодшого шкільного віку, місце зовнішніх і внутрішніх мотивів в ієрархії мотивації в ролі вчителя іноземної мови і вчителя початкових класів, значення спонукальних мотивів тощо.*

За результатами контент-аналізу зроблено припущення про *локус експериментального й інтернального контролю*. Маємо на увазі ситуацію, коли студенти вважають, що розвиток їхньої професійної компетентності та розвиток мовної та методичної компетенцій регулюється переважно зовнішніми чинниками або ж внутрішніми, коли вони розглядають мовно-методичну компетентність як складову професійної, що залежить, насамперед, від власних зусиль та соціальних потреб.

Проективна методика «Як стати успішним учителем іноземної мови у початкових класах» сприяла вільному описові покрокового утвердження успішного вчителя. Важливо було виявити індикатори успішності, які є значущими для досліджуваних. Зокрема, які саме досягнення, на їхню думку, є найбільш вагомими для них, яку мету вони ставлять, чого прагнуть досягти та уникнути, які критерії успішності є важливими для кожного з них тощо.

У контексті експериментального дослідження цікавими були відповіді студентів, які стосувалися наявності чи відсутності у них розвинених «соціального інтересу та потреб» у становленні професійної компетентності взагалі, та мовно-методичної зокрема. Нам потрібно було з'ясувати, чи розглядають студенти мовно-методичну компетентність як засіб задоволення потреби в самореалізації або як засіб розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, надання допомоги іншим у вивченні іноземної мови та підносять її значущість не тільки в особистісному сенсі, а й соціальному (участь в іншомовній комунікації і культурі, освіченість та обізнаність мови, яка вивчається). Тобто йдеться про наявність мовної, мовленнєвої і методичної компетентностей та компетенцій.

Отримані результати зіставлялися з методиками М. Куна –Т. Мак-Партланда «Хто я?» і «Який я вчитель іноземної мови у початкових класах?» (авт. модифікація методики М. Куна – Т. Мак-Партланда» [132]), що дало змогу виявити рівні мотиваційно-ціннісного ставлення досліджуваних до себе як до майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах, що володіє відповідним набором предметних і загальних компетенціями (Додатки Б-8; Б-9 ).

Дослідження **когнітивного компонента мовно-методичної компетентності** спрямовувалось на визначення рівня розуміння студентами змісту понять: «компетентність», «професійна компетентність», «мовна», «методична», «мовно-методична» компетентності та засобів їх формування у процесі навчання. З цією метою застосовувалася анкета «Мовно-методична компетентність учителя іноземної мови у початкових класах та чинники її розвитку». Студентам пропонувалося визначити мовно-методичну компетентність та назвати чинники, за яких вони формуються. Результати відповідей оцінювалися за такою градацією: 5 балів – повне і правильне розуміння, 4– правильне або

частково правильне розуміння, 3 – неправильне розуміння, 2 бали – нерозуміння сутності понять (*Додатки В -1; В-2; В-3; В-4; В-5*).

За анкетною визначалися рівні обізнаності студентів із засобами формування професійної діяльності загалом та під час педагогічної практики зокрема. Результати відповідей досліджуваних оцінювалися аналогічно до зазначених вище градаційних балів.

Дослідженням **операційно-процесуального компонента мовно-методичної компетентності** передбачалося визначення рівнів сформованості таких критеріїв готовності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів до роботи з учнями молодшого шкільного віку як: здатність до інтеграції загальнодидактичних, лінгводидактичних знань, умінь і навичок із методиками викладання в початкових класах та методикою викладання іноземної мови в початкових класах; здатність створювати нестандартні мовно-методичні ситуації, які спонукають до вибору навчальних технологій, серед яких чільне місце посідають активні методи навчання, у тому числі і дидактична гра; здатність використовувати іноземну мову в навчальних ситуаціях іншомовного спілкування з молодшими школярами під час педагогічної практики.

Емпіричні референти **рефлексивно-оцінного компонента** визначалися за методикою рефлексивності А. Карпова [104]; локус контролю – за модифікованим варіантом шкали І–Е Дж. Роттера (*Додаток Б-6; Б-7; Б-8; Б-9*).

*Рефлексивність* майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах розглядаємо як один із показників рівня цієї здатності (за методикою рефлексивності А. Карпова) [104]. Оптимальним вважається середній рівень рефлексивності, оскільки занадто високий рівень свідчить, що досліджувані надто глибоко занурюються у світ власних переживань, що спричинює окремі особистісні і професійні їх устремління. Втім через низький рівень рефлексивності досліджувані нездатні аналізувати зміст



власного внутрішнього світу та рівень сформованості мовно-методичної компетентності.

Сукупність критеріїв і показників мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в початкових класах (таблиця 2.2) дає змогу ідентифікувати їх за рівнями досягнення мети.

При визначенні рівнів сформованості мовно-методичної компетентності ми спиралися на припущення, що готовність майбутніх учителів початкових класів до навчання іноземної мови передбачає виявлення вихідного рівня сформованості у них цієї компетентності у відповідних ВНЗ. Останнє, у свою чергу, сприяє співвідношенню рівнів їхньої підготовленості, формуванню мотивів навчання та уявлень про професійну компетентність.

Емпіричне дослідження здійснювалося відповідно до визначених у моделі компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-процесуального і рефлексивно-оцінного.

***Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.*** Емпіричне дослідження стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах проводилося відповідно до визначених на рівні теоретичного аналізу критеріїв та методичної бази дослідження (табл. 3.1).

Було з'ясовано, наскільки значущим для студентів є оволодіння мовно-методичною компетентністю, щоб здійснювати професійну діяльність як учителя початкових класів, а також становлення його як професіонала, що опанував знання, які дають можливість утверджуватися і брати на себе відповідальність перед іншими суб'єктами навчальної взаємодії.

Аналізуючи відповіді студентів, ми брали до уваги вибір того чи іншого мотиву та його обґрунтованість в особистісному та професійному сенсі. Особливе місце відводилося групі мотивів, за результатами яких

відстежували цілеспрямованість у виборі професії, потребу в самопізнанні, самонавчанні, ставленні до інших суб'єктів навчально-виховного процесу, до мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх учителів.

З'ясовано, що більшість студентів надає великого значення вивченню іноземної мови, як потребі часу – «модно, престижно», «вся молодь прагне знати англійську мову», «без знання англійської мови неможливо вважати себе компетентною людиною», «зараз не тільки дорослі навчаються мови, а й маленькі діти». Студенти експериментальної групи висловили одностайну думку про необхідність знання іноземної мови, передусім це стосується вчителя, який працює з учнями початкових класів. Так, 70,6 % досліджуваних указали на тісний зв'язок вивчення іноземної мови з дисциплінами, які забезпечують її формування: іноземна мова, іноземна мова професійного спрямування, практикум з іноземної мови, методика навчання іноземної мови й ін.

Аналізувалися відповіді студентів на запитання «Що є важливішим для вчителя іноземної мови: знання мови чи методика її навчання?», з'ясовано, що більшість опитаних (68,7 %) усвідомлюють вагомість цих понять, надають перевагу тій чи тій предметній компетенції. Наводимо міркування студентів: «...мовна компетентність залежить від знання мови», «практики спілкування», «іншомовного середовища у якому відбувається сам процес засвоєння мови». Студенти III та IV-их курсів акцентували не тільки на знанні мови, а й методиці її навчання. Першочерговим для них є: «вміння ефективно застосовувати методи і прийоми навчання у роботі з учнями початкових класів; зняття мовного і психологічного бар'єру, страху перед учнями». Як бачимо, студенти старших курсів схильні до вивчення мови через застосування процесуальної сторони – сучасних методик, завдяки яким можна швидко опанувати мову.

Результати дослідження мотивів вибору професії вчителя іноземної мови в початкових класах дали нам змогу виявити ще один аспект, який

полягав у мотивації вибору спеціальності вчителя. Було встановлено таку тенденцію: 20,8 % студентів, вступаючи до вищого навчального закладу, не керувалися прагненням працювати в школі чи пов'язувати свою професію з викладацькою. Натомість, 87,6 % студентів I-го курсу переконані, що правильно вибрали професію. На запитання «Коли ви вирішили обрати професію вчителя іноземної мови і присвятити свою педагогічну діяльність учням?» отримали такі відповіді: «за рік до вступу в університет», «три місяці тому», «з 10 класу мріяла стати вчителем іноземної мови», «з дитинства» й ін.

Досліджуючи вплив мотивації на вибір професії, ми отримали й обнадійливі відповіді: 28,7 % студентів свідомо вибрали спеціальність «Початкове навчання» зі спеціалізацією «Іноземна мова» : «обою дітей» «подобається працювати з дітьми», «люблю дітей, з ними цікаво» (27,8 %). Разом з тим 19,7 % студентам важко було відповісти на запитання щодо їхньої готовності працювати з учнями початкових класів.

Наприклад, на запитання «Що спонукало вас обрати професію вчителя іноземної мови у початкових класах?», 87,4 % респондентів указали на власний вибір, тоді як 2,6 % – на вплив батьків, друзів, інші чинники (середовище, працевлаштування, матеріальний чинник, престижність навчального закладу, престижність вчителя англійської мови). На загально визнане значення спеціальності «Іноземна мова» вказало 16,5% студентів: «...обрав професію тому, що я є членом благодійного фонду «Дім життя», і діти потребують хороших вчителів, освічених, які володіють іноземною мовою»; «маю бажання створити свою приватну початкову школу з вивчення іноземних мов»; «імponує навчання на цій спеціальності»; «хочу бути перекладачем, працювати в офісних та банківських структурах»; «займатися репетиторством».

Варто відмітити, що 21 % респондентів вибрало спеціальність «Початкове навчання та іноземна мова» з огляду на результати ЗНО. Також

визначалися причини, що стоять на заваді студентам утвердити себе у професії вчителя іноземної мови у початкових класах. Так, лише 4,1 % опитаних студентів не бачать перешкод, а інші вказують переважно на зовнішні чинники, як-от: відсутність місця працевлаштування – 29,8 %, високі вимоги батьків до навчання учнів 1-го класу, складність роботи з учнями молодшого шкільного віку, застаріла матеріальна база – 4,8%, відсутність вільного часу – 3,9 %; та 36,6 % респондентів узагалі не змогли дати відповідь на це запитання.

Під час дослідження *мотивів навчально-професійної діяльності студентів* було виявлено такі їх групи: *навчально-професійні мотиви* (прагнення опанувати професію вчителя іноземної мови у початкових класах з високим рівнем оволодіння професійною компетентністю, забезпечення належної якості навчання молодших школярів через формування відповідних мовно-методичних умінь; опанування сучасними технологіями навчання іноземної мови, намагання здійснювати навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог); *престижні мотиви* (прагнення до професійного просування у трудовій діяльності досягти визнання завдяки успішному навчанню); *мотиви самопізнання і саморозвитку* як вияв *рефлексивної мотивації* (прагнення до самопізнання і самовдосконалення, саморегуляції і самоконтролю у майбутній професійній діяльності; бажання самореалізуватися, втілити власні ідеї навчання і виховання молодших школярів); *широкі соціальні мотиви* (прагнення здобути можливість впливати на молоде покоління, його підготовку до життя в сучасних умовах, бажання виконувати обов'язок перед суспільством щодо якісного навчання і виховання молодших школярів, створити умови для засвоєння учнями іноземної мови завдяки впровадженню ефективних технологій); *прагматичні мотиви* (прагнення мати певні матеріальні можливості, пільги, розширювати коло спілкування через навчання у вищому навчальному закладі, намагання підвищити соціальний статус завдяки статусу знання іноземної мови тощо).

Таблиця 3.2

**Мотиви сформованості навчально-професійної діяльності  
майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі  
(за результатами ранжування)**

<i>Група мотивів навчально-професійної діяльності</i>	<i>Бали, середнє значення</i>
Навчально-професійні мотиви	10,8
Широкі соціальні мотиви	10,0
Мотиви самопізнання і саморозвитку	9,1
Престижні мотиви	7,9
Прагматичні мотиви	6,3

Менше приваблюють студентів мотиви самопізнання і саморозвитку, саморегуляції, самоактуалізації в професійній діяльності. Проте, на нашу думку, саме переважання цих мотивів безпосередньо визначає мотивацію навчально-професійної діяльності майбутнього фахівців. Також зазначаємо, що прагматичні мотиви посідають останні місця в ієрархії мотивів навчально-професійної діяльності студентів. Таким чином, вибір студентами майбутньої професії є полімотивованим.

Згідно з даними табл. 3.2 серед досліджуваних студентів найбільше представлено групу «традиційних» майбутніх учителів початкових класів з переважанням власне навчально-професійних і широких соціальних мотивів (10,0, що складає 47,4%). Такі студенти розуміють свою важливу місію в суспільстві та вбачають можливості її реалізації в набутті педагогічної майстерності, якості викладання, однак недостатньо усвідомлюють їх зв'язок з професійною рефлексією.

Групу «амбітних» учителів початкових класів склали (30,6%) студенти, які попри достатньо розвинені власні навчально-професійні й широкі соціальні мотивами мають високий рівень розвитку престижних мотивів. Вони, як і майбутні вчителі «традиційного» типу, не усвідомлюють

важливість мовно-методичної складової у професійному становленні як вчителя іноземної мови початкової школи.

Групу «невмотивованих» учителів початкових класів склали 4,3% досліджуваних. У цій групі представлено всі групи мотивів, але вони мають недостатньо високий рівень розвитку. Достатньо високий рівень розвитку всіх груп мотивів навчально-професійної діяльності («гармонійний» тип) було виявлено лише у 23,6 % досліджуваних.

Цей висновок підтверджують результати проєктивної методики, за якою досліджуваним студентам необхідно було описати *життєвий шлях успішного вчителя іноземної мови у початкових класах*. Аналіз описів, поданих студентами, виявив кілька основних, на їхню думку, векторів життєвого шляху, за яких можна досягти успішного результату в цьому напрямі (табл. 3.3). З аналізу описів було підтверджено переважання в ієрархії мотивів власне навчально-професійних (опанування професією вчителя з високим рівнем мовно-методичної компетентності, забезпечити високу якість навчання молодших школярів завдяки опануванню наукових знань та інноваційних технологій) та широких соціальних мотивів (забезпечення компетентнісного розвитку молодших школярів, здатності заохочувати дітей до вивчення іноземної мови, залучати до участі в іншомовному середовищі й ін.).

Як свідчать отримані результати, 37,1% досліджуваних утруднюються з описом шляху успішного вчителя іноземної мови у початкових класах. Лише 4,0% студентів прагнуть поєднати професію вчителя іноземної мови з навчанням учнів початкових класів. На їхню думку, з учнями 1-го класу, повинен працювати один учитель, який буде навчати всі предмети, у тому числі й іноземну мову («краще досягти успіху в навчанні учнів, оскільки знаєш дітей, рівень їхніх знань з інших дисциплін»; «цікаво працювати з дітьми, оскільки вони безпосередні; іноземна мова є для них новим предметом», «багато відкриваєш для себе через навчання учнів

іноземної мови»; «більше можна приділити уваги учням, ставити єдині вимоги до учнів під час навчання, що дуже важливо як для учнів, так і для вчителя»; «учням буде приємно, коли вчитель навчає їх не тільки рідної мови, а й іноземної»).

Таблиця 3.3

**Характеристика студентами сутності успішного  
вчителя іноземної мови у початковій школі  
(за результатами проєктивної методики)**

<i>Опис життєвого шляху</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Просування у трудовій діяльності (висхідна мобільність)	18,8
Постійне професійне вдосконалення	14,4
Реалізація підбору сучасних технологій навчання і визнання їх навколишніми людьми	15,7
Наявність ґрунтовних знань та особистісних якостей справжнього педагога	18,1
Розвиток комунікативних (іншомовних) здатностей у дітей молодшого шкільного віку	6,4
Самореалізація в усіх сферах життя	7,2
Утруднюються з відповіддю	19,4

На підставі відповідей 14,4% студентів констатуємо, що професійну діяльність у ролі вчителя іноземної мови в початкових класах пов'язують із постійним педагогічним самовдосконаленням, формуванням необхідних професійно значущих якостей, які сприятимуть ефективному формуванню мовно-методичної компетентності; 15,7% – з новітніми технологіями навчання; лише 6,4 % досліджуваних пов'язують з необхідністю оволодіння іноземною мовою з метою навчання учнів початкової школи, а 5,7% студентів відзначають важливість розвитку найкращого в дітях через любов до них. Наприклад, студентка пише: «Ще до вступу до педагогічного університету людина має зрозуміти, що вона зробила вибір працювати з дітьми, присвятити себе цій професії. Немає значення, як закінчити

університет (з відзнакою чи без), важливо, де влаштуватися на роботу, в яку школу, з якими традиціями, як вони підтримуються... отримати ґрунтовні знання у виші, аби бути хорошим спеціалістом... орієнтуватися на освітні моделі, перспективи роботи... отримати кар'єру». Вказані чинники, як виявляється, слугують умовою і передумовою для формування загальних компетенцій, які визначають професійну діяльність учителя.

Отже, за результатами емпіричного дослідження було з'ясовано, що вибір професії та навчально-професійна діяльність майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах є полімотивованою, тобто в її основі лежать мотиви різних груп, і кожна з них має певне значення для студента на етапі його фахового становлення.

Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента задля з'ясування особливостей та специфіки педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах, наявності у них необхідних знань з розділів англійської мови (граматики, фонетики, лексики) та методики навчання, виявляли за проективною методикою *незавершених речень*. З метою перевірки уваги та вміння оперативно і логічно міркувати та для уникнення ефекту соціально бажаних відповідей студентам давалася інструкція швидко завершити 20 речень. За результатами відповідей студентів визначались їхні неусвідомлювані ставлення до молодших учнів та різних аспектів майбутньої педагогічної діяльності. Зокрема:

1) *до молодших школярів* («Якби всі учні...», «З нашими молодшими школярами...» й ін.);

2) *до формування знань з англійської мови та методики навчання* («У наш час учитель початкових класів...», «Міркуючи про діяльність вчителя початкових класів, який навчає іноземній мові ...» й ін.);

3) *до забезпеченості студентів сучасними знаннями у вищому навчальному закладі* («Навчання у виші...», «Успішне знання іноземної мови на спеціальності «Початкова освіта» можливе за умови...» й ін.);



4) до самоаналізу власної професійної діяльності («Здійснення самоаналізу щодо володіння мовно-методичною компетентністю вчителя ...» «Зв'язок між мовно-методичною компетентністю й успішною професійною діяльністю вчителя початкових класів...» й ін.);

5) до саморозвитку й самовдосконалення мовно-методичної компетентності (результати роботи вчителя іноземної мови в початкових класах залежать насамперед від знань англійської мови методики її навчання, навчальних літератури, культури, народу, мова якого вивчається, дисциплін психолого-педагогічного циклу, методики викладання дисциплін у початкових класах, методика української мови, математика, «Я і Україна» й ін.)

Загальною тенденцією є визначення позитивного ставлення майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі до істотних аспектів професійної діяльності. Йдеться про позитивне ставлення до професії, бажання самовдосконалюватися та саморозвиватися, бути корисним, позитивно впливати на формування іношомовної комунікації учнів початкових класів (62,9 %), а також у 24,1 % студентів виникають коливання щодо впевненості у своїх мовленнєвих та педагогічних здатностях.

Прикладом завершення речень за проєктивною методикою «Самоаналіз професійної діяльності вчителя...» можуть слугувати такі відповіді студентів: «...обов'язково потрібні знання не тільки з методики навчання, а й практики спілкування»; «... дуже важливо напочатку побороти в собі мовний бар'єр, який є перепорою для успіху як в оволодінні самою професією, так і в навчанні дітей» (16, 5%). Окремі студенти наголошували на тому, що вони володіють знаннями методики навчання: «написати конспект уроку, визначити структуру та його основні складові», «не складно підібрати навіть методи й прийоми»; «дуже багато цікавого наочного матеріалу можна використати на уроці з дітьми»). На цю особливість вказало 37,1 % студентів.

Студенти 3 і 4-го курсів, які пройшли навчальну практику в школі, до цього переліку додають: виконання диференційованих завдань, індивідуальну роботу з учнями, особливості роботи з учнівським колективом, специфіку роботи з учнями шостого року життя і молодшими підлітками, утримання довірливої уваги, активності й інтересу учнів під час заняття, розподіл матеріалу за часом, оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Втім, привертають увагу і викликають занепокоєння факти негативного і дуже негативного ставлення певної частини майбутніх учителів іноземної мови до роботи з учнями за проєктивною методикою (відповідно 3,9 і 18,0 %) та до діяльності вчителя загалом (відповідно 2,4 і 16,9 %). Такі студенти не бачать позитивних моментів своєї педагогічної діяльності, тим-то зазначають, що працювати в школі дуже важко як через учнів, так і їхніх батьків. Якраз останнє створює негативний комфорт і негативне або дуже негативне враження від роботи у початкових класах.

Серед причин, на які вказують студенти, це: висока гіперактивність батьків або навпаки – байдужість; мовна і мовленева запущеність дітей, як з англійської, так і рідної мов; часті зміни вчителів й ін. Істотні відмінності вказували 20, 8% студентів: «сучасні діти дуже розвинені, окремі з них дуже добре володіють мовою на розмовному рівні»; «займаються з репетитарами, що часом дещо ускладнює роботу вчителя»; «діти самі є ініціаторами спілкування, оскільки приносять на заняття улюблені іграшки, дитячі книжечки, розповідають про казкових героїв з мультфільмів англійською мовою». Все це є свідченням того, що майбутній вчитель іноземної мови має систематично працювати над активізацією своєї мовно-методичної компетенції.

Укажемо й на те, що серед опитаних були студенти, які виявляли невизначене ставлення до обраного фаху (47,8 %). Для прикладу, завершували речення так: «...із такими дітьми треба багато працювати, віддавати свої сили, час, займатися додатково, адже за відведений час цього

зробити неможливо. У таких учнів спостерігаються навіть недостатньо сформовані навички з української мови». Наразі студенти називали причини, які незалежать від суб'єктивних чи об'єктивних обставин самих учнів. Такими причинами є завищені вимоги програми до рівня домагань учнів 1-го класу». Своє твердження студенти обґрунтовували через зіставлення вимог української та англійської мов у початкових класах. Із міркувань студентів: «... якщо на уроках української мови учні вивчають одну букву (велику і малу) впродовж кількох занять, то на уроках англійської засвоюють дві-три букви протягом одного заняття. Звісно, це породжує в учнів байдуже ставлення до уроків».

З огляду на відповіді студентів, констатуємо, що вони не байдужі також до проблем, які виникають під час навчання учнів молодшого підліткового віку.

За спостереженнями студентів та під час проведення ними уроків англійської мови у 3-4-х класах вони зіткнулися з такими *проблемами*: відсутність або часткова відсутність в учнів мотивації до знань англійської мови; прогалини у знаннях; мовні та психофізіологічні бар'єри; усталені форми і методи навчання; заміна мовленнєвої практики читанням текстів та їх перекладом; заучування напам'ять тем за програмою. Як виняток, тільки у поодиноких учнів спостерігається рівень знань, який відповідає стандарту «Початкової школи з іноземною мовою навчання». Відповідно знижуються активність і мотивація студентів до роботи з учнями. Як наслідок, у частини студентів формується негативне ставлення до навчання у вищих навчальних закладах за обраною спеціальністю – відповідно 21,6 % .

Попри все свою позицію студенти пояснюють перевантаженістю навчальними дисциплінами не за профілем підготовки, недостатньою кількістю годин педагогічної практики, невисоким рівнем підготовки деяких педагогів до викладання іноземної мови та методики відповідно до сучасних вимог, упередженим ставленням викладачів до знань студентів,

незадоволеністю матеріальною базою, відсутністю українських навчальних посібників та підручників з методики навчання англійської мови учнів початкових класів.

З аналізу результатів дослідження припускаємо, що ця група студентів має певні позитивні або амбівалентні (принаймні не виражені негативно) мотиви щодо різних аспектів майбутньої професійної діяльності. На часі створення спеціальної системи педагогічних умов для актуалізації необхідних мотивів.

Узагальнення результатів, одержаних за зазначеними вище методиками, дало змогу виокремити студентів з високим, достатнім, середнім, низьким рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до обраної спеціальності та формуванням мовно-методичної компетентності, як компонента професійної компетентності ( табл. 3.4).

Групу студентів із *низьким* рівнем сформованості ціннісного ставлення до професійної діяльності склали 21,3 % досліджуваних, які виявили переважно негативне або невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та мовно-методичної компетентності, мали низький рівень мотивації навчально-професійної діяльності, орієнтувалися на самопізнання і саморозвиток тощо.

Таблиця 3.4

**Розподіл студентів за рівнями сформованості  
мотиваційно-ціннісного компонента  
мовно-методичної компетентності**

<i>Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента</i>	<i>Кількість досліджуваних, %</i>
Низький	21,3
Середній	36, 1
достатній	27,8
Високий	14,8

Групу студентів із *середнім* рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності вчителя іноземної мови в початкових класах склали 36,1 % досліджуваних, які мали позитивне, а в окремих випадках – невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності, у тому числі й до формування мовної та методичної компетентності, традиційний або амбітний тип мотивації навчально-професійної діяльності та орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, однак уважали, що формування їхньої мовно-методичної компетентності та компетенцій професійної діяльності.

Групу студентів із *достатнім* 27,8 % та високим 14,8 % складають студенти, які виявили позитивне ставлення до вибору своєї професії, сформованість ціннісного ставлення до роботи з учнями початкових класів, з мовної та методичної підготовки, що на наш погляд свідчить про значний потенціал їхнього професійного і фахового розвитку.

***Сформованість когнітивного компонента у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.*** Відповідно до методичної бази дослідження стану сформованості когнітивного компонента у майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах передбачалося виявлення їхніх знань змісту мовно-методичної компетентності, засобів її формування та прогнозування способів реалізації у педагогічній діяльності.

Використавши методику *«Сформованість мовно-методичної компетентності у вчителів іноземної мови у початкових класах»*, з'ясували, як студенти розуміють значення поняття *«компетентність»* і *«компетенція»*, *«мовна компетентність»*, *«методична та мовно-методична компетентність»* та засобів їх формування (Додаток Б-1).

Результати відповідей оцінювалися за такою градацією балів:

- 5 – повне і правильне розуміння;
- 4 – правильне або частково правильне розуміння;

- 3 – неправильне розуміння;
- 2 – нерозуміння сутності понять.

