

**Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Пінчук Ірина Олександрівна

Прим. № 1
УДК 378.011.3-051:373.3]:81'243(043.5)
ПЗ2

ДИСЕРТАЦІЯ

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Освітні, педагогічні науки**

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

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

І. О. Пінчук

Науковий консультант:
Бірюк Людмила Яківна
доктор педагогічних наук, професор

Глухів – 2021

АНОТАЦІЯ

Пінчук І. О. Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка МОН України, Глухів, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано розв'язання наукової проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом наукового обґрунтування теоретичних і методичних основ, експериментальної перевірки розробленої педагогічної системи та організаційно-методичного супроводу процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На основі узагальнення результатів аналізу історико-педагогічних джерел обґрунтовано періодизацію історичних етапів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів: установчий (XVII ст. – II пол. XVIII ст.); традиційно-перекладний (I пол. XIX ст.); розвивально-концептуальний (II пол. XIX ст.); експериментально-реформаторський (I пол. XX ст.); комунікативний (II пол. XX ст.); євроінтеграційний (I пол. XXI ст.).

Аналіз психолого-педагогічних, методичних, лексикографічних наукових джерел та врахування логічних правил дали змогу визначити сутність поняття *«іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи»*, що потрактовано як здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих

якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку.

Встановлено, що іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи є складним утворенням, структуру якого становлять мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано та розроблено авторську концепцію формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, провідна ідея якої ґрунтується на теоріях, тенденціях, підходах, принципах педагогічної галузі та спрямовує науковий пошук на досягнення мети й реалізацію завдань формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності методологічного, теоретичного й практичного концептів. Вихідна передумова розроблення концепції – репрезентування взаємозв'язку й взаємодії різних підходів загальнонаукової й конкретноюнаукової методології до вивчення досліджуваної проблеми: системного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного, гуманістичного, особистісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, середовищного, інтегративного, рефлексивно-акмеологічного.

Розроблено та науково обґрунтовано педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ЗВО України, що функціонально забезпечує цілеспрямоване керування процесом модернізації професійної підготовки здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта, структурно відображає основні компоненти освітнього процесу та функціонально забезпечує подолання наявних у практиці суперечностей за рахунок підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, реалізації ідей міждисциплінарної інтеграції, застосування інтерактивного, кооперативного, контекстного

навчання й сучасних технологій (інформаційних і педагогічних) у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності в ході професійної підготовки майбутніх фахівців. Реалізація педагогічної системи формування досліджуваної компетентності ґрунтується на комплексі принципів, які відповідають сучасному стану професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних ЗВО й конкретизуються в трьох групах: загальнодидактичні, професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (спеціальні) та мовно-методичного спрямування (специфічні).

Спроектовано модель системи, що унаочнює процес поетапного формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти і складається із п'яти взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового (мета, завдання, методологічні підходи та принципи), суб'єкт-суб'єктного (майбутні вчителі початкової школи, науково-педагогічні працівники), змістового (компоненти ІКК, зміст підготовки), організаційно-методичного (методи, технології, засоби, етапи та форми організації навчання), діагностико-рефлексивного (критерії, діагностичний інструментарій, рівні сформованості ІКК) та організаційно-педагогічних умов.

Виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування ІКК майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки: створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища для майбутніх учителів початкової школи у ЗВО; міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін циклів загальної і професійної підготовки; активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного й творчого мислення; збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Із метою віднайдення дієвих засобів оцінювання ІКК відповідно до визначених компонентів виокремлено критерії, показники й рівні

сформованості ІКК та з'ясовано стан розробленості проблеми іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти. Критеріями досліджуваної якості визначено: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний з відповідними показниками. Для узагальнення результатів дослідження виокремлено рівні сформованості означеної компетентності: високий (творчий), достатній (реконструктивний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний).

Зміст професійної підготовки структуровано за трьома рівнями: I рівень – *освітньої програми* (оновлення й модернізація ОП спеціальності 013 Початкова освіта ОС «Бакалавр»), II рівень – *навчальної програми* (введення варіативного курсу «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», збагачення англomовним змістом обов'язкових та вибіркових дисциплін професійної підготовки), III рівень – *навчального матеріалу* (інтегрування відібраних тем фахових методик початкового навчання).

Забезпечено організаційно-методичний супровід реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти, що ґрунтується на застосуванні студентоцентрованого навчання та формувального оцінювання досягнутих результатів. Акцентовано увагу на створених авторських засобах навчання, таких як програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», методичні рекомендації «Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки», довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів», навчально-методичний посібник «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах із вивченням англійської мови», навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів».

Відповідно до виділених складників іншомовної комунікативної компетентності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного) створено й упроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи методичку формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Основними характеристиками означеної методики є: інтерактивність, комунікативність, діалогічність, креативність, інформативність, актуальність, моделювальний характер. Авторська методика реалізовувалася відповідно до визначених етапів професійної підготовки (адаптивного, базового та інноваційного) на основі створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, що привело до підвищення рівнів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи і в майбутньому допоможе забезпечити їм соціальний успіх і конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Ефективність впливу обґрунтованих концептуальних положень системного формування ІКК підтверджено в процесі проведення педагогічного експерименту. Порівняльний аналіз його результатів свідчить про ефективність запропонованої педагогічної системи. Якісний і кількісний аналіз результативності запровадженої педагогічної системи засвідчив позитивну динаміку в рівнях сформованості досліджуваної якості в майбутніх учителів початкової школи. Зафіксовані позитивні зміни підтверджують загальну й часткові гіпотези, реалізацію мети й завдань дослідження.

Перспективні напрями узагальнення результатів дослідження дали змогу розкрити потенціал удосконалення вітчизняної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі запропонованих напрямів запровадження створеної системи формування досліджуваної компетентності на *державному* (ініціювання розроблення професійного стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта з урахуванням іншомовного

складника їхньої професійної діяльності), на *інституційному* (запровадження розробленого варіативного курсу «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», засобів навчання та інтегрованих модулів у освітній процес професійної підготовки педагогічних ЗВО України) та *особистісному* (самоосвіта з метою підвищення рівня власної ІКК в межах професійно-педагогічної діяльності) рівнях.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, концепція, педагогічна система, модель, організаційно-педагогічні умови, професійна підготовка, формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

ABSTRACT

I. O. Pinchuk. The System of Building Intending Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence in the Professional Training Process. – Qualification scientific paper. Manuscript.

Thesis for a Doctoral Degree in the Speciality 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, 2021.

The thesis provides a theoretical generalization and offers a solution to the scientific problem of building foreign language communicative competence of intending primary school teachers through the scientific justification of theoretical and methodical foundations, experimental verification of the developed system effectiveness, organizational and methodical support of intending primary school teachers' foreign language communicative competence building process.

By generalizing the results of historical and pedagogical sources analysis, we substantiated the historical phases of intending teachers' foreign language communicative competence building, namely establishing phase (XVII-th century – II part of the XVIII-th century); traditional translation phase (I part of the XIX-th century); developing-conceptual phase (II part of the XIX-th century);

experimental-reformatory phase (I part of the XX-th century); communicative phase (II part of the XX-th century); European integration phase (I part of the XXI-st century).

By analysing psychological and pedagogical, methodological, lexicographic scientific sources and taking into account logical rules, we defined the essence of intending primary school teachers' foreign language communicative competence that is being understood like a person's quality to successfully socialize, learn, which is a dynamic integrated combination of motives, values, knowledge, experience, personal qualities that contribute to successful using a foreign language in intercultural communication, professional activity, self-education and self-development.

The foreign language communicative competence of intending primary school teachers is proved to be a complex entity of: motivational-value, cognitive, communicative-activity and reflexive components.

The scientific novelty of the research. For the first time the author theoretically substantiates and develops the concept of intending primary school teachers' foreign language communicative competence building. The leading idea of the author's concept is based on theories, tendencies, approaches, principles of pedagogical science and directs the scientific research to achieving the purpose and realizing the tasks of intending primary school teachers' foreign language communicative competence in the unity of methodological, theoretical and practical concepts. The initial prerequisite for the concept development was the representation of the linkages and synergies of different approaches of general and specific scientific methodology to examining the studied problem, including systemic, synergetic, culturological, axiological, humanistic, personal, communicative-activity, competent, environmental, integrative, reflexive-acmeological.

In the research the author scientifically substantiates and presents the pedagogical system of building intending primary school teachers' foreign language communicative competence in pedagogical higher educational

institutions of Ukraine that functionally provides purposeful managing modernization of the professional training in speciality 013 Primary education and structurally reflects the main components of the educational process and functionally ensures overcoming existing contradictions in practice by increasing the motivation to learn a foreign language; by implementing interdisciplinary integration ideas; by using interactive, cooperative, contextual learning and modern technologies (information and educational) in the professional training of intending primary school teachers. Implementing pedagogical system of the studied competence building is based on the complex of principles that correspond to the current state of intending specialists' professional training in pedagogical higher education institutions and are specified in three groups of principles: 1) general didactic, 2) professional training of intending primary school teachers (special) and 3) language and methodological (specific).

The model of the system, which illustrates the process of gradual building intending primary school teachers' foreign language communicative competence, is designed. It consists of five interrelated units: methodological-target (purpose, tasks, methodological approaches and principles), subject-subject (intending primary school teachers, academic and teaching staff), cognitive (the components of a foreign language communicative competence, training content), organizational and methodological (methods, technologies, means and forms of training organization), diagnostic and reflexive (criteria, levels, means of foreign language communicative competence assessment), organizational and methodological conditions.

The organizational and methodological conditions for building intending primary school teachers' foreign language communicative competence during their professional training are identified and substantiated. They are: creating a foreign language professionally oriented interactive educational environment for intending primary school teachers in higher education institutions; interdisciplinary integration of the content of foreign language education on the basis of systemic renewal and modernization of professional training intending primary school

teachers by activating a foreign language communicative activity of students on the basis of developing systemic, critical and creative thinking; enriching programs of pedagogical practices with the tasks aimed at building a foreign language communicative competence of intending primary school teachers.

To determine the effective means of assessing the foreign language communicative competence in accordance with the above-mentioned components, the criteria, indicators and levels of their formation are identified and the state of the problem of foreign language communicative competence of intending primary school teachers in the process of professional training in pedagogical higher education establishments is clarified. The criteria of the studied quality are value-motivational, cognitive, communicative-activity and reflexive-evaluative with the corresponding indicators. To summarize the results of the study, we identified the high (creative), sufficient (reconstructive), average (reproductive) and low (adaptive) levels of the mentioned competence building.

The content of professional training is structured at three levels: I-st level – educational program (updating and modernization of the educational program in the specialty 013 Primary education, Bachelor degree), II-nd level – academic disciplines (courses) (introduction of the optional course “Intending primary school teachers’ a foreign language communicative competence building”, enriching compulsory and elective disciplines (courses) of professional training with English language content) and III-d level – educational material (integrating selected topics of primary school training professional methodics).

The thesis offers organizational and methodological support for implementing the pedagogical system of building intending primary school teachers’ foreign language communicative competence in pedagogical institutions of higher education, based on the student-centered learning and formative assessment of results. The focus is made on the authentic training tools, namely: program of the optional course “Intending primary school teachers’ foreign language communicative competence building”, reference book “English-Ukrainian dictionary of educational terms”, training manual “Pedagogical activities

in children's health English camps", tutorial "How to teach English to primary school pupils", guidelines for students of specialty 013 Primary education "Methods of building a foreign language communicative competence of intending primary school teachers in the process of professional training".

In accordance with the selected components of a foreign language communicative competence (motivational-value, cognitive, communicative-activity, reflexive) the methodology of its building was created and introduced into the process of intending primary school teachers' professional training. The main characteristics of the proposed methodology are: interactivity, communicativeness, dialogicity, creativity, informativeness, relevance, modelling nature. The author's methodology was implemented in adaptive, basic and innovative stages of professional training through creating a foreign language professionally oriented interactive educational environment and implementing students' individual educational trajectories. These caused increasing the intending primary school teachers' foreign language communicative competence levels and aimed at ensuring their social success and competitiveness in the market of educational services.

The efficiency of the influence of substantiated conceptual principles of the systemic building a foreign language communicative competence was confirmed during the pedagogical experiment. The comparative analysis of its results indicates the effectiveness of the proposed pedagogical system. Qualitative and quantitative analysis of the effectiveness of the introduced pedagogical system showed a positive dynamics of the levels of intending primary school teachers' foreign language communicative competence building. The documented positive changes confirm the general and partial hypotheses, the realization of the purpose and objectives of the study.

Perspective directions of generalization of research results allowed revealing the potential of improving intending primary school teachers' professional training in Ukraine on the basis of introducing the created system on the *state* (launching the professional standard of higher education in specialty 013 Primary education

taking into account the foreign language component of their professional activity), *institutional* (implementing the developed optional course “Intending primary school teachers’ a foreign language communicative competence building”, the created teaching aids and integrated modules into the professional training of intending primary school teachers in Ukrainian pedagogical higher educational institutions) and *personal* (self-education aimed at increasing the level of a foreign language communicative competence within professional pedagogical activity) *levels*.

Key words: a foreign language communicative competence, intending primary school teachers, concept, pedagogical system, model, organizational and pedagogical conditions, professional training, intending primary school teachers’ foreign language communicative competence building.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Монографії:

1. Пінчук І. О. Іншомовна комунікативна компетентність учителя початкової школи: теорія та методика: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2020. 330 с.

2. Пінчук І. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегративний підходи: колективна монографія* / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми: Вінніченко М. Д., 2019. С. 152–174.

Навчально-методичний посібник:

3. Пінчук І. О. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної

підготовки: методичні рекомендації. Суми: Видавництво Вінніченко М. Д., 2020. 120 с.

Статті в наукових фахових виданнях з педагогічних наук:

4. Пінчук І. О. Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. № 22 (257). Ч. IX. С.124–133.

5. Пінчук І. О. Використання інтерактивних методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 4. С.103–108.

6. Пінчук І. О. Особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.* Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 42. Ч. 5. С. 107–113.

7. Пінчук І. О. Творчі вправи як засіб формування англійської компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 25. С. 201–206.

8. Пінчук І. О. Використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2018. № 3 (137). С. 215–220.

9. Пінчук І. О. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 3 (38). С. 39–46.

10. Пінчук І. О. Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 1 (36). С. 102–111.

11. Пінчук І. О. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи: зміст та структура. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 162–167.

12. Пінчук І. О. Критерії оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 44. С. 137–146.

13. Пінчук І. О. Удосконалення змісту іншомовної освіти як умова формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 48–53.

14. Пінчук І. О. Моделювання методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2020. Вип. 1 (42). С. 121–130.

15. Пінчук І. О. Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*.

Серія: «Педагогічні науки». Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету, 2020. № 1. С. 50–56.

16. Пінчук І. О. Визначення складників методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2020. Вип. 68. Т. 2. С. 101–106.

17. Пінчук І. О. Практико-зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 72. Т. 2. С. 109–113.

18. Pinchuk I. O. Analysis of the current state of forming intending primary school teachers' foreign language communicative competence in the process of professional training. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2020. Вип. 1 (100). С. 61–71.

19. Пінчук І. О. Самостійна робота студентів як один зі складників формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 79–84.

20. Пінчук І. О. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; гол. ред. Г. І. Сотська. Київ, Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. Вип. 21. С. 168–178.

21. Пінчук І. О. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2020. № 25. С. 185–200.

22. Пінчук І. О. Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2020. № 3–4 (182–183). С. 127–134.

23. Пінчук І. О. Аналіз моніторингу результативності застосування системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету. 2020. № 3. С. 110–113.

Статті в періодичних виданнях інших держав:

24. Pinchuk I. Applying the Integrative Approach in the Process of Forming Future Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence. *World Science*. Warsaw, Poland: RS Global, 2020. № 3 (55). Vol. 3. P. 11–16.

25. Пінчук І. О. Аналіз законодавчої бази України з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Modern Scientific Researchers. Minsk, Belarus*, 2020. Issue 11. Part 1. P. 93–97.

26. Пінчук І. О. Навчально-методичний супровід формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *SWorldJournal*. Volgaria, 2020. Issue IV. P. 4. P. 55–59.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

27. Пінчук І. О. Англomовна компетентність як складник системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2014. № 12 (15). С. 177–181.

28. Пінчук І. О. Сучасні комп'ютерні технології у процесі вивчення англійської мови студентами закладів вищої освіти. *Компетентнісний підхід*

в освіті: теорія і практика: зб. наук. праць. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. Вип. 2. С. 103–108.

29. Пінчук І. О. Training intending primary school teachers for forming the habits of pupils' healthy way of life during English lessons. *Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі: матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Суми, 29–30 березня 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 62–64.

30. Пінчук І. О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі використання інноваційних технологій на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. *Інновації в освіті: здобутки та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Умань, 11 жовтня 2018 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 74–77.

31. Пінчук І. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів англійської мови в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали міжнародної наукової конференції* (м. Дніпро, 29–30 березня 2019 р.). Дніпро: ДНУ ім. Олеса Гончара, 2019. Ч. I. С. 34–35.

32. Пінчук І. О. Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Концепції Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю.* (м. Маріуполь, 11 квітня 2019 р.). Маріуполь: МДУ, 2019. С. 221–223.

33. Пінчук І. О. Іншомовна лінгвістична підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мовних проблем Нової української школи. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 122–125.

34. Пінчук І. О. Інтерактивно-освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24–25 січня 2020 р.). Львів: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 113–116.

35. Пінчук І. О. Удосконалення змісту іншомовної підготовки як педагогічна умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня –1 лютого 2020 р.). Ч. I. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 65–67.

36. Пінчук І. О. Методична система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня –1 лютого 2020 р.). Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 68–72.

37. Пінчук І. О. Роль іншомовного комунікативного середовища закладів вищої освіти у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7–8 лютого 2020 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика», 2012. Ч. II. С. 65–68.

38. Pinchuk I. O. Forming future primary school teachers' foreign language communicative competence by means of new active speaking technologies. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 14–

15 лютого 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. II. С. 79–83.

39. Пінчук І. О. Інтегрований електронний англомовний підручник як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Формування мовної особистості в сучасному полікультурному суспільстві: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів.* (м. Ніжин, 21 лютого 2020 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 49–51.

40. Pinchuk I. O. Professionally oriented intercultural foreign communicative competence of intending primary school teachers. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 20–21 березня 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 114–117.

41. Пінчук І. О. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 134–139.

42. Пінчук І. О. Проектна діяльність як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. С. 146–149.

43. Pinchuk I. O. English explanatory dictionary of educational vocabulary as a means of forming intending primary school teachers' foreign language communicative competence. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали II міжнародної наукової конференції*

(м. Дніпро, 27–28 березня 2020 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. Ч. I. С. 14–15.