Хибні визначення понять або їх відсутність виявили студенти 19,5%, зокрема: «компетентність» – «запас певних знань і здатність їх застосовувати», «характеризується глибокими знаннями в певній сфері»; «компетенція» – «не знаю», «не можу відповісти на це питання», «успішне спілкування з дітьми» (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Особливості розуміння студентами понять  
«компетентність» та «компетенція»**

<i>Визначення понять</i>	<i>Кількість досліджуваних у %</i>
Відсутнє	24,8
Неправильне	19,5
Частково правильне	30,0
Правильне	25,7

Частково правильними були відповіді 30,0 % студентів. Зокрема: «компетенція» – «достатня обізнаність у чомусь», «сформованість професійних якостей»; «компетентність» – «схильність до компетенції або навпаки». На мою думку «... компетентність – наявність, а компетенція – спроможність. Тобто у першому випадку це має бути у кожного, а в другому – здатність виявити на практиці свою спроможність» тощо.

Не могли вказати на відмінність між поняттями «компетентність» і «компетенція» та розкрити їх сутність 19,5% студентів. Їх відповіді: «Вважаю, що ці поняття однакові, між ними немає істотних відмінностей», «як компетентність, так і компетенція – особистісна якість, тому це тотожні поняття», «не розумію їх відмінностей» тощо, утруднювались із відповідями – 24,8%.

До ґрунтовних відповідей, які становлять 25,7% залічуємо такі: «компетентність» – «наявність знань та досвіду, які необхідні для ефективної діяльності у певній сфері», «сукупність особливостей певної галузі»; «компетенція» – це спроможність застосовувати знання, відповідність певним критеріям і особливостям галузі підготовки».

Привертає увагу той факт, що лише 9,6 % студентів правильно визначили сутність понять «мовна» та «мовно-методична компетентність», натомість 34,0 % не могли зорієтуватись, відповідно давали неправильну відповідь (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Особливості розуміння студентами  
поняття «мовно-методична компетентність»**

<i>Визначення поняття «мовно-методична компетентність»</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Відсутнє	34,0
Неправильне	25,4
Частково правильне	32,0
Правильне	9,6

Частково правильне визначення поняття «мовно-методична компетентність» виявлено у 32,0 % студентів. На їхню думку, це: «...знання мови», «рівень знань з іноземної мови», «педагогічна спроможність якісно викласти матеріал», «вміння спілкуватися з дітьми, учнями початкової школи» тощо.

Розуміють поняття 9,6 % досліджуваних. Для прикладу, це: «обізнаність у мові і методиці» або ж «здатність доносити на належному рівні знання про цей предмет дітям з огляду на їхній вік», «знання з мови, якими володіє викладач і які спрямовані на процес засвоєння учнями цих знань» тощо. На запитання, «Чи можна стати успішним учителем іноземної мови без сформованої мовно-методичної компетентності?», 41,6 % майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах запевнили, що «ні».

Обнадійливими були наступні відповіді: «учні ставлять дуже багато питань, а коли вчитель не може відповісти, то він утрачає свій авторитет» або «якщо вчитель не компетентний у своїй професії, майстерно не володіє мовою, то, звісно, нічого не навчить інших. Це стосується й інших предметів, яких навчає вчитель. Тому некомпетентний вчитель не досягне успіхів». Наведені студентами відповіді дали змогу визначити чинники, за яких мовно-методична компетентність розвивається (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Чинники, які сприяють розвитку мовно-методичної компетентності (на думку студентів)**

<i>Сприятливі чинники</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Необхідність розвитку як фахівця, прагнення до самовдосконалення	15,5
Наявність проблем у навчально-виховному процесі, необхідність покращення його результатів	13,4
Бажання краще розкрити свої мовні та мовленнєві здібності	17,2
Іншомовне середовища, яке б стимулювало процес мовлення і технології навчання	9,2
Утруднюються з відповіддю	44,7

Натомість, наводимо й інші міркування, які є суперечливими щодо перших: «уважаю, що компетентність з мови та методики її навчання не має меж, це постійне навчання, управління в спілкуванні», «наявність іншомовного середовища», «.. можна, тільки через знання її на рівні граматики, фонетики, лексики»; 21,3 % опитаних узагалі утруднюються визначити чинники, які б могли сприяти розвитку мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя. Значна кількість студентів називає чимало перепон, які стоять на заваді до оволодіння ними мовно-методичними знаннями: недостатній досвід щодо спілкування, брак



практики спілкування – 16,4 %; або взагалі нічого не заважає: небажання, лінощі, обмаль вільного часу – 15,6 %; проблеми із працевлаштуванням – 26,3 %. Студенти не завжди усвідомлюють, що оволодіння мовною та методичною компетенціями залежать насамперед від їхніх вольових зусиль, від цілепокладання, цілеспрямування (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Чинники, які не сприяють розвитку мовно-методичної компетентності (на думку студентів)**

<i>Несприятливі чинники</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Критика з боку інших, побоювання отримати негативну оцінку про себе з боку інших	19,9
Нічого не заважає, небажання, лінощі, обмаль вільного часу	15,6
Відсутність місця працевлаштування	26,3
Недостатній досвід у спілкуванні, брак практики спілкування	16,4
Байдуже ставлення до вивчення англійської мови та вчительської праці зокрема	9,5
Утруднюються з відповіддю	21,3

Такі дані опосередковано свідчать про недостатню сформованість професійної компетентності загалом і мовно-методичної зокрема.

Привертає увагу той факт, що лише 17,2 % досліджуваних пов'язують формування мовно-методичної компетентності з успішною професійною діяльністю, з ідентифікацією себе як повноцінного фахівця, прагненням до вдосконалення у педагогічній діяльності – 9,2 % (табл. 3.7).

На основі розроблених нами тестових завдань (вербальні і невербальні) з'ясували рівні сформованості лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій. Зокрема: рівень *лексичної компетенції* у майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах визначався за рівнями словникового запасу (активний та пасивний) студентів, вибору засобів

семантизації, використання засобів наочності задля невербальної і вербальної семантизації, вміння вводити лексичні одиниці активного словника, вміння вводити слова пасивного лексичного мінімуму, також за допомогою семантизації, транскрипції та за графічно означеним словом. Ці ознаки рівня лексичної компетентності перевірялися у студентів педагогічних факультетів.

Для визначення рівня *граматичної компетентії* виконувалися завдання, що передбачали виявлення вмінь студентів використовувати індуктивні та дедуктивні методи навчання іноземної мови. Перевірялося, наскільки студенти послуговувалися засобами наочності для ілюстрації граматичних структур, перекладу тощо. Тестування передбачало перевірку вмінь введення для учнів початкової школи граматичного матеріалу за допомогою індуктивного методу.

Рівень *фонетичної компетентії* тестувався під час дослідно-експериментальної роботи, що передбачало перевірку інтонації, артикуляції, вимови та інших фонетичних навичок студентів. Для цього використовувалися рецептивні та репродуктивні вправи.

Рівень *орфографічної компетентії* – тестувався після узагальнення результатів трьох попередніх компетентностей. На цьому етапі перевірялися знання і вміння студентів з англійської орфографії, наявність засобів перевірки диктантів та інших видів письмових робіт учнів початкової школи, виправлення помилок, навички написання творів, закінчення історій, складання діалогів (письмова форма) тощо.

Узагальнення результатів дало змогу розподілити студентів за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями сформованості когнітивного компонента мовно-методичної компетентності (табл.3.9).

Таблиця .3.9

**Розподіл студентів за рівнями сформованості  
когнітивного компонента мовно-методичної компетентності**

<i>Рівень сформованості когнітивного компонента</i>	<i>Досліджувані %</i>
Низький	19, 7
Середній	47, 1
достатній	21, 0
Високий	12, 2

Групу студентів із *високим* рівнем сформованості когнітивного компонента мовно-методичної компетентності склали 12,2% досліджуваних, які правильно розуміли зміст і засоби її формування у процесі навчально-професійної діяльності та знали напрями її здійснення, усвідомлювали значення зворотного зв'язку у формуванні цієї компетентності, не бояться негативної інформації про себе, мають за мету систематично працювати над своїм фаховим удосконаленням, прагнуть до самоосвіти, пошуку резервів щодо її удосконалення.

Групу студентів із *достатнім* рівнем сформованості когнітивного компонента мовно-методичної компетентності склали 21,0% досліджуваних, які правильно визначали зміст мовно-методичної компетентності, однак при висвітленні засобів її формування допускали окремі неточності. Вважали, що становлення себе як майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах і формування мовно-методичної компетентності залежать насамперед від них самих.

Групу студентів із *середнім* рівнем сформованості когнітивного компонента мовно-методичної компетентності склали 47,1 % майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах, які частково правильно розуміли зміст і засоби її формування у перебігу навчально-професійної діяльності, але могли назвати напрями її здійснення, розуміли

значення зворотного зв'язку у формуванні цієї компетентності. Водночас указували на певні перепони щодо її опанування, а саме: надмірну завантаженість навчальними предметами, програмовим матеріалом, засвоєння якого не обов'язкове для вибраного фаху, недостатній рівень підготовки окремих викладачів, обмаль навчально-матеріальної практики тощо.

До групи студентів із *низьким* рівнем сформованості когнітивного компонента мовно-методичної компетентності склали 19,7 % досліджуваних, які неправильно визначили її зміст або мали поверхові знання чи взагалі їх не мали. Ці студенти не розуміють засобів її формування і здійснення, не розуміли значення зворотного зв'язку у її формуванні, вказували на багато перепон, які заважають становленню та ідентифікуванню себе як майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах тощо.

Виявлені показники, на наш погляд, засвідчують недостатнє стимулювання з боку викладачів щодо здійснення студентами педагогічної діяльності у конкретних навчальних ситуаціях. З уваги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі означимо *«проблемні зони»* мовно-методичної компетентності:

- 1) чітко володіти знаннями про формування видів предметних компетенцій та компетентностей;
- 2) надання студентам можливості з'ясувати свої професійні проблеми через задіяння їх у різних видах навчальної і практичної взаємодії;
- 3) діяти як учитель іноземної мови у початкових класах;
- 4) складність для викладачів формулювати проблемні питання і створювати навчальні ситуації на заняттях;
- 5) усвідомлення студентами зв'язку проблем, які виникали під час оволодіння ними навчальних предметів із професійно орієнтованої та фундаментальної підготовки.

Сказане є підставою до висновку про необхідність посилення навчальної і практичної роботи з формування мовно-методичної компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки у вищих педагогічних закладах.

***Сформованість операційно-процесуального компонента з формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.*** Дослідження стану сформованості названого компонента мовно-методичної компетентності передбачало участь студентів у спеціально розроблених нами педагогічних ситуаціях, стимулювання їх до суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної навчальної взаємодії.

Студентам пропонувалося проаналізувати проблемні ситуації і визначити можливі засоби їх розв'язання. Наведемо типові приклади:

1. «Ви – майбутній вчитель іноземної мови в 1-му класі. Тема уроку: «Моя кімната». Переважна більшість учнів недостатньо мотивовані до вивчення англійської мови; мають проблеми у звуковимові.

*Завдання:* Доберіть методи та прийоми, які доцільно використати викладачеві, для розв'язання навчальної ситуації».

2. «Ви – майбутній вчитель іноземної мови у 2-му класі. Тема уроку: «Моя сім'я». Переважна більшість учнів має достатній рівень знань з англійської мови, тоді як решта учнів – середній і низький».

*Завдання:* Змодельуйте дидактико-методичну ситуацію, за якої будуть братися до уваги різні рівні готовності дітей до засвоєння нового навчального матеріалу».

При аналізі результатів виконання студентами пропонованих завдань брали до уваги такі *вміння* студентів:

- визначати доцільні засоби навчання;
- застосовувати методи і прийоми навчання;

- мотивувати учнів;
- пропонувати альтернативні рішення.

Результати аналізу педагогічних ситуацій засвідчили, що для переважної більшості майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах застосування активних методів навчання є складним завданням. Підтвердженням цього є: невміння багатьох вибрати методи і прийоми навчання найбільш доступні учням початкової школи, зважувати на їхні вікові особливості, створювати іншомовне розвивальне середовище для сприйняття учнями іноземної мови, культури, традицій, літератури, мови, яка вивчається. Крім того, студенти недоцільно застосовують активні методи навчання (рольові та дидактичні ігри, вправлення у вимові, заохочення до іншомовного діалогу та полілогу).

Як свідчать отримані дані (табл. 3.10), чимало студентів відчувають значні утруднення, аналізуючи педагогічні ситуації, з якими вони стикалися під час педагогічної практики. Проте, не пов'язують свої слабкі сторони з прогалинами у засвоєнні навчального матеріалу, відсутністю чи частковою відсутністю знань з предметів фундаментального та професійно орієнтованого циклів – мова та методика її навчання, педагогіка, психологія, історія мови. Зазначимо, що високий рівень умінь за цими показниками мають лише 9,6 % досліджуваних.

*Таблиця 3.10*

**Розподіл студентів за рівнями сформованості операційно-процесуального компонента мовно-методичної компететності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі**

<i>Рівень сформованості процесуального компонента</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Низький	13,9
Середній	42,8
Достатній	34,7
Високий	9,6

Відчувають ускладнення при виокремленні й узагальненні своїх здобутків у цілісному фрагменті навчально-професійної діяльності 34,7 % майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: під час проведення уроків з англійської мови, позаурочних заходів, під час педагогічної практики. 13,9% студентів при розв'язанні педагогічних ситуацій робили опір на традиційні методи навчання, не заглиблюючись у їх зміст, ефективність навчуваності та кінцевий результат.

Узагальнення результатів зазначених методик дало змогу виокремити групи студентів з високим, достатнім, середнім і низьким рівнями сформованості операційно-процесуального компонента мовно-методичної компетентності.

Групу студентів із високим (9,6 %) і достатнім (34,7 %) рівнем сформованості операційно-процесуального компонента мовно-методичної компетентності склали досліджувані, які проявили достатній рівень сформованості мовно-методичної компетентності й здатність її реалізувати у навчально-виховному процесі з учнями початкових класів, а також виділялись оптимальним рівнем самоконтролю під час міжособистісної взаємодії у навчально-виховній діяльності, вмінням прогнозувати результати майбутньої діяльності як учителя іноземної мови у початкових класах тощо.

Групу студентів із середнім рівнем сформованості операційно-процесуального компонента мовно-методичної компетентності склали 42,8 % майбутніх вчителів іноземної мови у початкових класах; вони мали недостатній рівень мовно-методичної компетентності, міжособистісної взаємодії у процесі навчально-виховної діяльності та вміння здійснювати прогноз як учителя іноземної мови у початкових класах, а також виділялися здатністю оптимально вибрати методи і форми роботи з учнями початкових класів.

Групу студентів із *низьким рівнем сформованості операційно-процесуального* компонента мовно-методичної компетентності склали 13,9 % досліджуваних, які виявили переважно низький рівень сформованості мовно-методичної компетентності через низький або високий (неоптимальний) рівень самоконтролю під час міжособистісної взаємодії у навчально-виховній діяльності, переважно низький рівень умінь прогнозувати засоби і форми роботи як учителя іноземної мови у початкових класах.

Отже, за результатами дослідження високий рівень сформованості операційно-процесуального компонента мовно-методичної компетентності виявлено лише у незначній частині досліджуваних. Натомість переважна кількість студентів мала середній і низький рівні вмінь застосовувати методи та форми роботи на заняттях з англійської мови.

Не сприяють успішній професійній діяльності недостатній досвід спілкування з учнями (методичний і професійний) обмаль мовленнєвої практики, незнання резерву та здатностей учнів з іноземної мови, дозування програмового матеріалу, розподіл матеріалу відповідно до затрат часу тощо.

З узагальненого аналізу висловлювань студентів констатуємо, що основним бар'єром на шляху до успіху недостатє знання іноземної мови як «засобу» навчання та неефективне використання технологій (активні методи та прийоми), які є специфічними у роботі з учнями початкової школи з огляду на їхній різний вік, рівень підготовки, рівень мовних та мовленнєвих домагань. Саме на ці особливості вказала більшість студентів (68,7 %), які проходили педагогічну практику в ролі вчителя іноземної мови у початкових класах. Водночас 31,3 % опитаних не надають важливого значення опануванню особистісних і професійних якостей, оскільки вважають, що мовно-методична компетентність, зокрема її методичний аспект, формується з набуттям практичного досвіду завдяки систематичній роботі з учнями молодшого шкільного віку. Тобто такий вид предметних компетенцій, на їхню думку, є результатом педагогічного досвіду вчителя.



*Сформованість рефлексивно-оцінного компонента мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.* Дослідження стану сформованості даного компонента професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі передбачало визначення рефлексивності як особистісної здатності до осмислення власного професійного досвіду. До уваги брали наступне: особистісними механізмами здійснення рефлексії є локус контролю як здатність особистості брати відповідальність за свої дії на себе чи покладатись на інших людей, а також креативність як спроможність пізнавати себе, оцінювати себе, знаходити рішення у нестандартних ситуаціях та здатність глибоко усвідомлювати свій досвід [104].

Рефлексивність мовно-методичної компетентності ми визначали за методикою А. Карпова [104]. Згідно з концепцією вченого, рефлексивність розглядається нами як особлива здатність, що характеризує загальну ефективність усвідомленої регуляції психічної діяльності. Для особистості з розвиненою рефлексією така ефективність є досить високою. Натомість особистості з низьким рівнем рефлексивності властива не логічна послідовність розумових дій, а спонтанність, одномоментне, просторове перетворення ситуації тощо.

Завдяки високому рівневі рефлексивності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах забезпечується успішність їхньої професійної діяльності через розвинену здатність до самоаналізу професійних здатностей і професійно важливих рис особистості, таких як сприймання себе іншими в різних ситуаціях діяльності – мовно-комунікативної, іншомовної, навчально-розвивальної та професійної.

У такому контексті, наголошує С. Максименко, важливим є одночасне «утримання» двох магістралей розвитку – *розвитку рефлексії і розвитку в площині активної діяльнійшої взаємодії людини зі світом* [150]. Адже людина, яка зосереджується на собі, відстороняючись від світу, є дисгармонійною, а її

розвиток деформується. Разом з тим особистість, котра не здатна до глибокої рефлексії і саморегуляції, також є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Така позиція вченого визначає недостатність саморегуляції і кризу відповідальності, а особистість може бути зведена лише до зовнішніх проявів, маскуючи свою ідентичність у програванні соціальних ролей.

*Таблиця 3.11*

**Рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах (за методикою А. Карпова)**

<i>Рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента</i>	<i>Досліджувані, %</i>
Низький	29,4
Середній	42,7
Достатній	21,6
Високий	6,3

Тому оптимальним вважаємо середній рівень розвитку рефлексивно-оцінного компонента. За результатами дослідження рефлексивності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах за методикою А. Карпова констатовано, що середній рівень рефлексивності мають 35,6 % студентів. Низький рівень рефлексивності виявлено у 34,5 %, високий у – 8,2% (табл. 3.11).

На наступному етапі дослідження було визначено особливості локусу контролю майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах як важливої передумови усвідомлення ними регуляції власної діяльності.

Застосування локус контролю у нашому дослідженні дало можливість схарактеризувати суб'єктивне сприйняття локалізації причин поведінки чи керівного початку в себе та інших.

Таким чином було глибше розкрито внутрішні особистісні механізми, за допомогою яких складаємо думку про відповідальність за свої вчинки, поведінку тощо.

Серед досліджуваних 6,3 % мають високий рівень інтернальності, який не є оптимальним, і може трансформуватися в стійку тенденцію до самозвинувачення і гіпервідповідальності.

Низький рівень інтернальності притаманний 29,4 % досліджуваних. Такі студенти мають екстернальний локус контролю, сумніваються в ефективності власних дій, очікують допомогу від сторонніх осіб, сподіваються на щасливий випадок тощо.

Згідно зі стану сформованості мовно-методичної компетентності результати за когнітивно-діяльнісним критерієм (показники когнітивного та операційно-процесуального компонентів) склали 47,7% обстежених на низькому та середньому рівнях та 52,3% на достатньому та високому рівнях. Мотиваційно-ціннісна складова мовно-методичної компетентності більшою мірою охоплює низький та середній рівні студентів (59,2%) та достатній і високий рівні (40,8%) обстежених. В той час, результати за рефлексивно-оцінним критерієм склали 43,9% на низькому та середньому та 56,1% на достатньому та високому рівнях сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Отже, діагностування студентів на констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи дозволило зробити висновок про те, що показники сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи не відповідають визначеним лінгвістичним, дидактичним та методичним вимогам ВНЗ.

### 3.2. Зміст та методика формувального етапу педагогічного експерименту

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що мовно-методична компетентність на початковому етапі не була метою підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, а рівні знань та вмінь проектувати компетентнісний підхід до професійно-методичної діяльності навчання іноземної мови у початкових класів є недостатніми. Згідно з результатами дослідження з'ясовуємо проблеми, які виникають у студентів, зокрема:

а) недостатнє усвідомлення мотивів і потреб, які ми визначили для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі;

б) недостатньо добре опанування лінгводидактичних та психофізіологічних основ навчання іноземних мов учнів початкових класів;

в) недостатнє володіння поняттям структури мовно-методичної компетентності, передусім її компонентами та змістом.

Беручи до уваги результати констатувального етапу експерименту дослідження та визначаючи переваги методу дидактичної гри у навчанні іноземної мови майбутніх учителів у початкових класах, формуванні у них мовно-методичної компетентності, доходимо таких висновків:

- студенти недостатньо усвідомлюють мотиви формування мовно-методичної компетентності загалом та вчителів іноземної мови у початковій школі зокрема;
- не завжди дотримуються лінгводидактичних та психолого-педагогічних вимог, які ставляться до навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку;

- у вишах недостатньо приділяється уваги застосуванню активних методів навчання, серед яких чільне місце відводиться дидактичній грі.

**Формувальний етап експерименту проводився** наступним чином: експериментальних групах (ЕГ) впроваджувалася модель формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початковій школі; у контрольних групах (КГ) – традиційна. *Мета формувального етапу експерименту:* а) формування знань, умінь і навичок студентів з оволодіння мовно-методичною компетентністю вчителя іноземної мови у початковій школі під час засвоєння активних методів навчання на заняттях із професійно-фахових та фундаментальних циклів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі; б) уточнення змісту і структури моделі формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі, створення педагогічних умов, які сприятимуть її успішному формуванню.

Проведення формувального етапу експерименту передбачало розв'язання *таких завдань:*

- поглиблене засвоєння студентами теорії та методики, засобів і принципів формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі через упровадження активних методів навчання; розвиток у студентів уміння застосовувати на практиці іншомовного спілкування активні методи, які сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу учнями молодшого шкільного віку;
- дослідження особливостей застосування комплексу різновидів дидактичної гри для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

*Завдання*, поставлені на початку дослідно-експериментальної роботи, виконувались у процесі формувального етапу дослідження. А саме: перевіряли, як студенти засвоїли теорію і методику, засоби і принципи

формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі; виявляли, наскільки розвинуті у студентів уміння розробляти та застосовувати індивідуальні методи і засоби формування мовно-методичної компетентності для викладання іноземної школи в молодших класах; досліджували, наскільки доцільним є застосування комплексу дидактичних ігор для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі; навчали студентів застосовувати особисті знання і вміння для застосування комплексу дидактичних ігор на практиці.

Таблиця 3.12.

**Формування мовно-методичної компетентності на заняттях з фахових та психолого-педагогічних дисциплін**

<b>Назва дисципліни</b>	<b>Змістовий модуль</b>	<b>Орієнтовний перелік тем</b>	<b>Технології навчання</b>
<i>Педагогічна психологія</i>	<p>1. Навчальна діяльність, її особливості, структура. Компоненти навчальної діяльності, їхня характеристика. Психологічна характеристика методів навчальної діяльності. Прийоми і техніка управління учнями на уроці.</p> <p><b>Педагогічна діяльність учителя</b></p>	<p>1. Учень як суб'єкт навчальної діяльності: особливості навчання молодших школярів. Навчальна діяльність - специфічний вид діяльності.</p> <p>2. Методи навчальної діяльності, їх типи, види, психологічна характеристика. Роль і місце кожного методу на уроці.</p> <p>3. Педагогічна діяльність та її структурні компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти.</p>	<p>Складання характеристики на учня початкової школи; елементи дидактичної гри «сучасний учень»; проєктивні методики; рефлексія: роль і місце методів навчання у моєму педагогічному досвіді.</p>

## Продовження таблиці 3.12

<i>Вікова психологія</i>	Молодший шкільний вік: основні тенденції та закономірності психічного розвитку.	1. Навчальна діяльність як провідна. Структура та загальні закономірності формування навчальної діяльності. 2. Розвиток мотивів навчання. Формування системи ставлення до школи, вчителя, навчальних обов'язків. 3. Динаміка зміни ставлення до навчання протягом молодшого шкільного віку. 4. Навчання та когнітивний розвиток у молодшому шкільному віці. 5. Особливості розвитку мови в молодшому шкільному віці.	1. Складання психолого-педагогічної характеристики учня молодшого шкільного віку; 2. Групова дискусія «сучасний учень й іншомовне середовище: дань моди чи потреба часу».
<i>Основи педагогіки</i>	1. Сутність педагогічної діяльності викладача.  2. Зміст педагогічного спілкування.  3. Комунікативна, перцептивна та інтерактивна сторони педагогічного спілкування.	1. Суспільна значущість професії викладача, її функції. Обов'язки викладача, його професійні функції. Поняття педагогічної діяльності, її структура. Професійно-педагогічна діяльність як мета-діяльність. Особливості педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу. 2. Поняття педагогічного спілкування, його особливості, функції, види. Педагогічне спілкування як діалог. Контакт у педагогічному діалозі. 3. Характеристика перцептивної сторони педагогічного спілкування. Увага й увава викладача. Способи комунікативного впливу: переконування і навіювання. Загальна характеристика переконування. Загальна характеристика	Тестування іншомовних комунікативних здібностей; тренінг спілкування; психолого-педагогічні ситуації з різними суб'єктами навчально виховного процесу; рольова гра «мовленнєва діяльність у педагогічному процесі»; «моє бачення ролі педагогіки та дидактики у навчанні учнів початкових класів іноземних мов».

		навіювання. Взаємозв'язок переконування і навіювання як способів педагогічного впливу. Стратегії взаємодії у спілкуванні як характеристика інтерактивного компонента педагогічної взаємодії.	
<i>Дидактика</i>	Дидактика– теорія освіти і навчання.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дидактика як наука і навчальний предмет.</li> <li>2. Дидактична характеристика змісту освіти та тенденція її вдосконалення.</li> <li>3. Процес навчання та стратегія його організації.</li> <li>4. Наукові основи методів та засобів навчання у сучасних закладах освіти України.</li> <li>5. Інноваційні технології навчання у закладах освіти України.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Дискусії: «Якою є мета та завдання сучасних вишів у навчанні іноземних мов з першого класу?».</li> <li>« Сучасний урок іноземної мови – який він?».</li> <li>2. Міні-твір «Моє бачення навчання учнів іноземних мов».</li> <li>3. Інформаційні повідомлення: переймає досвід навчання іноземних мов з першого класу.</li> </ol>
<i>Методика навчання іноземної мови у початкових класах</i>	1. Організація навчального процесу з АМ. Формування мовленнєвої компетенції учнів.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Навчання аудіюванню, говорінню, читанню, письму</li> <li>2. Структура і зміст уроку АМ. Планування у роботі вчителя</li> <li>3. Врахування вікових особливостей та інтересів учнів у навчанні АМ.</li> <li>4. Позакласна робота у навчанні АМ.</li> </ol>	<p>Підбір текстових завдань;</p> <p>Підбір дидактичних ігор до діючої програми;</p> <p>метод проектів;</p> <p>презентація матеріалів з новітніх технологій навчання іноземної мови</p>



Формувальний етап експерименту складався з таких *етапів* підготовки майбутніх учителів іноземної мови:

- *підготовчого*: студенти теоретично вивчали проблему формування мовно-методичної компетентності у процесі навчання молодших школярів іноземної мови на заняттях з фахових та психолого-педагогічних дисциплін.

- *основного*: студенти використовували дидактичні ігри у процесі навчання іноземної мови молодших школярів у процесі проходження педагогічної практики;

- *завершального*: студенти залучалися до науково-дослідної роботи, яка стосувалася навчання іноземної мови у початковій школі.

Чинником впливу було вибрано *дидактичну гру*, як *дієвий засіб* формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів. Такий вибір обґрунтовуємо кількома вагомими аргументами:

по-перше, ігрова діяльність для вчителів іноземної мови у школах I-го ступеня є надзвичайно важливою. Будучи задіяними нею в умовах навчання, вчителі зможуть успішно її використовувати у майбутній професійній діяльності;

по-друге, навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку повинно бути зорієнтовано власне на ігрову діяльність. Тому переважання ігрової діяльності у підготовці вчителів іноземної мови для роботи з учнями початкових класів є мотивованим;

по-третє, дидактична гра у її сучасному трактуванні має надзвичайно широкі можливості задіювати у себе практично всі методи і форми навчання;

по-четверте, дидактична гра є головним засобом формувальних впливів у процесі навчання студентів у ВНЗ.

Отже, під час формувального етапу експерименту ми взяли за основу саме дидактичні ігри, які, на наше переконання, є найбільш ефективними у підготовці фахівців до професійного спілкування іноземною мовою та вважаються оптимальним методом активізації студентів до формування

навичок діалогічного (групового) та монологічного (індивідуального) мовлення, посилення мовленнєвої діяльності, виховання засобами іноземної мови.

Дидактична гра є засобом моделювання різноманітних умов професійної діяльності через пошук нових способів її виконання, імітування певних аспектів людської діяльності та соціальної взаємодії. Найбільш вагомим її ефектом є метод навчання, оскільки усуває суперечності між абстрактним характером предмета та реальним характером професійної діяльності. Завдяки застосуванню спеціальних правил ведення дискусій, обговорення питань, стимулювання творчої активності студентів дидактична гра дає змогу знайти розв'язання складних проблем.

Перевагою дидактичної гри є форма відтворення предметного і соціального змісту, професійної діяльності спеціаліста, моделювання стосунків, властивих цій діяльності [142]. За допомогою знакових засобів у грі відтворюється професійна обстановка, подібна за своїми сутнісними ознаками до реальної, створюються типові узагальнені ситуації за короткий проміжок часу, ставиться спільна мета ігровому колективу, що забезпечується взаємодією учасників гри через підпорядкування завдань кожного єдиній меті.

Ми виходили з того, що мовно-методична компетентність формується насамперед через засвоєння студентами відповідних умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, що охоплює рецепцію, інтеракцію та медіацію. Зрештою, розвивається й удосконалюється як у повсякденних, так і професійно зорієнтованих ситуаціях та втілюється як у письмовій, так і в усній формі.

Студент повинен навчитися інтегрувати знання з різноманітних сфер та оволодівати навичками, вміннями, робочими стратегіями для виконання своєї майбутньої професійної діяльності. Діяти комунікативно іноземною мовою означає, що фаховий, методично стратегічні і соціально орієнтовані аспекти

навчання є взаємозумовленими та взаємопов'язаними і мають практичне застосування. Цей принцип ми поклали в основу формувального етапу експерименту, оскільки за його дотримання у студента формується здатність до аудиторного, самостійного навчання, спілкування і роботи в групі, самокритики й відповідальності. Таким чином студенти набувають умінь, необхідних для майбутньої професійної педагогічної діяльності, яка пов'язана із розвитком у них мовно-методичної компетентності.

Виходимо з того, що до професійних і фахово-орієнтованих технологій в навчальному педагогічному процесі належать організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення іншомовного діалогу /полілогу та керування ним, аналіз педагогічних та іншомовнокомунікативних ситуацій тощо. Зазначені технології можуть засвоюватися насамперед у таких формах організації занять, як проектна робота і *дидактичні ігри*. Останні відкривають можливості для формування у студентів елементів творчості та навичок експериментування педагогічною діяльністю й процесом навчання [196].

Зазначені технології можуть засвоюватися насамперед у таких формах організації занять, як проектна робота і дидактична гра. Останні відкривають можливості для формування у студентів елементів творчості та навичків експериментування педагогічною діяльністю й процесом навчання [196].

Отже, вважаємо доцільним увести теоретико-практичні матеріали в процес формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів і на прикладі викладання іноземної мови в початковій школі систематизувати її компоненти засобами дидактичної гри. Опанувавши на практиці дидактичні ігри, студенти не тільки поглиблюють свій професійний мовний досвід, а й навчаються застосовувати форми, методи і засоби задля формування власної мовно-методичної компетентності в ролі вчителя іноземної мови у початковій школі.

З цією метою ми розробили *комплекс дидактичних ігор* для розвитку мовно-методичної компетентності у студентів – майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі (*Додатку Д*). Оскільки зміст дидактичних ігор сприяє психолінгвістичному розвитку майбутнього вчителя, то у процесі їх практичного впровадження намагалися створити творчу атмосферу та дати студентам змогу проявити розвиток уяви у поставленні завдань, міжособистісному спілкуванні, спільному обговоренні та вирішенні нестандартних проблемних ситуацій ігрового характеру.

Запропонований варіативний комплекс дидактичних ігор виступав основним і системотвірним компонентом методичної та іншомовної складових лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Згідно зі змістом комплексу дидактичних ігор до завдань студентів належало формування лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій.

Організація і проведення дидактичної гри включала таку послідовність:

1. Підготовка гри – визначення мети, завдань, часу та місця проведення гри; форма оцінювання комунікації між гравцями, кількість учасників; правила гри; складові мовної компетентності, які спрямовані на реалізацію гри.
2. Організація гри та ігрового задуму, розподіл ролей;
3. Підведення підсумків гри – визначення ступеня досягнення поставленої мети та завдань.

Студентам 1-го курсу на заняттях з предметів психолого-педагогічного та лінгводидактичного циклів пропонувалося взяти участь у дидактичній грі відповідно до навчальних програм зі спеціальності «Початкова освіта», спеціалізація «Іноземна мова» та розробити за аналогією дидактичну гру з урахуванням вікових особливостей учнів та особливостей діючої Програми для учнів 1-4-их класів початкової школи [165] з опрацюванням однієї із

складових мовної компетентності або двох-трьох під час занять з «Методики навчання іноземної мови у початкових класах» – III курси та під час проходження педагогічної практики – III-IV курси. Наприклад:

**Завдання:** змоделюйте діяльність учнів на конкретному фрагменті уроку, наприклад «Моя сім'я» та розробіть дидактичні ігри для введення та опрацювання лексичного, граматичного, фонетичного та орфографічного матеріалу (1-й клас) (Додаток Д).

**Тема:** *Guess Who Is This? / Вгадай, хто це?*

**Завдання гри:** підготувати дидактичну гру для 1-го класу за темою «Я і моя сім'я».

**Тематика ситуативного спілкування:** Я, моя сім'я і друзі.

**Мета:** формування лексичної, граматичної та фонетичної компетенцій (мовна компетентність) та методичної компетентності.

**Час:** 30 min.

**Засоби вираження:** *Hello! I am ...My name is ...How old are you? How old is he/she? It is a ...I have got ...Open .../Close .../Take .../Give me ... .Stand up. Sit down. Thank you. I can ... Good-bye.*

**Лексична компетенція:** числа 1-10; члени родини.

**Граматична компетенція:** **іменник:** множина іменників (закінчення-s; -es); **дієслово:** *to be, have got; can;* **прикметники;** **займенники:** вказівні (*this*), особові (*I, we, you, they*), присвійні (*my, your, his, her*); **числівник:** кількісний (1—10). Спонукальні речення у стверджувальній та заперечувальній формах. *Stand up. Don't stand up.*

**Фонетична компетенція:** дотримання апроксимованої вимови із урахуванням особливостей англійської мови під час промовляння слів і висловів.

**Соціокультурна компетенція:** вибрати і вживати привітання відповідно до ситуації спілкування; вибрати і вживати ввічливі слова і

фрази відповідно до ситуації спілкування; розуміти особливості привітань зі святом і вживати їх відповідно до ситуації спілкування.

Студентам пропонується дидактична гра так званого подвійного характеру під назвою *Guess Who is this? / Вгадай, хто це?*

Спочатку студенти засобами гри відпрацьовують матеріал за темами відповідно до змісту робочої Програми навчальної дисципліни «Іноземна мова», спеціальність «Початкова освіта», спеціалізація: «Іноземна мова» [34]

*My Family / моя сім'я. People's Character / Характер людини, Personality and Relationships/ Особистість та взаємини між людьми, які перегукуються за змістом з темою «Я, моя сім'я і друзі» відповідно до Навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів, 1-4 - ті класи [165].*

#### **Для студентів III – їх курсів:**

*Завдання: змодельовати урок англійської мови у 1-му (або наступних) класах початкової школи за запропонованою методикою.*

**Тема:** *Guess Who Is This? / Вгадай, хто це?*

**Завдання гри:** *підготувати дидактичну гру для 1 класу за тематикою «Я та моя сім'я»*

**Тематика ситуативного спілкування:** *Я, моя сім'я і друзі.*

**Мета:** *ввести у словниковий запас учнів першого класу слова відповідно до теми; вправляти у побудові засобів вираження; розвивати правильну артикуляцію у вимові активного словника; виховувати інтерес до мови та здатність до участі у ситуативному спілкуванні.*

**Час:** *15 minutes.*

**Засоби вираження:** *Hello! I am ...My name is ...How old are you? How old is he/she? It is a ...I have got ...Open .../Close .../Take .../Give me ... .Stand up. Sit down. Thank you. I can ... Good-bye.*

**Наочні матеріали:** *великі картки із зображеннями членів родини*

**Лексична компетенція:** *числа 1-10, члени родини.*

**Грамматична компетенція:** *Іменник:* множина іменників (закінчення-s; -es), *Дієслово:* to be, have got; can. *Прикметники, займенники:* вказівні (this), особові (I, we, you, they), присвійні (my, your, his, her). *Числівник:* кількісний (1–10). Спонукальні речення у стверджувальній та заперечувальній формах. Stand up! Don't stand up!

**Фонетична компетенція:** дотримання апроксимованої вимови з урахуванням особливостей англійської мови під час промовляння слів і висловів.

**Соціокультурна компетенція:** обирання і вживання відповідних до ситуації спілкування привітання, ввічливих слів і фраз; розуміння особливостей привітань зі святом і вживання їх відповідно до ситуації спілкування.

**Мовленнєва компетенція:**

*Монологічне* (представлення себе, членів родини, друзів; називання предметів; рахунок до 10; розповідання коротких римівок та лічилок, спів дитячих пісень; називання та опис предметів / тварин відповідно до навчальної ситуації в межах тематики програми. Обсяг висловлювання: 3–4 речення).

*Діалогічне* (учні вітаються та прощаються; знайомляться; ставлять запитання, засвоєні у мовленнєвих зразках, і відповідають на запитання однокласників / вчителя; висловлюють подяку, пробачення. Обсяг висловлювання кожного: 3–4 репліки).

**Правила проведення гри:**

1. Учні об'єднуються у 3-4 групи.
2. Вибирають картки з відповідними зображеннями всіх членів родини між всіма учасниками рівномірно.
3. Мета гри – учні обирають картки відповідно до членів своєї родини.
4. Виконання завдання починається, коли учасники всіх груп почнуть складати з карток свою сім'ю.

5. Учні презентують результати спільної діяльності: називають своє ім'я та хто зображений на картках.
6. Гра закінчується, коли всі учні опишуть свою родину.

Студентам **III-IV курсів** пропонується застосувати відпрацьованих методик на уроках англійської мови у початкових класах під час проведення педагогічної практики.

**Тема:** *Let's Go Travelling! / Поїхали у подорож!*

**Мета:** формування в учнів лексичної, граматичної та орфографічної грамотності у чіткості та виразності мовних одиниць як в усній, так і в письмовій формах, веденні діалогу та полілогу; формування навичок у ситуативному спілкуванні, виховання інтересу до вивчення іноземної мови та здатності працювати в парах.

**Вид діяльності:** *робота в парах, активне застосування ключових слів.*

**Час:** *15 minutes.*

**Лексична база:** *Travelling Around the World. Healthy Style of Life.*

**Наочні матеріали:** *дидактичні картки, інформаційні та рекламні матеріали з туристичних компаній.*

**Розминка:** *вступна бесіда про види відпочинку. Який відпочинок був найкращим, а який найгіршим? Чому? Які цікаві місця вони відвідали? Які мріють відвідати? Чим вони зазвичай займаються на канікулах?*

**Проведення дидактичної гри:**

1. Учні об'єднуються в групу та пари.
2. Групи учасників гри отримують картки з іменами персонажів та опису вихідних (місць відпочинку). Дайте час подумати, кому який відпочинок підходить.
3. За бажанням учасники гри вибирають картку із зображенням виду відпочинку.



- 1) Учням пропонується визначити по списку (від 1-7) першу літеру від імені людини (наприклад, якщо вони вважають, що для Henry буде кращий відпочинок в Чорногорії, то пишуть 1 – H, тощо). Так зробити з усіма персонажами, зображеними на картках.
- 2) Підсумком виконаного завдання гри утворюють ключове слово **HOLIDAY** (відпочинок).
- 3) Група (пара), яка першою виконала правильно завдання демонструє «слово-ключ».
- 4) Підведення підсумків гри:
  - Чи сподобалась вам гра?
  - Чи задоволені ви своїми результатами?
  - Які труднощі виникали під час виконання завдання?
  - Якщо вам сподобалась гра, то розкажіть про неї своїм рідним та друзям.

Протягом усіх етапів дослідної роботи проводилося анкетування студентів, індивідуальні та групові бесіди, визначалась динаміка застосування лінгводидактичних знань та знань з циклу психолого-педагогічних дисциплін та методики викладання іноземної мови у початковій школі, а також динаміка ставлення студентів до майбутньої професії, готовність їх бути вчителем іноземної мови у початковій школі.

Після формульовального етапу експерименту проводилося анкетування студентів, яке мало на меті визначити: наскільки підвищився рівень оволодіння лінгвістичними, граматичними, орфографічними та фонетичними знаннями; засвоєння теоретичного і практичного матеріалу; розвиток здатності до самостійного планування уроків та уміння розробляти індивідуальні дидактичні засоби відповідно до специфіки навчання учнів іноземної мови у початковій школі; формувати і постійно розвивати мовно-методичну компетентність упродовж навчально-виховної діяльності у початковій школі.

### **3.3. Динаміка процесу формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі**

Для визначення критеріїв достовірності відмінностей контрольних та експериментальних груп оцінка результатів контрольного етапу експерименту здійснювалася за кількісним та якісним аналізами, показників математичної статистики, графічних методів дослідження. Критерії й показники, за якими оцінювалися результати формувального етапу експерименту, відповідали компонентам мовно-методичної компетентності й ознакам рівнів сформованості кожного із складових і компетентності в цілому, а саме:

- мотиваційно-ціннісний компонент (бралися до уваги показники мотивації до формування професійної компетентності, ціннісних орієнтацій особистості, фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних мотивів, прагнення до саморозвитку та самореалізації);

- когнітивний компонент (враховувалися знання структури професійної і фахової компетентностей володіння видами компетенцій та засобами їх формування, показники розвитку лексичної, граматичної, орфографічної та фонетичної компетенцій, повнота та цілісність знань із навчальних дисциплін; показники методичної складової лінгводидактичної компетентності; застосування діалогових форм та інтерактивної взаємодії елементів і сюжетів дидактичної гри у процесі формування мовно-методичної компетентності, передбачався аналіз показників рівнів сформованості мовної та методичної компетенцій та глибини знань психолого-педагогічних дисциплін);

- операційно-процесуальний компонент (бралися до уваги показники загальних методичних, лінгводидактичних, дидактико-операційних знань,

навичок та вмінь майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів початкових класів англійської мови);

- рефлексивно-оцінний компонент (узагальнювалися якості та вміння оцінювати, самооцінювати, взаємооцінювати компонентну й цілісну мовно-методичну компетентність майбутнього фахівця).

Динаміка рівня кожного компонента мовно-методичної компетентності відстежувалася завдяки контрольному модульному оцінюванню. Процедура вивчення сформованості відбувалися під час проведення аудиторних занять з дисциплін: «Вступ до спеціальності» (1 кред.), «Вікова психологія» (2 кред.), «Педагогічна психологія» (4 кред.), «Основи загальної педагогіки» (2 кред.), «Дидактика» (4 кред.), «Практичний курс іноземної мови (2 кред.), «Основи педагогічної майстерності» (3 кред.), «Загальна психологія» (3 кред) та протягом різних видів педагогічної практики (III-IV курси): спостереження за проведенням уроків англійської мови вчителем іноземної мови в початкових класах та під час самостійного проведення уроків англійської мови з учнями 1-4-их класів.

Спільне моделювання уроку з англійської мови у початковій школі з подальшим його аналізом сприяло підвищенню рівня формування мовно-методичної компетентності студентів, збагаченню їх новими педагогічними технологіями, формами і методами навчання, удосконаленню вмінь майбутнього вчителя спостерігати й аналізувати педагогічні явища, створенню належних умов для розвитку педагогічної рефлексії і самооцінки. Зрештою студенти починали усвідомлювати значущість і необхідність іншомовно-комунікативної та фахово-методичної діяльності.

Встановлено, що студентам із *високим рівнем* сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* були властиві стійкий інтерес і бажання навчати учнів англійської мови у початковій школі. Майбутні фахівці цієї групи вирізнялися прагненням самостійно ознайомлюватися з сучасною дидактично-методичною літературою для набуття педагогічного досвіду.

Студенти, які знаходилися на *достатньому рівні* сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* усвідомлювали роль, мету та значущість модернізації професійної діяльності завдяки застосуванню асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, проте не достаньо проявляли активність під час професійної діяльності, не приділяли достатню увагу самостійному інформаційному забезпеченню, опрацюванню літератури, де висвітлюються проблеми впровадження сучасних технологій навчання. Цій категорії студентів треба було постійно активізувати свою діяльність для формування професійного досвіду з допомогою викладача виші або вчителя початкових класів навчального закладу.

У студентів із *середнім і низьким рівнями* сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* переважали зовнішня мотивація та недостатньо виражене бажання до систематичної професійно-педагогічної діяльності. До всього того вони не надавали належної уваги власному саморозвиткові, творчому розв'язанню професійних завдань. Студенти з низьким рівнем сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* вирізнялися недостатньою активністю під час педагогічної практики. Як правило, суб'єктивні причини не давали їм змогу розвинути стійкий інтерес і бажання вдосконалювати професійну діяльність у початковій школі.

Студенти з середнім рівнем сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* вирізнялися середньою активністю застосовувати нові технології та недостатнім самостійним опрацюванням дидактико-педагогічної літератури. Цю категорію студентів необхідно було постійно контролювати і спрямовувати.

Динаміку високого і достатнього рівнів сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* мовно-методичної компетентності студентів вирізнялися більша самостійність та прагнення студентів до самоосвіти і самостійного додаткового вивчення дидактико-педагогічного,

психологічного та лінгво-методичного матеріалу у галузі викладання іноземної мови у початковій школі.

У контрольних групах формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови відбувалося за діючою системою відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики і програми навчання бакалаврів. Навчальні заняття, що проводилися зі студентами, не передбачали спеціальних змін, спрямованих на розвиток і формування у студентів заявленої компетентності, відповідно позитивна динаміка щодо зазначених критерії і показників майже не спостерігалася.

В експериментальних групах, де проводилася відповідна нами робота, було зафіксовано зростання кількості студентів з високим рівнем і зменшення групи з низьким рівнем сформованості мовно-методичної компетентності за всіма критеріями та показниками.

Такі дані отримано на основі порівняльного аналізу результатів першого (до початку формувального експерименту) та другого (після завершення формувального експерименту) зрізів з використанням критерію знаків для визначення статистичної значущості приросту показників сформованості мовно-методичної компетентності окремо в експериментальних та контрольних групах.

Так, в експериментальних групах у результаті формувального експерименту зафіксовані значущі відмінності порівняно з контрольною групою за *рівнями сформованості мовно-методичної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм*.

Завдяки реалізації фахово спрямованих, навчально-пізнавальних та потребово-спілкувальних мотивів професійної діяльності студенти більшою мірою мотивувалися до навчання іноземної мови молодших школярів. На основі оцінювання рівня сформованості *мотиваційно-ціннісного компонента* за результатами констатувального та прикінцевого зрізів виявлено, що

студенти більше орієнтуються на зміст формування мовно-методичної компетентності.

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента мовно-методичної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп та їх динаміку подані у таблиці 3.13. та рисунку 3.1.

*Таблиця 3.13*

**Рівень сформованості мовно-методичної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм (%)**

Рівень мотиваційно-ціннісного критерія	Контрольна група (55)			Експериментальна група (94)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Високий	5,5	10,9	+5,4	4,3	12,8	+8,5
Достатній	20,0	21,8	+1,8	25,5	36,2	+10,7
Середній	30,9	34,5	+3,6	31,9	27,7	-4,2
Низький	43,6	32,8	-10,8	38,3	23,3	-15,0

У загальному кількості студентів із високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в експериментальній групі зросла з 4,3 до 12,8 %, з достатнім і 22,5 до 36,2%, тоді як із середнім знизилася з 31,9 до 27,7 %, а з низьким – з 38,3 до 23,3 %.

В експериментальних групах під час упровадження системи формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови були значно вираженими мотивація та інтерес до навчання. Ступінь розвитку мотивації виявлявся у показниках активного пошуку, відображався у творчості, прагненні й інтересах до навчання, саморозвитковості особистості, збагаченні професійних здібностей.

Динаміка змін мотиваційно-ціннісного компонента у контрольній та експериментальній групах відображено на рисунку 3.1.

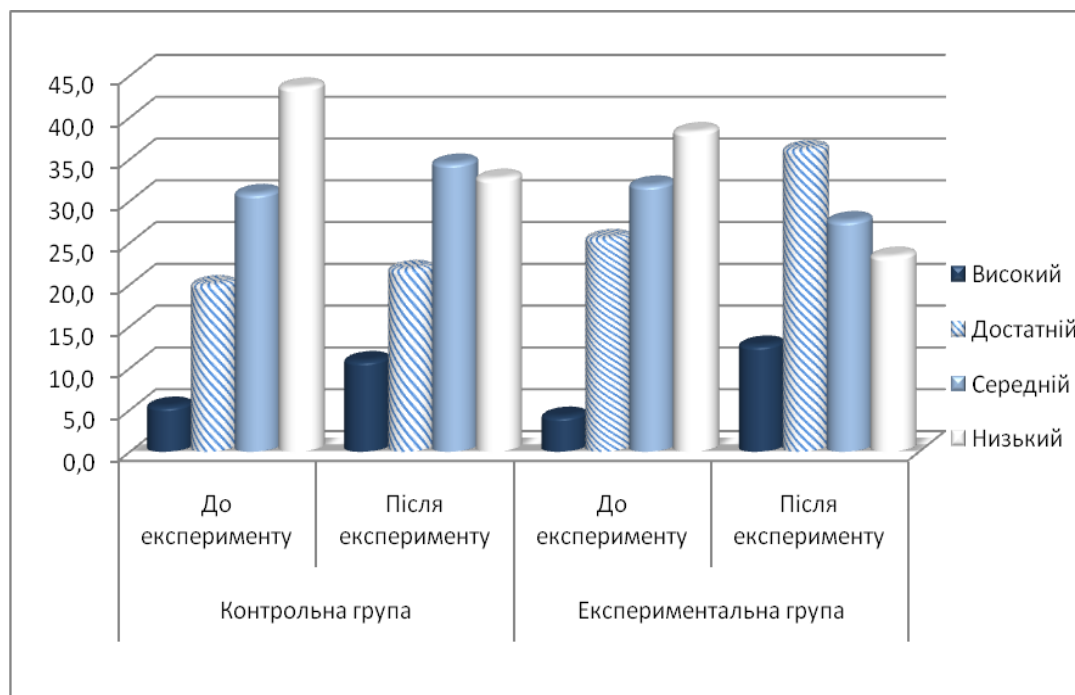


Рис. 3.1. Динаміка змін рівнів сформованості мовно-методичної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм (%) у майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Сформованість мовно-методичної компетентності за *когнітивно-діяльнісним критерієм* відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення загальної мети навчання та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів. Отже, для формування у студентів когнітивного компонента навчальний матеріал добирався таким чином, щоб він містив необхідну інформацію, завдяки якій студенти могли б на основі якісно засвоєних знань та сформованих уявлень розвивати у себе вміння, навички й особистісні здатності до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Комплекс розроблених дидактичних ігор уможлилював створення необхідної бази для розвитку у майбутніх учителів умінь формувати

іншомовну компетенцію молодших школярів завдяки їх використанню на уроках англійської мови.