44. Пінчук І. О. Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів: навч. посіб. з методики навчання іноземних мов у початковій школі / укл. І. О. Пінчук. Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2015. 119 с.

45. Пінчук І. О., Шерудило А. В. Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови: навч.-метод. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. С. 66–124.

46. Англо-український словник освітньої лексики / укл. І. О. Пінчук, Л. Я. Бірюк. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2020. 268 с.

47. Пінчук І. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: навчальна програма дисципліни за вибором студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Суми: Видавництво Вінніченко М. Д., 2020. 92 с.

48. Пінчук І. О. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2019. Вип. 39 (1). С. 100–106.

49. Pashko A., Pinchuk I. Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using the Example of Intending Primary School Teachers. *Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., Vyshemyrskaya S. (eds) Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making. ISDMCI 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1246. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7.

50. Пінчук І. О. Організаційно-методичні умови реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Освітня аналітика України*. Київ, 2020. № 2. С. 67–81.

51. Pashko A. O., Pinchuk I. O. Intellectual Methods of Estimation of Intending Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence. *IEEE International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT)*. Kyiv, Ukraine, 2019. Pp. 439–444. (стаття в Scopus).

52. Pinchuk I. Educational Means of Forming Foreign Language Communicative Competence of Intending Primary School Teachers. *Annali d'Italia*. Florence, Italy, 2020. № 6. Vol. 3. P. 21–24.

53. Пінчук І. О. Дисципліна за вибором як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Annali d'Italia*. Florence, Italy, 2020. № 10. Vol. 3. P. 58–66.

54. Пінчук І. О. Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium journal*. 2020. № 20 (72). Warszawa, Poland. С. 28–31.

Опубліковані праці, що додатково висвітлюють результати дослідження:

55. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника. *Зміст та організація педагогічної практики з англійської мови: монографія / за ред. Г. П. Кузнецової*. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. С. 123–150.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	25
ВСТУП	27
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	43
1.1. Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: вітчизняний і зарубіжний досвід.....	43
1.2. Стан розробленості проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи..	59
1.3. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сутність і структура.....	70
1.4. Аналіз сучасного стану формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи..	93
Висновки до розділу 1.....	113
Список літератури до розділу 1.....	116
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	143
2.1. Організація і методика дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	143
2.2. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів	153
2.3. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи	174
2.4. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи...	197

2.5. Загальнонаукові засади розроблення системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	220
Висновки до розділу 2.....	235
Список літератури до розділу 2.....	238
РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	261
3.1. Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	261
3.2. Організаційно-педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	288
3.3. Модель системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	315
3.4. Критерії, показники й рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	334
Висновки до розділу 3.....	357
Список літератури до розділу 3.....	360
РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	380
4.1. Іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище навчання як напрям модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	380
4.2. Обґрунтування цілей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	396

4.3. Проектування змісту формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	407
4.4. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	425
4.5. Методика формування компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	442
Висновки до розділу 4.....	466
Список література до розділу 4.....	470
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	489
5.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження.....	489
5.2. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз.....	504
5.3. Освітньо-педагогічне прогнозування перспективних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	517
Висновки до розділу 5.....	527
Список літератури до розділу 5.....	529
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	533
ДОДАТКИ.....	539

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВД – вибіркова дисципліна
- ВНЗ – вищий навчальний заклад
- ГНПУ – Глухівський національний педагогічний університет
- ЕГ – експериментальна група
- ЄКТС – Європейська кредитно-трансферна система
- ЄС – Європейський Союз
- ЄПВО – Європейський простір вищої освіти
- ЗВО – заклад вищої освіти
- ЗЄР – загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти
- ЗК – загальні компетентності
- ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання
- КГ – контрольна група
- ІК – інтегрована компетентність
- ІКК – іншомовна комунікативна компетентність
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
- ІМ – іноземна мова
- ІМПС – іноземна мова за професійним спрямуванням
- ІРС – індивідуальна робота студентів
- ІТО – інноваційні технології в освіті
- ЗМІ – засоби масової інформації
- КЗ – компетентності загальні
- КМС – кредитно-модульна система
- КРФМ – курсова робота з фахових методик
- ЛК – лінгафонний кабінет
- МК – методична компетентність
- МНІМ – методика навчання іноземної мови
- МНО – Міністерство народної освіти
- МОН – Міністерство освіти і науки
- НД – нормативна дисципліна

НКР – Національна рамка кваліфікацій
 НМК – навчально-методичний комплект
 НУШ – Нова українська школа
 ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень
 ООН – Організація Об'єднаних Націй
 ОП – освітня програма
 ОПП – освітньо-професійна програма
 ОС – освітній ступінь
 ПВС – професійно-викладацький склад
 ПУПМ – практика усного і писемного мовлення
 ПШ – початкова школа
 СРС – самостійна робота студентів
 СРСР – Союз Радянських Соціалістичних Республік
 США – Сполучені Штати Америки
 ТЗН – технічні засоби навчання
 ТКМ – технологія критичного мислення
 УРСР – Українська Радянська Соціалістична Республіка
 ФІККМУПШ – формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи
 ФК – фахові компетентності

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ АНГЛОМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ELP – European language portfolio
 ACYFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages
 ISO – International Organization for Standardization
 CEFRL – Common European Framework of Reference for Languages
 IELTS – International English Language Testing System
 IDP – International Development Program
 FQ-EHEA – the Framework of Qualification for European Higher Education Area
 ESG – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Світова інтеграція, сучасні глобалізаційні процеси сприяють розвитку міжнародних зв'язків у різних сферах життєдіяльності й обумовлюють зростання зацікавленості до вивчення іноземних мов як засобу комунікації. Успішний розвиток педагогічної галузі в сучасному висококонкурентному середовищі потребує фахівців, які, окрім ґрунтовних фахових теоретичних знань і практичних умінь, відзначаються спроможністю до міжкультурної комунікації, іншомовного професійного діалогу.

Потребу оновлення освітньої сфери України детерміновано недостатньою відповідністю її сучасного стану запитам суспільства; вимогам міжкультурної комунікації, основним інструментом якої є іншомовна комунікативна компетентність (ІКК); викликам лінгвальних глобалізаційних явищ; попиту ринку праці, зокрема, у системі підготовки фахівців галузі початкової освіти. Крім того, означена потреба актуалізується з огляду на повільне впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику; недостатнє усвідомлення необхідності володіння англійською мовою як визначальним чинником іншомовної компетентності та інструментом міжкультурної комунікації; недосконалість системи професійної підготовки кваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних працівників у аспекті їх мобільності.

Модернізація процесу підготовки вчителів початкової школи передбачає підвищення вимог до їхнього професійного рівня з метою реалізації Концепції «Нова українська школа», у рамках якої відбувається формування в молодших школярів іншомовної компетентності рівня володіння іноземною мовою А1. Формування в означених фахівців іншомовної комунікативної компетентності як ключової здатності особистості потребує високого рівня професійної підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Для реформування освітньої галузі потрібно готувати компетентних учителів початкової школи – фахівців нової генерації, здатних продуктивно й цілеспрямовано діяти в сучасних умовах, бути активними учасниками міжнародної комунікації, мати необхідний комунікативний іншомовний досвід у сферах професійного й ситуаційного спілкування. З огляду на це актуальною є проблема формування в закладах вищої освіти (ЗВО) іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, вирішення якої сприятиме підвищенню їх конкурентоспроможності.

Пріоритети розвитку системи освіти та ключові вимоги до підготовки вчителів відображено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016); Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Національній рамці кваліфікацій (2020), Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 р. (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016). Концептуальні положення щодо необхідності формування в майбутніх учителів початкової школи іншомовної комунікативної компетентності відображено в таких документах: «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти» (2019), Концепція популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі (2016), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), згідно з якими іншомовна освіта визнається ключовою в забезпеченні сталого розвитку держави на міжнародній арені.

Теоретичний аналіз наукових джерел переконує в накопиченні значного досвіду з означеної проблематики в теорії та практиці вищої освіти. Фундаментальна основа підготовки майбутніх учителів закладена в дослідженнях В. Андрущенка, І. Беха, С. Гончаренка, О. Дубасенюк,

І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Лугового, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін., спрямованих на філософське осмислення освіти й виокремлення ціннісних основ її модернізації. Аспекти професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних вимог окреслено в роботах Р. Гуревича, П. Гусака, В. Курок, В. Ковальчука, Є. Лодатка, П. Лузана, Гр. Луценка, Н. Ничкало, С. Рудишина, М. Сметанського, В. Шахова та ін.

Опрацювання теоретико-методичних надбань останніх років у галузі підготовки вчителя початкових класів (В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, В. Бондар, Н. Гузій, С. Дубяга, Л. Задорожна-Княгницька, А. Коломієць, О. Комар, Н. Котух, С. Мартиненко, О. Митник, О. Рудич, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Ткаченко, О. Хижна, Л. Хомич, І. Шапошникова, О. Шквир та ін.) переконує в зміні поглядів як на структуру його професійно-педагогічної діяльності, так і на вимоги до особистості майбутнього вчителя.

Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов привертає особливу увагу впродовж останніх десятиліть і стала предметом наукового пошуку вчених В. Баркасі, О. Бігич, О. Бім, Л. Биркун, Н. Бориско, М. Галицької, Л. Засекіної, Т. Коваль, Т. Колодько, Т. Коноваленко, О. Котенко, Н. Лавриченко, Л. Мамчур, О. Місечко, Л. Морської, Н. Муқан, С. Ніколаєвої, І. Романишина, О. Рудич, Ю. Стиркіної, В. Редька, С. Роман, Н. Ткаченко, О. Устименко та ін.

Вивчення й узагальнення процесів реформування педагогічної освіти, наукових джерел з теорії та методики формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи свідчить про низку **суперечностей**, що вимагають розв'язання, зокрема, між:

– на соціально-освітньому рівні – між світовими тенденціями та підходами до модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і недостатньою спроможністю системи вищої педагогічної освіти України здійснювати таку підготовку відповідно до вимог міжнародних стандартів і потреб євроінтеграції;

– на теоретико-методологічному рівні – між посиленням стійкого інтересу науковців до цілісного осмислення проблем формування іншомовної комунікативної компетентності у сфері професійної самореалізації майбутніх фахівців і нерозробленістю науково обґрунтованої системи формування іншомовної комунікативної компетентності кваліфікованих фахівців початкової школи;

– на професійному рівні – між соціальною значущістю й необхідністю вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах соціокультурного середовища закладів вищої освіти та потребою в науково обґрунтованому процесі реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти як ретрансляторів соціального досвіду;

– на методико-технологічному рівні – між об'єктивною потребою в актуалізації системного використання сформованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної самореалізації і недостатньою обґрунтованістю методичних засад цього процесу.

Актуальність означеної проблеми, її важливе теоретичне й практичне значення для вищої педагогічної освіти, необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і психології початкової освіти за темою «Теоретико-методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти» (номер державної реєстрації 0117U004388) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Тему дослідження затверджено вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 2 від 26 вересня 2018 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 27 листопада 2018 р.).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати історико-педагогічний вітчизняний і зарубіжний досвід процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах міжкультурної комунікації.

2. З'ясувати стан розробленості проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

3. Визначити сутність та структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог до вищої педагогічної освіти в Україні.

4. Розробити й обґрунтувати концепцію й методологічні підходи щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розробити педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців та її модель.

6. Виявити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

7. Визначити критерії, показники й рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

8. Розробити організаційно-методичне забезпечення реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

9. Експериментально перевірити ефективність системи формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти в процесі професійної підготовки.

10. Окреслити перспективні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічна система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Концепція дослідження базується на ідеї обґрунтування, розроблення й упровадження в освітній процес вітчизняних педагогічних закладів вищої освіти системи формування іншомовної комунікативної компетентності, що спрямовує науковий пошук на досягнення мети і завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі студентоцентрованого, інтерактивного, контекстного та конструктивістського навчання шляхом створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища та поетапного залучення студентів до розв'язання професійно орієнтованих завдань. Усе це сприятиме підвищенню рівнів сформованості означеної компетентності й забезпечить соціальний успіх і конкурентоспроможність у професії.

Концепція формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є складним системним об'єктом, що консолідує ідеї, теорії, тенденції, підходи, принципи наук педагогічної галузі й спрямовує науковий пошук на досягнення мети й реалізацію завдань підготовки майбутніх фахівців

початкової школи в єдності *методологічного, теоретичного й практичного концептів*.

Методологічний концепт системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки у ЗВО охоплює сукупність підходів до вивчення проблеми. Системний підхід є методологічною основою процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й дає змогу виділити системотвірний чинник формування означеної компетентності. Синергетичний підхід дає можливість урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчання під час формування ІКК. Професійна підготовка майбутнього фахівця передбачає тісну взаємодію мови й культури його носіїв, що забезпечується врахуванням культурологічного підходу. Ціннісне спрямування формування ІКК майбутніх учителів початкової школи реалізується шляхом актуалізації аксіологічного підходу в процесі впровадження педагогічної системи. Урахування провідних ідей особистісного підходу є важливим у визначенні здобувачами вищої освіти власної освітньої траєкторії навчання. В аспекті комунікативно-діяльнісного підходу освітній процес набуває професійно орієнтованого діяльнісного характеру через вирішення реальних завдань у процесі іншомовної мовленнєвої діяльності. У контексті компетентнісного підходу зміщення акцентів відбувається із процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід іншомовної комунікації в ході дослідницької активної професійної діяльності. Реалізація середовищного підходу дає змогу майбутнім учителям початкової школи набувати вмій і досвіду іншомовної комунікації в спеціально створеному іншомовному професійно орієнтованому інтерактивному середовищі. Застосування інтегративного підходу зумовлене значним розширенням інтеграції дисциплін циклу загальної та професійної підготовки. Рефлексивно-акмеологічний підхід передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти,

що сприяє становленню індивідуальності майбутнього фахівця, накопиченню життєвого й професійного унікального досвіду, самоактуалізації та реалізації «Я-концепції», самовираженню.

Теоретичний концепт ґрунтується на сучасних вітчизняних і зарубіжних вимогах до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначає теоретичні аспекти обґрунтування концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи на засадах студентоцентрованого, критичного, інтерактивного та конструктивістського навчання, а саме: зростання попиту на загальні компетентності та комунікативні здатності (Закон «Про вищу освіту» (2014), Державний стандарт початкової освіти (2018), Концепція «Нова українська школа» (2016), «Освіта як важливий складник сталого розвитку» (Barcelona Declaration) (2004), перехід від освітніх програм, орієнтованих на зміст, до освітніх програм, орієнтованих на результати навчання).

Теоретичні засади концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи базуються на положеннях досліджень про комунікативно спрямований освітній процес з опанування іноземної мови. Засадничими основами концепції формування ІКК є: філософські вчення й теорії розвитку, взаємозв'язку, взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; філософські вчення комунікативного діалогового гуманізму; положення сучасної науки про культуру та культурний потенціал особистості; психологічні та психолінгвістичні теорії пізнання, діяльності, навчання й розвитку особистості; теорії освіти й студентоцентрованого навчання, методологічні й дидактичні принципи та підходи професійної освіти; лінгвістичні й соціолінгвістичні теорії та підходи до вивчення мов.

Реалізація педагогічної системи формування досліджуваної компетентності ґрунтується на авторській класифікації системи принципів формування ІКК, що містить три групи: *загальнодидактичні, професійної підготовки майбутніх учителів (спеціальні) та мовно-методичного спрямування (специфічні)*.

Ураховано позиції дослідників про структуру особистості, основними компонентами якої є досвід (знання, уміння, творчість, ціннісні орієнтації); механізми психіки (сприйняття, мислення і мовлення, пам'ять, психомоторика, самоуправління); типологічні характеристики потенціалів особистості (характер, темперамент, задатки і здібності, сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення та інші механізми психіки), що розвиваються в процесі навчання у ЗВО.

Практичний концепт передбачає розроблення механізмів реалізації та експериментальної перевірки системи формування ІКК майбутніх учителів початкових класів (цілі, зміст, методи, форми організації освітнього процесу, засоби, суб'єкти освітнього процесу), що реалізує мету професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Означений процес характеризується різноманіттям підходів, способів і принципів упровадження педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Для досягнення мети дослідження та вирішення його завдань використано комплекс **методів**:

– *теоретичних*: порівняльний аналіз філософських, теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, лінгвістичних джерел, освітніх нормативно-правових документів – для з'ясування стану розробленості проблеми; порівняння, узагальнення – з метою уточнення поняттєво-категоріального поля дослідження; синтез – для обґрунтування методологічної бази дослідження, розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи; системний аналіз – для виявлення компонентів та педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти; моделювання – з метою проєктування концептуальної та структурно-функціональної моделі педагогічної системи; систематизація та узагальнення – з метою формулювання висновків та педагогічного прогнозування;

– *емпіричних*: спостереження, метод експертного оцінювання, анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування, аналіз письмових

студентських робіт – для діагностування рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) – із метою вивчення процесу формування ІКК, конкретизації методики її формування та перевірки ефективності створеної педагогічної системи;

– *математичної статистики* – із метою кількісного оцінювання та порівняння результатів дослідження, розподілу здобутих емпіричних даних за рівнями, з'ясування однорідності вибірок, підтвердження ефективності спроектованої експериментальної педагогічної системи.

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

– розроблено й науково обґрунтовано концепцію формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти в умовах міжкультурної комунікації, провідною ідеєю якої є розуміння того, що педагогічна система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи базується на студентоцентрованому, інтерактивному, контекстному й конструктивістському навчанні, спрямованому на досягнення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти засобом створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища та поетапного залучення здобувачів вищої освіти до розв'язання професійно орієнтованих завдань;

– розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти з такими складниками: мета, суб'єкти освітнього процесу, зміст підготовки, засоби навчання, форми і технології організації освітнього процесу, результат;

– розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, структуровану

методологічно-цільовим, суб'єкт-суб'єктним, змістовим, організаційно-методичним і діагностико-рефлексивним блоками;

– виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища для майбутніх учителів початкової школи у ЗВО; міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на засадах системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного й творчого мислення; збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи);

уточнено:

– поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи»; розуміємо її як здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку;

– перспективні напрями підготовки майбутніх учителів початкової школи на державному, інституційному та особистісному рівнях;

удосконалено:

– структуру іншомовної комунікативної компетентності у складі мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного компонентів, що є взаємопов'язаними й перебувають у постійній взаємодії, забезпечуючи формування основних індивідуальних і професійних якостей особистості за різних зовнішніх і внутрішніх змін;

– зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; удосконалення полягає в розширенні й доповненні іншомовним контентом освітньої програми, навчальної програми та навчального матеріалу;

– систему принципів формування ІКК, що ґрунтується на їх авторській класифікації й містить три групи: загальнодидактичні, професійної підготовки майбутніх учителів (спеціальні), мовно-методичного спрямування (специфічні) та відповідає сучасному стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи;

подальшого розвитку набули:

– теоретичні положення системного, синергетичного, компетентнісного та комунікативного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; наукові уявлення про професійну комунікацію іноземною мовою з огляду на специфіку спеціальності.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методики формування досліджуваної компетентності на засадах інтерактивно орієнтованого навчання; науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи та впровадженні діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти; програмно-методичного забезпечення дисциплін іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи (навчальної програми дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», методичних рекомендацій «Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки», словника «Англо-український словник освітньої лексики», методичних рекомендацій до педагогічних практик «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови», навчально-методичного посібника «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів»).

Науково-методичні матеріали та результати дослідження можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для подальшого розроблення теоретичних і методичних положень професійної підготовки майбутніх учителів, освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта, навчальних і робочих програм дисциплін, аспірантами, студентами, магістрантами, а також у системі післядипломної педагогічної освіти й самоосвіті вчителів початкової школи.

Результати дослідження *впроваджено* в практику освітньої діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 07-Н від 25.05.2020), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 1456 від 29.05.2020), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1185А від 01.07.2020 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 1952-Н від 20.07.2020), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/39 від 01.09.2020), Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 2156/01-60/57 від 03.09.2020), Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-28/1044 від 20.10.2020).

Особистий внесок здобувача. Наукові результати, подані в дисертації, автором здобуто самостійно й одноосібно. У колективній монографії [2] особистим внеском дисертантки є розроблення розділу «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; в англо-українському словнику освітньої лексики [46] авторкою здійснено укладання англomовної частини довідкового видання; у навчально-методичному посібнику [45] дисертанткою висвітлено практичні аспекти методичного використання лінгвістичних англomовних ігор у літніх мовних таборах; у статтях [49; 51] авторці належить обґрунтування критеріїв, показників та процесу оцінювання ІКК майбутніх учителів початкової школи; у монографії [55] здобувачкою здійснено характеристику

особливостей педагогічної практики з англійської мови майбутніх учителів-словесників.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації представлено й обговорено на наукових конференціях і семінарах різного рівня:

– *міжнародних*: «Інновації у вищій освіті» (Ніжин, 2013 р.), «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016 р.), «International Congress on Science and Education» (Туреччина, Афьон, 2018 р.), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (Київ, 2018 р.) «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2018 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (Львів, 2018 р.), «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (Глухів, 2018 р.), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2018 р.), «International Congress on Science and Education» (Туреччина, Афьон, 2018 р.), «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности» (Білорусія, Барановичі, 2018 р.), «Economic and social-oriented issues of the modern world. International Conference» (Словаччина, Братислава, 2018 р.), «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (Київ, 2018 р.), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2019 р.), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2019 р.), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 2019 р.), «Моделі соціокультурного розвитку територій: перспективи та можливості» (Суми, 2019 р.), «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (Глухів, 2020 р.), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку»

(Дніпро, 2020 р.), «Пріоритети розвитку педагогічних і психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2020 р.), «Priority Directions of Science Development» (Львів, 2020 р.), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки і психології у XXI столітті» (Львів, 2020 р.), «Актуальні питання сучасних педагогічних і психологічних наук» (Одеса, 2020 р.), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2020 р.), «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути» (Дніпро, 2020 р.), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2020 р.), «Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Запоріжжя, 2020 р.), «Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення» (Луцьк, 2020 р.);

– *всеукраїнських*: «Теоретико-методологічні засади управління навчальним закладом: розвиток творчого потенціалу дитини та педагога» (Херсон, 2014 р.), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2014 р.), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, виклики і перспективи» (Глухів, 2016 р.), «The 21-st Century Challenges in Education and Science» (Глухів, 2017 р., 2019 р.), «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Камянець-Подільський, 2018 р.), «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Старобільськ, 2018 р.), «Інновації в освіті: проблем, перспективи, відповіді та виклики сьогодення» (Полтава, 2018 р.), «Інновації і освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2018 р.), «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2018 р.), «Тendenції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи» (Умань, 2019 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2019 р.), «Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації:

досвід, проблеми, перспективи» (Дніпро, 2019 р.), «Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених» (Одеса, 2019 р.), «Формування критичного мислення в процесі освітньої діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2019 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2020 р.), «Формування ключових компетентностей в умовах наступності дошкільної та початкової освіти» (Львів, 2020 р.), «Формування мовної особистості в сучасному полікультурному суспільстві» (Чернігів, 2020 р.).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти було захищено 2011 року. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використано.

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 55 науково-методичних праць (49 одноосібні). Основні результати відображено в 2 монографіях (1 колективна), 1 методичних рекомендаціях, 23 статтях (з них 20 – у фахових виданнях України з педагогічних наук, 3 – у наукових періодичних виданнях інших держав із напрямку, з якого підготовлено дисертацію). 29 публікацій засвідчують апробацію результатів дослідження.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, списків використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 612 сторінок. Основний текст викладено на 378 сторінках, 18 додатків – на 92 сторінках. Список використаних джерел містить 708 найменувань, 72 з них іноземними мовами. Дисертацію ілюстровано 21 рисунком і 24 таблицями.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: вітчизняний і зарубіжний досвід

У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, орієнтацією на європейські стандарти якості підготовки фахівців, розширенням міжнародної співпраці першорядного значення набуває сформованість у майбутніх дипломованих фахівців іншомовної комунікативної компетентності. Адже основними детермінантами соціально-економічного розвитку країни та реалізації інституційних реформ у державі є генерування результативної європейської стратегії в освітній сфері, найефективніші результати якої варто враховувати й упроваджувати у вітчизняну практику. На наше переконання, вони містять значний потенціал для вивчення й удосконалення специфіки іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У підрозділі здійснено аналіз стану наукової розробленості проблеми формування ІКК в освітніх закладах України, починаючи із XVII ст. й до сьогодення; виокремлено етапи розвитку іншомовної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти впродовж окресленого періоду; схарактеризовано історіографію та розглянуто джерельну базу з проблеми дослідження, що сприятиме реконструюванню змісту іншомовної освіти й упровадженню його продуктивних аспектів у сучасну практику формування означеної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Дослідники філософії освіти XX ст. (Robinson-Stuart & Nocon Honorine, 1996, с. 5) зазначають: «Освіта, орієнтована на цінності культури, людини і

науки, активізує творчий розвиток особистості. Людинознавчий вимір філософії освіти зумовлює її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації за збереження розмаїття національної ідентичності». Отже, необхідність дотримання взаємозв'язку й співвіднесеності між культурою, освітою та комунікацією, аналіз етапів становлення ІКК диктується насамперед наявним полікультурним середовищем життя сучасної людини, прагненням до міжкультурного діалогу й порозуміння, яке не відбувається автоматично, а вимагає сформованості певного рівня іншомовної освіти й культури (Чейпеш, 2016).

Історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми вітчизняної освіти свідчить, що існує значна кількість прикладів як конструктивного, так і деструктивного досвіду розвитку ІКК майбутніх учителів, удосконалення навичок іншомовного професійного спілкування впродовж життя.

Досліджувана проблема бере початок із XVII століття, коли відбулося утвердження статусу педагогіки як самостійної науки чеським ученим Я. Коменським. У праці «Велика дидактика» (Коменський, 1982) видатний педагог акцентує увагу на найбільш актуальних дидактичних і методичних питаннях, із-поміж яких виділяє вивчення мови. Власні міркування щодо зазначеної проблеми вчений розширив у праці «Найновіший метод мов», що переросла в оригінальну авторську концепцію з відповідними висновками й методичними рекомендаціями. За Я. Коменським, осягнення мови означає пізнання навколишнього світу, тому воно має розвивальне, загальноосвітнє й енциклопедичне значення (Кравець, 1996).

Учений уперше запропонував вивчати іноземну мову одночасно з ознайомленням дитини з доступними їй знаннями з різних сфер суспільного життя. На основі розроблених методів, прийомів і правил навчання іноземної мови Я. Коменський уклав низку підручників («Переддвір'я», «Двері», «Палац», «Скарбниця»), що передбачали ступеневе вивчення мов у різні вікові періоди шкільного життя. Зміст навчального матеріалу в них структуровано не відносно граматичних правил, а за темами з реального

життя. Наприклад, підручник із латинської мови «Відкриті двері мов і всіх наук» 1631 р. видання містить теми: «Природа» (створення світу, небесна сфера, елементи неживої природи, тваринний світ тощо), «Людина» (тіло й душа, соціальні відносини, людська діяльність, життєві стосунки, церква, держава, шлюб, сім'я) тощо. Сформульовані вченим правила навчання й нині слугують дидактичним підґрунтям для вчителів іноземних мов: різні мови слід вивчати послідовно, а не синхронно, щоб не заважали одна одній; спочатку вивчають рідну, потім мову сусіднього народу, пізніше – латину, грецьку та інші «наукові» мови; вивчення кожної мови має часові межі: на рідну відводять 8–10 років, на найбільш уживану іноземну достатньо одного, а для латинської потрібно 2 роки; кожну мову краще вивчати не «шляхом правил, а на практиці»; вивчення нової мови повинно спиратися на попередньо засвоєну (Коваленко, 2008).

Роль мови в житті людини продовжувала бути предметом наукового аналізу й у XVIII столітті. Відомі філософи І. Гердер (Herder, 1977) і В. Гумбольдт (Humboldt, 1985) наголошували на взаємозв'язку мови й культури та на їх впливі на формування способу життя й світосприйняття людини. Перший відносив культуру й мову до особливих засобів зв'язку поколінь у просторі й часі, другий розумів мову як постійно змінюване історичне явище, а мовний процес тлумачив у контексті свідомості, культури й соціальної реальності (Гумбольдт, 2010).

У XVIII ст. просвітителями започатковано прогресивний на той час, а згодом поширений у всіх країнах Європи граматики-перекладний метод вивчення іноземних мов, що передбачав системне вивчення граматичних правил, лексичного багатства мови, формування вмінь читати й перекладати. У царській Росії він був основним офіційно визнаним методом оволодіння іноземними мовами до 1917 р. Прибічниками зазначеного методу були І. Майдингер (Німеччина), Г. Оллендорф (Англія) (Бігич та ін., 2013, с. 544). Німецький лінгвіст В. Гумбольдт (Humboldt, 1985) уважав, що метою вивчення мови є усвідомлення знань про її загальну структуру. Порівняльно-

історичне мовознавство не мало значного впливу на методи викладання «живих мов», оскільки зосереджувало увагу на стародавніх мовах, вважаючи їх вершиною мовного розвитку. Аналізований метод уважався ефективним, хоча й доволі схоластичним. У вітчизняній дидактиці він активно використовувався приблизно до середини ХХ ст. Основний його недолік полягає в тому, що суб'єкт володіє лексичним і граматичним багатством іноземної мови, однак не вміє послуговуватися нею як засобом комунікації. При цьому знання граматики без належної мовної практики швидко забуваються. У спілкуванні виникає мовний бар'єр: людина не здатна висловити думку навіть у довільній формі.

Паралельно з граматико-перекладним методом у той час набув популярності лексико-перекладний метод (текстуально-перекладний), що передбачав вивчення мови на зв'язних, здебільшого оригінальних текстах шляхом перекладу їх рідною мовою. Найвідомішими його представниками були Ж. Жакото (Франція), Д. Гамільтон (Англія), А. Шаванн (Швейцарія) (Бігич та ін., 2013, с. 545). Підручники, створені на основі текстуально-перекладного методу, знайшли особливо широке застосування в умовах самостійного вивчення іноземної мови. Найбільшою популярністю донині користуються підручники для самостійного вивчення мови Ш. Гуссен-Лангенштейдта, укладені для оволодіння майже всіма європейськими мовами. Головними досягненнями авторів є деякі прийоми роботи з текстом, що використовуються й у наш час. Проте зазначені вище методи майже не орієнтовані на оволодіння усним мовленням, їх основною метою було здобуття загальної освіти, що розумілася як розвиток логічного мислення в результаті вивчення граматики або як загальний розвиток шляхом читання й перекладання текстів (Бігич та ін., 2013, с. 546).

Вивчення англійської мови на теренах України розпочалося 1843 р. у Київському імператорському університеті Святого Володимира, а згодом – у приватному пансіоні професора Харківського університету В. Якимова.

У кінці XIX ст. соціально-економічні умови в Європі докорінно змінилися, а тому з'явилася потреба в людях, які практично володіють іноземною мовою, насамперед усним мовленням. В історії методики навчання іноземних мов у Німеччині з'являється рух «Реформи школи», методичні ідеї якого було вперше сформульовано в роботі В. Фієтора «Викладання іноземних мов повинно бути докорінно змінено». Ці ідеї поширювали як лінгвісти, психологи, так і методисти, передусім Г. Вендт, Б. Еггерт, О. Єсперсен, П. Пассі, Г. Суїт, В. Фієтор, Ш. Швейцер, які працювали в багатьох європейських країнах – Англії, Франції, Німеччині, Данії та ін. (Бігич та ін., 2013, с. 547). Відповідно до соціального замовлення тогочасного суспільства зароджуються так звані прямі методи навчання іноземних мов, основні положення яких можна сформулювати таким чином: вивчення іноземних мов ґрунтується на тих самих процесах, що й оволодіння рідною мовою; головну роль в опануванні мовленнєвої діяльності відіграють пам'ять і відчуття, а не мислення (Гуссен-Лангенштейд, 1892).

Метою навчання є практичне володіння іноземною мовою, що на той час передбачало переважно володіння усним мовленням (Бігич та ін, 2013, с. 548). Прямі методи мали низку переваг. Зокрема, представники розробили методику навчання усного мовлення, створення системи фонетичних вправ, використання різноманітних безперекладних засобів семантизації лексики, а також добору освітніх матеріалів, що відображають життя, культуру та побут народу країни, мова якої вивчається. Водночас прямі методи мали низку недоліків, серед яких варто зазначити безпідставність повного вилучення рідної мови з освітнього процесу та повне заперечення ролі граматики або суто індуктивне її засвоєння.

Як продовження розвитку й упровадження прямих методів у 20–50-х рр. XX ст. в Західній Європі та США з'являються модифікації прямого методу: усний метод Г. Пальмера (Palmer, 1958), А. Миролубов (2003), аудіолінгвальний метод (Ч. Фріз, Р. Ладі) (Lado, 1990), аудіовізуальний метод (Ж. Гугенейм (1967), П. Ріван, П. Губерін).

У 1901 р. в Україні Міністерством народної освіти запропоновано введення в чоловічих гімназіях спеціальних практичних занять із нових мов, у тому числі й англійської. Виявлено, що після революції 1917 року вивчення іноземної мови в країні вважалося ознакою належності до буржуазії, але згодом, 1934 р., спеціальна постанова Народного комісаріату освіти «Про введення у школах викладання англійської і французької мов» декларувала необхідність вивчення означених мов як основних. Однак цьому перешкоджала суттєва нестача вчителів, і програма 1935 р. скасувала вивчення іноземної мови у початковій школі. У 1940 р. Рада народних комісарів СРСР проголосила 1940 / 41 н. р. роком вивчення іноземної мови у 50-ти школах великих міст, але Друга світова війна завадила втіленню цієї ідеї. У 1946 р. започатковано створення шкіл-інтернатів із вивченням англійської мови з III класу, а з 1947 р. узаконено співвідношення вивчення іноземних мов: 45 % учнів міських середніх шкіл вивчали англійську мову, 20 % – французьку, 25 %, – німецьку, 10 % – іспанську; задекларовано організацію шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою, введено викладання однієї з іноземних мов у всіх середніх школах УРСР (Лосєва, 2019).

Суттєві зміни в суспільних процесах ХХ ст. значно розширили можливості реалізації особистісних комунікативних потреб із допомогою іноземної мови та, відповідно, підвищили вимоги до комунікативних здатностей людини. У зв'язку із цим у дидактиці відбулося виокремлення лінгводидактичного підходу до викладання іноземної мови, що започаткувало не лише нові погляди на зміст навчального матеріалу й методику його вивчення, а й актуалізувало дослідження закономірностей засвоєння мови, а отже, і природи труднощів на шляху опанування іноземної мови. Одна з причин труднощів, на думку дослідників, – відсутність знань про особливості культури носіїв мови. Автори лінгвокраїнознавчих праць вважають принципово необхідним співвивчення мови і відповідної їй культури. Наукові пошуки вчених того часу супроводжувалися появою нових

термінів: «лінгвокраїнознавчі вартісні одиниці мови» (С. Верещагін, В. Костомаров, 2005), «культурно-етнологічні одиниці мови» (Л. Шейман, 1981), «логоепістеми» (Г. Онкович & А. Онкович, 2017) тощо. Останній термін, на нашу думку, найбільш оптимальний, оскільки поєднує в собі сутність двох попередніх, доводить зв'язок мови й культури та тлумачиться як знання, збережені в одиницях мови, тобто знаки, що вимагають синхронного осмислення на рівні мови і культури.

Однак лінгвокраїнознавство є дисципліною суто лінгвістичною, об'єктом якої традиційно вважають фонові знання носіїв мови, їх вербальну поведінку в актах комунікації, і з огляду на це воно не відтворює в повному обсязі зміст компонентів, пов'язаних з іншомовною культурою. Апелювання до поняття «культура» в контексті вибору дидактичних стратегій навчання іноземних мов пов'язане з актуалізацією досліджень науково-методичного характеру з міжкультурної дидактики. Учені пропонують заміну терміна «лінгвокраїнознавство» на «лінгвокультурологію» як комплексну наукову дисципліну синтезувального типу, що вивчає взаємозв'язок і вплив культури й мови у їх функціонуванні та відтворює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і загальнолюдських цінностей) (Вороб'єв, 1997).

Змінюється також сутність дидактичної мети іншомовної освіти, що «повинна забезпечувати комунікативну компетентність в актах міжкультурної комунікації суб'єктів передусім через адекватне сприймання висловлювання співрозмовника та оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови» (Томахин, 1996, с. 23).

Найбільших успіхів у вивченні взаємозв'язку на рівні «мова – культура», на думку О. Садохіна (Садохин, 2010), досягли вчені у ХХ ст., коли утвердився погляд, згідно з яким мова є важливим чинником культурного успадкування: мова – засіб збереження культури, за її

допомогою культура успадковується новими поколіннями. Інакше кажучи, кожне суспільство має свою національно-своєрідну культуру, що зберігається, підтримується й передається за допомогою мови, а оволодіння мовою означає, з одного боку, оволодіння тими культурними цінностями, які накопичило суспільство, з другого – засвоєння культурних цінностей неможливе без знання мови (Стернин, 2015).