Завдання викладача у ВНЗ полягає в тому, щоб показати доцільність та ефективність застосування дидактичних ігор у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів. Особлива увага зосереджувалася на виборі дидактичних ігор за змістом, що сприяв вправленню звуків на засвоєння лексичного й фонетичного матеріалу.

Для формування англомовної лексичної компетенції молодших школярів студенти склали такі дидактичні ігри, які сприяли введенню і засвоєнню лексичного матеріалу з однієї із запропонованих ситуативних тематик: «Я, моя сім'я і друзі», «Школа та класна кімната», «Свята і традиції», «Шкільне життя», «Подорож і відпочинок», «Моє помешкання».

Для формування іншомовної граматичної компетенції молодших школярів засобами дидактичних ігор студенти розробляють комплекси дидактичних ігрових завдань для введення і засвоєння граматичних структур типу: *What? Where? When? How? How much? How many? Stand up! Don't stand up!* (Додаток Д).

Когнітивний компонент мовно-методичної компетентності формувалася під час вивчення курсів таких дисциплін: «Іноземна мова», «Практичний курс іноземної мови», «Дитяча іншомовна література». Методичну складову студенти засвоюють завдяки таким дисциплінам, як «Іноземна мова з методикою викладання», «Методика навчання іноземних мов у початковій школі».

Студенти з *високим і достатнім* рівнями сформованості *когнітивного компонента* належно виконували навчально-професійні завдання. Крім того, вони здатні моделювати і проводити уроки з використанням дидактичних ігор. Майбутні фахівці, які знаходяться на середньому рівні, під час педагогічної практики були менш активними, однак зверталися за допомогою до вчителя або методиста, усвідомлюючи значущість організації



уроку. Виконання дидактико-методичних тестів у цій групі респондентів не викликає труднощів.

Студенти з *середнім і низьким рівнями сформованості когнітивного компонента* обізнані з теоретичними знаннями про дидактичну гру. Проте в них майже не сформована здатність до використання дидактичної гри в процесі розв'язання професійних завдань: майбутні педагоги цієї групи мало уваги приділяють самостійній роботі, яка б давала їм змогу навчитися здійснювати вибір найбільш доцільної технології на тому чи іншому етапі уроку. Під час виконання дидактико-методичних завдань ці студенти припускаються значних помилок. Більшою мірою така тенденція спостерігалася у студентів із *низьким* рівнем.

З аналізу даних контрольного та прикінцевого зрізів щодо сформованості *когнітивно-діяльнісного критерія* мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі дійшли висновку, що знання і вміння студентів, які стосуються суті та особливостей дидактичних ігор упродовж занять з англійської мови у початковій школі, мають істотні відмінності. Так, на контрольному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців свідчать про переважну поверховість їхніх знань, недостатню сформованість умінь. Студенти не могли чітко визначити поняття «мовно-методична компетентність», мали недостатні або хибні уявлення про особливості формування мовно-методичної компетентності, були слабо обізнані з особливостями моделювання уроків із застосуванням дидактичних ігор. Результати прикінцевого зрізу після проведення формувального етапу експерименту свідчать, що значна частина майбутніх фахівців мала високий та середній рівні сформованості когнітивного та операційно-процесуального компонентів мовно-методичної компетентності.

Аналіз за *когнітивним компонентом*, який свідчить про готовність майбутніх учителів до мовно-методичної діяльності, ми здійснювали за

психолого-дидактичним та операційно-методичним показниками (залежно від знань, умінь і навичок студентів) та за чотирма рівнями – високим, достатнім, середнім та низьким. Було виділено такі характеристики рівнів готовності студентів до мовно-методичної діяльності:

*високий* рівень – відповідає повноті індивідуально-психологічної готовності майбутнього вчителя застосовувати знання, вміння і навички у професійній діяльності, а також високому прояву самостійності у виборі компонентів навчальної та позанавчальної діяльності;

*достатній* рівень – студенти виявляють потребу вдосконалювати професійно-навчальну діяльність, частково узгоджують застосування знань, умінь і навичок у самостійній діяльності;

*середній* рівень – у студентів спостерігаються незначні прояви самостійної діяльності, розуміння необхідності професійного вдосконалення;

*низький* рівень – вирізняється відсутністю у студентів усвідомлення професійної предметної діяльності, браком фахових умінь і навичок у навчальній діяльності, ініціативи тощо. Студенти потребують за цим критерієм постійних зовнішніх спонукань.

Відстеження динаміки рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного критерія обґрунтовувалося та визначалося впродовж застосування в нашій експериментальній програмі комплексу дидактичних ігор. Із засвоєнням студентами комплексу програм формування мовно-методичної компетентності ми провели контрольний зріз за компонентами. Так, порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів рівнів сформованості когнітивного компонента у майбутніх учителів до формування мовно-методичної компетентності можна простежити у таблиці 3.14

Сформованість мовно-методичної компетентності перевірялася за допомогою тестів або відповідей на усні й письмові запитання та в процесі виконання навчально-професійних завдань, представлення фрагментів уроків

із використанням дидактичних ігор, відповідних змістовим модулям та в ході педагогічних практик.

Проаналізувавши динаміку рівнів сформованості *операційно-процесуального компонента*, зазначимо, що позитивна динаміка рівнів сформованості цього компонента спостерігалася як в експериментальній, так і в контрольній групах. Як наслідок, переважна кількість студентів досягла високого та достатнього рівнів. Результати підсумкового контролю свідчать про ефективність навчання за розробленою структурно-функціональною моделлю формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах.

Результати поточного і підсумкового контролю (діагностичні модульні тестування) показали значний позитивний вплив розробленої моделі навчання на ефективність навчального процесу, зокрема на позитивну динаміку формування *операційно-процесуального компонента* мовно-методичної компетентності.

Аналіз отриманих даних дав можливість визначити сукупну динаміку лексичної, граматичної, фонетичної та орфографічної компетентностей, які становлять структуру мовно-методичної компетентності. Можемо стверджувати, що у студентів із середнім, достатнім та високим рівнями формування операційно-процесуального компонента значно підвищилися лексичні, орфографічні, фонетичні та граматичні знання і вміння. Крім того, високий рівень формування операційно-процесуального компонента вирізнявся тим, що майбутні вчителі усвідомлювали необхідність підвищення рівня мовно-методичної компетентності завдяки самостійному позаплановому навчанню та підготовці додаткових матеріалів до навчання молодших школярів іноземної мови.

Дидактико-методичні знання і вміння операційно-процесуального компонента перевірялися за допомогою тестів і відповідей на усні та

письмові запитання в процесі виконання навчально-професійних завдань, представлення фрагментів уроків.

Загалом знання та вміння студентів, які стосуються суті та особливостей формування мовно-методичної компетентності, істотно зросли. Так, на констатувальному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців свідчать про переважну поверховість їхніх знань, недостатню сформованість умінь. Студенти не могли чітко визначити поняття «мовно-методична компетентність», мали недостатні та хибні уявлення про особливості його застосування на різних етапах уроку, були слабо обізнані з особливостями моделювання навчальної діяльності учнів.

Згідно із результатами прикінцевого зрізу після проведення формувального етапу експерименту значна частина майбутніх фахівців мала високий та середній рівні сформованості операційно-процесуального та когнітивного компонентів сформованості мовно-методичної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. Студенти з *високим і достатнім рівнями* сформованості *операційно-процесуального компонента* володіють умінням виконувати навчально-професійні завдання, що свідчить про належний рівень сформованості мовно-методичної компетентності. Крім того, їх вирізняє вміння моделювати та проводити уроки за допомогою дидактичних ігор. Майбутні фахівці, які знаходяться на середньому рівні, під час педагогічної практики є менш активні, проте звертаються за допомогою до вчителя або методиста, усвідомлюючи значущість організації навчання іноземних мов молодших школярів. Виконання дидактико-методичних тестів у цій групі респондентів не викликає труднощів.

Студенти з *середнім та низьким рівнями* сформованості *операційно-процесуального* компонента обізнані з теоретичними знаннями, але в них практично не сформована здатність до використання дидактичних ігор у процесі розв'язання професійних завдань. Майбутні педагоги цієї групи мало

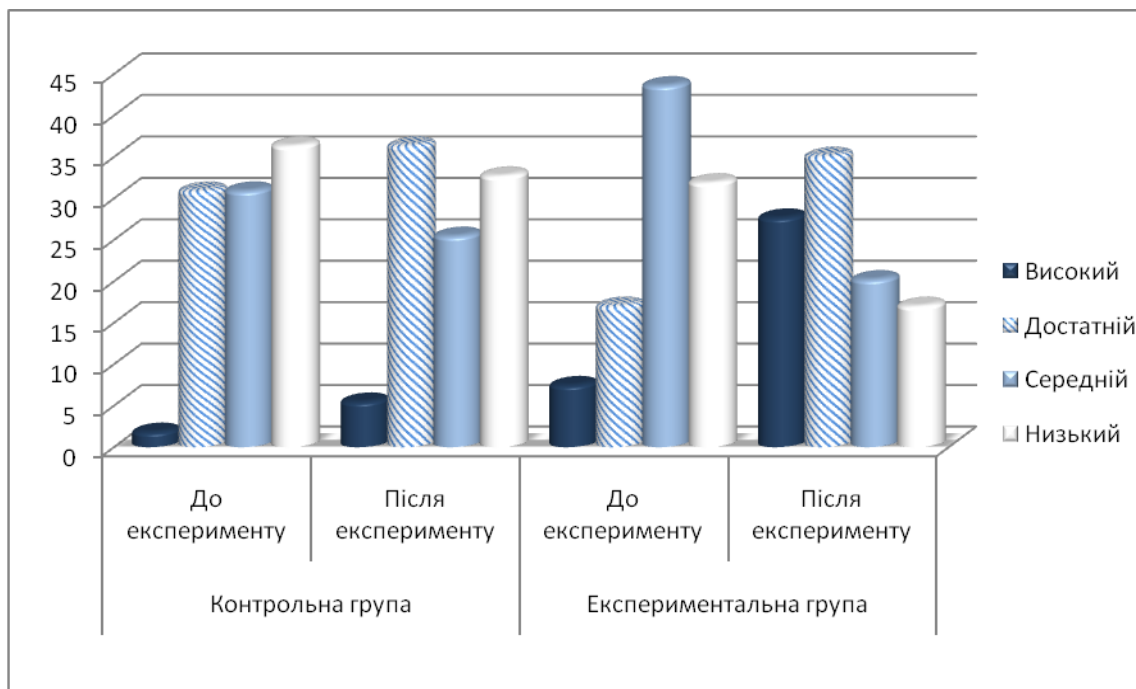
уваги приділяють самостійній роботі, яка б дала їм змогу навчитися здійснювати вибір раціональної технології на тому чи іншому етапі уроку. Під час виконання дидактико-методичних тестів вони припускаються значних помилок. На педагогічній практиці майбутні фахівці з низьким рівнем сформованості когнітивного та операційно-процесуального компонентів відчують значні труднощі при моделюванні й проведенні уроків із застосуванням дидактичних ігор.

Загалом кількість студентів з високим рівнем сформованості когнітивно-діяльнісного критерія зросла на 20,3 % у ЕГ проти 3,7 % у КГ; з достатнім рівнем на 18,1 % у ЕГ проти 5,5 % у КГ; з середнім рівнем знизилася на 23,4 % в ЕГ проти 5,4 % у КГ; з низьким рівнем знизилася на 14,9 % в ЕГ проти 3,8 % у КГ. Варто зазначити, що порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів свідчить, що їх формування взаємопов'язане. Так, студенти, які продемонстрували стійкий інтерес і бажання до застосування дидактичних ігор мали вищі показники знань та вмінь щодо формування мовно-методичної компетентності.

*Таблиця 3.14.*

***Рівень сформованості мовно-методичної компетентності за когнітивно-діяльним критерієм (%)***

Рівень когнітивно-діяльнісного критерія	Контрольна група (55)			Експериментальна група (94)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Високий	1,8	5,5	+3,7	7,4	27,7	+20,3
Достатній	30,9	36,4	+5,5	17,0	35,1	+18,1
Середній	30,9	25,5	-5,4	43,6	20,2	-23,4
Низький	36,4	32,6	-3,8	31,9	17,0	-14,9



*Рис. 3.2.* Динаміка змін рівнів сформованості мовно-методичної компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм у майбутніх учителів іноземної мови початкових класів.

З аналізу даних констатувального та прикінцевого зрізів щодо сформованості *когнітивного та операційно-процесуального компонентів* мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі за допомогою *когнітивно-діялісного критерія* ми дійшли висновку, що знання і вміння студентів, які стосуються суті та особливостей дидактичних ігор упродовж занять з англійської мови у початковій школі, мають істотні відмінності. Так, на констатувальному етапі експериментального навчання результати опитувань майбутніх фахівців свідчать про переважну поверховість їхніх знань, недостатню сформованість педагогічних умінь. Результати прикінцевого зрізу після проведення формувального етапу експерименту свідчать, що значна частина майбутніх фахівців мала високий та середній рівні сформованості когнітивного та операційно-процесуального компонентів мовно-методичної компетентності.

За рефлексивно-оцінним компонентом мовно-методична компетентність вирізнялася за такими показниками: самооцінкою діяльності

студентів на уроці іноземної мови; виявленям та подоланням труднощів, які виникали у процесі навчання; рівнем пізнавального інтересу, розвитком професійних знань та навичок тощо. Ми виділили чотири рівні сформованості рефлексивно-оцінного компонента мовно-методичної компетентності:

*низький* рівень – у студентів відсутня самостійність; вони майже не усвідомлюють необхідності розширення предметних умінь за фахом, на практиці застосовують уміння неправильно, нераціонально, поза зв'язком з іншими вміннями, не проявляють ініціативу в навчальній і позанавчальній діяльності, потребують спонукань і стимулювання з боку викладача;

*середній рівень* – у студентів зароджуються елементи самостійності; вони лише теоретично усвідомлюють необхідність розширення вмінь за фахом, частково правильно застосовують знання і вміння на практиці, можуть використовувати вміння в дещо змінюваній ситуації з деякою поправкою на раціональність;

*достатній* рівень – вирізняється утворенням зв'язків між елементами самостійності студентів у навчальній та позанавчальній діяльності; вони сприймають удавання до інформації та опанування нею як умову і потребу неперервного професійного самовдосконалення, майже у всіх випадках правильно використовують знання і вміння на практиці, в більшості випадків – в дещо змінюваній ситуації, але іноді – і в новій ситуації;

*високий рівень* – студенти проявляють самостійність у визначенні цілей діяльності, усвідомленні необхідності самотужки набувати нових знань за фахом, правильно застосовують знання і вміння на практиці, зокрема логічно послуговуються вміннями в комплексі та можуть використовувати їх елементами творчості у новій ситуації.

Динаміка рівнів сформованості рефлексивно-оцінного компонента відстежувалася за допомогою методів анкетування, спостереження та ведення щоденника (записи після кожного заняття, аналіз уроків). Майбутні

педагоги фіксували свої сильні й слабкі сторони, зокрема недоліки у підготовці та проведенні уроків, розробленні конспектів занять, підборі методів навчання, оцінюванні знань, брак часу у викладі навчального матеріалу тощо. Така робота наприкінці експерименту засвідчила підвищення у студентів рівня рефлексії, зростання мотивації на подальший професійний та особистісний розвиток та розвиток адекватної самооцінки.

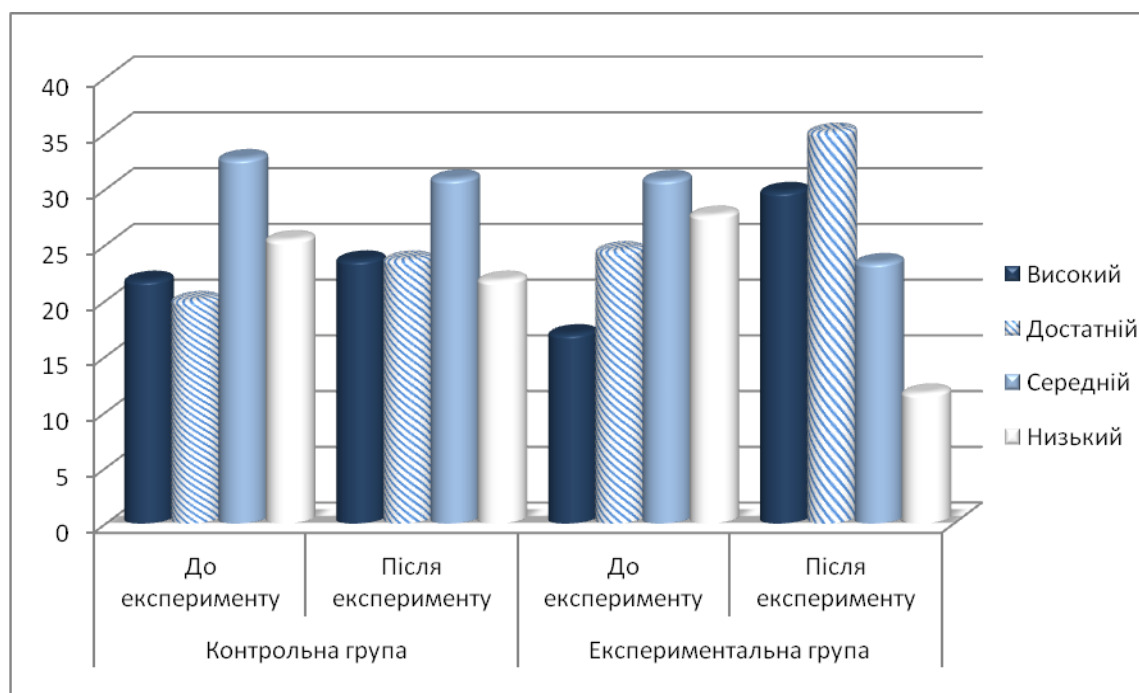
На прикінцевому етапі проведення експерименту (7 семестр) ця відмінність, як бачимо з таблиці 3.15, стала значною, що має своє наукове обґрунтування. Адже на початку експерименту студенти ще не брали участь у практичних заняттях із курсу «Практикум навчання іноземної мови», «Методика навчання іноземної мови у початкових класах» з метою формування мовно-методичної компетентності, не здійснювався цілеспрямований вплив на усвідомлення ними потреби в самостійній пізнавальній діяльності, їх не спонукали і не навчали працювати з новітніми технологіями та комп'ютерними інформаційними технологіями. Рівні сформованості рефлексивно-оцінного компонента студентів експериментальної та контрольної груп та їх динаміку подано у таблиці 3.15 та рисунку 3.3.

*Таблиця 3.15*

***Рівень сформованості мовно-методичної компетентності за рефлексивно-оцінним критерієм (%)***

Рівень когнітивно-діяльничого критерія	Контрольна група (55)			Експериментальна група (94)		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Високий	21,8	23,6	+1,8	17,0	29,8	+12,8
Достатній	20,0	23,7	+3,7	24,5	35,1	+10,6
Середній	32,7	30,9	-1,8	30,9	23,4	-7,5
Низький	25,5	21,8	-3,7	27,6	11,7	-15,9





*Рис. 3.3.* Динаміка змін рівнів сформованості мовно-методичної компетентності за рефлексивно-оцінним критерієм у майбутніх учителів іноземної мови початкових класів.

З аналізу даних таблиці й рисунку зауважуємо, що позитивна динаміка рівня сформованості мовно-методичної компетентності за рефлексивно-оцінним критерієм спостерігається у більшості студентів експериментальної групи.

В експериментальній групі, порівняно з контрольною, відбулися істотні зміни: значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості рефлексивно-оцінного компонента та збільшилася з високим.

Проте попри величезного позитивного значення застосування описаних вище засобів формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах полічені і значні недоліки.

Порівнявши дані щодо рефлексивно-оцінного компонента за результатами констатувального і прикінцевого зрізів, відзначимо їх тісний зв'язок із мотиваційно-ціннісним та операційно-процесуальним компонентами мовно-методичної компетентності. Увага була звернена на те,

що в студентів із високим і достатнім рівнями сформованість мовно-методичної компетентності виявлялася здатність здійснювати рефлексію та самооцінку педагогічної діяльності під час аналізу уроків. Студентам з достатнім рівнем сформованості рефлексивно-оцінного компонента складно було відповідати на запитання, які пов'язані з аналізом уроку. Це означає, що їхня рефлексивна діяльність значно відстає від уміння моделювати й проводити уроки за використанням дидактичних ігор. Вони не можуть без допомоги вчителя чи методиста здійснювати аналіз уроків.

Аналіз отриманих даних, наведених у таблиці 3.15, свідчить, що переважна кількість студентів експериментальних груп після формульованого експерименту виявила достатній рівень 35,1 % та високий 29,8 % рівні сформованості мовно-методичної компетентності за рефлексивно-оцінним критерієм. Деяко інша картина спостерігається у контрольній групі. Кількість таких студентів становила 23,7 % та 23,6 %. Натомість тенденцію до позитивних змін відзначаємо на рівнях низькому і середньому в експериментальній групі (відповідно 11,7 проти 23,4 %) та незначні зміни у контрольній групі (відповідно 21,8 проти 30,9 %). Зрештою, кількість студентів із високим рівнем сформованості рефлексивно-оцінного компонента в експериментальній групі зросла на +12,8 % із достатнім – на +10,6 %; із середнім знизилася на -7,5 % ; з низьким рівнем на -15,9 %, тоді як приріст за цим критерієм у контрольній групі має незначні коливання. Для високого рівня +1,8 %, для достатнього +3,7%, для середнього - 1,8%, для низького – - 3,7%. Визначені нами відмінності між приростом показників експериментальної та контрольної груп за рефлексивно-оцінним критерієм є статистично значущими (для високого рівня  $p < 0,01$ , для достатнього рівня –  $p < 0,05$ ) (Додаток 3-2).

Аналіз отриманих даних свідчить, що на завершальному етапі експериментальної роботи в загальному зросли всі рівні сформованості

мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі (рисунок 3.4).

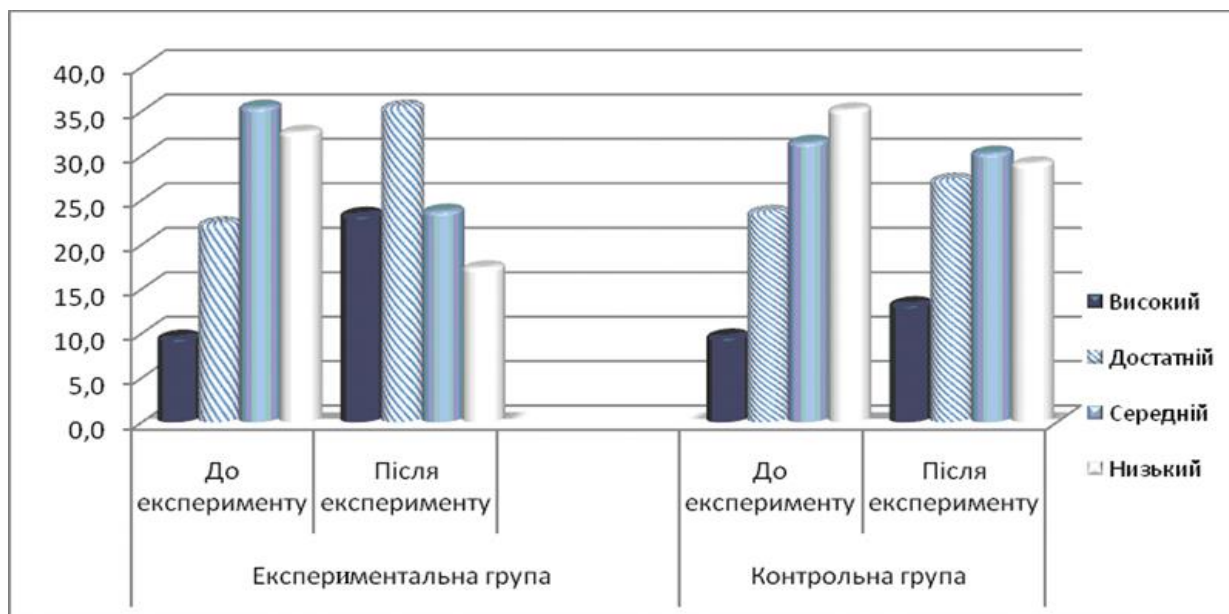


Рис. 3.4 Рівні сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початкових класах.

Згідно з отриманими даними констатувального та формувального етапів експерименту ми здійснили порівняльний аналіз, визначили результати констатувального і прикінцевого зрізів, з'ясували зв'язок між компонентами мовно-методичної компетентності. Порівняльний аналіз за результатами прикінцевих зрізів чотирьох компонентів формування мовно-методичної компетентності студентів дав змогу дослідити їх взаємозв'язок. Так, у студентів, які досягли високого і достатнього рівнів сформованості одного компонента, ми зважували успіхи у формуванні інших компонентів.

З'ясовано вплив засобів навчання на формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Поділ мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-процесуального та рефлексивно-оцінного компонентів і критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного за високим, достатнім,

середнім і низьким рівнями, дав змогу узагальнити результати експериментально-дослідної роботи та вплив засобів розробленої нами структурно-функціональної моделі формування мовно-методичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі.

Узагальнюючи сказане вище, доходимо висновку про те, що значні зміни відбулись після проведення нами формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах студентів за всіма чотирма компонентами та трьома критеріями і їх показниками. Так, у експериментальній групі показник сформованості мовно-методичної компетентності зріс з 31,9 до 56,9% студентів з високим і достатнім рівнями у сукупності; у контрольній групі – з 33,3 до 40,6% студентів з високим і достатнім рівнями у сукупності. Динаміка зростання складає 14,5% у контрольній та 53,8% в експериментальній групі. З низьким рівнем у контрольній групі залишилося після експерименту 29,1% або майже кожний четвертий студент; в експериментальній групі показник низького рівня сформованості мовно-методичної компетентності знизився з 32,6 до 17,4%, або більше, ніж на половину складу студентів. Динаміку зміни показників обох груп графічно представлено на рисунку 3.4.