Значний внесок в оновлення методології іншомовної освіти ХХ ст. становлять праці Ю. Пассова, в основі яких – соціокультурний підхід. Складниками виписаної науковцем моделі вивчення іноземної мови є:

- пізнання, що спирається на країнознавчий матеріал, який сутнісно і є моделлю іншомовної культури. Однак пізнання відбувається не стільки на основі розуміння іншої культури, скільки на духовному вдосконаленні учнів, студентів через її сприйняття засобами діалогу з рідною культурою;
- розвиток, спрямований на формування якостей, що відіграють найбільш важливу роль для процесів пізнання, навчання і виховання та забезпечують індивідуальність розвитку. Основний акцент автор моделі робить не на тому, що слід «знати» й «уміти», а на поняттях дії: «творити» й «хотіти» як провідних елементах культури;
- виховання, що тісно пов'язане з категорією «культура», і трактується автором як процес становлення, збагачення й удосконалення духовного світу особистості через засвоєння всіх доступних елементів культури;
- учіння, спрямоване на оволодіння мовленнєвими вміннями, що одночасно виступають засобами навчання: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом (можливий і переклад), а також власне вмінням спілкуватися (Пассов, 1991).

Цінність зазначеної моделі в поєднанні традиційного, граматико-перекладного (можна сказати, лінгвістичного) підходу та інноваційного, який інтегрує мовознавство, соціолінгвістику, країнознавство, культурологію, педагогіку. Така модель не лише відтворює зміст іншомовної освіти, а й

розкриває шляхи та способи його реалізації. Практична значущість пропонованої моделі в тому, що в ній знання іноземної мови – не самоціль, а засіб поступового інтелектуального розвитку через пізнання іноземної мови. Доволі вдало, на нашу думку, розставлені акценти мотивації засвоєння «чужої» мови, удосконалення духовного світу через засвоєння іншомовної культури, що, своєю чергою, забезпечує виховання толерантності до нерідної мови й культури.

Варто зазначити, що вітчизняні дослідники пропонують різні підходи до періодизації розвитку іншомовної освіти. Так, О. Лосєва (2019) запропонувала історико-педагогічну періодизацію розвитку англomовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні. Її представлено як авторську концепцію реконструкції історико-педагогічного явища: I етап (1984–1990 рр.) – період практико-орієнтованої англomовної освіти, упродовж якого провідне місце посідає комунікативна функція англomовної освіти учнів початкової школи; II етап (1991–2000 рр.) – період особистісно орієнтованої англomовної освіти з гуманізацією як основною функцією; III етап (2001–2016 рр.) – період європейсько орієнтованої англomовної освіти з компетентнісною функцією як ключовою; IV етап (2017 р. – перша половина 2018 р.) – період конкурентоспроможної англomовної освіти, коли вирішальну роль відігравала інноваційна функція.

Розвиток іншомовної освіти у ЗВО України не відбувався ізольовано від інших закладів освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти та вищих технічних закладів освіти. Зважаючи на це, аналіз стану дослідження проблеми навчання іноземних мов у вищих педагогічних закладах освіти України (друга половина XX – початок XXI ст.) дав змогу виокремити чотири групи джерел, а саме: джерела, в яких розглянуто історичні аспекти розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (А. Алексюк (1998), Л. Волкотруб (2014), Н. Гупан (2013), В. Курок (2015), В. Ходаков (2006) та ін.); історико-педагогічні джерела, де схарактеризовано розвиток іншомовної освіти у ЗВО України (Л. Бірюк (2010), А. Долапчі (2013),

Н. Лавриченко (2018), О. Місечко (2014), О. Шендерук (2014) та ін.); джерела, що висвітлюють проблему навчання іноземних мов у закордонних закладах освіти (В. Жуковський (1992), А. Краснопольська (2014), Н. Муқан (2011) та ін.); джерела, в яких представлено відомості про різні аспекти вивчення іноземних мов студентами педагогічних спеціальностей у ЗВО, зокрема, майбутніми вчителями початкових шкіл (О. Бігич (2004), Г. Борецька, Н. Бориско (2014), С. Гапонова (2009), С. Ніколаєва (2010), Н. Склярєнко (2014), Н. Сура (2008), О. Тарнопольський (2019), О. Устименко (2017), В. Черниш (2012) та ін.).

З огляду на це до першої групи наукових праць відносимо дослідження, що містять історичні відомості щодо розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Акцентуємо увагу на підручнику А. Алексюка «Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія», присвяченому історичному аналізу становлення й розвитку вищої школи та освіти в Україні. Дослідник запропонував концепцію створення інноваційної технології навчання у ЗВО, побудовану за принципами модульно-тьюторської системи, що передбачає самостійну роботу студентів, індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, свободу вибору навчального матеріалу, узагальненість і варіативність засвоєння (Алексюк, 1998).

В основу праці В. Ходакова «Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри» (Ходаков, 2006) покладено комплексне дослідження з історії розвитку вищої освіти в Україні. У розвідці В. Майбороди «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)» (Майборода, 1992) представлено генезу розвитку вищої педагогічної освіти впродовж 1917–1985 рр.

Другу групу історико-педагогічних джерел становлять праці, в яких схарактеризовано розвиток іншомовної освіти у ЗВО України. Зокрема, ґрунтовним є наукове дослідження В. Безлюдної «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)» (Безлюдна,

2018), присвячене дослідженню теоретико-практичних аспектів розвитку підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Здійснений дослідницею науковий аналіз дає змогу виокремити основні періоди окресленої проблеми, а саме: I період – кризово-реформаційний (1948–1970 рр. XX ст.); II період – пошуково-дослідницький (1971–1990 рр. XX ст.); III період – конструктивно-реформаційний (90-і рр. XX ст. – 2004 р.); IV період – євроінтеграційний (2005–2016 рр.).

Важливим науковим доробком для історико-педагогічного аналізу є праці К. Матійчук «Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина XX – початок XXI ст.)» (2015) та О. Околович «Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI ст.)» (2014). Автори зосереджують особливу увагу на професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови, а також на вивченні змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах освіти.

Значний інтерес викликає праця О. Шендерук «Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI ст.)» (2017), в якій обґрунтовано етапи розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови в закладах вищої освіти в досліджуваний період: I етап – 1958–1984 рр., II етап – 1985–1991 рр., III етап – 1991–2005 рр.

До третьої групи наукових праць віднесено джерела, що висвітлюють проблему навчання іноземних мов у закладах освіти зарубіжних країн. Варто зауважити, що нині має місце значний інтерес до вивчення особливостей становлення й розвитку іншомовної освіти за кордоном дослідниками-компаративістами. Це спричинило появу низки досліджень із означеної проблеми. Так, проблеми іншомовної освіти в Німеччині стали предметом наукових розвідок Н. Абашкіної (1999), І. Бойчевської (2014), В. Гаманюк (2014), Л. Купчик (2015) та ін.; у Польщі – Л. Загоруйко (2014),

Н. Шеверун (2015) та ін.; в Австрії – Т. Боднарчук (2019), Л. Купчик (2015), С. Цюра (2019) та ін.; у Швеції – Л. Мовчан (2012).

В. Жуковський (1992) досліджує питання навчання іноземних мов у початковій школі США; С. Йлонен – навчання іноземних мов у країнах, де німецька мова є недержавною; О. Палех, О. Смольнікова, І. Шестопалова – у Великій Британії; Н. Шумейко – в університетах Словаччини; О. Нітенко, М. Тадеєва, Ю. Талалай та ін. – розвиток іншомовної освіти в країнах ЄС та близького зарубіжжя.

Важливими у контексті нашого дослідження є наукові розвідки вчених близького зарубіжжя, як-от: Р. Кузнецової «Изучение иностранных языков в неязыковом вузе» (1979); Т. Руденко «Формирование межкультурной компетентности студентов неязыковых вузов в Калининградской области в советский и постсоветский периоды (1947–2009)» (2010); В. Томілової «Содержание и организация обучения профессионально-ориентированному общению в ролевом взаимодействии (начальный этап обучения иностранному языку)» (1997).

До четвертої групи наукових праць відносимо джерела, де представлено відомості про різні аспекти вивчення іноземних мов студентами педагогічних спеціальностей у ЗВО, зокрема майбутніми вчителями початкових шкіл.

Методичний і технологічний аспекти навчання іноземних мов у немовних ЗВО досліджують В. Александров («Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови» (2009)); Р. Гришкова («Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей» (2015)); Н. Сура («Система професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах» (2008)); О. Тарнопольський, М. Кабанова («Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі» (2019)). Зауважимо, що у вказаних

наукових працях лише окреслено напрями покращення технологій і методик навчання іноземних мов у ЗВО.

Певну наукову цінність становить дослідження О. Білик і І. Ключковської «Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах» (2016), де автори теоретично обґрунтовують засади інтеграції методів навчання в закладах вищої освіти та аргументують можливість застосування всіх відомих методів навчання в умовах інтегративного підходу. Окрім того, у науковому доробку запропоновано структурування змісту інтегративного підручника іноземних мов для майбутніх фахівців.

Вагомими в розрізі дослідження є праці М. Куц (2016), яка обґрунтувала дидактичні умови застосування педагогічних технологій навчання іноземних мов студентів у ЗВО, а саме: проектування навчального середовища з урахуванням вимог педагогічної ергономіки, що інтенсифікує навчання іноземних мов засобами інструментальних педагогічних технологій; комплексний вплив на мотиваційно-потребнісну, когнітивну й мовну сфери особистості студентів через системне застосування інтердисциплінарних зв'язків і комунікативно орієнтованих технологій; імплементація технологічного підходу з особистісно зорієнтованим спрямуванням до управління й моніторингу навчальної діяльності студентів в аудиторний і позааудиторний період.

Не менш значущим вважаємо навчально-методичний посібник «Методика викладання іноземних мов у ВНЗ» О. Заболотської, в якому розкрито механізми впровадження нових методик і технологій, «які б стимулювали взаємозалежний комунікативний, соціокультурний і когнітивний розвиток студента» (Заболотська, 2010, с. 12).

Актуальною є дисертація Н. Пріміної (2017), в якій проаналізовано методи навчання іншомовного читання професійно спрямованих текстів для студентів немовних спеціальностей; розкрито й описано психологічні механізми осмислення змісту англійськомовної інформації для правильного

читання автентичних лоцій. Авторка визначила й переконливо обґрунтувала вісім етапів розвитку вмінь читання англомовних лоцій, де навчання на перших семи етапах ґрунтується на досягненні мовних, мовленнєвих і професійних цілей, на восьмому етапі – на здатності самостійного трактування незнайомих мовних явищ у навчальних і автентичних лоціях. Специфічною ознакою розробленої системи вправ стало опрацювання кожної наступної мовної, передмовленнєвої та мовленнєвої дії на основі її взаємозв'язку з усіма раніше виконаними; спрямування кожного блоку вправ на читання текстів професійної тематики, що відповідає окресленим етапам (Пріміна, 2017, с. 13).

Особливу цінність для нашого дослідження становить розвідка І. Секрет «Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти» (2011), в якій окреслено педагогічну концепцію формування іншомовної професійної компетентності студентів ЗВО в умовах дистанційної освіти. Окрім того, в праці висвітлено основні тенденції впровадження дистанційної освіти для розвитку компетентностей у студентів вищих закладів освіти Німеччини, Іспанії, Швейцарії та Румунії, що реалізуються в системних заходах державного рівня, на рівні ініціатив закладів вищої освіти та мають на меті інтенсифікацію професійної діяльності викладачів й активізацію навчальної діяльності студентів засобами електронного навчання.

Аналіз зазначених вище наукових розвідок дозволяє стверджувати, що розв'язання проблеми формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ЗВО впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. як комплексне, цілісне, системне дослідження не було представлено.

Зважаючи на історико-педагогічний огляд наукових праць і чинники розвитку освіти (змістово-технологічні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні та історичні), що прямо чи опосередковано впливали на розвиток іншомовної освіти; головні тенденції розвитку іншомовної освіти закладів вищої освіти України; зміни в цілях, змісті, технологіях і методиках

навчання іноземних мов тощо, подаємо авторську періодизацію навчання іноземних мов:

I етап – *установчий* (XVII ст. – II пол. XVIII ст.) – пов’язаний зі становленням процесу навчання іноземних мов як в Україні, так і за кордоном;

II етап – *традиційно-перекладний* (класичний) (I пол. XIX ст.) – означений традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними освітніми цілями, не пов’язаними з реальним іншомовним спілкуванням, малокваліфікованими вчителями;

III етап – *розвивально-концептуальний* (II пол. XIX ст.) – зумовлений соціальним замовленням суспільства на практичне володіння іншомовним мовленням, відзначається розвитком методики навчання іншомовного усного мовлення;

IV етап – *експериментально-реформаторський* (I пол. XX ст.) – ознаменований розширенням сфери викладання іноземних мов у зв’язку з потребою у фахівцях, які володіють іншомовним мовленням, що спричинило інтенсивне розроблення методів, орієнтованих як на репродуктивне, так і на рецептивне оволодіння мовою. Основним представником означеного етапу є Г. Пальмер (Bachman&Palmer, 1982) і його послідовники, напрацюваннями яких значною мірою методисти користуються й нині;

V етап – *комунікативний* (II пол. XX ст.) – детермінований зростанням значущості вивчення іноземних мов, демократизацією і гуманізацією педагогічного процесу ЗВО, становленням національної спрямованості змісту іншомовної освіти та тенденцією до посилення комунікативного складника освітнього процесу з іноземної мови – його наближення до реального процесу спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, в результаті якого формується іншомовна комунікативна компетентність (Ю. Пассов, 1991);

VI етап – *євроінтеграційний* (I пол. XXI ст.) – зумовлений формуванням нової євроінтеграційної парадигми освіти, оновленням змісту

вивчення іноземних мов у ЗВО, популяризацією знання іноземних мов, приєднанням України до Болонського процесу, посиленням ролі іноземних мов як основної умови участі в єдиному європейському освітньому просторі, початком спільних навчально-дослідницьких проєктів із зарубіжними ЗВО (Пінчук, 2020б).

Таким чином, історіографічне дослідження проблеми розвитку вищої іншомовної освіти в Україні та за кордоном дало змогу узагальнити історико-педагогічний матеріал із формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наукової думки на основі проблемно-тематичного і хронологічного підходів уможливив здійснення класифікації джерел за такими проблемно-тематичними критеріями: історія вищої педагогічної освіти; іншомовна освіта в закладах вищої освіти України; проблеми навчання іноземних мов у закордонних закладах освіти; аспекти вивчення іноземних мов студентами педагогічних спеціальностей у ЗВО, зокрема майбутніми вчителями початкових шкіл.

Ретроспективний аналіз вивчення іноземних мов у ЗВО педагогічного профілю дає змогу зробити огляд історіографії проблеми, що сприятиме розширенню дослідницького поля з питань, які є важливими для виявлення підходів і методів формування іншомовної комунікативної компетентності педагогів у минулому та можуть бути екстрапольовані в сучасну систему освіти.

Водночас аналіз літератури засвідчив, що досліджувана проблема в науковому плані достатньою мірою не розв'язана. Змінилися підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності, отже, має змінитися й система формування іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечить відповідний рівень оволодіння іноземною мовою майбутніми вчителями початкової школи.

1.2. Стан розробленості проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Становлення майбутнього вчителя початкової школи нині дедалі більше залежить від формування в студента компетентнісно значущих якостей у поєднанні з умотивованим оволодінням науковими фаховими знаннями, вміннями, навичками та здатностями, необхідними для творчого виконання майбутніх професійних обов'язків. Натомість узвичаєна, усталена роками професійна підготовка вчителів спеціальності 013 Початкова освіта в педагогічних закладах вищої освіти поки що недостатньо динамічно переорієнтовується з логіки освітньої (класичної) парадигми на ідеї компетентнісного підходу в освіті, коли здобувач освіти самостійно обирає проблему, аналізує напрями її вирішення, оволодіває для цього необхідними знаннями й вміннями, перевіряє висунуті гіпотези, використовуючи набуті знання, розв'язує проблему та звітує про результати навчально-наукового пошуку.

Завданням підрозділу є визначення стану розробленості теоретичних і практичних питань проблеми формування ІКК у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Питання теорії й практики розвитку ІКК висвітлено в наукових працях багатьох закордонних дослідників: Т. Бочарнікової (2009), Н. Гальскової & Н. Гез (2006), В. Ек (1990), І. Зимньої (1991), Г. Китайгородської (1986), Ю. Пассова (1991), А. Хуторського (2003), С. Савіньон (Savignon, 2005), В. Сафонові (1993) та ін.

Вагомим внеском у розвиток ІКК вчителів початкової школи є праці Е. Гутник & Е. Шереметьєва (2016), Л. Биркун & Н. Кузло (2014), Л. Джонсона, Е. Нів, Б. Паздерка (Johnson, Neave & Pazderka, 2003), Г. Китайгородської (1986), С. Козак (2001), А. Краснопольської (2014), С. Ніколаєвої (2010), Д. Хаймса (Hymes, 1979) та ін. Значущими також є наукові розвідки О. Нечипорук (2014), А. Петрової (1999), Н. Сури (2008) та

ін., присвячені професійно спрямованим проблемам ІКК. Детальніше питання компонентного складу ІКК досліджують О. Ізмайлова (2010), С. Козак (2001), А. Морозова (2011), О. Петрова (1999) та інші науковці.

Коло наукового пошуку сучасних учених окреслює питання модернізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до теоретичного розуміння ІКК та її практичного втілення, а саме: розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів до формування ІКК (В. Кан-Калик (1987), Л. Савенкова (2005) та ін.); розроблено моделі комунікативної підготовки майбутніх учителів (В. Коваль (2014) та ін.).

Спочатку ознайомимося з тлумаченнями поняття «компетентність» у лексикографічних джерелах. У словнику-довіднику з педагогіки компетентність визначено як готовність приймати оптимальні рішення завдяки наявності знань, умінь і навичок, що формується шляхом поєднання можливостей особистості з її фаховим досвідом (Мижериков & Ермоленко, 2002, с. 248). У дослідженнях із професійної освіти компетентність розглядається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Ничкало, 2000, с. 49). У словнику іншомовних слів зазначено, що компетентність – це авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією, а компетенція – це коло повноважень окремого органу чи посадової особи; проблема, про яку особистість добре поінформована, а відтак, спроможна фахово її вирішити (Словник іншомовних слів, 2000, с. 118).

У Законі України «Про вищу освіту» (2017) поняття «компетентність» трактується як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Визначаючи поняття «компетентність», ми доєднуємося до трактування, поданого в Законі України «Про вищу освіту»,

що, на нашу думку, є найточнішим.

Низка вчених приділяє достатню увагу розвитку комунікативної компетентності, їхні позиції є досить важливими для нашої роботи. Зокрема, дослідник М. Заброцький (2009) визначає комунікативну компетентність як засновану на знаннях і досвіді здатність учителя «орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції та стратегії поведінки (як свої власні, так і учнів), рівень освоєння технології та психотехніки спілкування, в якій опосередковано виражаються морально-світоглядні налаштування, загальна спрямованість і педагогічна позиція особистості».

Вітчизняна вчена Л. Бірюк (2009, с. 82) трактує комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих і продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілей, сфер, ситуацій спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів.

Українська дослідниця О. Корчова (2015, с. 201) подає таке визначення комунікативної компетентності: готовність до адекватного вибору мовленнєвої діяльності відповідно до ситуації спілкування зі збереженням норм мовленнєвого етикету; здатність до рефлексії стратегій, тактик і результатів комунікативної діяльності з метою обґрунтування власної цілісної позиції щодо реалій соціального буття.

Рефлексія наукових праць багатьох учених, як вітчизняних, так і закордонних, дозволяє дійти висновку, що поняття ІКК розглядається досить часто й детально. Однак досліджуване нами поняття нині не має як єдиного визначення, так і однозначного компонентного складу. Тому, на нашу думку, доцільно ознайомитися з тлумаченням досліджуваної якості та її складниками, запропонованими різними дослідниками і на основі здійсненого аналізу дати власне визначення ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Американська дослідниця С. Савіньон (Savignon, 2005) визначає ІКК як здатність функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність повинна вміщувати велику кількість інформації – як лінгвістичної, так і паралінгвістичної. Учена наголошує на успішності іншомовної комунікації за умови готовності й бажання мовця впевнено висловлювати свої думки іноземною мовою та вміло послуговуватися власним словниковим запасом і відомими граматичними структурами для передавання повідомлення. На думку дослідниці, важливу роль в іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність може бути одним із компонентів іншомовного комунікативного обміну.

Учені близького зарубіжжя А. Морозова (2011), Т. Костюкова й В. Сівак (2013) на підставі здійсненого контент-аналізу поняття ІКК, вивчення наукових позицій провідних фахівців у галузі досліджуваної проблеми (І. Зимня (1991), Ю. Пассов (1991), Н. Хомський (Chomsky, 2014) та ін.), узагальнення історичного та власного педагогічного досвіду в галузі викладання іноземної мови в закладах вищої освіти схарактеризували сутність досліджуваного поняття як ситуативну категорію, що означає здатності майбутнього фахівця до реалізації знань (професійних і лінгвістичних), іншомовних комунікативних умінь (здійснювати результативне спілкування), професійно-особистісних якостей (комунікативність, толерантність, здібності до подолання психологічних перешкод під час іншомовного спілкування); досвід іншомовного професійного спілкування, що сприяє креативному розв'язанню практично орієнтованих завдань.

Узагальнений аналіз поняття ІКК, здійснений Л. Гейхман (2003), дає підстави стверджувати, що це поняття охоплює: 1) уміння і готовність здійснювати іншомовне спілкування згідно з певними вимогами, які спираються на комплекс специфічних для іноземної мови знань, умінь і навичок, що передбачають володіння мовними засобами та процесами

продукування й розпізнавання мовлення; 2) граматичні, лексичні й орфографічні знання, уміння та навички; 3) вимовні вміння та розпізнавання мовлення на слух, а також уміння порозумітися (тобто вийти зі скрутного мовного становища) в процесі мовленнєвої комунікації тощо.

На думку російської дослідниці С. Барішнікової, ІКК – це інтегрована особливість особистості, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови та формується в процесі моделювання іншомовної професійної діяльності, що має складну структуру, утворену взаємодією та взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дає змогу майбутньому фахівцеві результативно здійснювати іншомовну, а отже, й міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію (Барышникова, 2005, с. 3).

Інші російські науковці розглядають досліджуване явище по-різному: сформованість у студентів практичних навичок усного й писемного мовлення, слухання, розуміння, читання; уміння застосовувати ці навички для розв'язання комунікативних завдань (Мегалова, 2000, с. 10); інтегрована особистісно-професійна якість людини з певним рівнем мовної освіти, що реалізується в готовності до успішної, продуктивної та результативної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість продуктивної взаємодії з навколишнім середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій (Изория, 2008); складне інтегративне ціле, що забезпечує компетентне професійне спілкування фаховою мовою в умовах міжкультурної комунікації (Теніщева, 2008).

Українська дослідниця Н. Сура наголошує: «Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно

орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями. Комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетентності, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» (Сура, 2003, с. 190).

Підготовка майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти має певні особливості, які необхідно встановити, тому виникає необхідність у вивченні сучасного стану практичних питань досліджуваної проблеми.

Із метою всебічного вивчення означеної проблеми до опитування було залучено здобувачів вищої освіти, викладачів закладів вищої освіти та вчителів початкових класів. Усього на цьому етапі в опитуванні взяли участь 1258 респондентів, з них: 118 учителів молодших класів; 134 викладачі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи; 1006 здобувачів освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Анкети для опитування подано в додатку Б.

Таблиця 1.1

**Етапи вивчення сучасного стану підготовки
майбутніх учителів початкової школи**

Етапи	Методи	Категорії респондентів
1. Визначення загальних характеристик респондентів	Анкетування, бесіда, інтерв'ювання	Студенти 1–4 курсів, викладачі закладів вищої освіти, учителі початкових класів
2. Виявлення інформованості щодо сутності ІКК	Анкетування, бесіда, спостереження	Студенти 1–4 курсів, викладачі закладів вищої освіти, учителі початкових класів
3. Установлення основних проблем та чинників, що дають змогу ефективно здійснювати формування ІКК в освітньому процесі	Анкетування, бесіда, спостереження	Студенти 1–4 курсів, викладачі закладів вищої освіти, учителі початкових класів
4. Визначення наявного стану сформованості ІКК	Вивчення навчально-методичної документації, анкетування, бесіда	Студенти 1–4 курсів, викладачі закладів вищої освіти, учителі початкових класів
5. Аналіз одержаних результатів та їх математичне опрацювання	Математичні методи опрацювання даних	Студенти 1–4 курсів, викладачі закладів вищої освіти, учителі початкових класів

Варто зазначити, що в дослідженні брали участь респонденти, різні за своїми характеристиками: викладачі закладів вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців, та вчителі початкової школи, що характеризуються неоднаковим педагогічним стажем та науковими званнями (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Загальна характеристика викладачів закладів вищої освіти, що викладають англійські дисципліни майбутнім учителям початкової школи

Характеристика респондентів	Кількість осіб	%
Педагогічний стаж:		
від 1 до 5 років	14	10,45
від 5 до 15 років	47	35,07
від 15 до 25 років	51	38,06
понад 25 років	22	16,42
Усього	134	100
Посада		
Асистент	21	15,67
Старший викладач	47	35,07
Доцент	58	43,28
Професор	8	5,98
Усього	134	100

Зокрема, виявлено, що стаж роботи в переважній кількості викладачів закладів вищої освіти (38,06 %) становить від 15 до 25 років; зі стажем від 5 до 15 років визначено 35,07 % викладачів. У 10,45 % опитаних стаж від 1 до 5 років. Отже, у закладах вищої освіти здійснюють підготовку вчителів початкової школи викладачі з різним стажем роботи, більшість із них має науковий ступінь і вчене звання.

Із метою всебічного вивчення стану підготовки майбутніх фахівців та виявлення проблем, що виникають у процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, нами також було проаналізовано їхні характеристики (табл. 1.3).

Встановлено, що 77,97 % учителів іноземних мов, що працюють у старших класах, викладають іноземну мову і в початковій школі, та лише 22,03 % учителів за спеціальністю 013 Початкова освіта відповідно так званої спеціалізації «Іноземна (англійська) мова в початковій школі» викладають

іноземну мову в початкових класах. Переважна їх більшість має стаж від 15 до 25 років (32,20 %) або від 5 до 15 років (27,97 %). Проте молодих учителів іноземної мови досить мало, лише 16,10 % опитаних мають стаж роботи в школі до 5 років.

Таблиця 1.3

Загальна характеристика вчителів англійської мови в початковій школі

Характеристика респондентів	Кількість осіб	%
Освіта:		
Наявність відповідної освіти (право викладання англійської мови в початкових класах)	26	22,03
Учитель іноземної мови	92	77,97
Педагогічний стаж:		
Від 1 до 5 років	19	16,10
Від 5 до 15 років	33	27,97
Від 15 до 25 років	38	32,20
Понад 25 років	28	23,73
Категорії та педагогічні звання:		
Спеціаліст	14	11,86
Спеціаліст II категорії	26	22,04
Спеціаліст I категорії	32	27,12
Спеціаліст вищої категорії	35	29,66
Учитель-методист	11	9,32
Місце розташування освітнього закладу:		
Навчальний заклад у сільській місцевості	32	27,12
Навчальний заклад у місті	86	72,88
Усього	118	100

Важливим етапом у ході дослідження було виявлення розуміння респондентами суті поняття «іншомовна комунікативна компетентність» (табл. 1.4). Як показали результати опитування, лише 64,18 % викладачів закладів вищої освіти та 56,78 % учителів початкових класів знають семантику поняття «іншомовна комунікативна компетентність». Правильну відповідь щодо значення цього поняття дали 51,69 % студентів 1–4 курсів факультетів початкової освіти. Аналіз результатів опитування дав змогу виявити незначну тенденцію до зниження кількості тих студентів старших курсів, які правильно розуміють значення поняття ІКК. Ми пояснюємо це відповідним впливом ідей, думок викладачів закладів вищої освіти на розуміння ними цього поняття та

небажанням студентів самостійно розібратися в його сутності. У цілому з'ясовано, що 53,50 % респондентів мають уявлення щодо поняття ІКК та механізмів її формування.

Таблиця 1.4

**Розуміння респондентами поняття
«іншомовна комунікативна компетентність»**

Категорії респондентів	Загальна к-сть	у %	Розуміння поняття			
			неправильно		правильно	
			к-сть	%	к-сть	%
Студенти 1-4 курсів	1006	79,97	486	48,31	520	51,69
Викладачі закладів вищої освіти	134	10,65	48	35,82	86	64,18
Учителі іноземної мови початкових класів	118	9,38	51	43,22	67	56,78
Разом	1258	100	585	46,50	673	53,50

Опитування 268 студентів факультетів початкової освіти показало, що після закінчення університету 59,8 % респондентів планують працювати за фахом, причому бажають викладати англійську мову в початковій школі, 22,3 % мають бажання працювати на посаді вчителя початкової школи, проте не мають бажання викладати іноземну мову. Майже 18 % (17,9 %) бажають змінити професію.

За даними анкетування здобувачів вищої освіти з визначення причин небажання працювати за фахом встановлено, що у 37,8 % такою причиною є неповне оволодіння фаховими знаннями з іноземної мови, у 34,1% – відставання освітнього процесу від вимог ринку праці, у 28,6 % – відсутність потреби й бажання в іншомовній лінгвістичній освіті.

Для дослідження рівня сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи з'ясовано їхнє ставлення до необхідності вивчення іноземної мови та вплив отриманих знань на формування в них професійних якостей. На запитання «Чи необхідні знання іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей?» 68,6 % студентів першого курсу відповіли, що іншомовні лінгвістичні знання й уміння необхідні для формування особистісно-професійних якостей, другого курсу – 71,1 %,

третього – 76,3 %, четвертого курсу – 78,7 % згодні з тим, що ІКК дійсно необхідна для формування особистісно-професійних якостей. Отже, майбутні вчителі початкової школи розуміють значення іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей. Більшість із них вважає важливим для себе вивчення іноземної мови, оскільки отримані лінгвістичні знання в подальшому можуть використовуватися ними не тільки у професійній діяльності, а й для повсякденного іншомовного комунікативного спілкування.

На запитання «Чи вивчення іноземних мов спонукає до зростання фахової компетентності?» 61,7 % студентів першого курсу дали позитивну відповідь. Респонденти вважають, що володіння іноземною мовою надасть можливості зрости не тільки в освітньому процесі, а й у подальшій професійній діяльності. На другому курсі 68,2 % студентів вважають, що вивчення іноземної мови позитивно впливає на формування потреби в професійній самоосвіті. На третьому курсі потребу у вивченні іноземної мови відчувають 74,7 % респондентів, крім того 41,1 % з них зазначають, що осучаснений процес вивчення іноземної мови формує бажання вивчати її в процесі самопідготовки. На четвертому курсі 78,8 % майбутніх фахівців відповіли, що вивчення іноземних мов покращує професійну компетентність і надає змогу знайти кращі варіанти посад у подальшому пошуку роботи.

На запитання «Чи знання іноземних мов можна використовувати в інших сферах?» 62,5 % респондентів першого курсу відповіли ствердно, 10,2 % студентів мають досвід використання іншомовної комунікації; 67,2 % майбутніх фахівців другого курсу згодні з можливістю користуватися сформованою ІКК в інших сферах життя, а 22,5 % студентів користувалися знаннями іноземної мови в процесі іншомовного спілкування поза межами освітнього процесу в університеті; 69,6% респондентів третього курсу відповіли згодою на перше запитання, а 29,6% студентів четвертого курсу застосовували знання іноземних мов в інших сферах життєдіяльності. Отже, студентам доводилося застосовувати знання іноземних мов у інших галузях.

Аналіз результатів опитування показав, що більшість студентів вважає важливим для себе вивчення іноземної мови. Вони переконані, що це необхідно для формування особистісно-професійних якостей. Більшість опитаних студентів вважає, що ІКК сприяє розвитку логічного мислення та формуванню комунікативних якостей.

Отже, більшість майбутніх учителів початкової школи зазначає, що вивчення іноземних мов сприяє професійному зростанню та бажанню підвищувати фахову самоосвіту і самовдосконалення. Крім того, той факт, що за останні 5 років зросло бажання здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта отримувати додаткову спеціалізацію «Іноземна мова (англійська)», підтверджує актуальність досліджуваної проблеми.

Аналіз відповідей 76 викладачів іноземних мов факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи різних ЗВО показав, що в більшості університетів не здійснюється цілеспрямована робота, націлена на формування у майбутніх учителів ІКК. Серед основних проблем, що ускладнюють формування ІКК майбутніх учителів початкової ланки школи, викладачі виокремлюють недостатність: необхідної науково-методичної літератури (34,2 %), практичної спрямованості професійної підготовки (40,8 %), організації педагогічної практики (43,7 %), матеріального стимулювання викладачів (33,1 %), організації самостійної роботи здобувачів освіти (22,3 %), матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу (14,0 %), низьку якість викладання (14,8 %).

Таким чином, можна зробити висновок: незважаючи на те, що в теорії досліджуване питання досить детально вивчалось, на практиці є великий спектр проблем, що потребують вирішення питання формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

1.3. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи: сутність і структура

Основними завданнями підрозділу є аналіз поняття ІКК майбутніх учителів початкової школи в сучасній науково-педагогічній літературі, теоретичне обґрунтування його змісту і структури.

Глобальна інформатизація й інтернаціоналізація суспільства, розширення та якісні зміни міжнародних зв'язків, домінування їх у суспільному житті визначають необхідність змін у системі вищої освіти України загалом і професійній підготовці майбутніх фахівців зокрема. Саме професійне міжнародне спілкування, можливості стажування за кордоном зумовлюють необхідність формування достатнього рівня знань з іноземної мови в майбутніх фахівців для успішного обміну професійними досягненнями, здійснення іншомовного спілкування з представниками інших країн, виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Поступово іноземна мова перетворилася на необхідний компонент професійного становлення майбутніх учителів початкової школи, серед результатів якого – сформована іншомовна комунікативна компетентність, практично втілена у використанні іноземної мови як доступного засобу спілкування та збагачення досвіду фахової діяльності.

Узагальнюючи основні загальноцивілізаційні тенденції, що утверджуються у ХХІ ст., визначаючи шляхи модернізації національної освіти, В. Кремень (2009) наголошує на необхідності переходу від кваліфікації до компетентності, яка дає змогу людині «знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможлиблює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці» (Кремень, 2009).

Соціально-економічна ситуація сьогодення пропонує майбутнім учителям початкової школи нові можливості самореалізації, що можуть здійснюватися не тільки шляхом спілкування із зарубіжними колегами й

партнерами, а й через професійну діяльність в умовах іншомовного суспільства. У період упровадження компетентнісного підходу, розвитку міжнародної освітньої та професійної мобільності особливого значення набуває ІКК учителя початкової школи. У зв'язку із цим необхідно спрямовувати освітній процес на формування в майбутніх фахівців здатностей реалізовувати власну професійну діяльність. Одним із продуктивних засобів такого фахового самовтілення вважаємо сформованість ІКК. Процес формування й розвитку досліджуваної якості здобувачів освіти повинен розглядатися крізь призму їхньої подальшої професійної діяльності, тому основною метою є формування спеціалізованої компетентності у сферах професійного й ситуативного спілкування іншою мовою – ІКК, що сприяє оволодінню новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела.

Складність і багатовекторність діяльності початкової школи на сучасному етапі висуває особливі вимоги до професіоналізму вчителя початкових класів, передбачає високий рівень особистісного розвитку педагога, який повинен мати ґрунтовні знання, багатогранні вміння й компетентності в різних галузях. З огляду на це важливим напрямом сучасної педагогічної науки є пошук засобів, що забезпечать процес становлення особистості педагога, який є носієм гуманістичних цінностей, духовно-моральних якостей і високої педагогічної культури, який уміє орієнтуватися в сучасних інноваційних процесах теорії і практики початкової ланки освіти (Хоружа, 2003). Погоджуючись із твердженням дослідниці, вважаємо, що саме сформованість ІКК значно підвищує рівень особистісного розвитку майбутнього фахівця та підносить на новий рівень його професійні можливості.

Сучасні нормативні документи орієнтують учителів початкових класів на формування в учнів певного рівня ІКК, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні (Державний стандарт початкової освіти, 2018). У початковій школі (1 – 4 класи закладів загальної середньої освіти) має бути сформоване підґрунтя ІКК, необхідне й достатнє для її

подальшого розвитку під час вивчення іноземної мови в середній школі. Закласти такі підвалини повинен учитель іноземної мови початкових класів. Отже, студенти – майбутні вчителі іноземних мов початкової школи мають володіти методикою формування ІКК в молодших школярів. Інакше кажучи, вони повинні набути певного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, достатнього для успішного формування в молодших школярів ІКК як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Колектив авторів Київського лінгвістичного університету під керівництвом С. Ніколаєвої розглядає поняття ІКК як здатність успішно вирішувати завдання взаємодії й взаєморозуміння з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування (Бігич та ін., 2013, с. 36).

Вітчизняні автори потрактовують аналізований термін як: знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст яких охоплює знання основних понять лінгвістики (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички й уміння аналізу тексту та власне і комунікативні надбання (Бідюк, 2012); знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, а також досвід послуговування мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації (Тинкалюк, 2008; Чиханцова, 2016).