Для виявлення значущості розходжень показників рівнів сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах було здійснено математичне опрацювання результатів за критерієм Фішера для незалежних вибірок. Отримані результати формувального етапу експерименту засвідчили, що студентів експериментальної і контрольної груп є подібними за F-критерієм (Додаток 3-1). Так, розрахунки показали, що за кожним рівнем компетентності розрахункове значення цього критерію було меншим за критичне (для імовірності  $\leq 5\%$   $F_{\text{крит}}=1,3$ ):

- за мотиваційно-ціннісним компонентом  $F_{\text{емп}}=0,9$ ;
- за конгнітивно-діяльнісним компонентом  $F_{\text{емп}}=1,1$ ;

- за рефлексивно-оцінним компонентом  $F_{\text{emp}}=0,7$ .

Отже, згідно з результатами дослідно-експериментальної роботи у студентів експериментальної групи під дією позитивної мотивації значно зріс рівень мовно-методичної компетентності як майбутніх учителів іноземної мови у початкових класах. Комплексна взаємодія методичних знань проведення уроків іноземної мови у початковій школі та матеріалів психолого-педагогічних та лінгводидактичних дисциплін позитивно вплинула на формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі. Застосована нами дидактична гра, як засіб ефективного формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі, показала позитивний результат, що отримало підтвердження в результатах експериментальних груп.

Такі результати експериментального дослідження стали очікуваними. Тому робимо висновок, що розроблена й запроваджена нами концепція формування мовно-методичної компетентності є ефективною і продуктивною як для майбутніх учителів іноземної мови, так і для учнів 1-4 класів середньої загальноосвітньої школи.

### **Висновки до третього розділу**

1. Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що мовно-методична компетентність на початковому етапі не була метою підготовки майбутніх учителів на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, а рівні знань та вмінь проектувати компетентнісний підхід до професійно-методичної діяльності навчання іноземної мови у початкових класів є недостатніми. Згідно з результатами дослідження з'ясуємо проблеми, які виникають у студентів, зокрема:

а) недостатнє усвідомлення мотивів і потреб, які ми визначили для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі;

б) недостатньо добре опанування лінгводидактичних та психофізіологічних основ навчання іноземних мов учнів початкових класів;

в) недостатнє володіння поняттям структури мовно-методичної компетентності, передусім її компонентами та змістом.

2. Дієвим засобом формування мовно-методичної компетентності обрано дидактичну гру, що обумовлена такими чинниками: ігрова діяльність для вчителів іноземної мови у школах І-го ступеня є надзвичайно важливою. Будучи задіяними нею в умовах свого навчання, вчителі зможуть успішно її використовувати у майбутній професійній діяльності; навчання іноземної мови учнів молодшого шкільного віку повинно бути зорієнтовано власне на ігрову діяльність. Тому переважання ігрової діяльності у підготовці вчителів іноземної мови для роботи з учнями початкових класів є мотивованим; дидактична гра у її сучасному трактуванні має надзвичайно широкі можливості задіювати у себе практично всі методи і форми навчання; є головним засобом формувальних впливів у процесі навчання студентів у виші.

3. Розроблений комплекс дидактичних ігор включає поетапність їх проведення: під час вивчення предметів: лінгводидактичного та психолого - педагогічного циклів; методики викладання іноземної мови у початкових класах; проведенні видів практики.

4. Формування мовно-методичної компетентності студентів за визначеними педагогічними умовами та етапами формувального експерименту позитивно вплинуло на розвиток відповідних сфер їх особистісно-професійного становлення. Показники впливу використаної ігрової технології навчання на якість сформованості мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови визначалися за

критеріями розвитку трьох сфер особистості студентів: мотиваційно-ціннісної, когнітивно-діяльнісної та рефлексивно-оцінної за розробленою методикою. Значні зміни відбулись після проведення формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах студентів за всіма чотирма компонентами та трьома критеріями і їх показниками.

Так, в експериментальній групі за мотиваційно-ціннісним критерієм – зафіксовано високий рівень 12,7 проти 4,3%, тоді як у контрольній – 10,9 проти 5, 5%; когнітивно-діяльнісний – 27,7 проти 7,4%, тоді як у контрольній – 5,5 проти 1, 8%, рефлексивно-оцінний – 29, 8 проти 17,0% та 23, 6 проти 12, 8%. Аналогічна динаміка простежується за іншими компонентами та критеріями, які бралися до уваги під час проведення констатувального та формувального етапів експерименту. Позитивна динаміка дає можливість встановити відмінності між приростом показників експериментальної та контрольної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм (достатній рівень) є статистично значущими ( $p < 0,01$ ), між приростом показників експериментальної та контрольної груп за когнітивно-діяльнісним критерієм є статистично значущими ( $p < 0,01$ ) та між приростом показників експериментальної та контрольної груп за рефлексивно-оцінним критерієм є статистично значущими (для високого рівня  $p < 0,01$ , для достатнього рівня –  $p < 0,05$ ).

*Зміст розділу відображений у таких працях автора:*

1.Божок О.С. Визначення рівнів та критеріїв сформованості мовно-методичної компетентності студентів – майбутніх вчителів іноземних мов / О. С. Божок // Гуманітарний вісник - Додаток 1 Вип.27, Том II (35), - 2012 р. - Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 459-470.

2.Бондар О.С. Місце і роль англійської мови у розвитку лінгвокультурологічних компетенцій майбутнього вчителя / О.С. Бондар // Вища освіта України – Додаток 3, том IV (11) – 2008 р. - Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 230-237.



## ВИСНОВКИ

В дисертації здійснено аналіз проблеми та запропоновано й апробовано нове її вирішення, яке полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови у початкових класах. Отримані результати дозволяють зробити наступні **висновки:**

1. Впровадження існуючих підходів до навчання іноземної мови молодших школярів не повною мірою задовольняє освітні потреби школи й учнів. Такий стан спричиняється низкою чинників, серед яких низький рівень оволодіння майбутніми вчителями початкових класів іноземною мовою з методикою її навчання дітей молодшого шкільного віку.

2. Досліджено й обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання дітей молодшого шкільного віку англійської мови. Результати теоретичного аналізу, експериментальних даних і практичного досвіду свідчать про доцільність формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мови початкової школи та необхідність розроблення системи підготовки фахівців, здатних навчати молодших школярів іноземної мови з першого класу в умовах отримання повноцінної загальної початкової освіти. У контексті означеної проблеми проаналізовано різні підходи до тлумачення сутності ключових понять. За функціональними ознаками виокремлено поняття «компетенція» та «компетентність»; у контексті предмета дослідження – мовно-методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи.

З'ясовано, що мовна компетентність походить від іншомовно-комунікативної компетентності, а методична – є складовою фахово-

методичної компетентності. На основі цього визначено інваріантне поняття мовно-методична компетентність, що охоплює лексичний, фонетичний, граматичний та орфографічний зміст за критеріями і рівнями сформованості досліджуваного виду фахової компетентності майбутнього вчителя.

3. Обґрунтовано структуру та зміст мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, які знайшли відображення у структурно-функціональній моделі її формування, яка містить чотири *компоненти*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-процесуальний та рефлексивно-оцінний. З'ясовано, що базовими компонентами мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є когнітивний та операційно-процесуальний з їхніми *складовими*. Щодо ролі мотиваційно-ціннісної та рефлексивно-оцінної складових формування мовно-методичної компетентності вчителя, то вони у цьому процесі відіграють особливу, соціально-психологічну роль і виступають передумовою ефективності та якості підготовки вчителя до навчання молодших школярів англійської мови.

4. Встановлено, що теоретико-методологічну основу процесу формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови складають положення і концепти наукових *підходів*: системного, компетентнісного, особисто-орієнтованого, діяльнісного, технологічного, комунікативного та інтегративного. У контексті виділених підходів виокремлено *принципи* формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі: цілеспрямованості, послідовності та систематичності; наочності, динамічності самоосвіти; принцип комунікативної педагогічної взаємодії суб'єктів навчання; системності оцінювання результатів навчання. На ґрунті наукових підходів і принципів розроблена *структурно-функціональна модель формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі* як підконтрольне системно-структуроване утворення

взаємозумовлених елементів, що відображає такі складові, як: соціальне замовлення, мету, завдання, підходи та принципи; *компоненти*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-процесуальний, рефлексивно-оцінний; критерії та рівні оволодіння досліджуваною компетентністю.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в три етапи: підготовчий, основний та завершальний. На підготовчому етапі забезпечувалося усвідомлення та сприйняття студентами загальної мети й конкретних завдань іншомовної освіти, засвоєння мовних знань і відповідних умінь та навичок. Основний етап передбачав розвиток мовно-методичних інтегрованих кваліфікаційних умінь в умовах навчання у вищих педагогічних навчальних закладах та школі; спостерігалися та проводилися пробні уроки й позакласні заходи із іншомовної компетентності. На завершальному етапі формувалася інтегрована мовно-методична компетентність майбутнього фахівця та вміння свідомо й раціонально здійснювати індивідуально-творчу, фахово-спрямовану діяльність у реальних умовах навчання молодших школярів під час педагогічних практик.

5. Відповідно до компонентів мовно-методичної компетентності та етапів її формування виділено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний* (показники: прагнення до самореалізації в майбутній професії, ідентифікація з ідеалом вчителя молодших класів, потреба в оволодінні англійською мовою та методикою навчання дітей молодшого шкільного віку); *когнітивно-діяльнісний* (показники: отримання необхідного комплексу знань та умінь (мовна компетенція), уміння ставити навчальну мету та визначати завдання, проектування власного стилю та методики навчально-педагогічної діяльності (методична компетенція), сприйняття результатів педагогічної діяльності з позицій професійної значущості; *рефлексивно-оцінний* (показники: самооцінка навчально-педагогічної діяльності, здатність до самоаналізу та рефлексії, усвідомлення сутності нарощування професіоналізму).

6. На формувальному етапі виявлена позитивна динаміка показників когнітивного компонента мовно-методичної компетентності, яка спостерігається в експериментальних групах. Так, по закінченню експерименту показник високого рівня сформованості мовно-методичної компетентності у студентів зріс з 9,6% до 23,4%. Число студентів з достатнім рівнем збільшилося з 22,3% до 35,5%. Кількість студентів із середнім рівнем сформованості мовно-методичної компетентності зменшилося з 35,5% до 23,7%. Досить відчутними були зміни, отримані за показниками низького рівня – з 32,6% до 17,4%. На основі розроблених критеріїв і показників сформованості мовно-методичної компетентності виявлено, що приріст у контрольних групах становить: на високому рівні – 3,6% та достатньому – також 3,6%; приріст в експериментальних групах становить: на високому рівні – 13,8%, на достатньому – 13,1%.

Варто зазначити, що після проведеної експериментальної роботи у студентів з'явилася потреба у самовдосконаленні, самостійному формуванні мовно-методичної компетентності, приведенні у відповідність до сучасних вимог та вдосконалених форм і методів розвитку досліджуваної компетентності.

**Перспективами** подальших наукових пошуків вбачаємо у розробленні комплексу дидактичних ігор, який буде валідний для формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі з правом навчання іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. –1998. – № 1. – С. 72 – 75.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб: Златоуст, 1999. – 365 с.
3. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика : [учебн. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей] / Ирина Сергеевна Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
4. Алексеев М.В. Ключевые компетенции в педагогической литературе/ М.В.Алексеев//Педагогические технологии. – 2006. – №3. – С. 3-19.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. / А. М. Алексюк – К.: Либідь, 1998. – 560с.
6. Андреев А. А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. А. Андреев // Педагогика. –2005. –№ 4. – С. 19–27.
7. Артамонова Е. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
9. Бабенко Т.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник./ Т. В. Бабенко – К.: Арістей, 2005. – 220 с.
10. Байбара Т./ Тетяна Байбара , Сутність компетентнісного підходу в початковій ланці освіти // Формування предметних компетентностей в

- учнів початкової школи: [монографія]/ Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 346 с.
11. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод.пособ. / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 55 с.
  12. Банашко Л. В. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Крищук. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
  13. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997-2004 рр.) : дис. канд.пед.наук : 13.00.04 / Баркасі Вікторія Володимирівна. – Одеса, 2004. – 254 с.
  14. Басай Н. П. Програма. Іноземні мови, 2–12 класи [Текст] / Н. П. Басай, В. Г. Редько. – К. : Перун, 2002. – 207 с.
  15. Батищев Г. С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения /Г. С. Батищев// Вопросы философии. 1995. –№ 3. – С. 103–129.
  16. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция, методика: дис... д-ра пед.наук: 19.00.02 / Константин Эдуардович Безукладников; Перм.госпед.у-т-Пермь: [б.и.], 2000. – 403 с.
  17. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 4. – С. 157– 162.
  18. Бех П. Концепція викладання іноземних мов: проект / П.О. Бех, Л.В. Буркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3– 8.
  19. Бим И. Л. Обучение иностранным языкам : поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19 – 26.

20. Биркун Л.В. Загальноєвропейські рекомендації у навчально-методичному комплекті для 5-го класу середніх загальноосвітніх шкіл «OurFriendlyEnglish» // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: (тези доповідей Міжнародного форуму) / Л.В. Биркун. – Львів: МАРУСИЧ, 2005. – С.215– 217.
21. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н.М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
22. Бігич О.Б. Вправи з навчання техніки читання та письма англійською мовою на початковому ступені / О.Б. Бігич. – К.: Ленвіт, 2000. – 64 с.
23. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : / [монографія] / Оксана Борисівна Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
24. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 27 – 31.
25. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : начально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
26. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / О. О. Біляковська // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2011. 7/7/37 – С. 229–234.
27. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / Игорь Викторович Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 235 с.
28. Блинов В.И. Содержание и методика проведения аттестации профессиональной деятельности учителя иностранного языка среднего общеобразовательного учебного заведения / В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова. – С.51–59.
29. Блум Б. Таксономия целей обучения / Бенджамин Блум, 1956.

[Электронный ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.answers.com/topic/b-s-bloom#ixzz1kJoZ9RnV>

30. Божович Е. Учителю о языковой компететенции школьников: проблемы и подходы / Е. Божович // Вопросы психологи. – 1997. – № 1. – С. 33-34.
31. Божок О.С. Визначення рівнів та критеріїв сформованості мовно-методичної компетентності студентів – майбутніх учителів іноземних мов / О. С. Божок // Гуманітарний вісник – Додаток . Вип. 27, Том II (35), – 2012 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 459 – 470.
32. Божок О.С. Зміст мовно-методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи / О. С. Божок // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 31, Том III (45): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2013. – С. 289 – 296.
33. Божок О.С. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі / О. С. Божок // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 23 : збір. наук. праць / за науковою ред.академіка В.І. Бондаря. – К.: Вид-во НПУ імені М.П, Драгоманова, 2013. – С.33– 37.
34. Божок О.С. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови у початковій школі /О. С. Божок // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 17: збір. наук. праць. – К: НПУ, 2011– С. 120 – 127.
35. Божок О.С. Ключові компетентності в контексті сучасних проблем фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / О. С. Божок // Вища освіта України – Додаток. 2 до №3, том II (27) –



- 2010р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 59 – 64.
36. Божок О.С. Компетентнісний підхід до мовно-методичної підготовки вчителів з іноземних мов як педагогічна проблема / О.С. Божок // Наук. часоп. НПУ імені М.П. Драгоманова. зб. наук. праць. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання редакція . – Вип. 20:– К: НПУ, 2012– С. 20 – 24.
37. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
38. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
39. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: [навч. посіб. для слух. закл. підв. квал. сист. вищої осв.] /Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
40. Бондар В.І. Дидактика [підручник] В.І.Бондар –К. Либідь. –2005. – 264с.
41. Бондар В. І. До питання про модель конкурентоспроможного випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди / [ред. колег. : Коцур В. П. (гол. ред.) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. № 10. – С. 118–123.
42. Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентоздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: теорія і практика навчання та виховання ; зб. наук. праць. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова

43. Бондар В.І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 9. – С. 20 – 27.
44. Бондар О.С. Місце і роль англійської мови у розвитку лінгвокультурологічних компетенцій майбутнього вчителя / Бондар Олександра Сергіївна // Вища освіта України – Додаток 3, том IV (11) – 2008 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – С. 230– 237.
45. Бондар О. С. Розкриття поняття «принципи» лінгводидактичних засад підготовки студентів до навчання англійської мови учнів початкової школи /О. С. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: Збірник наукових праць. – К: НПУ, 2008. – Вип.7. – С. 65 – 71.
46. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.Бондар . – 2003. –№ 2. – С. 11-15.
47. Бондаренко О.Ф. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи // О.Ф. Бондаренко, О.Б. Бігич Іноземні мови. – 2002 . – № 4. – С. 48– 51.
48. Борзенкова О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Александровна Борзенкова; Самарский гос. ун-т. – Самара, 2007. – 255 с.
49. Будак С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками: монографія. – Миколаїв: МДУ, 2003. – 165 с.
50. Варданян Ю.В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (На материале подготовки педагога и психолога): дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ю. В. Варданян. – М., 1998. – 353 с.

51. Варламова Е. Ю. Формирование лингводидактической компетентности будущих учителей иностранного языка как второй специальности : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Варламова. – Чебоксары, 2005. – 23 с.
52. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / Вашуленко М. // Початкова школа. – 2001. – №1. – С.11– 14.
53. Вашик Т. Моделювання у навчально-виховному процесі вищої школи/ Т.І. Вашик// Нові технології навчання: наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.41. – С. 147– 150.
54. Величко Л. П. Методологічні орієнтири відбору змісту шкільної освіти / Л. П. Величко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 256–265.
55. Вербицкий А.А. Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе/ А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31 – 39.
56. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : [метод.посіб.для студ.магістратури] / С.С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.
57. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: в 6 т. / Л.С Выготский ; под ред. А.М.Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. Т. 3. – 368 с.
58. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2013. – 500 с.
59. Волкова Л.В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово – економічного профілю / автореф.

- дис... канд. пед. наук : 13.00.04 . – теорія та методика професійної освіти / Людмила Вікторівна Волкова. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, – К., 2005. – 26 с.
60. Волобуева И.А. Система дидактических игр и упражнений как средство формирования зрительных сенсорных умений учащихся 1-2 классов: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Анатольевна Волобуева. – К., 1996. – 304с. (93).
61. Волощук А. М. Методична готовність майбутнього вчителя гуманітарного профілю до діяльності в інформаційному суспільстві / А. М. Волощук // Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій в науці, освіті та економіці : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. : в 2 т. (Луганськ, 7–9 квітня, 2011 р.). – Луганськ : Phoenix, 2011. – Т. 2. – С. 25–28.
62. Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... пед.наук : 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К., 2006. – 261 с.
63. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного./ М.Н. Вятютнев. – М., 1994.
64. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного обучения. Интеллектуальное воспитание учащихся / Гельфман Э.Г., М.А. Холодная СПб.: Питер., – 2006, – 112с.
65. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія]/ Н.А. Глузман. – К.: Вища школа-XXI, 2010. – 407 с.
66. Гончаренко С. Методика як наука. / Семен Гончаренко // Хмельницький: Вид. ХГПК, 2000. – С.9– 12
67. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

68. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики : уч. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1997. – 224 с.
69. Гусак Л. Асоціативне навчання в контексті підготовки майбутнього учителя іноземної мови початкової школи : метод. рек. / Людмила Гусак. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 104 с.
70. Гусак Л. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: [монографія] / Людмила Гусак; [за ред..Петра Гусака]. – Луцьк: Вежа-Друк, 2014. – 364 с.
71. Гусак Л.Є. Підготовка учителя до роботи з англомовною дитячою літературою : навч.-метод. вид. для студ. та учител. англ. мови. – Луцьк: Вежа-Друк, 2013. – 72 с.
72. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : [моногр.] / П.М. Гусак. – Луцьк : Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1999. – 287 с.
73. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 20 с.
74. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.; Педагогика, 1986. – 240 с.;
75. Данилович И. А. Система игровых упражнений в учебнике English Through Communication для 5 класса средней школы: автореф. дис.на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теория и методика обучения!» / И.А. Данилович. – К.,1994. – 26.с.
76. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Діна Ігорівна Демченко. – Х., 2010. – 18 с.

77. Дементьева Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземцев 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.
78. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова КМ України від 20 квіт. 2011 р. – № 462.
79. Добровольський, В. В. Як виховати «людину нового зразка» [текст] / В. В. Добровольський, Н. В. Третьякова // Педагогічна майстерня. – 2011. – №2. – С. 3–9.
80. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М.: Просвещение, 1982. – с.28–31.
81. Дружинина М. В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: [монографія] / М. В. Дружинина. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 470 с.
82. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник / О. А.Дубасенюк, О. Є.Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. – 492 с.
83. Жукова Т. А. Дидактическая игра как значимый элемент подготовки специалистов / Жукова Т. // Инновации в образовании. – 2006. – №1. – С.132– 137.
84. 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.

85. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання докт. пед. наук., проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: «Ленвіт», 2003.
86. Закон України “Про вищу освіту” / Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.
87. Заремба Л.В. Формирование у студентов пединститутов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Заремба. – К., 1990. – 22 с.
88. Зеер З.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / З.Ф. Зеер, А.М. Павлова, З.З. Сырманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
89. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
90. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
91. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
92. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
93. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. Л. Зубков. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

94. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [текст] // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І. А. Зязюн. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
95. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання // М. Іванчук Початкова школа. – 2004. – № 5. – С. 10 – 13.
96. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О. А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – № 17. – С. 66 –72.
97. Івашнёва С. В. Организационно-педагогические условия повышения методической компетентности учителей иностранного языка начальной школы [Електронний ресурс] / С. В. Івашнёва. – Режим доступу до статті :[http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11714&table=papers\\_file&type=0&conn=confDB](http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11714&table=papers_file&type=0&conn=confDB)
98. Ільченко О. А. Компетентностный подход и формирование стандартов профессионального образования / О. А. Ільченко // Открытое образование. – 2004. – № 4. – С. 5–8.
99. Ісаев І.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления /І.Ф.Ісаев. – Белград: Изд-во БГУ, 1997. – 145с.
100. Ісаев І.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / І.Ф. Ісаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с. (76).
101. Калінін В. Кризь призму соціокультурного контексту (Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: шляхи розв'язання проблеми учителем) / Вадим Калінін // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С. 130 – 135.
102. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис...



- канд. пед. наук : 13.00.04 / Вадим Олександрович Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
103. Канейл М. К некоторым измерениям языкового умения / М. Канейл, Дж. В. Оллер (ред.) // Труды по исследованию тестирования языка.- Роули, Массачусетс: изд. Ньюбари Хаус, 1983. – С. 332 – 342 (англ.).
104. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
105. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2003. – 295 с.
106. Карп'юк О.Д. Англійська мова : [підруч. для 3 кл. загальноосвітніх навчальних закладів] / О.Д. Карп'юк – К.: Навч. книга, 2003. – 160 с.
107. Карташова Л. А. Особистісно-орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Л. А. Карташова. – К., 2004. – 20 с.
108. Квіт С. М. Інноваційність як норма освітніх реформ / С. М. Квіт // Дзеркало тижня. – 2009. – № 7. – С. 51 – 52.
109. Кіт Г. Г. Компетентнісний підхід як концептуальна основа професійної підготовки вчителя / Г. Г. Кіт // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : матеріали наук.-пр. конф. викладачів і студентів. – Серія : Початкове навчання. – Вип. 4. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2007. – С. 9 – 19.

110. Кіньколик М.Ф. Методика розробки програми практики студентів // Нові технології навчання: [ наук. метод. зб]/ М.Ф. Кіньколик. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти , Вип. 34, 2002. – С. 67 – 71.
111. Китайгородская Г. А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам (метод активизации возможностей личности и коллектива): дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Галина Александровна Китайгородская. – М., 1988. – 510 с.
112. Кларин М. В. Иновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. док. пед. наук : 13.00.01 / Михаил Владимирович Кларин. – М., 1995. – 365 с.
113. Книжка для вчителя до навчального посібника з англійської мови для 1 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови [текст] / В. М. Плахотник, Т. Л. Сірик. – 2.вид., перероб. – К. : Освіта, 1995. – 160 с.
114. 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 : [б.в.], 2010. – 538 с.
115. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Речевые способности: как их формировать? // Иностранные языки в школе, 2000. – № 4. – С. 30 – 33.
116. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань: РВЦ Софія, 2008. – 332 с.
117. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський . – М.: Начальная школа, 1983. – 227 с.
118. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики :

- [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
119. Комунікативні методи та матеріали викладання англійської мови : [ознайомлювана брошура для українських учителів англійської мови]. Oxford University Press, 1998. – 48 с.
120. Костомаров В. Г. Язык. Культура. Цивилизация. / В. Г. Костомаров // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование: Научный журнал. – 2007. – №2. – С. 93-101.
121. Краморенко В.И. О профессиональной направленности в преподавании лекционных курсов по циклу специальных дисциплин на факультете иностранных языков пединститута. В кн. Вопросы профессиональной подготовки студентов / Э.М. Береговская, А.С. Зверева (отв. редактор), Л.И. Никольская. – Смоленск, 1974. – 89 с.
122. Краевський В. В. Основи обучения: дидактика и методика // В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, – 2007.
123. Красюк Л. В. Технологізація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя / Л.В. Красюк // Вісн. Черк. Ун-ту. – 2005. – № 72. – С.111 – 116.
124. Красюк Л. В. Становлення професіоналізму вчителя початкової школи: теоретичний аспект / Л.В. Красюк // Школа першого ступеня : теорія і практика : зб.наук.пр. Переяслав-Хмельницького НПУ ім. Григорія Сковороди. – №13 – 14. – 2005. – С.99 – 108.
125. Кремень В. Г. Сучасний стан, проблемні питання діяльності та перспективи розвитку професійно-технічної освіти / В. Г. Кремень // Проблеми інж.-техн. освіти. – 2003. – № 5. – С. 7– 12.
126. Кричевский В. Ю. Профессия – директор школы : [моногр.] / Вадим Юрьевич Кричевский. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 271 с.

127. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Валентина Анатоліївна Крутій. – Рівне, 2001. – 311 с.
128. Кудикіна Н. В. теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: дис.. доктора пед. наук : 13.00.01 / Надія Василівна Кудикіна. – К., 2004. – 404 с.
129. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади використання інтелектуальних ігор у підручниках для молодших школярів / Н. В. Кудикіна // Проблеми сучасного підручника. – К.: Педагогічна думка. – 2003. – С.239 – 243.
130. Кузовлева Н. Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н. Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4. – С. 56.
131. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
132. Культура мовлення вчителя-словесника / [Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О., Порохня Л. В., Рудіна О. М.]. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 112 с.
133. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология / [ред.: Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской]. – М.: МГУ, 1984. – С. 180–187.
134. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 27 – 34.
135. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12 [Электронный ресурс] Педагогическая библиотека // [Электронный ресурс] — Режим доступа.