Варто зазначити, що неоднозначність тлумачень одного й того самого поняття в науковій літературі спричиняє неточності в моделюванні освітніх процесів. Тому з метою визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи» зупинимося детальніше на відповідному процесі, що відбувався на основі логічних правил виведення понять.

Визначенням (*дефініцією*) вважають логічну операцію, яка розкриває

зміст поняття або встановлює значення терміна. У визначенні виділяють дві частини – поняття, яке визначається (дефінієндум) і поняття, яке його визначає – власне визначення (дефінієнс) (Пасько та ін., 2004, с. 14).

У теорії визначення понять до класу явних визначень належать номінальні й реальні (у тому числі генетичні) дефініції (Войшвилло & Дегтярев, 2001). У дослідженні послуговуватимемося реальним визначенням, що розкриває істотні та загальні ознаки поняття в системі його родовидових відношень. Спершу визначимо найближчу родову ознаку, а потім перелічимо суттєві видові його ознаки, що відрізняють елементи обсягу досліджуваного поняття від елементів обсягу родового поняття (Павлов, 2008).

Оскільки поняття (поряд із судженням та умовиводами) є предметом дослідження формальної логіки, скористаємося правилами визначення понять, що напрацьовані цією раціональною дисципліною, зокрема: 1) визначення повинно бути пропорційним. Обсяг поняття, яке визначається, повинен бути рівним обсягу поняття, що є визначальним; 2) визначення не повинно містити в собі кола; 3) визначення повинно бути чітким і ясним, тобто зміст і обсяг понять повинні бути недвозначними; 4) визначення не повинно бути заперечним (Пасько та ін., 2001, с. 14–15).

Послугуючись рекомендованими формальною логікою положеннями і правилами визначення понять, найближчою родовою ознакою вибираємо поняття «здатність особистості», оскільки інші близькі за змістом поняття («характеристика особистості», «сформованість навичок...», «готовність до комунікації», «якість особистості» тощо), на нашу думку, не можуть слугувати найближчою родовою ознакою: кожне з них потребує додаткового роз'яснення сутності його змісту.

Отже, *здатність особистості* визначаємо найближчою родовою ознакою поняття *«іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи»*. Визначимо суттєві видові ознаки, що відрізняють достатньою мірою цю здатність особистості від подібних особистісних утворень. Варто погодитися з думкою В. Павлова (2008): чим

більше видових відмінностей, що висвітлюють суттєві ознаки змісту поняття перелічуюються у дефініції, тим вона змістовніша і точніша. Водночас будемо пам'ятати й про застереження щодо громіздкості дефініції, яка включає безмежну кількість видових відмінностей.

Таким чином, нами здійснено спробу дати визначення ключового поняття власного наукового пошуку. **Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи** – це здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку.

Подальші дослідження здійснювалися в напрямі розширення, уточнення поняття «іншомовна комунікативна компетентність», а також його структурування. У різних моделях ІКК розглядаються різні її складники. Так, зарубіжна академічна спільнота акцентує увагу на різних аспектах ключового поняття дослідження. Згідно з моделлю, запропонованою Радою Європи, комунікативна компетентність складається з трьох основних компонентів: лінгвістичного (фонологічні, лексичні й граматичні знання та вміння), соціолінгвістичного (визначається соціокультурними умовами використання мови) та прагматичного (екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування (міміка, пантоміміка тощо).

С. Савіньон виділяє чотири компоненти ІКК: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетентність мовленнєвої стратегії (Savignone, 2002).

Дж. Ек і Дж. Трім (Ek & Trim, 1990) виокремлюють шість складників вищезазначеного поняття: лінгвістичний, соціокультурний, соціолінгвістичний, стратегічний, дискурсивний і соціальний. Так, соціокультурна компетентність передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної й мовленнєвої поведінки носіїв мови та

вміння використовувати їх у процесі спілкування. Дискурсивна компетентність – це вміння породжувати дискурс, тобто використовувати й інтерпретувати форми слів і значень для складання зв'язних текстів. Стратегічна (або компенсаторна) компетентність спрямована на використання вербальної й невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації знань граматичного коду.

У контексті нашого дослідження важливими є праці М. Кенела і М. Свейна (Canale & Swain, 1980), які в моделі ІКК виокремлюють чотири компоненти-компетентності: *граматичну* – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, що містить словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення й побудови речень; *соціолінгвістичну* – вміння доречно використовувати й розуміти граматичні форми в різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); *дискурсивну* – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс за допомогою різних синтаксичних і семантичних засобів; *стратегічну* – здатність використовувати вербальні й невербальні засоби під час загрози зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через інші побічні чинники». Сучасні вчені наголошують, що саме ця модель ІКК мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Водночас Л. Бахман пропонує зовсім іншу модель ІКК, до складу якої входять мовний, стратегічний, психофізіологічний компоненти. Мовна компетентність визначається автором як «знання мови» і містить організаційний (граматичну і текстуальну компетентності) та прагматичний (ілокутивну і соціолінгвістичну) складники. На переконання автора, кожен з чотирьох субкомпетентностей утворюють менші структурні елементи, зокрема, граматичну – лексика, морфологія, синтаксис та орфографія; текстуальну – когезія та риторична організація; ілокутивну – здатність висловлювати думки й емоції, а також спроможність утілювати

маніпулятивні, евристичні й творчі здатності суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістичну – сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур (Bachman, 1990).

Д. Хаймс (Hymes, 1979) виокремив лінгвістичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектного мовлення), дискурсивну (правила побудови смислового висловлювання) і стратегічну (правила підтримання контакту із співрозмовником) складові досліджуваного поняття. Окрім того, у межах ІКК науковець досліджує тематичний, організаційний, прагматичний, соціокультурний, соціальний та інші компоненти.

Означене спонукає до висновку, що нині теоретичне розуміння ІКК обмежується лише сукупністю специфічних для іноземної мови знань, умінь та навичок. Комунікативна компетентність визначається як основна мета навчання іноземної мови в системі вищої освіти і трактується як сукупність декількох субкомпетентностей, а саме: лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної і соціокультурної (Сахарова, 2003). До компонентів «субкомпетентностей», що виділяє більшість авторів у структурі іншомовної комунікативної компетентності, належать: 1) мовна (лінгвістична) «здатність мовця послуговуватися ланцюгом граматичних фраз, навіть безвідносно до їх змісту, на основі вивчених правил»; 2) соціолінгвістична (здатність використовувати й перетворювати мовні одиниці відповідно до ситуації, тобто здійснювати вибір вербальних знаків залежно від характеристик комунікативної ситуації: місця, відносин між співрозмовниками, комунікативного наміру тощо); 3) соціокультурна (знання соціокультурного контексту використання мови, а також знання того впливу, який виявляє соціокультурний контекст на вибір мовних кодів); 4) дискурсивна (здатність розуміти й досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях); 5) стратегічна (здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для компенсації мовцем недоліків у знанні коду) (Зимняя, 1991, с. 28).

Дослідник ключових питань комунікативної компетентності Н. Завіниченко (2003) виділяє такі компоненти ІКК: *гностичний* – система знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність, що вможливорює сприйняття, розуміння прихованих змістів, асоціацій співрозмовника; *комунікативний* – комунікативні вміння, що забезпечують установлення контакту зі співрозмовником, змогу керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні вміння, перцептивно-рефлексивні вміння, що є передумовою пізнання внутрішнього світу партнера зі спілкування та розуміння самого себе; *емоційний* – гуманістична зорієнтованість на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинені емпатія та рефлексія, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними й соціальними ролями; позитивні «Я-концепція» та психоемоційний стан (Н. Завіниченко, 2003, с. 47).

Вітчизняна дослідниця С. Козак (2001) виділяє чотири структурних компоненти ІКК: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний. О. Петрова (1999) вважає правомірним виокремити мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, паралінгвістичний складники означеної особистісної якості. Варто зазначити, що В. Сафонова (1993) визначає такі компоненти ІКК: мовну (граматичну, лінгвістичну); мовленнєву (прагматичну, стратегічну, дискурсивну); соціокультурну (соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу). Аналіз проблеми свідчить, що в наукових працях багатьох учених, як вітчизняних, так і закордонних, поняття ІКК розглядається досить часто й детально, однак досі немає усталеної дефініції й однозначного компонентного складу цього феномену залежно від того, на чому акцентують увагу вчені. Зупинимось на результатах аналізу, поданих в узагальненій табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Покомпонентний склад іншомовної комунікативної компетентності

Автор	Назви компонентів ІКК	Значення компонента ІКК
1	2	3
Рада Європи	лінгвістичний – соціолінгвістичний – прагматичний –	фонологічні, лексичні й граматичні знання й уміння; визначається соціокультурними умовами використання мови; екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування, такі, як міміка, пантоміміка та ін.
Дж. Ек і Дж. Трім	лінгвістичний, соціокультурний – соціолінгвістичний, стратегічний – дискурсивний – соціальний	передбачає знання студентами національно-культурних особливостей соціальної й мовленнєвої поведінки носіїв мови та вміння використовувати їх у процесі спілкування; передбачає використання вербальної й невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду; уміння породжувати дискурс, тобто, використовувати й інтерпретувати форми слів і значень для складання зв'язних текстів.
М. Кенел і М. Свейн	граматичний – соціолінгвістичний – дискурсивний – стратегічний –	рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень; уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій; здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби; здатність використовувати вербальні й невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів».
Л. Бахман	мовний – стратегічний, психофізіологічні механізми	містить організаційний (граматична й текстуальна компетентності) і прагматичний (іллокутивна й соціолінгвістична компетентності) компоненти.
Д. Хаймс	лінгвістичний – соціально- лінгвістичний – дискурсивний – стратегічний –	правила мови; правила діалектного мовлення; правила побудови смислового висловлювання; правила підтримання контакту із співрозмовником.

<i>Продовження табл. 1.5</i>		
1	2	3
І. Зимня	мовний – (лінгвістичний), соціолінгвістичний – соціокультурний – дискурсивний – стратегічний –	здатність мовця користуватися ланцюгом граматичних фраз, навіть безвідносно до їх змісту, на основі вивчених правил; здатність використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації; знання соціокультурного контексту, де використовується мова; здатність розуміти й досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях; здатність використовувати вербальні й невербальні стратегії для компенсації недоліків у знанні коду користувачем
Н. Завіниченко	гностичний – комунікативний – емоційний –	система знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність; комунікативні вміння, які дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації, культура мовлення; гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинені емпатія й рефлексія.
С. Савіньон	граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний, компетентність мовленнєвої стратегії.	
Н. Сахарова	лінгвістичний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний, соціокультурний.	
О. Нечипорук	лінгвістичний, соціокультурний, комунікативний.	
С. Козак	лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний.	
О. Петрова	мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, паралінгвістичний.	

Подальші дослідження спрямовано на уточнення змісту досліджуваного поняття, а також його структурування, адже в різних

моделях ІКК розглядаються різні її складники. У структурі ІКК науковці визначають таке змістове наповнення:

1) *дискурсивна компетентність* – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні й семантичні засоби;

2) *соціолінгвістична компетентність* (соціокультурна, соціальна) – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою і таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту іншомовної комунікації;

3) *стратегічна* (компенсаторна) *компетентність* – здатність активно брати участь у іншомовній комунікації, обираючи для цього оптимальну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення результативності комунікації;

4) *лінгвістична компетентність* – здатність розуміти й продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання іншомовного середовища;

5) *комунікативна компетентність* (мовленнєва, мовленнєвої стратегії) – комунікативні вміння, які дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації, культура мовлення;

б) *прагматична компетентність* – здатність користуватися екстралінгвістичними елементами, що забезпечують спілкування, зокрема, міміка, пантоміміка тощо (Пінчук, 2019а).

Можемо зазначити, що визначені компоненти, на думку дослідників, найбільш повно відображають зміст ІКК та відповідають цілям навчання іноземної мови у ЗВО.

З огляду на потребу формування ІКК у майбутніх учителів початкової школи вважаємо за необхідне перейти до розгляду процесуального наповнення досліджуваної якості. ІКК майбутніх учителів початкової школи синтезує в собі загальні вимоги до педагога як до особистості й конкретний

вияв цих властивостей, рис, притаманних особистості в діяльності окремого вчителя.

Отже, здійснимо структурно-компонентний аналіз ІКК майбутніх учителів початкової школи. У дослідженні поняття «структура» розглядаємо як сукупність «взаєморозміщених і взаємопов'язаних складових частин цілого», певних внутрішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей за різних зовнішніх і внутрішніх змін (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005).

До дефініції досліджуваного поняття варто ввести ознаку, яка має пояснити, чому ця психологічна властивість особистості є інтегративною, які частини «об'єднуються в єдине ціле». У цьому аспекті доцільно навести структуру компетентності, яку пропонує І. Зимня (2009, с. 8): «а) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); б) уміння, досвід, прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); в) ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смісловий аспект); г) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (регулятивний аспект); д) готовність до актуалізації прояву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань (мотиваційний аспект)».

Наведена структура «корелює» з підходами вітчизняних учених (І. Андрощук, 2018; Н. Ткаченко, 2020 та ін.) до структурування феномену, коли, зазвичай, виокремлюють чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; рефлексивний. Тому суголосні з О. Кошуком (2019) і розглядаємо ІКК як збалансовану інтегровану комбінацію знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та особистісно-професійних якостей.

По-перше, ІКК майбутніх учителів початкової школи як властивість особистості має виявлятися як у професійній діяльності, так і у вчинках людини, основою яких є ціннісні орієнтації – етичні, громадянські,

екологічні, естетичні тощо. Справедливо, на нашу думку, О. Киричук, В. Роменець, Т. Кириленко й інші (2006) вказують, що вчинок – головна одиниця соціальної поведінки, завдяки якій формується особистість людини у свідомій дії, бездіяльності; позиції, висловленій у слові; ставленні, що виявляється в інтонації, жесті, підтексті; діях, скерованих на подолання перепон; пошуку істини. Професійна діяльність має бути центром прояву сформованих ціннісних орієнтацій, що мотивують фахівця до роботи в початковій школі, зокрема, іншомовного професійно зорієнтованого спілкування.

По-друге, підґрунтям будь-якої компетентності є знання, без яких не можливе формування вмінь і навичок. У структурі досліджуваного феномену важливим є оволодіння знаннями про межі виучуваного предмета, явища (фонетичні, лексичні, граматичні знання з іноземної мови), необхідні майбутньому вчителю в процесі вивчення іноземної мови в ЗВО.

По-третє, ІКК майбутніх фахівців має виявлятися як в іншомовній комунікативній діяльності, детермінувати її успішне виконання, так і забезпечувати стійку життєдіяльність людини в соціумі в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору. Тому вважаємо за потрібне віднести ознаку «ефективно вирішувати професійні ситуації засобами іншомовної комунікації» до основних суттєвих ознак досліджуваного поняття.

По-четверте, важливою частиною досліджуваної компетентності вважаємо здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін її поведінки, діяльності та поінформованості про способи професійного самовдосконалення власної іншомовної комунікативної компетентності (Пінчук, 2019а), що надає майбутньому фахівцеві можливості активного професійного саморозвитку, сформуванню власну ІКК, що дозволить обмінюватися досвідом іноземною мовою.

Таким чином, орієнтуючись на нормативні вимоги до професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи, особливості його

педагогічної діяльності, стан професійної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти, результати експертного оцінювання щодо визначення найбільш значущих характеристик учителів початкових класів, керуючись результатами аналізу наукових досліджень щодо структури означеної компетентності, виокремлюємо такі компоненти ІКК: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний.

Кожен компонент ІКК наповнений конкретним змістом, характеристику яких подано нижче. Структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів подано на рис. 1.1.



Напрацювання авторки

Рис. 1.1. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує оволодіння всією сукупністю моральних принципів, норм, переконань, свідомості, ідеалів і цінностей. Кожній людині притаманна індивідуальна, специфічна ієрархія цінностей, що є зв'язком між духовною культурою суспільства й духовним

світом особистості, між суспільним й індивідуальним буттям.

Цінності є одним із джерел мотивації поведінки людини, що відображаються у формі ціннісних орієнтацій та є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки конкретного індивіда. Своєю чергою, ціннісні орієнтації тісно пов'язані з вольовими аспектами людської діяльності, а також наповнюють конкретним змістом спрямованість особистості, виражають внутрішню основу її ставлення до дійсності й до себе.

Уважаємо, що формування ІКК в майбутніх учителів початкової школи є необхідною умовою становлення їхньої професійної самосвідомості, оскільки вона виступає внутрішньою умовою й передумовою активного засвоєння майбутніми фахівцями значущих для них сфер діяльності, основою саморегуляції, самоуправління, самовдосконалення. Ступінь усвідомлення здобувачами вищої освіти властивостей і особливостей власного «Я», значущих для навчальної й професійної діяльності, може бути показником успішності професійного розвитку.

Мотиваційно-ціннісний компонент є показником позитивної мотиваційної спрямованості студентів до майбутньої професійної діяльності іноземною мовою та оволодіння системою ціннісних орієнтацій, за допомогою яких розв'язуються такі завдання:

- забезпечити усвідомлення майбутнім учителем початкової школи іноземної мови як частини системи ціннісних орієнтацій, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю;
- охарактеризувати систему домінантних мотивів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що виражають їх усвідомлене ставлення до вивчення іноземної мови.

Система домінантних мотивів містить:

- пізнавальні мотиви, спрямовані на задоволення потреби отримання нової фахової іншомовної інформації;
- мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні ствердитися в

якості компетентного фахівця, творчої особистості, що користується іноземною мовою з метою професійного самовдосконалення;

- мотиви, зумовлені суперечностями між індивідуальним досвідом майбутніх учителів у викладанні іноземної мови в початковій школі, внутрішніми переконаннями особистості й зовнішнім іншомовним професійно-освітнім середовищем.

Приєднуємося до думки українського дослідника В. Свистуна (2016) про те, що мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує спрямованість на професійно-творче засвоєння знань з іноземної мови, професійно-пізнавальний інтерес і прагнення до творчого засвоєння знань з іноземної мови, комплексних умінь іншомовної комунікації, стимулює до успіху і творчих професійних досягнень, до високої оцінки своєї роботи завдяки сформованій ІКК.

Когнітивний компонент – це знання студентів про межі виучуваного предмета, явища, необхідні майбутньому вчителю в процесі вивчення іноземної мови у ЗВО. Зазначений компонент охоплює такі знання:

- знання особливостей фонетичної, граматичної, лексичної системи іноземної мови;
- знання про культуру рідної країни та країни, мова якої вивчається («Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство»);
- знання закономірностей фізіологічного, психічного й соціального розвитку учнів молодшого шкільного віку;
- знання закономірностей процесу навчання іноземної мови молодших школярів;
- знання основних положень теорії моделей навчання іноземної мови, що використовуються в Україні й за кордоном;
- знання поняттєвого й концептуального апарату теорії формування ІКК майбутнього вчителя початкової школи (структуру ІКК, її компоненти, етапи формування).