- URL: [http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3\\_0389-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml) (дата обращения 05.01.2013).
136. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
137. Левашева В. Г. К вопросу о компетенции и компетентности / В. Г. Левашева // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы V Всерос. научно-практ. конф. : в 6 ч. Ч. 5 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – С. 32–34.
138. Левитас Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных систем обучения / Д. Г. Левитас. – Москва. – Воронеж, 2003. – 320 с.
139. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : [в 2-х т.] / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1938. – 320 с.
140. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: Учебник для студ.вузов, обучающихся по спец. «Психология»/ Леонтьев Алексей Алексеевич. – 3 изд. – М.: Смысл, 2003. – 286 с.
141. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: изб. псих. Труды / А. А. Леонтьев. М.: Московский психо-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448.
142. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
143. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988. – 328 с.

144. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Світлана Анатоліївна Литвиненко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005 – 40 с.
145. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку /За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
146. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20 – 26.
147. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
148. Майер Н. В. Проблема використання Інтернет-ресурсів навчального призначення для формування франкомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Іноземні мови. – № 1. – 2013. – С. 24 – 27.
149. Макарова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Макарова. –М.: Просвещение,1985. – 226 с.
150. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : «КММ», 2006. – 240 с.
151. Малова И. Е. Сущность и уровни методической компетентности учителя математики [Електронний ресурс] / И. Е. Малова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 4. – Режим доступа до статті : [http://vestnik.yspu.org/releases/uchenuye\\_praktikam/33\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/uchenuye_praktikam/33_5/)
152. Мамонтова Т. С. Формирование профессиональной методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средства микурса «Теория и методика обучения математике» : автореф. дис. На соискание ученой степени канд. пед. наук / Т. С. Мамонтова. – Омск,

2009. – 23 с.

153. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
154. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
155. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування [монографія] // М. М. Марусинець – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012 – 449 с.
156. Марчук М. Г. Аксиологічний потенціал наукового знання: поняття, структура, спосіб актуалізації: дис... доктора філос. наук; 09.00.09/ Михайло Георгійович Марчук. – К.: 2002. – 437 с.
157. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / Абрахам Гарольд Маслоу ; [пер. с англ. Г. А. Балла]. – К. ; Донецк, 1994. – 52 с. – (Сер. «Психопедагогика и методология науки» ; Вып. 4).
158. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О. В. Матвієнко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.
159. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителя / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін. – К., 2009. – 7 с.
160. Мішеніна Т. М. Теорія і практика формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей [монографія ] / Тетяна Михайлівна Мішеніна. – К. : Педагогічна думка. 2013. – 336 с.
161. Микитянская М.М. Игровые ситуации как средство повышения эффективности обучения младших школьников / М.М. Микитянская. – К.: Рад.школа 1985. – 226 с.

162. Мильруд Р.П. Организация ролевой игры на уроке / К.Ливингстоун // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С. 8-13.
163. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. Просвещение, 1998. – 204 с.
164. Михалевская И.И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов: На материале терминов методики преподавания английского языка: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Михалевская Ирина Ивановна. – М., 2001 – 253 с.
165. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов : 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 93 с.
166. Навчальна програма з дисципліни «Методика викладання англійської мови в початковій школі» для спеціальності «Початкове навчання» «Мова і література» (англійська) / [укладач Т.В. Зубенко]. – Миколаїв, 2006. – 42 с.
167. Навчально-методична діяльність майбутнього вчителя іноземної мови під час педагогічної практики : навч. посіб. / [Калініна Л. В., Махінов В. М., Самойлюкевич І. В., Березенська Л. І. та ін.]. – К. : 2007. – 78 с.
168. Ничкало Н. Г. Развитие профессиональной освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 57– 61.
169. Никитина Л. А. Обучение формулированию вопросов к тексту произведения / Л. А. Никитина, С. П. Забурина // Навчальна школа. – 2010. – №12. – С.3 – 7.
170. Ніколаєва С.Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 1995. – №3 – 4. – С. 5 – 11).



171. Ніколаєва С. Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, Н. О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 89 с.
172. Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких / Е. Негневицкая // иностр.яз в школе. – 1987. – № 6. – С.20-26.
173. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. М. 2005, – 176 с.
174. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов) : дис. кандидата пед. наук : спец. 13.00.02 / Новиков Михаил Юрьевич. – Пятигорск : ПГЛУ, 2007. – 203 с.
175. Овчарук О. Компетентності як ключі до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., –2003.
176. Ольшанський Д. В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземної мови молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Д.В. Ольшанський. – К., 2002. – 20 с.
177. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н. М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю, 2GGS. – 330 с.
178. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / Олена Отич // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 13– 17.
179. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии / В.В. Ощепкова. – М. – СПб., 2004.
180. Падалка О. С. Педагогічні технології. / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук ,

- І. О. Смолюк. - К. : Вид-во «Українська енциклопедія», 1995. – 252 с.
181. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно – педагогічної культури вчителів початкової школи: теоретико-методологічний підхід : [моногр.] / І.О. Пальшкова, В. В. Букаєв, 2008. – 339 с.
182. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – Липецк: ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
183. Паршикова Е.А. Современные тенденции в развитии методики раннего обучения иностранному языку в Европе / Е.А. Паршикова // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С.41– 44.
184. Педагогіка: теорія та історія / За ред.Галузинського В.М., Євнуха М.Б. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
185. Педагогічна майстерність: Підручник// І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна –2-е вид., допов. і переробл. –К.: Вища шк.,2004. – 422с.
186. Педагогічні технології в неперервній освіті [монографія] [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
187. Педагогика : [уч. пос. для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С.160.
188. Педагогика / [под ред.Ю.К. Бабанского]. – М.: просвещение, 1983. – 608 с.
189. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / Пентилюк М.І. – К.: Вежа, 1994. – 239 с.
190. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними

- рівнями спеціаліста і магістра (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до переліку : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=787-2010-%EF>
191. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
192. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.
193. Підготовка майбутнього вчителя для впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / [О. М. Пехота, В. Д. Будаєв, А. М. Старєва та ін. : за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
194. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Пед. общество России, –1999. – 354с.
195. Плахотник В.М. Тематично-ситуативний підхід у навчанні англійської мови / Василь Плахотник // Початкова школа: Науково-методичний журнал. –2005. – № 11. – С. 35-38.
196. Полак Л. Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності / Л. Б. Полак // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 69–72.
197. Поберезька Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ганна Григорівна Поберезька; АПНУ. Інститут вищої освіти. К. , 2005. – 214 с.
198. Полонская Т. К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полонская Тамара Константиновна. – К., 1993. – 189 с.

199. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентністний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
200. Пометун О. І. Компетентністний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О.І. Пометун; Презентація на нараді Центру тестових технологій, м. Київ, 19 жовт. 2004 р. – К., 2004. –10 с.
201. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : РГБ, 2– 8. – 302 с.
202. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127-136.
203. Попова Д. А. Мовна компетенція як міждисциплінарне поняття / Д. А. Попова // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах: Український зб. наук. статей учасників Всеукраїнської науково практичної конференції (Київ, 23–24 грудень 2003 р.) / ред.кол. : І. І. Тимошенко (голова) та ін. – К. : вид-во Європейського університету, 2003. – С. 473 – 480.
204. Поташник М.М. Как разработать программу развития школы / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М. : Просвещение, 1997. – 83 с.
205. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: [монографія] / за ред. І. Козловської та Я. Кмита. – Львів: Сполом, 2004. – 224 с.
206. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / кол. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – К.: КДЛУ, Вінниця «Нова книга», 2001. – 245 с.
207. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики :

- [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
208. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у ВНЗ. Педагогічна практика : навч. посіб. [Калініна Л. В., Махінов В. М., Самойлюкевич І. В., Березенська Л. І. та ін.] – К. : 2007. – 96 с.
209. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 216 с.
210. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: КоГито-Центр, 2002. – 257 с.
211. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен // Школьные технологии. – 1999. – С.144.
212. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тексты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
213. Редько В.Г. До проблеми формування готовності у студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності вчителя іноземної мови // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології: (до 90-річчя заснування МДУ): Матеріали міжнародної науково-практичної конференції / В.Г. Редько. – Миколаїв: Вид-во “ІЛІОН”, 2004. – 274с. – С. 53-60.
214. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія / В.Г. Редько – К.: Генеза, 2006. – 136 с.
215. Редько В.Г. Особливості навчання іншомовного спілкування в контексті комунікативно-орієнтованого підходу / В.Г. Редько // Англійська мова та література. – 2003. – №7 (17). – С.1 – 4.
216. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Рогова Г.В., Верещагина И.Н. – М.:

- Просвещение, 1988. – 224 с.
217. Родкин К. А. Игра как средство повышения эффективности уроков английского языка / К.А. Родкин. – Иваново, 1961. – С.38-39.
218. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі [текст] : навч. посібник / С. В. Роман. –К. : Ленвіт, 2009. – 216 с.
219. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопр. психологии. – 1960. – № 3 .
220. Руденко Т. Б. Формирование дидактико-методической компетентности будущего учителя начальных классов в современных условиях: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Татьяна Борисовна Руденко; Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 180 с.
221. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів пед. факультетів] / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
222. Савченко О. Уміння учитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Савченко // Компетентністний 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.
223. Саюк В. І. Професійна підготовка вчителя до ігрових технологій навчання / В. І. Саюк // Післядипломна освіта: перспективи розвитку : матеріали звітн. наук.-практ. конф., 28 листопада 2000 р. / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України; [редкол. : В. Олійник [та ін.]. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 123–128.
224. Селевко Г. Компетентности и их классификации [Електронний ресурс] / Г. Селевко. – Режим доступу до статті : [http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT\\_MAT2007D02.pdf](http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf)

225. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие]. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
226. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] – М. : НИИ школьных технологий, 2006.
227. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. М. Семенов. — Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. — 404 с.
228. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовки будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. д-ра психолог. наук: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Валентина Анатольевна Семиченко; Киевский гос. пед. им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 432 с.
229. Сериков В. В. Управление образованием : системная интерпретация: [монография] / Владислав Владиславович Сериков – Челябинск : Факел, 1998. – 664 с.
230. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1999. – 221 с.
231. Сідун М. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій: дис. ...к-та пед. наук:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Мар'яна Михайлівна Сідун; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2013. – 248 с.
232. Складенко Н. К. Професійно-педагогічна спрямованість інтенсивного навчання іноземної мови на 1 курсі мовного педагогічного вузу / Н.К. Складенко // Методика викладання іноземної мови. – К. – 1992. – Вип.21. – С.35 – 38.

233. Соколова Н. Г. Учебно-исследовательская работа в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка / Н.Г. Соколова // Методика обучения иностранным языкам: респ. межвуз. сб. – Вып.12. – Минск: Высш. шк., 1982. – С.121–124.
234. Соловьева Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / Е. Н. Соловьева. – М., 2004. – 33 с.
235. Спіцин Є. Вивчення іноземних мов у школах країн Європи // Шлях освіти: Педагогічна преса. – К, 1997, №4 56 с.
236. Старкова Д. В. Сущность и роль компетентности социального взаимодействия в современной педагогике / Дарья Владимировна Старкова // Научно-практический журнал «Современная педагогика». – № 11 (Ноябрь). – 2013. – С. 115– 120.
237. Степанова І.С. Завдання з англійської мови для формування комунікативної компетентності : [методичні вказівки ] / [Уклад. І. А. Вяхк, І. С. Степанова, С. О. Медведєва,]. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 47 с.
238. Стиркіна Ю. С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів: автореф. дис.... канд. пед. наук. 13.00.04. спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.С. Стиркіна – К., 2002. – 34 с.
239. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин.- М.: Просвещение, 1984. – С. 4 – 7.
240. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної [Електронний ресурс] / В. Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (209). – Ч. I. – 2010. –



С. 85–90.–Режим

доступу:

[http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Ped/2010\\_22\\_1/12.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf).

241. Тамбовкина Т.Ю. Развитие автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов/ Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63– 71.
242. Тарнопольский О.Б. Рольові ігри RolePlays: навчальний посібник / О.Б. Тарнопольский, Ю.В. Дегтярьова, В.С. Одногоородова. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2010. – 124 с.
243. Тевелевич А. М. Формирование лингводидактической компетенции студентов при изучении дисциплины «Теория обучения иностранным языкам»: дис....канд. пед наук: спец. 13.00. 08 «Теория и методика профессионального образования» / Анна Михайловна Тевелевич; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург. – 2005. – 192 с.
244. Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов./ Спб. : КАРО, 2007. – 288 с.
245. Троценко О.Я. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи / О.Я. Троценко // Обрії: Науково-педагогічний журнал. – Івано-Франківськ, 2010. – №2 (31). – С.51–52.
246. Трубачева С. Е. Практика реалізації компетентнісного підходу в природничих дисциплінах / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.103 – 104.
247. Удовіченко Г. М. Компетентнісний підхід – стратегічний орієнтир модернізації сучасної вищої освіти / Г. М. Удовіченко // Вища освіта

- України, т. 1. (19) – 2010. – [Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського простору]. – С. 518– 523.
248. Удовіченко Г. М. Основні підходи до тлумачення поняття предметна компетентність студента / Г. М. Удовіченко // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – Випуск 206. – С. 156-159.
249. Федусенко Ю.І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів / автореф.на здобуття канд. пед .наук, спец.13.00.04 Ю.І. Федусенко, К., 2009. – 20 с.
250. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. М.М. Фіцула – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
251. Фрумін І. Компетентностное образование / И. Фрумін // Учительская газета. ( 1 марта) – 2005.
252. Халімон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Йосипівна Халімон. – Житомир, 2009. – 22 с.
253. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: [пер. с англ.] / Хайнц Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 339 с.
254. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 443 с.
255. Хомський Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с англ. под ред. В.В. Раскина – М., Изд-во Моск. ун-та, 1972. –122 с.
256. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 456 с.

257. Хрестоматия по философии : учеб. пособ. / сост. П. В. Алексеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2008. – 576 с.
258. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135 –157.
259. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Л. Цюлюпа – К., 2009. – 20 с.
260. Шамова Т. И. Как избавить учителей от боязни контроля? / Т. Шамова, Л. Карпухина // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 100 – 109.
261. Шапошнікова І.М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І.М. Шапошнікова // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131–137.
262. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31– 36.
263. Шкваріна Т.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення іншомовної освіти дошкільників: монографія / Т. М. Шкваріна. – Умань: УВПЦ, 2008. – 392 с.
264. Штофф В. Моделирование й философия/ В. Л. Штофф. – М. – Л.: Наука, 1966. – 310 с.
265. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2004. – 217 с.
266. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. –[2-е изд., испр. и доп.]– М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

267. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник [для студ. пед. спец. вищ. навч. закл.] / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 559 с.
268. Якиманська И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Издат.фирма «Сентябрь» 1996. – 92 с.
269. Ярмаченко М. Д. Актуальні завдання сучасної педагогіки та освіти // Миротворча діяльність школи і вузу. – Рівне, 1997. – С. 148–149.
270. Ярошенко О. Методична підготовка майбутніх учителів: реальний стан і шляхи / Ольга Ярошенко. Вища освіта України. –2004. № 1. –С. 69 – 73.
271. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle F. Bachman. – OUP, 1990. – 420 p.
272. Baiby K.D. Methods of Social Research N-Y., London. 1982.
273. Bozhok O. Linguistic competence in the address of foreign language teacher training / O.Bozhok // Practice and Theory In Systems of Education. – Volume 9, Nr.4, 2014. – Pp.339-343 [<http://www.eduscience.hu/index30.html>]
274. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
275. Bunk G. Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany / Gerhard P. Bunk. – European Journal Vocational Training. – No 1. – January – April 1994/I. – P. 8–14.
276. Crowl T.K., Kaminsky S., Podell D.M. Educational Psychology. Windows on Teaching. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
277. Dooley, K. E. Behaviorally Anchored Competencies : Evaluation Tool for Training via Distance / [Kim E. Dooley, James R. Lindner, Larry M. Dooley, Meera Alagaraja] // Human Resource Development International. –No 7 (3). – P. 315–332.

278. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. –P. 269-293.
279. Johnson K. Designing Language Teaching Tasks / Keith Johnson Macmillan; Heinemann 2003. – 224 p.
280. Kwasnica R. Wprowadzenie domyslenia o wspomaganium nauczycieliwrozwoju ./ w: / Studia Pedagogiczne, LXS. “Zzagadnien pedeutologii i ksztalcenia nauczycieli” / pod. Red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego.– Warszawa, PAN, 1995. – s. 9 – 43.
281. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors’ Perceptions about Learning Five Communication Strategies : A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy : Major Subject : Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. – Texas A&M University, May 2007. – 245 p.
282. Littlewood W. Communicative Language Teaching – Cambridge: CUP, 1991.
283. Mc Clelland Human Motivation. – New York, 1985. – 356 p.
284. Murray H., Gillese E., Lennon M., Mercer P., Robinson M. Ethical Principles in University Teaching. – Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1996. – 386 p.
285. Winterton, J. Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype / Jonathan Winterton, Françoise Delamare - Le Deist, Emma Stringfellow. – Research report elaborated on behalf of Cedefop / Thessaloniki. – 26 January 2005. – 111 p.
286. Whiter R. Motivation reconcilable the concept of competence/ R. Whiter. Psychological revien. 1959. – 66. PP 297-333.

### **Інтернет ресурс**

287. [<http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>]

## ДОДАТКИ

## Додаток А -1

## Компетенція та компетентність у вітчизняних наукових дослідженнях.

	<i>Учені</i>	<i>Визначення</i>
1.	Н. Бібік	Реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі.
2.	С.Бондар	Здатність особистості застосовувати набуті знання, уміння й навички, а також способи діяльності у відповідних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних й теоретичних задач.
3	Л.Величко	Готовність і здатність реалізувати наявні знання і досвід у проблемній ситуації.
4	Н. Ничкало	Не тільки як предметні знання, навички і досвід у спеціальності, але і як ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації.
5.	О. Новіков	Один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і тін) у змісті освіти.
6.	О. Пометун	Спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості.
7.	О. Савченко	Набута якість, реалізація набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідною компетенцією і здатністю її застосовувати у фахово орієнтованих ситуацій.
8,	А. Хугорський	Готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань.

9.	А. Маркова	Сукупність знань , умінь навичок, ставлень, певного досвіду , що набувається у процесі навчання та особистого пізнавального і життєвого досвіду.
10.	Н. Чайченко	Сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості (знань, здібностей, умінь, навичок, досвіду, мотиваційної основи).
11.	С. Шишов	Загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які під час навчання.

## Додаток А-2

## Мовна компетенція у наукових дослідженнях.

№	Учені	Визначення
1.	М. Іванчук, Н. Нікула	Комплекс мовних знань, навичок, умінь і здібностей, оволодіння якими дозволяє студенту породжувати граматично правильне і лексично коректне іншомовне мовлення, функціонально характерне для науково-педагогічної та навчально-педагогічної сфер спілкування, а також лінгвістично коректно інтерпретувати зміст різних типів висловлювань у зазначених сферах спілкування.
2.	О. Вовк, Є. Пасов Г. Селевко	Здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір.
3.	Я. Колкер, М. Новіков,	Окремий компонент аудитивної компетенції, пов'язаний з тим, що нормативне мовлення носія мови має свої психолінгвістичні, соціальні, етнокультурні й лінгвістичні характеристики, які не завжди вдається врахувати в практиці викладання іноземних мов і культур в умовах немовного середовища.
4.	Є. Верещагін, В. Костомаров	Здатність розуміти й продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання.
5.	І. Зимня,	Володіння мовою як засобом спілкування, тобто вміння правильно в графіко-орфографічному, лексичному, граматичному і стилістичному відношенні виражати свої думки.
6	Т. Мішеніна	Сукупність особистісних властивостей особистості, можливостей, мовних і позамовних знань і вмінь; вона забезпечує здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування, обирати відповідну модель комунікації.



## Додаток А-3

## Методична компетенція у наукових дослідженнях.

№	Учені	Визначення
1.	В. Адольф	Розгорнута система знань із питань конкретної побудови навчання тієї чи іншої дисципліни.
2.	О. Зубков	Системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога в галузі методики на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності.
3.	Т. Гущина	Інтегральна багаторівнева професійно значуща характеристика особистості та діяльності педагогічного працівника, що опосередковує результативний професійний досвід; системне утворення знань, умінь, навичок педагога в галузі методики і оптимального поєднання методів професійної педагогічної діяльності.
4.	С. Івашьова	Методична компетентність вчителя є багатокомпонентним явищем, що базується на знаннях різних галузей наук (психології, педагогіки, андрагогіки, досвіду професійної та самоосвітньої діяльності, умінь і навичках) і характеризується як усвідомлена здатність і готовність учителів якісно реалізовувати методичну роботу (дидактичну, виховну, організаційно-управлінську), проявляти самостійність мислення, мати свідоме і відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності.
5.	Н. Кузьміна	Методична компетентність розглядається як одним з основних елементів професійної компетентності педагога і включає в себе компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок учнів.
6.	О. Лебедева	Методична компетентність – це знання в області дидактики, методики навчання предмету, вміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахування психологічних механізмів засвоєння.
7.	Т. Руденко	Методична компетентність являє собою набір професійних знань і певних умінь, що дозволяють вчителю-предметнику успішно здійснювати професійну діяльність.

## Додаток Б-1

Шановні студенти!

Кафедра теорії і методики початкового навчання проводить дослідження з метою вивчення резервів підвищення якості навчального процесу з формування мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі. Ви, безпосередні учасники цього процесу, можете нам допомогти. Дякуємо за щирі та змістовні відповіді! Конфіденційність інформації гарантуємо.

### Методика 1

*Інструкція.*

Дайте відповіді на такі запитання:

1. Як Ви розумієте поняття «компетентність» та «компетенція?»

\_\_\_\_\_

2. У чому вбачаєте відмінність між ними? \_\_\_\_\_

3. Як Ви розумієте поняття «мовно-методична компетентність вчителя іноземної мови початкової школи?»

\_\_\_\_\_

4. Вивчення яких навчальних дисциплін формує знання, вміння і навички з мовно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи? \_\_\_\_\_

5. Чи можна стати вчителем іноземної мови початкової школи без сформованої мовно-методичної компетентності? Ваші міркування. \_\_\_\_\_

*Результати опитування визначатимуться за 5-бальною шкалою:*

5 балів - ознака високого рівня;

4 бали - достатнього;

3 - середнього;

2 та 1 - низького.

*Укажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):*

Стать	_____	ч	ж
Вік	_____	років	
Курс	1	2	3 4
ВНЗ	_____		

## Додаток Б-2

## Методика 2

*Інструкція:*

Шановний студенте! Ми вивчаємо особливості формування мовно-методичної компетентності вчителя іноземної мови початкових класів та його здатності працювати з учнями початкових класів. Прочитайте початок речення, завершіть його швидко, не роздумуючи.

1. Якби всі учні...
2. Самопізнання особистісних якостей вчителя...
3. Особистісному вдосконаленню вчителя іноземної мови початкових класів сприятиме.....
4. Успішне навчання студента-майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів можливе насамперед за умови...
5. У наш час учитель іноземної мови початкових класів...
6. У найближчому майбутньому молодші школярі...
7. Зв'язок між самопізнанням і успішною професійною діяльністю вчителя іноземної мови початкових класів...
8. Результати роботи вчителя іноземної мови початкових класів залежать насамперед від...
9. Можливість розвитку в процесі навчання у ВНЗ...
10. Міркуючи про діяльність вчителя іноземної мови початкових класів...
11. Міркуючи про активізацію діяльності учнів початкових класів ...
12. Самоаналіз професійної діяльності вчителя іноземної мови у початкових класах ...
13. Міркуючи про вдосконалення роботи вчителя іноземної мови початкових класів...
14. Успішному навчанню студента-майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів заважає...
15. Навчання молодших школярів у наші дні...
16. З нашими молодшими школярами...
17. Міркуючи про необхідність усвідомлення проблем навчання молодших школярів.....
18. Успіх у навчанні молодших школярів залежить насамперед від...
19. Метою навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної

мови початкових класів є...

20. Професійна діяльність вчителя іноземної мови початкових класів...

*Ключ до методики аналізу одержаних відповідей.*

*Ставлення до молодших школярів*

1. Якби всі учні...

6. У найближчому майбутньому молодші школярі...

11. Міркуючи про активізацію діяльності учнів...

16. З нашими молодшими школярами...

*Ставлення до самопізнання і самоаналізу власної професійної діяльності*

2. Самопізнання особистісних якостей вчителя...

7. Зв'язок між самопізнанням і успішною професійною діяльністю вчителя початкових класів...

12. Самоаналіз професійної діяльності вчителя...

17. Міркуючи про необхідність усвідомлення проблем навчання молодших школярів.....

*Ставлення до чинників саморозвитку*

3. Особистісному вдосконаленню вчителя початкових класів сприятиме.....

8. Результати роботи вчителя початкових класів залежать насамперед від...

13. Міркуючи про вдосконалення роботи вчителя початкових класів...

18. Успіх у навчанні молодших школярів залежить насамперед від...

*Ставлення до навчання у ВНЗ*

4. Успішне навчання студента-майбутнього вчителя початкових класів можливе насамперед за умови...

9. Можливість розвитку в процесі навчання у ВНЗ...

14. Успішному навчанню студента-майбутнього вчителя початкових класів заважає...

19. Метою навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів є...

*Ставлення до діяльності вчителя початкових класів*

5. У наш час вчитель початкових класів...

10. Міркуючи про діяльність вчителя початкових класів...

15. Навчання молодших школярів у наші дні...

20. Професійна діяльність вчителя початкових класів...

## Додаток Б-3

## Методика 3

Шановний студенте!

*Інструкція.*

Дайте відповідь на запитання, поставивши позначку у відповідному стовпчику.