Важливим аспектом нашого дослідження є відстеження взаємозв'язку між усіма складниками змістового наповнення ІКК (когнітивний компонент), якими вважаємо лінгвістичний, комунікативний, лінгвосоціокультурний, прагматико-стратегічний компоненти.

Лінгвістичний складник реалізується в мисленнєво-мовленнєвій діяльності мовця й містить систему усвідомлених комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному), зокрема, знання семантики мовних одиниць; засвоєння словникового запасу, знання правил правопису і вимови, закономірностей словотворення й побудови речень, інших мовних конструкцій.

Комунікативний складник передбачає володіння всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) як в усній, так і в писемній формах; формування дискурсивної компетентності, що виражається у володінні правилами побудови змісту конкретного висловлювання. Принагідно зазначимо, що дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що адресується співрозмовникові, слухачеві або читачеві і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, системністю (Завіниченко, 2003). Визначені ознаки дискурсу особливо помітні в писемному мовленні, а в усному найбільш важливими є лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна системність висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент усвідомлює необхідні поняття, що описують ту чи ту ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і зразків поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її та своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний світогляд тощо. Цей компонент сприяє встановленню контакту зі співрозмовником, дає змогу керувати ситуацією взаємодії в процесі іншомовної комунікації.

Лінгвосоціокультурний складник реалізують соціокультурний, соціолінгвістичний і міжкультурний елементи, що сприяють досягненню основної мети сучасної освіти – утвердженню іноземної мови як засобу соціокультурного розвитку особистості, збагаченої знаннями нової культури на основі засвоєних традицій та ідеалів рідної. Варто наголосити, що соціокультурний розвиток через вивчення іноземної мови має важливе значення для професійного становлення майбутнього фахівця будь-якого напрямку. Із появою міжкультурної дидактики виникає нова термінологія, відбувається уточнення взаємозв'язку між іншомовною комунікативною компетентністю і усвідомленням деяких аспектів національної культури. У зв'язку із цим виникає потреба взаємодіяти, спілкуватися в міжкультурному контексті. Отже, важливим складником, що розширює й уточнює сутність основного поняття, є міжкультурний, який розглядаємо як частину лінгвосоціокультурного компонента комунікативної компетентності та визначаємо як здатність адекватно й гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Це означає, що процес вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти можна частково розглядати як міжкультурне спілкування зі всіма його особливостями. Отже, у такому спілкуванні (звісно, частково) актуалізується поняття міжкультурної компетентності.

Прагматико-стратегічний складник передбачає знання мовних правил і послуговування ними під час установлення комунікативного контакту, здатність підтримувати його впродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Відповідно, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. Відомий український психолог В. Семиченко (2018) цю готовність пояснює сформованістю такої особистісної якості людини, як контактність (здатність перебороти психологічні бар'єри спілкування, розпочати його, підтримувати протягом певного часу й логічно завершити). На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі

спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто з умінням адаптувати мисленнєво-мовленнєві процеси до умов певної ситуації спілкування. Студенти зацікавлені в можливостях застосування іноземної мови для розширення своїх знань зі спеціальності, що, своєю чергою, є значним стимулювальним мотивом.

Будь-які знання мають свою галузь застосування (оперативність), пов'язану з можливостями їх використання для регуляції діяльності фахівця, який повинен розуміти сутність і специфіку вивчення предмета, постійно розв'язувати більшість актуальних іншомовних професійних завдань. Отримані іншомовні знання певним чином удосконалюються в ході практичної комунікативної діяльності, вони інтегруються в певну специфічну систему, підпорядковують собі потенційну здатність самостійного засвоєння та поглиблення отриманих іншомовних знань.

Система мотивів, що виражає свідоме ставлення до діяльності й потяг особистості до формування ІКК, регулює й спонукає діяльнісний аспект будь-якої особистості. Це положення є засадничим для виділення комунікативно-діяльнісного компонента, орієнтованого на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи й забезпечення здатності майбутніх учителів спілкуватися іноземною мовою.

Комунікативно-діяльнісний компонент представлено низкою вмінь і здатностей майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Беручи до уваги визначення вмінь, представлених у роботах багатьох учених (О. Бігич (2004), С. Ніколаєва (2010), С. Роман (2005)), ми розглядаємо вміння як комплекс усвідомлених, інтелектуальних дій, заснованих на знаннях про фахову компетентність і таких, що дозволяють майбутнім учителям початкової школи здійснювати ефективне іншомовне комунікування в рамках професійної діяльності та іншомовну взаємодію з учнями молодшого шкільного віку .

Приєднуючись до поглядів вітчизняної методистки О. Бігич (2004), у

структурі вмінь виділяємо:

- уміння добору найефективніших мовних і мовленнєвих одиниць для іншомовного спілкування;
- уміння добору засобів для формування певного аспекту ІКК відповідно до певних умов;
- уміння здійснювати взаємозв'язок засобів для реалізації іншомовної комунікації;
- уміння здійснювати процес іншомовного навчання як процес міжособистісного спілкування;
- уміння забезпечувати ефективну емоційність іншомовного комунікування й освітнього процесу з іноземної мови в початковій школі, зокрема, бути артистичним, емоційно-виразним, об'єктивувати власне позитивне світобачення та ініціювати його в учнів молодшого шкільного віку.

Сучасний науковий пошук дає підстави стверджувати, що змістове поле ІКК окреслюють такі ключові положення: оволодіння механізмами побудови й перефразування висловлювання; уміння породжувати дискурс відповідно до культурно-мовної ситуації, що об'єднує характеристики адресата, місця, часу й умов спілкування; уміння здійснювати свідоме й автоматичне проєктування мовних засобів з одного виду мовленнєвої діяльності на інший. Формування ІКК є неперервним процесом розв'язування комунікативних завдань, що ведуть до розширення меж комунікації, формування здатності до гнучкої взаємодії з партнером у процесі спілкування, до розвитку рефлексивної мовленнєвої діяльності. Уважаємо, що комунікативна компетентність є домінуючою серед інших компетентностей, оскільки комунікація – необхідна умова й спосіб реалізації інших компетентностей і різновидів діяльності.

Крім зазначених вище компонентів, у структурі досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи нами було виділено *рефлексивний* компонент, що є важливою частиною досліджуваної якості. Тракуємо його

як здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що веде до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності та поінформованості про способи професійного самовдосконалення (Пінчук, 2019б).

На нашу думку, важливим показником вищезазначеного компонента ІКК є сформована *педагогічна самосвідомість* майбутнього вчителя початкової школи, «зорієнтована на сприйняття й перетворення суб'єктом педагогічної дійсності, а також вона передбачає його цілісну самооцінку себе як учителя та свого місця в освітньому процесі» (Коваль, 2014, с. 186). Педагогічна самосвідомість є механізмом, що виконує активну функцію саморегуляції в процесі іншомовного спілкування. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя початкової школи, фахівець відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, намагається сформувати в себе професійно значущі якості особистості та педагогічної майстерності.

Слід підкреслити, що професійна самосвідомість педагога підпорядкована загальним законам самосвідомості. За діяльнісного методологічного підходу фахова самосвідомість виступає насамперед як діяльнісно організована свідомість. Найважливішою її характеристикою є не лише наявність реальної рефлексії результативності іншомовної комунікації, а й її подвійна, різновекторна спрямованість. Нам імпонує позиція Г. Щедровицького, який зазначає: «Хто б і коли не діяв – він завжди повинен фіксувати свою свідомість, по-перше, на об'єктах своєї діяльності (він бачить і знає ці об'єкти), а по-друге, на самій діяльності (він бачить і знає себе під час діяльності, він бачить свої дії, свої операції, свої засоби і навіть свої цілі та завдання)» (Щедровицкий, 2014, с. 410).

На думку дослідника В. Сластьоніна, професійна самосвідомість учителя початкової школи може бути описана такими характеристиками, як мотиваційно-ціннісне ставлення до власного досвіду іншомовної педагогічної діяльності з погляду особистого внеску в розвиток і становлення особистості учня, усвідомлення й переживання суб'єктивної значущості розвитку й особистісного зростання учня як вирішальної умови власної

самореалізації у професії, виявлення й розпізнавання якості особистісних утворень і властивостей свого «Я», готовність до реформування іншомовної педагогічної діяльності (Сластенин, Исаев, & Шиянов, 2013, с. 238).

Здатність до адекватного оцінювання себе як педагога починає формуватися в студентів після їхнього першого досвіду роботи в школі, зокрема, під час педагогічної практики. Із метою підготовки здобувачів вищої освіти до ефективної рефлексії під час педагогічної практики в початковій школі ми пропонуємо починати готуватися до неї якомога раніше, навчаємо майбутніх учителів початкової школи аналізувати результати власної педагогічної діяльності з іноземної мови на заняттях із методики навчання іноземної мови.

Педагогічна самосвідомість є найважливішою категорією, що реально відображає сутність процесу професійного становлення й розвитку педагога, насамперед на етапі навчання у ЗВО. Тому в аналізованому компоненті виокремлюємо властивості особистості, що дозволяють спрямувати активність людини на самопізнання, адекватну самооцінку, самоконтроль, самокорекцію.

Ще одним показником рефлексивного компонента ІКК є *емоційна гнучкість учителя*, «збереження працездатності за умови виникнення певного завдання в умовах емоціогенної ситуації» (Лисенкова, 2019). Ця властивість педагога виявляється у витримці, умінні виявляти позитивні емоції, саморегулюватися, стримувати негативні емоції. Педагогічна діяльність є багатопрофільною й багатоаспектною. Зважаючи на те, що студентам педагогічного ЗВО належить працювати майбутніми вчителями початкової школи, іншомовна компетентність повинна визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю та підвищеною працездатністю під час навчання спілкування іноземною мовою.

Є. Асмаковець (2000) наголошує на тому, що вчитель із високим рівнем розвитку емоційної гнучкості, який володіє прийомами вербального й

невербального прояву почуттів і цілеспрямовано застосовує їх у спілкуванні з учнями, збагачує педагогічну взаємодію, робить її емоційно насиченою, формує в учнів почуття психологічної захищеності й безпеки, забезпечує досягнення високої продуктивності педагогічної діяльності, позитивно впливає на розвиток індивідуальності учнів. Емоційна гнучкість, хоча й має фізіологічну основу, будучи продуктом виховання та самовиховання, піддається корекції й розвитку.

Нами виділено такі рефлексивні вміння, необхідні для формування ІКК майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі: уміння діагностувати процес іншомовної комунікації та іншомовну навчальну діяльність; уміння аналізувати власну іншомовну комунікативну позицію та діяльність; уміння оцінювати результати власної комунікативної діяльності з погляду їх відповідності цілям і завданням іншомовного спілкування, навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку; уміння продукувати нові ідеї іноземною мовою та перебудовувати вихідну діяльність відповідно до нових підходів до іншомовної професійної діяльності.

Уміння майбутніх учителів початкової школи об'єктивуються на практиці, проявляються їх установки й ціннісні орієнтації в процесі іншомовного комунікування; рефлексивні вміння, забезпечуючи усвідомлення іншомовної професійної діяльності, дають можливість зрозуміти мотиви, смисли, цінності, що лежать в основі іншомовної комунікації, і, за необхідності, переглянути їх.

Таким чином, визначені нами компоненти ІКК майбутнього вчителя початкової школи нерозривно пов'язані між собою. Цінності й мотиви майбутніх фахівців спонукають до вивчення іноземної мови, що значно підвищує усвідомленість важливості формування означеної компетентності. Знання теоретичних основ (когнітивний компонент) забезпечує усвідомлене використання комунікативних, рефлексивних умінь; своєю чергою, комунікативно-діяльнісний компонент дозволяє творчо реалізовувати теоретичні знання у педагогічній практиці. Загальні й конкретні знання

збагачують майбутніх учителів не лише об'єктивною інформацією, а й оцінкою різних аспектів ІКК (у вигляді еталонів, ідеалів, зразків), що приводить до певної перебудови мотиваційно-ціннісного й рефлексивного складників (Пінчук, 2019в). Необхідно зазначити, що в процесі оволодіння ІКК важливо не втратити власну ідентичність, сформовану в рідному соціокультурному просторі.

Таким чином, аналіз дослідження проблеми іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів дає змогу визначити стан розробленості зазначеного феномену в педагогічній теорії. Розглянуто погляди різних учених на сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи», запропоновано власне визначення й окреслено структуру означеної особистісної якості. Подальшого вивчення потребує проблема визначення сучасного стану формування ІКК здобувачів освіти факультетів початкової освіти педагогічних ЗВО України.

1.4. Аналіз сучасного стану формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Завдання підрозділу вбачаємо в аналізі стану досліджуваної проблеми в державних документах, що регламентують підготовку фахівців початкової школи, та реального стану формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки у педагогічних закладах вищої освіти.

Формування означеної особистісної якості майбутніх учителів початкової школи здійснюється відповідно до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи та регламентується документами державного значення, зокрема, положеннями базового Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про вищу освіту» (2014), Національної рамки кваліфікацій (2020), стандарту вищої освіти за

спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014), Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), Закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2020). Концептуальні основи нової парадигми вітчизняної освіти визначено в нових стандартах вищої освіти, що ґрунтуються на рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006).

У Законі «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти», що набув чинності 16 січня 2020 р., зазначено, що «стандарты вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, що забезпечують формування і реалізують державну політику у відповідних сферах, галузевих об'єднань організацій роботодавців і затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти».

Акцентуємо увагу на тому, що в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) визначено мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики освітньої галузі. Насамперед важливим кроком є оновлення законодавчої бази у сфері освіти, зокрема, розроблення й затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для освітнього ступеня «Бакалавр».

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» (2014) «науковий рівень вищої освіти передбачає здатність особи визначати й розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, що є ключовими для

забезпечення сталого розвитку і вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій».

Аналіз Національної рамки кваліфікацій (2011), на основі якої розробляються нові стандарти вищої освіти, дав змогу переконатися, що комунікативна компетентність є ключовою, як і здатність спілкуватися – однією з основних ліній проєкту Tuning (2000). Нове покоління стандартів поділяє філософію визначення освітньо-професійних вимог до фахівця, виписану в рекомендаційних документах Болонського процесу, зокрема міжнародному Проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning, 2000), що ґрунтується на компетентнісному підході.

У «Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2020) наголошується на необхідності формування трьох блоків компетентностей: *інтегральної* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, що виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання або професійної діяльності; *загальних* – універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної й соціальної діяльності в різних галузях освітньої діяльності та особистісного розвитку фахівця; *спеціальних (фахових, предметних)* – компетентності, що залежать від предметної сфери й також є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Зобразимо розглянуті блоки компетентностей за допомогою кіл Ейлера (рис 1.2).



Напрацювання авторки

Рис. 1.2. Блоки компетентностей майбутніх учителів початкової школи

Визначення інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідає Національній рамці кваліфікацій (НРК, 2011) – системному і структурованому за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів. НРК укладено за 8-ма рівнями відповідно до таких дескрипторів: знання, вміння, комунікація, автономність і відповідальність. Знання в аналізованому документі визначено як осмислену й засвоєну суб'єктом наукову інформацію, що є підґрунтям його усвідомленої цілеспрямованої діяльності. *Знання* диференційовано на емпіричні (фактологічні) й теоретичні (концептуальні, методологічні). *Уміння* пояснено як здатність застосовувати знання для виконання завдань і розв'язання завдань і проблем. Уміння розподілено на когнітивні (інтелектуально-творчі) і практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів). *Комунікацію* потрактовано як взаємозв'язок суб'єктів із метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності. *Автономність і відповідальність* семантизовані як здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати проблеми та відповідати за результати своєї діяльності (НРК, 2011).

У процесі дослідження передбачаємо формування всіх зазначених вище дескрипторів у складі ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У Законі «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2020) зазначено, що: «1. Національна рамка кваліфікацій призначена для впорядкування освітніх і професійних кваліфікацій. Кількість кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій відповідає кількості рівнів Європейської рамки кваліфікацій. <...> Національна рамка кваліфікацій призначена для використання органами державної влади та органами місцевого самоврядування, установами та організаціями, закладами освіти, роботодавцями, іншими юридичними та фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій ґрунтується на європейських і

національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудоких відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці».

Саме ця інформація детермінує необхідність проаналізувати сучасний стан сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та відповідність її реальним потребам здобувачів вищої освіти й актуальність у майбутньому пошуку роботи на вітчизняному та європейському ринках праці.

Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, що є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності. Зазначений документ розробляється для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовується для визначення й оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності ЗВО, результатів навчання за відповідними спеціальностями. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, та результатів їх навчання;
- 3) перелік обов'язкових компетентностей випускника;
- 4) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 5) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 6) вимоги до створення освітніх програм підготовки за галуззю знань, двома галузями знань або групою спеціальностей (у стандартах рівня

молодшого бакалавра), міждисциплінарних освітньо-наукових програм (у стандартах магістра та доктора філософії);

7) вимоги професійних стандартів (за їх наявності) (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 10).

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв'язування складних спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності. Зупинимось детальніше на аналізі проєкту стандарту вищої освіти за ОС «Бакалавр» галузі знань 01 Освіта спеціальності 013 Початкова освіта (Професійна кваліфікація «Учитель початкової школи». Кваліфікація в дипломі «Бакалавр початкової освіти. Учитель початкової школи») у світлі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз зазначеного документа дає змогу з'ясувати, що для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливими є філологічна, комунікативна, соціокультурна та методична компетентності (Пінчук, 2020а).

У переліку загальних компетентностей випускника вирізняється декілька, на які ми орієнтуватимемося в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності: *комунікативна компетентність* (КЗ-4), *соціокультурна компетентність* (КЗ-7), *міжособистісна взаємодія* (КЗ-8), *філологічна компетентність* (СК-1.1), *професійно-комунікативна компетентність*, що вміщує, своєю чергою, емоційну (СК-5.1), вербально-логічну (СК-5.2), інтерактивну (СК-5.3), соціально-комунікативну (СК-5.4), технічну (СК-5.5), предметно-змістову (СК-5.6) компетентності.

Здійснений аналіз загальних і спеціальних компетентностей дає змогу пересвідчитися у важливості формування філологічної (в нашому дослідженні компонент названий як лінгвістичний), соціокультурної (у нашому дослідженні – лінгвосоціокультурний) і методичної (як складник

прагматико-стратегічного компонента ІКК) компетентностей як змістового наповнення ІКК майбутніх учителів початкової школи (Пінчук, 2019б).