Запитання	Так	Складно відповісти	Ні
1. Чи можете Ви оцінити, що найкраще вдалося Вам під час практики?			
2. Чи можете Ви оцінити, що не вдалося Вам під час практики, які були труднощі?			
3. Чи пов'язуєте Ви проблеми, що виникають під час практики, з тим, що недостатньо глибоко знаєте теоретичні питання психології молодшого школяра?			
4. Чи завжди Вам вдається вибрати відповідний метод або методичний матеріал для реалізації мети уроку?			
5. Чи складно Вам підбирати дидактичні ігри, створювати ігрові ситуації під час навчання учнів?			
6. Чи часто вдається Вам на уроках організувати роботу учнів так, щоб вона проходила у формі гри?			
7. Чи складно Вам організувати групові форми роботи учнів?			
8. Чи володієте Ви вмінням розглядати зміст нового матеріалу з позицій компетентнісного підходу?			
7. Чи вдається Вам підготувати завдання різного рівня складності для учнів?			
8. Чи часто Ви можете визначити, який вид завдань був складним для учнів?			
9. Чи вдається Вам визначити ступінь розуміння учнями навчального матеріалу?			
10. Чи завжди Вам вдається бачити недоліки тих уроків, які Ви відвідуєте?			
11. Чи надавали Вам викладачі можливість побачити свої здобутки?			
12. Чи надавали Вам викладачі можливість побачити свої проблеми як вчителя іноземної мови початкових класів?			

## Додаток Б-4

**Методика 4**

Шановний студенте!

*Інструкція.*

Просимо проранжувати наведені нижче мотиви навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови в початкових класах за ступенем їх значущості особисто для Вас. На 1-е місце поставте найбільш значущий для Вас мотив, на 2-е – менш значущий, на 3-є – ще менш значущий і т.д.

**Навчально-професійна діяльність означає для мене можливість:**

<i>Місце</i>	<i>Можливості</i>
	зробити кар'єру
	досягти визнання за рахунок успішного навчання
	реалізовувати власні ідеї щодо навчання молодших школярів відповідно до сучасних вимог
	здобути можливість впливати на підростаюче покоління та підготовку дітей до життя у сучасних умовах
	забезпечувати духовний і культурний розвиток молодших школярів
	здобути певні матеріальні можливості, пільги
	виконувати обов'язок перед суспільством щодо навчання і виховання молодших школярів
	оволодіти професією вчителя з високим рівнем педагогічної майстерності
	забезпечити високу якість навчання молодших школярів шляхом формування відповідних умінь та навичок, оволодіння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями
	уникати неприємностей з боку інших людей у разі невідповідності якості навчально-професійної діяльності сучасним вимогам
	реалізовувати навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог
	сприяти самопізнанню, самовдосконаленню
	розширювати коло спілкування через навчання у ВНЗ
	самоактуалізуватися у майбутній професійній діяльності
	забезпечити саморегуляцію і самоконтроль у майбутній професійній діяльності

### *Ключ до методики оцінювання відповідей*

#### **Престижні мотиви:**

- зробити кар'єру;
- досягти визнання за рахунок успішного навчання;
- реалізувати власні ідеї щодо навчання молодших школярів відповідно до сучасних вимог.

#### **Широкі соціальні мотиви:**

- здобути можливість впливати на підростаюче покоління та підготовку його до життя в сучасних умовах;
- забезпечувати духовний і культурний розвиток молодших школярів;
- виконувати обов'язок перед суспільством щодо навчання і виховання молодших школярів

#### **Власне навчально-професійні мотиви:**

- оволодіти професією вчителя з високим рівнем педагогічної майстерності;
- забезпечити високу якість навчання молодших школярів шляхом формування відповідних умінь та навичок, оволодіння сучасними науковими знаннями та інноваційними технологіями;
- реалізувати навчально-виховний процес відповідно до сучасних вимог.

#### **Мотиви самопізнання і саморозвитку (рефлексивні мотиви)**

- сприяти самопізнанню, самовдосконаленню;
- самоактуалізуватися у майбутній професійній діяльності;
- забезпечити саморегуляцію і самоконтроль у майбутній професійній діяльності.

#### **Прагматичні мотиви**

- здобути певні матеріальні можливості, пільги;
- розширювати коло спілкування через навчання у ВНЗ;
- уникати неприємностей з боку інших людей у разі невідповідності якості навчально-професійної діяльності сучасним вимогам.

## Додаток Б-5

## Методика 5

Шановний студенте!

## Інструкція

Оцінюючи запропоновані судження, оберіть оцінку, що збігається з Вашою думкою. Для суджень 1, 5, 7 оберіть оцінку, що здається Вам неправильною, а для інших суджень оберіть оцінку, яка здається Вам правильною.

№	Судження	Варіанти оцінок	
		Правильно	Неправильно
1	Мені важко наслідувати поведінку інших людей	Правильно	Неправильно
2	Я сприймаю як спектакль свої намагання справити враження на інших людей або підтримувати стосунки з ними	Правильно	Неправильно
3	Мені здається, що міг би бути непоганим актором	Правильно	Неправильно
4	Я справляю на інших враження людини, яка відчуває більш глибокі емоції, ніж насправді	Правильно	Неправильно
5	Я зазвичай знаходжусь у центрі уваги оточуючих	Правильно	Неправильно
6	У різних ситуаціях і з різними людьми я поводжу себе як зовсім інша людина	Правильно	Неправильно
7	Я можу доводити ідеї, в які я вірю	Правильно	Неправильно
8	Для того, щоб не залишатися на самоті і подобатися іншим, я намагаюсь бути таким, яким вони бажають мене бачити	Правильно	Неправильно
9	Я можу вводити в оману інших, демонструючи доброзичливість, навіть якщо вони не подобаються мені	Правильно	Неправильно
10	Я не завжди такий, яким здаюся	Правильно	Неправильно

Ключ до методики 5

**Твердження № 1, 5, 7 – нараховується 1 бал за відповідь «неправильно», інші 1 – бал за «правильно».**

0-3 – низький рівень самомоніторингу

4-6 – середній (оптимальний) рівень самомоніторингу

8-10 – високий рівень самомоніторингу



**Методика 6**  
**діагностики оцінки самоконтролю М.Снайдера.**

*Інструкція*

Прочитайте 10 речень, які описують реакції на ситуації, які виникають протягом педагогічної практики в школі. Кожне з них Ви оцінюєте як вірне чи не вірне по відношенню до себе. Якщо речення здається Вам вірним, або частково вірним, напишіть літеру «В» поряд з номером речення; якщо навпаки, напишіть «Н».

1. Мені важко зрозуміти бажання дітей молодшого шкільного віку на уроці англійської мови.
2. Я з легкістю передбачаю поведінку учнів.
3. Я зможу стати хорошим вчителем англійської мови початкової школи.
4. Мені іноді здається, що я не взмогі подолати всі труднощі, які виникли на уроці.
5. Я почуваю себе «не в своїй тарілці» поряз з моїми колегами – вчителями школи.
6. В різних педагогічних ситуаціях я веду себе по-різному.
7. Я можу бути впевненим тільки в тому, в чому я добре розбираюся (добре знаю матеріал, добре розумію психологічний стан дитини тощо).
8. Я намагаюся наслідувати поведінку своїх колег, тому що хочу їм сподобатись.
9. Я можу бути доброзичливим зі всіма учнями.
10. Я не завжди такий, яке враження складаю.

Студент из високим рівнем рефлексії (за Снайдером) знають як себе вести в важких ситуаціях; вони володіють своїми емоціями, в них достатній рівень самоконтролю; з легкістю та креативністю знаходять шляхи подолання труднощів.

***Підрахунок результатів:***

По одному балу зараховується за відповідь «Н» на 1,5 та 7 питання та за відповідь «В» на інші.

0-2 бала – у студента низкий рівень рефлексії, самоконтролю та самооцінки. Респондент не вважає за потрібне долати труднощі та виявляти гнучкість залежно від педагогічної ситуації.

3-5 бала – середній рівень рефлексії, самоконтролю та самооцінки. Респондент вважає за потрібне долати труднощі та виявляти гнучкість залежно від педагогічної ситуації, але не може знайти певні прийоми та методи.

6-8 балів – достатній рівень рефлексії, самоконтролю та самооцінки. Респондент вважає за потрібне долати труднощі та виявляти гнучкість залежно від педагогічної ситуації. Він знаходить шляхи подолання труднощів, але не впевнений у результаті.

9-10 балів – високий рівень рефлексії, самоконтролю та самооцінки. Респондент вважає за потрібне долати труднощі та виявляти гнучкість залежно від педагогічної ситуації, знаходить методи та прийоми та впевнено їх застосовує.

**Методика 7***Інструкція*

Дайте, будь ласка, 20 відповідей (по можливості) на питання «Хто я» ?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_

*Опрацювання результатів*

Широта саморозкриття:

До 8 балів – низький рівень;

8-13 балів – середній рівень;

понад 13 балів – високий рівень.



## Додаток В-1

**Тест на виявлення рівня лексичної компетенції**  
(авторська модифікація за Бабенко Т.В.)

Укажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):

Стать	_____	ч	ж
Вік	_____	років	
Курс	1	2	3 4
ВНЗ	_____		

**Answer the questions 1-15 on your answer sheet.**

**I. Choose the right variant and answer the questions 1-2:**

1. ....are the words learners understand when listening or reading;
2. ....are the words that pupils understand, remember and actively use

- A. Active vocabulary
- B. Passive vocabulary

**II. Put in the right order the meanings and fill in the blanks (questions 3-4):**

3. ....are the words we've decided to teach beforehand and included them into the lesson plan;
4. ....are the words where the necessity of teaching arises in the course of the lesson.

- A. Planned vocabulary
- B. Unplanned vocabulary.

**III. Match letters and numbers (questions 5-7)**

What are good things to present the meaning of:

- A. Nouns and adjectives denoting color, size, shape, condition
  - B. Numerals
  - C. Adverbs
5. Scales and maps;
  6. Pictures, photos, drawing and objects;
  7. Everyday objects, calendars, tables.

**IV. Match letters and numbers (questions 8-11)**

- D. Verbal definition;
- E. Audio presentation;
- F. Contextual guessing;
- G. Translation.

- 8....means giving synonyms, antonyms and definitions;
- 9....means creating a situation to identify a word;
- 10...used as an additional means of presenting the meaning of the word to have no doubt that the pupils have understood a vocabulary item;
- 11....helps to convey the meaning of abstract notion.

### **Y. Put in the right order (questions 12-13)**

While presenting a word to pupils we go through a number of steps:

We identify a word with the help of some means of presenting vocabulary:

- A. The teacher writes down the word on the board with its transcription and gets the pupils to give its Ukrainian equivalent.
- B. The teacher pronounces the word 2-3 times, the pupils saying it in chorus and individually.

### **II. Choose the right variant (questions 14-15)**

Pupils develop their vocabulary when listening (14) and reading (15):

- A. Active vocabulary;
- B. Passive vocabulary.

**Додаток В-2****Тест на визначення рівня граматичної компетенції**

Answer the questions 16-30 on your answer sheet

**I. Choose the right variant on the questions 16-17:**

16. The teacher explains the rule in the mother tongue, and then the pupils practice it orally or in writing.

17. The teacher uses this method to induce the learners to realize grammar rules without any explanation.

- A. inductive method;
- B. deductive method.

**II. Choose the three parts of the structure lesson (questions 18-20 in any order):**

- A. presentation;
- B. practice;
- C. instructions;
- D. conclusion;
- E. communication.

**III. Match each letter with numbers completing the sentences (questions 21-25):**

21....require pupils either to listen or to read a sentence, understand it and insert an article, preposition, verb form, singular or plural form of a noun, pronouns, etc.;

22....demand to match 2 halves of the sentences;

23....embrace a wide range of activities;

24....consist of open-ended sentences;

25....give the teacher a clear idea of how the learners grasped the meaning of the structural pattern

- A. Translation exercises;
- B. Transformation exercises;
- C. Matching exercises;
- D. Gap-filling activities;
- E. Sentence completion exercises.

**IV. Match each letter with numbers completing the sentences (questions 26-30):**

Which kinds of grammar tests are appropriate to the following definitions?

- 26. ...the incomplete statement type with a choice of 4 or 5 options;
- 27. ...is a kind of test that shows pupils ability to construct sentences with the help of the proposed words: e.g. *all of them/doesn't care/Jack/about*
- 28. ...requires the learners to rewrite the sentences in another way beginning each new sentence with the words given;
- 29. ...the teacher gives the picture and asks the learners to describe it using structures in the Present Continuous Tense;
- 30. ...the teacher asks to rewrite the text changing the third person singular into the first, or to use this information and write a description of themselves.

- A. Sentence reordering;
- B. Transformation test;
- C. Parallel writing;
- D. Sentence writing;
- E. Multiple-choice test.



**Додаток В-3****Тест на виявлення рівня орфографічної компетенції**

Answer the questions 31-38 on your answer sheet.

**I. Match the letters with numbers and answer the questions 31-36.  
Which types of dictations are described below?**

31. The teacher reads the passage in short phases at normal speed and intonation, and the pupils review it following the teacher's reading;
32. A text for a dictation is placed on the blackboard, one pupil reads a sentence, then goes back to his group and dictates it;
33. The passage is read several times, then the learners write it from memory as close to the text as possible;
34. The teacher writes the sentence on a blackboard and sentence at one is explained by a pupil and checked by the class and the teacher;
35. The teacher reads sentences in English – the learners put them down in Ukrainian;
36. The children write a dictation from memory.

- A. A self-dictation;
- B. Standard dictation;
- C. Dictation-composition;
- D. Dictation-translation;
- E. Explanatory dictation;
- F. Wall dictation

**II. Choose the right variant on the question 37.  
Here are 2 groups of writing activities. Name the group.**

37. gap-filling, sentence-completion, parallel sentences, spelling games;
- A. Guide activities
  - B. Free writing activities.

**C. Write one missed way of writing correction and answer the question 38 on your answer sheet:**

- Self-correction;
- Correction in pairs;
- Correction in groups;
- Whole-class correction.

**Додаток В-4****Тест на виявлення рівня фонетичної компетенції**

Answer the questions 39-46 on your answer sheet.

**I. Answer the question 39:**

How many phonemes are in English?

- A. 45
- B. 25
- C. 30

**II. Answer the question 40:**

How many vowel sounds are in English?

- A. 20;
- B. 22;
- C. 15.

**III. Match the letter to each number and answer the questions 41-42:**

What are the ways of improving pronunciation of children described below?

41. ...designed for developing pupils' ability to recognize sounds and sound sentences;

42. ...designed for developing pupils' pronunciation habits, their ability to articulate correctly English sounds, words, phrases and sentences.

- A. Ear training and discrimination practice activities...
- B. Imitation and repetition exercises...

**IV. Complete 3 missed task-based activities which are need to conduct sound discrimination and reproduction practice of young learners. Answer the questions 43-45.**

1. Imitation and repetition exercises;
2. Reciting poems and rymes;
3. Choral singing;
4. Jazz chanting;
5. Dictations.

**V. What technical aids are used by a teacher during a lesson to improve childrens' pronunciation? (46)**

*Ключ до тестів.*

**Ключ до тесту на виявлення рівня лексичної компетенції:**

1) B; 2) A; 3) A; 4) B; 5) C; 6) A; 7) B; 8) D; 9) F; 10) G; 11) E; 12) A; 13) B; 14) B; 15) A.

**Ключ до тесту на виявлення рівня граматичної компетенції:**

16) B; 17) A; 18) A; 19) B; 20) E; 21) D; 22) C; 23) B; 24) E; 25) A; 26) E; 27) A; 28) B; 29) D; 30) C.

**Ключ до тесту на виявлення рівня орфографічної компетенції:**

31) B; 32) F; 33) C; 34) E; 35) D; 36) A; 37) A; 38) teacher correction.

**Ключ до тесту на виявлення рівня фонетичної компетенції:**

39) A; 40) A; 41) A; 42) B; in any order: 43) role-playing; 44) tongue twister; 45) dialogues; 46) CD/Video-recorder, language laboratory

## Додаток В-5

Укажіть, будь ласка, Ваші дані (необхідне підкресліть або обведіть):

Стать \_\_\_\_\_ ч ж  
 Вік \_\_\_\_\_ років  
 Курс 1 2 3 4  
 ВНЗ \_\_\_\_\_

## Answer Sheet

Please write your name and group

Test date

ANSWER SHEET			
№	Appropriate letter or answer	№	Appropriate letter or answer
1		24	
2		25	
3		26	
4		27	
5		28	
6		29	
7		30	
8		31	
9		32	
10		33	
11		34	
12		35	
13		36	
14		37	
15		38	
16		39	
17		40	
18		41	
19		42	
20		43	
21		44	
22		45	
23		46	

Band score \_\_\_\_\_

**Додаток Д**

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Інститут педагогіки і психології

кафедра теорії та методики початкового навчання

**КОМПЛЕКС ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

**спрямований на формування мовно-методичної компетентності  
майбутніх учителів англійської мови у початковій школі**

Для студентів спеціальності 6.010102 «Початкова освіта»,

спеціалізація «Іноземна мова»

Київ – 2014

*Дидактична гра* – це активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ, процесів, які вивчаються. У ній головним видом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігру і набуває рис спільної ігрової навчальної діяльності.

Цілеспрямована, колективна навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані виконанням одного завдання і орієнтують свою поведінку на позитивний успішний результат (П. Підкасистого).

Запропоновані нами дидактичні ігри можуть бути включені у процес проведення лекцій, семінарських, практичних та інших типів навчальних занять під час вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Їх застосування сприяє засвоєнню, закріпленню й поглибленню знань студентів, удосконалює їхні практичні вміння та навички, створює сприятливі умови для ознайомлення майбутніх учителів зі специфікою і особливостями педагогічної діяльності. Педагогу, який впроваджує технологію ігрового навчання під час вивчення тієї чи іншої теми, важливо враховувати ті принципи, які характеризують сутність гри, визначають її структуру, логіку, внутрішні зв'язки і забезпечують ефективність її використання. До таких принципів В. Ягупов залічує: принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки певного виду діяльності; моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій діяльності.

Організація процесу навчання з використанням ігрових ситуацій потребує кропіткої підготовчої роботи викладача, вироблення теоретичних і практичних умінь і навичок з конструювання гри. Адже добре організована гра повинна бути саморегульованою. Вона відбувається без видимої участі викладача, який діє поза грою (перед грою він виступає як організатор, а в кінці заняття, аналізуючи хід гри, підводить підсумки, робить відповідні висновки). Тому, вся робота викладача повинна бути спрямована на педагогічне керівництво навчально-ігровою діяльністю студентів.

## I. Дидактична гра викладач – студент

**Тема:** *Guess Who is this? / Вгадай, хто це?*

**Мета:** *формування лексичної, граматичної та фонетичної компетенцій (мовної компетентності) та методичної компетентності; формування у студентів знань з інішомовної компетентності (мовна, мовленнєва), вправляння у чіткості та виразності мовних одиниць, веденні діалогу та полілогу; формування навичок у ситуативному спілкуванні, виховання інтересу до вивчення іноземної мови та здатності працювати в парах.*

**Вид діяльності:** *робота в малих групах / тип гри: змагання.*

**Час:** *15 minutes.*

**Лексична база:** *My Family. People's Character, Personality and Relationship.*

**Наочні матеріали:** *підготувати одну копію плану та робочого місця для кожної групи із 3-х студентів.*

**Розминка:** *розпитайте студентів про склад їх родини та попросіть описати зовнішність та характер членів родини.*

**Методика роботи:**

1. Організація студентів в групи (3-4 групи).
2. Розподіл карток з описами зовнішності та характеру людей між усіма учасниками гри.
3. Ціль гри – підібрати відповідний опис зовнішності та характеру за схожими рисами серед учасників команди.
4. Гра починається, коли гравець бере картку, знаходить відповідного учасника та описує його інкогніто. Учасник ділиться думками щодо рис характеру людини, якій найбільш притаманні риси.
5. Інші учасники вгадують, задають питання, пропонують свої варіанти відповіді.
6. Гравець обирає відповідну кандидатуру на його думку.
7. Черга переходить до наступного гравця, який таким же чином описує вже іншого учасника.
8. Перемагає той, хто найбільш ґрунтовно у словесній формі передасть зовнішні ознаки того чи іншого члена сім'ї і творчо обіграє вказану в умовах проблемну ситуацію.

**Підведення підсумків гри (рефлексія):**

1. Чим саме Вам сподобалась гра?
2. Що нового Ви почерпнули від участі в грі?
3. Чи задоволені Ви своїми знаннями?
4. Чи виникали труднощі протягом гри?
5. Як можна провести таку гру із учнями початкових класів?

## 1. 1. Дидактична гра вчитель – учень (1 клас)

**Тема:** *Guess Who is this? / Вгадай, хто це?*

**Завдання гри:** підготувати дидактичну гру для 1 класу за тематикою «Я та моя сім'я».

**Тематика ситуативного спілкування:** *Я, моя сім'я і друзі.*

**Мета:** ввести у словниковий запас учнів першого класу іноземного походження слова відповідно до теми; вправляти у побудові засобів вираження;; розвивати правильну артикуляцію у вимові активного словника; виховувати інтерес до мови та здатність до участі у ситуативному спілкуванні.

**Час:** *15 minutes.*

**Засоби вираження:** *Hello! I am ...My name is ...How old are you? How old is he/she? It is a ...I have got ...Open .../Close .../Take .../Give me ... .Stand up. Sit down. Thank you. I can ... Good-bye.*

**Наочні матеріали:** великі картки із зображеннями членів родини.

**Лексична компетенція:** числа 1-10, члени родини.

**Граматична компетенція:** **Іменник:** множина іменників (закінчення -s; -es), **Дієслово:** *to be, have got; can.* **Прикметники, Займенники:** вказівні (*this*), особові (*I, we, you, they*), присвійні (*my, your, his, her*). **Числівник:** кількісний (1—10). Спонукальні речення у стверджувальній та заперечувальній формах. *Stand up. Don't stand up.*

**Фонетична компетенція:** дотримання апроксимованої вимови з урахуванням особливостей англійської мови під час промовляння слів і висловів.

**Соціокультурна компетенція:** обирання і вживання відповідних до ситуації спілкування привітання, ввічливих слів і фраз; розуміння особливостей привітань зі святом і вживання їх відповідно до ситуації спілкування.

**Мовленнєва компетенція:** **Монологічне** (представлення себе, членів родини, друзів; називання предметів; рахунок до 10; розповідання коротких римівок та лічилок, співання дитячих пісень; називання та опис предметів/тварин відповідно до навчальної ситуації в межах тематики програми. Обсяг висловлювання: 3—4 речення).

**Діалогічне** (учні вітаються та прощаються; знайомляться; ставлять запитання, засвоєні у мовленнєвих зразках, і відповідають на запитання однокласників/ вчителя; висловлюють подяку, пробачення. Обсяг висловлювання кожного: 3—4 репліки).

**Методика роботи:**

1. Робота в групах (3-4 групи).
2. Розподілити картки з відповідними зображеннями всіх членів родини між всіма учасниками рівномірно.



3. Ціль гри – учні обирають картки відповідно до членів своєї родини.
4. Гра починається, коли учасники всіх груп розпочнуть складати з карток свою сім'ю.
5. Перемагає той, хто першим складе картки.
6. Після, вчитель пропнує учням переможної групи привітатися, назвати своє ім'я та назвати тих, хто зображений на його картках по черзі.
7. Гра закінчується, коли всі діти опишуть свою родину.

## II. Дидактична гра викладач – студент

**Тема:** *Let's go travelling! / Поїхали у подорож!*

**Мета:** формування лексичної, граматичної та орфографічної компетенцій (мовної компетентності) та методичної компетентності; ; формування у студентів знань з іншомовної компетентності (мовна, мовленнєва), вправлення у чіткості та виразності мовних одиниць як в усній, так і в письмовій формах, веденні діалогу та полілогу; формування навичок у ситуативному спілкуванні, виховання інтересу до вивчення іноземної мови та здатності працювати в парах.

**Вид діяльності:** робота в парах, активне застосування ключових слів.

**Час:** 15 minutes.

**Лексична база:** *Travelling Around the World. Healthy Style of Life.*

**Наочні матеріали:** підготувати копію списку людей та розрізати його на картки з урахуванням 1 копія – на пару студентів; підготувати копію інформаційних матеріалів з варіантами вихідних, які пропонує туристична компанія; розрізати на картки.

**Розминка:** розпитайте студентів, де вони відпочивали та яким чином? Який відпочинок був найкращим, а який найгіршим? Чому? Які цікаві місця вони відвідали? Які мріють відвідати? Чим вони зазвичай займаються на канікулах?

**Проведення гри:**

1. Розділіть групу на пари.
2. Роздайте кожній парі по пачці карток з іменами персонажів та опису вихідних (місць відпочинку). Дайте час подумати, кому який відпочинок підходить.
3. До кожної людини треба підібрати картку з місцем відпочинку.
4. Студенти мають від 1 до 7 по списку заповнити першу літеру від імені людини (наприклад, якщо вони вважають, що для Генгу буде кращий відпочинок в Чорногорії, то пишуть 1 – Н, тощо). Так зробити зі всіма іменами персонажів.
5. Таким чином, коли літери всі заповнені у списку номерів 1-7, то вийде ключове слово **HOLIDAY** (відпочинок).

6. Перемагає той, хто першим розгадає слово-ключ.

### Підведення підсумків гри (рефлексія):

1. Чим саме Вам сподобалась гра?
2. Що нового Ви почерпнули від участі в грі?
3. Чи задоволені Ви своїми знаннями?
4. Чи виникали труднощі протягом гри?
5. Як можна провести таку гру із учнями початкових класів?

## 2. 1. Дидактична гра вчитель – учень (2 клас)

**Тема:** *Let's go travelling! / Поїхали у подорож!*

**Завдання гри:** підготувати дидактичну гру для 2 класу за тематикою «Відпочинок і дозвілля».

**Тематика ситуативного спілкування:** Відпочинок і дозвілля. Природа.

**Мета:** ввести у словниковий запас учнів першого класу іноземного походження слова відповідно до теми; вправляти у побудові засобів вираження як в усній, так і в письмовій формі; розвивати правильну артикуляцію у вимові активного словника; виховувати інтерес до мови та здатність до участі у ситуативному спілкуванні.

**Час:** 15 minutes.

**Засоби вираження:** *Hi! Hello! Good morning/afternoon/evening! My name is ... I am ... This/That is my (dad, friend ...) What is your name? How old are you? Where are you from? Where is ...? Can I ...? Please, come in. I can ... I'm sorry.— That's OK. Thank you.— You are welcome.*

**Наочні матеріали:** підготувати картинки з зображеннями людей, одягнених в одяг відповідно до різних пор року, написати імена англійською мовою,; підготувати кольорові малюнки з зображенням місць відпочинку відповідно до кожної пори року (наприклад, малюнок острова з пальмою, сонцем і морем; малюнок із зображенням сніжних Карпат тощо).

**Лексична компетенція:** пори року, місяці, дні тижня, природа.

**Граматична компетенція:** Дієслово: Present Simple. Іменник: множина іменників. Присвійний відмінок. Прикметник: якісні, відносні, що вказують на розмір, колір, вік, якість предмета. Прийменник: місця, на напрямку (on, in, under, to). Займенник: вказівні (this, that, з іменниками), особові присвійні.

**Числівник:** кількісні (120). **Сполучник:** but, and.

**Фонетична компетенція:** Дотримання апроксимованої вимови з урахуванням особливостей англійської мови під час промовляння слів і висловів.

**Орфографічна компетенція:** за зразком відтворення графічного образу букв, слів, словосполучень, речень; написання букв алфавіту; свого ім'я;. **Обсяг письмового повідомлення:** 4—5 речень.

**Соціокультурна компетенція:** *вживання та вибір привітань; вживання та вибір форм звертання; вживання та вибір вигуків; правила ввічливості.*

**Мовленнєва компетенція: Монологічне** *(учні представляють себе, своїх друзів, батьків, продукуючи прості, здебільшого ізольовані речення; описують предмет шкільного вжитку, іграшку, тварину, погоду; повідомляють про здатність виконувати певні дії учнем чи іншими особами. Обсяг висловлювання: 4—5 речень).*

**Діалогічне** *(учні ставлять загальні та нескладні спеціальні питання, засвоєні як мовленнєві зразки та відповідають на них; відповідають на них згідно з мовним матеріалом і ситуацією спілкування та з опорою на вивчений мовний матеріал; реагують на прості, в децю уповільненому темпі, репліки вчителя і однокласників; обмінюються репліками на рівні мікродіалогу. Висловлення кожного: 4—5 репліки).*

**Проведення роботи:**

- 1) Робота в парах.
- 2) Роздайте кожній парі по пачці кольорових карток з іменами персонажів та картки з малюнками місць відпочинку.
- 3) Дайте завдання: ці люди зібралися у подорож. Треба відправити кожного до певного місця відпочинку.
- 4) Учні по списку переписують перші літери ( від 1 до 7) від імені людини собі в зошит (наприклад, якщо вони вважають, що для Henry буде кращий відпочинок в Чорногорії, то пишуть 1 – H, тощо). За таким зразком відпрацьовують усі інші імена персонажів.
- 5) Коли всі 7 літер написано, виходить ключове слово **HOLIDAY** (відпочинок).
- 6) Перемагають ті, хто першими розгадають слово-ключ.

### Дидактична гра III

**Тема:** *Common Holidays and Traditions*

**Мета:** *формування лексичної таї орфографічної компетенцій (мовної компетентності) та методичної компетентності; формування у студентів знань з іноземної компетентності (мовна, мовленнєва), вправляння у чіткості та письмовій виразності мовних одиниць; формування навичок у ситуативному спілкуванні, виховання інтересу до вивчення іноземної мови та здатності працювати в парах.*

**Вид діяльності:** *командна робота в парах.*

**Час:** *20 minutes.*

**Лексична база:** *Travelling Around the World. Holidays and Traditions. Holidays and Days off. Healthy Style of Life.*

**Наочні матеріали:** підготувати одну копію на групу з 4-х студентів та картку з варіантами відповідей; наріжте картки та розкладіть їх у 2 конверти: картки А - в один конверт, картки В - в інший.

**Розминка:** розпитайте студентів, які свята та традиції спільні у англомовних країнах та Україні.

**Проведення гри:**

1. Організація студентів в 4 групи.
2. Кожна група отримує картки з темою «Обслуговування та сервіси».
3. Одна команда отримує конверт А (який містить назви свят англомовних країн), друга - В (який містить назви українських свят).
4. Дати час розглянути ці картки ( кілька хвилин).
5. *Завдання 1:* відгадати, яке свято зашифроване на картці (дописати відсутні літери).
6. Після викладач видає обом командам конверт С із завданням.  
*Завдання 2:* до кожного свята підібрати відповідні традиції святкування.
7. Викладач перевіряє відповіді. Перемагає команда з найбільшою кількістю правильних відповідей.

**Підведення підсумків дидактичної гри (рефлексія):**

1. Чим саме Вам сподобалась гра?
2. Що нового Ви почерпнули від участі в грі?
3. Чи задоволені Ви своїми знаннями?
4. Чи виникали труднощі протягом гри?
5. Як можна провести таку гру із учнями початкових класів?

### 3. 1. Дидактична гра вчитель – учень (3 клас)

**Тема:** *The Holiday is Coming.../Свято наближається...*

**Завдання гри:** підготувати дидактичну гру для учнів 3 класу за тематикою «Свята та традиції»

**Тематика ситуативного спілкування:** *Свята та традиції. Відпочинок і дозвілля.*

**Мета:** ввести у словниковий запас учнів першого класу іномовного походження слова відповідно до теми; вправляти у побудові засобів вираження в письмовій формі; виховувати інтерес до мови та здатність до участі у ситуативному спілкуванні.

**Час:** 10 minutes.

**Засоби вираження:** *Merry Christmas and Happy New Year, Let's celebrate! How are you? I am fine, I like, I don't like, Thanks, It's*

winter/spring/summer/autumn now, In the morning/afternoon/evening, Its (five) o'clock.

**Наочні матеріали:** коробка з картками з назвами свят.

**Лексична компетенція:** свята, захоплення, щоденні обов'язки, людина.

**Граматична компетенція:** *Дієслово:* Present, Past, Future Simple, Present Perfect. *Модальні дієслова:* can, may, must, *Іменник:* злічувані, незлічувані, присвійний відмінок. *Прикметник:* якісні, відносні. *Прийменник:* місця (on, in, under), напрямку (to), часу (before, after, up, down, over, across).

**Фонетична компетенція:** вимова вивчених слів та висловів, достатня для розуміння. Наголос у словах і реченнях.

**Соціокультурна компетенція:** знання культурних реалій спільноти пов'язаних з повсякденним життям, вживання та вибір привітань. вживання та вибір вигуків, правила ввічливості.

**Мовленнєва компетенція:** *Монологічне* (учні використовують прості речення та фрази для того щоб: описати місце (помешкання, клас), явище (погода, свято), об'єкт (людина, сім'я, іграшки, предмети шкільного вжитку, тварин); зродити короткий переказ змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал; прокоментувати свої дії та дії інших людей. Обсяг висловлювання: 5—6 речень).

*Діалогічне* (учні ставлять загальні, спеціальні, альтернативні запитання, засвоєні в усному мовленні і відповідають на них згідно з мовним матеріалом і відповідно до ситуації спілкування; підтримують елементарне спілкування у межах мікродіалогів етикетного характеру, а також мікро-діалогів. Висловлення кожного співрозмовника — 5 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні).

### Методичні поради:

1. Вчитель розпитує учнів: Які свята знають? Які з них улюблені для них? Які подарунки хочуть отримати? Яке найближче свято будуть святкувати? та ін.
2. Вчитель демонструє чарівну коробку, в якій знаходяться картки з назвами свят.
3. Кожен учень, по черзі, вибирає картку з назвою свята
4. Завдання: доповнити пропущену літеру (1-2) та дописати її. Скласти речення.
5. Після завершення завдання вчитель закріплює початковий матеріал за допомогою гри «Хто більше?». Вчитель називає слово (наприклад: Christmas) і кидає м'яча будь-кому з учнів. Учень повинен спіймати м'яч, придумати речення з цим словом і кинути м'яч іншому учневі. Коли всі гравці придумують і назвуть речення з цим словом, учитель називає інше слово, і гра продовжується.

**Підсумок гри:**

1. Чи сподобалась Вам гра?
2. Хто найбільше називав слів?
3. Що цікавого Ви дізнались?

**Дидактична гра IV**

**Тема:** *Furniture and Décor.*

**Мета:** формування лексичної та фонетичної компетенцій (мовної компетентності) та методичної компетентності; формування у студентів знань з іношомовної компетентності (мовна, мовленнєва), вправлення у чіткості та виразності мовних одиниць, веденні діалогу та полілогу; формування навичок у ситуативному спілкуванні, виховання інтересу до вивчення іноземної мови та здатності працювати в парах

**Вид діяльності:** робота в парах.

**Час:** 30 minutes.

**Лексична база:** *Place of Living. My Home. Society*

**Наочні матеріали:** підготувати одну копію плану та робочого місця для кожної групи із 3-х студентів.

**Розминка:** розпитайте студентів, як в них розташовані меблі вдома; поцікавтеся, чи користуються вони спеціальною методикою, а також чи важливо все розраховувати по плану «Північ, Південь, Схід та Захід».

**Методичні поради:**

1. Ігрова ситуація: Одна із компаній запросила студентів працювати консультантами з оформлення декору.
2. Студенти мають скласти план та продумати яким чином розташувати меблі в офісі та скласти список «Топ 10 порад». (Робота в групах по троє осіб).
3. Кожній групі видати по копії робочого плану та дати декілька хвилин для ознайомлення.
4. Спілкуйтесь зі студентами, допомагайте, відповідайте на запитання.
5. Коли всі закінчать, розмістіть плани на дошці та дайте можливість студентам спілкуватися один з одним та критикувати плани.
6. В кінці попросіть студентів оцінити найкращий план (за свій голосувати не можна).

**Підведення підсумків гри (рефлексія):**

1. Чим саме Вам сподобалась гра?
2. Що нового Ви почерпнули від участі в грі?

3. Чи задоволені Ви своїми знаннями?
4. Чи виникали труднощі протягом гри?
5. Як можна провести таку гру із учнями початкових класів?

#### 4. 1. Дидактична гра вчитель – учень (4 клас)

**Тема:** *Welcome to my room! / Запрошую до своєї кімнати!*

**Завдання гри:** підготувати дидактичну гру для 4 класу за тематикою «Помешкання (місцепроживання)»

**Тематика ситуативного спілкування:** Помешкання (місцепроживання).

**Мета:** ввести у словниковий запас учнів першого класу іншомовного походження слова відповідно до теми; вправляти у побудові засобів вираження в усній формі; розвивати правильну артикуляцію у вимові активного словника; виховувати інтерес до мови та здатність до участі у ситуативному спілкуванні.

**Час:** 10 minutes.

**Засоби вираження:** *Where do you live? I live in... What is your address? My address is... When did you move there? It is/was interesting... You are lucky! Did you like it? Yes, I did./No, I didn't.*

**Наочні матеріали:** підготувати зображення меблів та інтер'єру, приготуйте магніти.

**Лексична компетенція:** населені пункти, види помешкань: дім, квартира, умеблювання.

**Граматична компетенція:** Дієслово: Present Continuous, Present Perfect. Структура *to be going to*. **Іменник:** однина, множина. **Прикметник:** ступені порівняння. **Прийменник:** місця, на напрямку (*on, in, under, to*). **Займенник:** вказівні особові присвійні. **Числівник:** кількісні (1-100). **Сполучник:** *then, or, because, but*. **Питальні слова** (в складі структур): *What? Where? When? How? How much? How many?*

**Фонетична компетенція:** вимова вивчених слів та висловів, достатня для розуміння. Наголос у словах і реченнях. Особливості інтонації.

**Соціокультурна компетенція:** знання культурних реалій спільноти, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами, як повсякденне життя, умови життя, вживання та вибір привітань, вживання та вибір звертання, вживання та вибір вигуків.

**Мовленнєва компетенція:** **Монологічне** (учні роблять короткі повідомлення про повсякденні і минулі дії/події; роблять короткий переказ

змісту почутого, побаченого, прочитаного повідомлення, що містить знайомий мовний і мовленнєвий матеріал; описують свій клас, кімнату, ігри і забави, погоду, сім'ю, свято, людей, тварин; коментують зображене на малюнку або фото; порівнюють особи, предмети відносно певної ознаки; висловлюють своє ставлення до об'єктів, явищ, подій. Обсяг висловлювання: 6—7 речень).

*Діалогічне* (учні ініціюють і закінчують діалог; ведуть короткі діалоги етикетного характеру; підтримують спілкування, використовуючи діалоги різних типів; розігрують короткі сценки виступаючи у певних ролях; беруть участь у розмові на прості та звичні теми; емоційно забарвлюють діалог використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови. Висловлення кожного — 5—6 реплік, правильно оформлених у мовному відношенні)

### **Проведення гри:**

1. Учні мають уявити, що дошка – це їхня кімната.
2. Вчитель ставить завдання розташувати в своїй кімнаті меблі.
3. Учень виходить до дошки і магнітами прикріплює карткові меблі до дошки.
4. Клас ставить запитання про місто, вулицю, номер будинка, номер поверху (діти можуть вносити рекомендації куди що пересунути, наприклад, можна додати ще один стілець, а комп'ютер краще біля вікна поставити тощо).
5. Вчитель допомагає учням ставити запитання.
6. Коли перший закінчив, він запрошує до своєї кімнати наступного.
7. Наступний учень презентує своє помешкання.

### **Рекомендована література:**

1. Бабенко Т.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник./ Т.В.Бабенко – К.: Арістей, 2005. – 220 с.
2. Воронина Г. И. Методические рекомендации по раннему обучению иностранным языкам в детском саду и начальной школе в 1991/1992 учебном году / Г. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 41.
3. Гусак Л. Асоціативне навчання в контексті підготовки майбутнього учителя іноземної мови початкової школи : метод.рек. / Людмила Гусак. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 104 с.



4. Гусак Л.Є. Підготовка учителя до роботи з англomовною дитячою літературою : навч.-метод. вид. Для студ. та учител. англ. мови. – Луцьк: Вежа-Друк, 2013. – 72 с.
5. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Валентина Анатоліївна Крутій. - Рівне, 2001. – 311с.
6. Редько В.Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія. – К.: Генеза, 2006. – 136 с.
7. Редько В.Г. Молодші школярі... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / Редько Валерій / Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1 (3). – С. 22-30.
8. Редько В.Г. Навчально-ігрова діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі./ В.Редько, Ю.Федусенко, Н. Теличко, – Мукачево: Карпатська вежа. 2009. – 108 с.
9. Стронин М.Ф. Обучающие игр на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. – С.4-7.
10. Тарнопольский О.Б. Рольові ігри. Role Plays: навчальний посібник / О.Б. Тарнопольский, Ю.В. Дегтярьова, В.С. Одногоородова. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2010. – 124 с.
11. Федусенко Ю.І. Граючись-перемагаємо! Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: результати педагогічного експерименту / Юрій Федусенко // Рідна школа. – 2007. – № 11-12. – С. 30 - 34.
12. Cross D. A Practical Handbook of Language Teaching. / D. Cross. London, 1991.
13. Dunn O. Beginning English with Young Learners. Macmillan Publishers, O.Dunn, 1991.
14. Halliwell S. Teaching English in the Primary Classroom. Longman, / S. Halliwell, 1998.
15. Hanner J. The Practice of English Language Teaching. Longman, / J. Hanner, 1991.
16. Harmer J. How to Teach English. Longman, /J. Harmer, 1998.
17. House S. An Introduction to Teaching English to Children. Richmond Publishing, / S. House, London, 1997.
18. Lynch T. Communication in the Language Classroom. Oxford University Press, /T. Lynch, 1996.

19. Maley A. *Very Young Learners*. Oxford University Press, 1997.
20. Richards J.C. and Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. / J. Richards, T. Rodgers Cambridge University Press, 1994.
21. Wingale J. *Getting Beginners to Talk*. Prentice Hall Europe ELT / J. Wingale, London, 1993.
22. Woods I. *Introducing Grammar*. / I. Woods, Penguin Books, 1995.

## Додаток Ж

**Опитувальник для студентів  
(після проведення формувального експерименту)**

1. Чи доцільним є використання дидактичної гри на уроках англійської мови у початковій школі?

---

---

2. Чи потребуєте ви допомоги вчителя-методиста на уроці в процесі проведення дидактичних ігор.

---

---

3. Яка мета, на Вашу думку, використання дидактичних ігор у 1-4 класах.

---

---

4. Які труднощі виникають у процесі використання дидактичної гри на уроці (Ваші міркування?)

---

---

5. Як, на Вашу думку, можна їх подолати (Ваші міркування?)

---

---

6. Дидактичні ігри більше спрямовані на формування якої (яких) компетенції (компетенцій)?

---

---

7. Які Ваші пропозиції стосовно вдосконалення змісту, форм та методи проведення дидактичних ігор?

---

---

---

---

## Додаток 3-1

**Розрахунок Фішера для порівняння контрольної та експериментальної групи за F-критерієм**

Для порівняння контрольної та експериментальної групи перевіримо, чи подібні вони за F-критерієм.

Розрахуємо F-критерій для мотиваційно-ціннісного компонента під час формуючого експерименту ( $F_{\text{емп}}$ ). Для обчислення  $F_{\text{емп}}$  необхідно знайти відношення дисперсій двох вибірок, а саме:

$\sigma_1^2$  – дисперсія експериментальної групи,  $\sigma_2^2$  – дисперсія контрольної групи.

**Обчислення дисперсії для експериментальної групи під час формувального експерименту (мотиваційно-ціннісний компонент)**

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$f (x_1 - \bar{x})^2$
76	20	31,18	972,37	19447,50
52	30	7,18	51,59	1547,83
51	30	6,18	38,23	1146,86
40	20	-4,82	23,20	464,08
50	24	5,18	26,86	644,71
25	20	-19,82	392,72	7854,33
12	20	-32,82	1076,96	21539,21
$\Sigma$	164			52644,51

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x_1 f}{n} = 44,82, \text{ де } n - \text{кількість студентів.}$$

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_1^2 = \frac{\Sigma f(x) [x]^2 - [\Sigma x]^2}{n} = \frac{52644,51}{164} = 321$$

**Обчислення дисперсії для контрольної групи під час формувального експерименту (мотиваційно-ціннісний критерій)**

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$f (x_1 - \bar{x})^2$
76	10	40,19	1615,52	16155,21
76	7	40,19	1615,52	11308,65
51	23	15,19	230,84	5309,41
51	10	15,19	230,84	2308,44
26	25	-9,81	96,17	2404,16
35	30	-0,81	0,65	19,51
15	25	-20,81	432,91	10822,71
20	25	-15,81	249,84	6246,10
$\Sigma$	155			54574,19

$$X = \frac{\sum x_1 f}{n} = 35,81, \text{ де } n - \text{ кількість студентів.}$$

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_2^2 = \frac{\sum f(x)_1 - [X]^2}{n} = \frac{54574,19}{155} = 352,09$$

Розрахуємо  $F_{\text{емп}}$ . Знайдемо критичне значення F-критерію для ймовірності  $\leq 5\%$ , а саме  $F_{\text{крит}}=1,3$ . Таким чином  $F_{\text{емп}} < F_{\text{крит}}$ , бо  $0,9 < 1,3$ .

З огляду на це можна дійти висновку, що студенти експериментальної та контрольної груп істотно не відрізняються за рівнем мотиваційно-ціннісного критерія.

Розрахуємо F-критерій для когнітивного та операційно-процесуального компонентів (когнітивно-діяльнісного критерія) під час формуючого експерименту ( $F_{\text{емп}}$ ). Для обчислення  $F_{\text{емп}}$  необхідно знайти відношення дисперсій двох вибірок, а саме:

$\sigma_1^2$  – дисперсія експериментальної групи,  $\sigma_2^2$  – дисперсія контрольної групи.

#### Обчислення дисперсії для експериментальної групи під час формувального експерименту (когнітивно-діяльнісний критерій)

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - X$	$(x_1 - X)^2$	$f (x_1 - X)^2$
84	20	29,82	889,42	17788,43
76	20	21,82	476,25	9525,02
80	6	25,82	666,84	4001,02
55	30	0,82	0,68	20,33
60	28	5,82	33,91	949,46
45	14	-9,18	84,21	1179,00
47	20	-7,18	51,51	1030,14
25	3	-29,18	851,29	2553,86
10	23	-44,18	1951,59	44886,62
$\Sigma$	164			81933,87

$$X = \frac{\sum x_1 f}{n} = 54,18, \text{ де } n - \text{ кількість студентів.}$$

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_1^2 = \frac{\sum f(x)_1 - [X]^2}{n} = \frac{81933,87}{164} = 499,60$$

**Обчислення дисперсії для контрольної групи під час формувального експерименту (когнітивно-діяльнісний критерій)**

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$f (x_1 - \bar{x})^2$
76	4	37,52	1407,94	5631,78
77	4	38,52	1483,99	5935,96
53	10	14,52	210,91	2109,05
60	20	21,52	463,22	9264,43
65	25	26,52	703,45	17586,18
26	12	-12,48	155,69	1868,23
27	30	-11,48	131,73	3951,93
15	25	-23,48	551,19	13779,73
20	25	-18,48	341,42	8535,38
$\Sigma$	155			68662,67

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x_1 f}{n} = 38,48$$

, де n – кількість студентів.

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_1^2 = \frac{\Sigma f(x_1 - \bar{x})^2}{n} = \frac{68662,67}{155} = 442,98$$

Розрахуємо  $F_{емп}$ .

Як бачимо, ми отримали значення, яке є менше критичного значення (1,1 < 1,3). З огляду на це можна дійти висновку, що студенти контрольної та експериментальної групи істотно не відрізняються рівнями когнітивно-діяльнісного критерію..

Розрахуємо F-критерій для оцінно-рефлексивного компонента під час формуючого експерименту ( $F_{емп}$ ). Для обчислення  $F_{емп}$  необхідно знайти відношення дисперсій двох вибірок, а саме:

де  $\sigma_1^2$  – дисперсія експериментальної групи,  $\sigma_2^2$  – дисперсія контрольної групи.

**Обчислення дисперсії для експериментальної групи під час формувального експерименту (рефлексивно-оцінний компонент)**

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$f (x_1 - \bar{x})^2$
80	25	24,30	590,43	14760,77
76	25	20,30	412,04	10301,01
55	25	-0,70	0,49	12,29
65	34	9,30	86,47	2939,89
26	18	-29,70	882,16	15878,92
48	19	-7,70	59,31	1126,87
15	10	-40,70	1656,59	16565,89
15	8	-40,70	1656,59	13252,71
$\Sigma$	164			74838,36

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x_1 f}{n} = 55,7$$

, де n – кількість студентів.

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_1^2 = \frac{\Sigma f(x_1 - \bar{x})^2}{n} = \frac{74838,36}{164} = 456,33$$

**Обчислення дисперсії для контрольної групи під час формувального експерименту (рефлексивно-оцінний критерій)**

Кількість балів, $x_1$	Частота повторювань, $f$	$x_1 - \bar{x}$	$(x_1 - \bar{x})^2$	$f (x_1 - \bar{x})^2$
90	16	42,68	1821,91	29150,61
76	20	28,68	822,76	16455,29
51	15	3,68	13,57	203,56
70	21	22,68	514,56	10805,72
26	24	-21,32	454,38	10905,06
40	24	-7,32	53,53	1284,62
17	15	-30,32	919,07	13786,02
15	20	-32,32	1044,33	20886,64
$\Sigma$	155			103477,51

$$\bar{X} = \frac{\Sigma x_1 f}{n} = 47,32$$

, де n – кількість студентів.

Дисперсію обчислюємо за формулою:

$$\sigma_2^2 = \frac{\Sigma f(x_1 - \bar{x})^2}{n} = \frac{103477,51}{155} = 667,6$$

Розрахуємо  $F_{\text{емп}}$ . І знову ж таки, ми отримали значення  $F_{\text{емп}}$ , яке є меншим за критичне (0,7 < 1,3). Дивлячись на це, можна дійти висновку, що студенти експериментальної та контрольної груп майже не відрізняються за рівнем рефлексивно-оцінного критерія.

## Додаток 3-2

**Результати порівняльного аналізу відмінностей у приросту показників експериментальної ( $\varphi_2$ ) та контрольної груп ( $\varphi_1$ ) студентів під час формувального експерименту за критерієм  $\varphi^*$  – кутове перетворення Фішера**

**Приріст показників сформованості мовно-методичної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм.**

*Високий рівень:*

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1 (5,5\%) - \varphi_2 (8,5\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,592 - 0,473) \cdot 5,89 = 0,059 \cdot 5,89 = 0,70$$

*Достатній рівень*

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1 (1,8\%) - \varphi_2 (10,6\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,663 - 0,269) \cdot 5,89 = 0,319 \cdot 5,89 = 2,32$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 \quad (p < 0,01)$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

Відмінності між приростом показників експериментальної та контрольної груп за мотиваційно-ціннісним критерієм (достатній рівень) є статистично значущими ( $p < 0,01$ )

**Приріст показників сформованості мовно-методичної компетентності за когнітивно-діяльнісним критерієм.**

*Високий рівень:*

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1 (3,7\%) - \varphi_2 (20,2\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,932 - 0,387) \cdot 5,89 = 0,545 \cdot 5,89 = 3,21$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 \quad (p < 0,01)$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

*Достатній рівень*

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1 (5,5\%) - \varphi_2 (18,1\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,879 - 0,473) \cdot 5,89 = 0,545 \cdot 5,89 = 2,39$$

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 \quad (p < 0,01)$$



$$\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

Відмінності між приростом показників експериментальної та контрольної груп за когнітивно-діяльнісним критерієм є статистично значущими ( $p < 0,01$ )

### Приріст показників сформованості мовно-методичної компетентності за рефлексивно-оцінним критерієм.

*Високий рівень:*

$$\begin{aligned} \varphi^*_{\text{емп}} &= (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1(1,8\%) - \varphi_2(12,8\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,732 - \\ &0,269) \cdot 5,89 = 0,463 \cdot 5,89 = 2,72 \\ \varphi^*_{\text{кр}} &= 2,31 \quad (p < 0,01) \\ \varphi^*_{\text{емп}} &> \varphi^*_{\text{кр}} \end{aligned}$$

*Достатній рівень*

$$\begin{aligned} \varphi^*_{\text{емп}} &= (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (\varphi_1(3,6\%) - \varphi_2(10,6\%)) \sqrt{\frac{94 \times 55}{94 + 55}} = (0,663 - \\ &0,382) \cdot 5,89 = 0,281 \cdot 5,89 = 1,66 \\ \varphi^*_{\text{кр}} &= 1,64 \quad (p < 0,05) \\ \varphi^*_{\text{емп}} &> \varphi^*_{\text{кр}} \end{aligned}$$

Відмінності між приростом показників експериментальної та контрольної груп за рефлексивно-оцінним критерієм є статистично значущими (для високого рівня  $p < 0,01$ , для достатнього рівня –  $p < 0,05$ ).