У межах нормативного змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованого в *результатах навчання*, серед професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи з іноземної мови виділено вміння проектувати процес навчання з предмета; моделювати процес навчання учнів початкової школи, розробляти проекти уроків та їх фрагменти, методику роботи над окремими видами завдань, створювати методику підготовчої роботи, формувати уявлення і поняття, уміння і навички з метою опанування учнями певних елементів змісту програми; здійснювати контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями оцінювання та державними вимогами до рівня навчальних досягнень учнів, визначених у програмі з іноземної мови.

Серед результатів навчання здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта виокремлено комунікацію, що передбачає здатність комунікувати у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань відповідно до стилів; прогнозувати, проектувати та коригувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу початкової школи на засадах етики професійного спілкування з урахуванням правил мовленнєвого етикету; послуговуватися засобами вербальної і невербальної комунікації задля підвищення рівня власної професійної культури.

Аналіз проекту стандарту вищої освіти ОС «Бакалавр» укотре доводить, що комунікація як результат пронизує всі компетентності від загальнонавчальної до предметно-змістової. Усі компетентності майбутніх учителів початкової школи формуються й розвиваються в процесі вивчення освітніх дисциплін усіх циклів, а саме: загальної та професійної підготовки, за вибором закладу освіти, самостійного вибору студентів. Розв'язування завдань навчання, виховання й розвитку учнів початкової школи відбувається з використанням комунікативних засобів, оскільки будь-яка педагогічна чи

методична проблема розв'язується як комунікативна (Стандарт вищої освіти освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта, 2021).

З огляду на зміст проаналізованих державних документів та специфіку освітньої галузі спеціальності «Початкова освіта» можемо зробити висновок про те, що вся документальна база спрямовує професійну підготовку фахівця на розвиток його комунікативності, а комунікативні вміння є наскрізними, їх сформованість забезпечить успішну самореалізацію особистості як фахівця і громадянина.

Розроблення змісту освітніх програм за спеціальністю 013 Початкова освіта має ґрунтуватися на основі Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Тому в рамках дослідження необхідним є аналіз названого документа на наявність у ньому положень про іншомовну комунікативну компетентність майбутніх учителів початкової школи.

У Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) першою виділено мовно-комунікативну компетентність (A1), що вміщує іншомовний складник. Професійна компетентність A1.3 має на меті оволодіння здатністю забезпечувати навчання учнів іноземної мови та спілкуватися нею в професійному колі (Професійний стандарт, 2020). У межах зазначеної компетентності виділено знання (A1.3.31) – знання іноземної мови та її функціональних особливостей, необхідних для ефективного спілкування, що виявляються в уміннях та навичках (A1.3.U1) – зрозуміло висловлювати іноземною мовою власні думки, бажання, наміри, а також пояснювати свої дії в освітньому процесі, професійному спілкуванні; сприяти опануванню учнями іноземної мови для вирішення комунікативних завдань у життєвих ситуаціях.

У рамках мовно-комунікативної компетентності, крім того, у зазначеному документі визначено професійну компетентність (A1.4), що передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти здатністю формувати і розвивати мовно-комунікативні (зокрема іншомовні) уміння та навички

учнів. Уміння та навички (A1.4.U1) – формувати в учнів здатність до взаєморозуміння, міжособистісної взаємодії засобами активної та пасивної комунікації ґрунтуються на знаннях (A1.4.31) стратегій комунікації з учасниками освітнього процесу (Професійний стандарт, 2020).

Із метою створення цілісної картини формування іншомовної комунікативної компетентності протягом останніх років, окрім аналізу державних документів, передбачаємо огляд реального стану формування означеної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема, аналіз освітніх програм, навчальних планів, робочих планів і робочих програм професійної підготовки студентів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня ЗВО України в різні періоди.

У Законі «Про вищу освіту» (2014) зазначено, що освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова чи освітньо-творча) програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій). Освітня програма може визначати єдину в її межах спеціалізацію або не передбачати її. Спеціалізація – складова спеціальності, що може визначатися закладом вищої освіти та передбачає одну або декілька профільних спеціалізованих освітніх програм вищої або післядипломної освіти. Спеціальність – гармонізована з Міжнародною стандартною класифікацією освіти предметна галузь освіти і науки, яка об'єднує споріднені освітні програми, що передбачають спільні вимоги до компетентностей і результатів навчання випускників.

Освітні програми зі спеціальності 013 Початкова освіта можуть передбачати підготовку з другої спеціальності (012 Дошкільна освіта, 016 Спеціальна освіта, 024 Хореографія, 053 Психологія або 231 Соціальна робота) або з додаткової спеціалізації. У межах освітніх програм першого

(бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта доцільно здобувати одночасно та передбачати здобуття третьої спеціальності або додаткової спеціалізації (враховуючи європейський досвід, доцільно розглянути питання про створення єдиної спеціальності «Дошкільна та початкова освіта», що відповідатиме концепту материнської школи на цих рівнях) (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

Більшість педагогічних університетів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» надає освітню кваліфікацію «Бакалавр початкової освіти» та професійну кваліфікацію «Вчитель початкової школи». Окрім того, значний відсоток ЗВО надає додаткову кваліфікацію за спеціалізацією, зокрема, «Вчитель мистецтва початкової школи», «Асистент учителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням», «Вихователь дітей раннього та дошкільного віку», «Психолог» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського); «Вчитель іноземної мови початкової школи (англійської)», «Вчитель музики початкової школи», «Вчитель інформатики початкової школи» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка); «Вихователь дошкільних закладів» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова); «Вчитель образотворчого мистецтва» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); «Вихователь дітей дошкільного віку» (Київський університет імені Бориса Грінченка); «Вчитель християнської етики», «Вчитель іноземної мови (англійської або німецької) початкової школи» (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького). Водночас у деяких ЗВО студенти опановують лише спеціальність 013 Початкова освіта та здобувають кваліфікацію «Вчитель початкової школи», зокрема, в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка, Тернопільському

національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, в Ужгородському національному університеті отримують кваліфікацію «Вчитель початкової школи».

Освітня програма (ОП) підготовки майбутнього вчителя початкової школи є державним документом, у якому узагальнено вимоги з боку держави; встановлено критерії змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідно до освітнього ступеня «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта; визначено нормативний і вибірковий зміст навчання (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Серед загальних компетентностей в аналізованих освітніх програмах підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта у ЗВО України (зокрема, Глухівського НПУ ім. О. Довженка) зазначено ЗК5 – здатність застосовувати граматичні структури, правила англійського синтаксису, що дають можливість розпізнавати і продукувати широке коло текстів і словниковий запас (у т. ч. професійної термінології). У документі визначено фахові компетентності, що мають на меті оволодіння здобувачами вищої освіти здатністю до застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих знань, умінь та навичок, що становлять теоретичну основу вивчення іноземної мови та її змістових ліній: лінгвістичної, мовленнєвої, літературознавчої (ФК 5); здатністю аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з іноземної мови; аналізувати, обирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів; формувати в учнів іншомовну комунікативну компетентність (ФК16); здатністю висловлюватися вільно і спонтанно в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування (у монологічній і діалогічній формах) (ФК26).

Відповідно до освітньої програми означені загальні й фахові компетентності передбачають певні програмні результати навчання майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, фахівці мають знати граматичні структури, що є необхідними для гнучкого вираження

відповідних понять, а також для розуміння і продукування широкого кола текстів професійного спрямування; правила англійського синтаксису, що дасть можливість розпізнавати і продукувати широке коло текстів; мовні форми, властиві для офіційних та розмовних реєстрів професійного мовлення (ПРН5); знати закономірності й особливості усного та писемного мовлення (включаючи іншомовне) (ПРН12); знати сучасні підходи до формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності; інноваційні методичні технології навчання іноземних мов і культур (ПРН23).

Іноземна мова є однією з обов'язкових компонент ОПП більшості факультетів початкової освіти. Крім того, в ОПП та ОП різних ЗВО України є деякі інші курси, що забезпечують формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти, зокрема «Практика усного і писемного мовлення (іноземна мова)» (ОК12, Глухів, 2019), «Методика навчання іноземної мови» (ОК 23, Глухів, 2019), «Методика навчання іншомовної освітньої галузі з практикумом» (ОК17, Бердянськ, 2019), «Практичний курс англійської мови» (ОК26, Бердянськ, 2019), «Іноземна мова з методикою навчання» (ОДФП.02, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018).

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта засвідчив, що теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності зrealізовано нині в трьох стратегічних напрямках: загальнотеоретична підготовка (передбачає вивчення базових педагогічних дисциплін: дидактики, теорії та історії педагогіки, теорії виховання, школознавства, іноземних мов тощо); психологічна підготовка (передбачає вивчення загальної й вікової психології, педагогічної психології, корекційної педагогіки); методична підготовка (студенти опановують методики навчання предметів початкової школи, зокрема й лінгводидактику іноземних мов у початковій школі).

Відповідно до реформування галузі початкової освіти обсяг освітньої програми для здобуття ступеня бакалавра визначається ЗВО з урахуванням методичних рекомендацій щодо розроблення ОП. Основними підходами до її

розроблення є студентоцентрований, професійно орієнтований та комунікативно спрямований.

Важливим чинником освітньо-професійної програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи є розподіл змісту ОПП та визначення максимального навчального часу за циклами підготовки. Із метою визначення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах професійної підготовки здійснено експертизу освітньо-професійних програм підготовки низки педагогічних ЗВО України: Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (ОПП 2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ОПП 2018 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (ОПП 2017 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (ОПП 2017 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (ОПП 2017 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (ОПП 2017 р.), Чернігівського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (ОПП 2017 р.), Бердянського державного педагогічного університету (ОПП 2018 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (ОПП 2017 р., 2018 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ОПП 2017 р.), Ужгородського національного університету (ОПП 2017 р.). Як засвідчує аналіз, переважна більшість ОПП передбачає цикли, що забезпечують певний освітній рівень. Кількість годин, виділених для вивчення циклів дисциплін, коливається в таких межах: загальна підготовка – 1890 год – 2000 год (35 кред.); професійна підготовка – 1836 год (34 кред.); професійна та практична підготовка – 5562 год (103 кред.), із них 1890 год (14 кред.) – вибіркова частина ОППта 756 год (14 кред.) – різні види практик.

Аналіз дисциплін циклів загальної та професійної підготовки ОПП спонукає до висновку про актуальність іншомовної філологічної й

лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО. Здебільшого у ЗВО середня кількість годин для вивчення іноземної мови сягає 5 кредитів (150 год), а на вивчення методики навчання іноземної мови у початковій школі відведено 4 кредити (120 год).

Окремим предметом нашої уваги є цикл професійної підготовки – найоб'ємніший цикл ОП. Наголосимо, що формування професійно-комунікативних умінь, що дають змогу реалізувати формувальну функцію професійної комунікативної діяльності вчителя, у практиці навчання на факультеті початкової освіти забезпечують різні дисципліни. Так, комунікативна підготовка майбутніх учителів початкових класів у системі професійної освіти в педагогічному університеті здійснюється в процесі засвоєння як психолого-педагогічних – «Загальна психологія», «Дитяча психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», так і лінгвістичних та лінгводидактичних дисциплін – «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Дитяча література», «Методика навчання української мови», «Методика навчання літературного читання», «Основи культури усного і писемного мовлення», «Основи культури і техніки мовлення, каліграфія».

Акцентуємо увагу на тому, що зазначені дисципліни передусім спрямовані на формування українськомовної компетентності. Водночас за сучасними вимогами деякі дисципліни можуть вивчатися англійською мовою. Проте в більшості ЗВО викладається лише одна дисципліна (хоча називається по-різному в різних університетах), у процесі вивчення якої можна сформувати іншомовну комунікативну компетентність майбутніх учителів початкових класів. Кількість кредитів на її вивчення коливається від 5 до 11, а саме: *Іноземна мова* (1.2.3), що є дисципліною циклу загальної підготовки (вибіркова дисципліна за вибором ЗВО) і вивчається на 1 курсі протягом першого семестру (5 кредитів, 150 год) у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка; або

Іноземна мова для професійного спілкування (11 кредитів, 550 год) – у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Окрім того, у деяких ЗВО серед нормативних дисциплін циклу професійної підготовки є дисципліна «Практика усного і писемного мовлення (іноземна мова)» (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка), яка вивчається на 2 чи 3 курсі (3 або 5 кредитів) як продовження дисциплін «Іноземна мова» чи «Іноземна мова за професійним спрямуванням», що, на нашу думку, є доцільним і корисним для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. До того ж у деяких університетах є дисципліни самостійного вибору ЗВО, зокрема «Іноземна мова з методикою навчання» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), або дисципліни за вибором студента «Ділова іноземна мова» (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), «Латинська мова» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка).

Відповідно, аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкової школи, навчальних планів дав змогу виокремити дисципліни, що мають об'єктивно закладені можливості для формування іншомовної комунікативної компетентності, у процесі вивчення яких відповідно до сучасних вимог можна використати інтеграцію з іноземною мовою (табл. 1.6). Пропонована таблиця створена на основі аналізу навчальних планів ЗВО України.

Сучасні реалії процесу формування ІКК зумовлюють потребу в аналізі навчально-методичних матеріалів і засобів навчання іноземної мови відповідно до вимог часу та соціального замовлення суспільства. Підґрунтям успішності вивчення іноземної мови є зміст освітнього процесу, методи і прийоми роботи, що відображено в навчальних посібниках і підручниках як доволі складних, багатофункціональних, комплексних дидактичних

системах. Тому невпинно здійснюється пошук шляхів удосконалення засобів навчання іноземної мови.

Таблиця 1.6

Навчальні дисципліни, що можуть мати потенціал для формування іноземної комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Дисципліни	НД	ВД	Курс			
			I	II	III	IV
1	2	3	4	5	6	7
<i>Цикл загальної підготовки</i>						
Іноземна мова		+	+			
Інноваційні технології в освіті		+			+	
Етика й естетика		+				
Іноземна мова за професійним спрямуванням	+		+	+		
<i>Цикл професійної підготовки</i>						
Практика усного і писемного мовлення (іноземна мова)	+			+		
Дитяча література	+		+			
Методика навчання іноземної мови	+				+	
Основи культури усного і писемного мовлення	+			+		
Основи культури і техніки мовлення, каліграфія	+			+		
Риторика		+				+
Методика організації ігрової діяльності молодших школярів		+			+	
Організація колективних форм роботи учнів у початковій школі		+			+	
Іноземна мова з методикою навчання		+			+	
Ділова іноземна мова		+				+
Культура фахового мовлення	+					+
Сучасна дитяча література	+		+			

Джерело: напрацьовано автором відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи

У розв'язанні цієї проблеми доцільно спиратися на здобутки провідних науковців, використовувати позитивні надбання минулого та досвід країн-сусідів у сучасній практиці підручникотворення. Специфіку методичного супроводу підручника іноземної мови розглянуто в працях Л. Калініної (2008), В. Редька (2012), І. Самойлюкевич (2020). Особливості підручника з іноземної мови для початкової школи досліджено в наукових розвідках О. Коломінової (2005), С. Роман (2005), В. Сафонові (1993),

І. Шастової (2018) та ін. Окремі аспекти окресленої проблеми розглянуто в дисертаційних роботах В. Безлюдної (2018), Р. Гришкової (2015), О. Локшиної (2014), О. Першукової (2013) та ін. На наше переконання, аналіз сучасних підручників і посібників з англійської мови, що використовуються з метою формування ІКК у майбутніх учителів початкової школи, має відповідне теоретичне і практичне значення.

Аналіз підручників і навчальних посібників, що використовуються з метою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, переконує в тому, що всі засоби навчання можна поділити на чотири групи: 1) підручники і посібники українського виробництва, спрямовані на філологічні спеціальності й розраховані на велику кількість годин з іноземної мови; 2) навчальні засоби зарубіжного видання (більшість з яких, як правило, оксфордського або кембриджського видань); 3) велика різноманітність навчальних посібників вітчизняного виробництва, що видруковуються невеликим накладом лише для студентів одного ЗВО; 4) електронні підручники.

Охарактеризувавши чинні навчальні книги вітчизняного виробництва, можемо зазначити, що деякі з них мають зміст і структуру, що відповідають рекомендаціям Ради Європи та орієнтовані на кембриджські тести. Зокрема, в підручнику Л. Черноватого, В. Карабана (2005) («Практичний курс англійської мови: підручник для студентів другого курсу вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність «Переклад»)) застосовуються автентичні тексти з американських і британських засобів масової інформації. Сучасна система вправ передбачає паралельний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Спеціальні вправи для розвитку перекладацьких навичок та вмінь (на компресію тексту, засвоєння елементів перекладацького скоропису, розвиток умінь роботи зі словниками) сприяють ранньому формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Більшість підручників такої якості націлена на формування ІКК здобувачів освіти філологічних факультетів педагогічних

ЗВО або майбутніх перекладачів, програми підготовки яких передбачають велику кількість годин на формування ІКК.

Водночас можемо відзначити певні недоліки більшості підручників і посібників, якими користуються майбутні вчителів початкової школи з метою формування ІКК: невідповідність більшості з них за змістом, структурою, художнім оформленням і поліграфічним виконанням суспільним потребам і світовому рівню; ігнорування в оформленні навчальних книг вимог графічного дизайну, психологічних особливостей сприйняття людиною кольору; неврахування в змісті підручників вікових закономірностей навчально-пізнавальної діяльності студентів. Структура підручників – спрощено-типова й статична, не стимулює пошукової пізнавальної активності, причому підручник виконує лише інформативну функцію (знання інколи подаються сухо, академічно, поверхово, описово).

Проаналізуємо підручники з іноземної мови зарубіжного видання. Це, як правило, поліфункціональний, цілісний навчально-методичний комплекс, що супроводжується робочою книгою і зошитом, книгою для вчителя, звуковим супроводом та відеоматеріалами, додатковими навчальними посібниками, адаптованими до потреб сучасного освітнього процесу й ураховують цілі, зміст, засоби й методи навчання іноземної мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що забезпечує дидактичну та методичну підтримку освітнього процесу. Важливим є той факт, що підручник з іноземної мови зарубіжних видань (написаний авторами – носіями мови) забезпечує стійку мотивацію до її вивчення. Зарубіжні підручники з англійської мови (наприклад, Pioneer, Grammar Way, Impact, Life, Outcomes тощо) – справжні «багатотомники»: для кожного рівня навчання існує свій підручник, один підручник є продовженням попереднього, всі вони побудовані на основі єдиної методичної концепції, що полегшує роботу викладача та робить навчання більш ефективним. Крім того, це справжні навчально-методичні комплекси, що зазвичай є Student's Book – книгою для студента, Activity Book або Work book – робочим

зошитом, Teacher's Book – книгою для вчителя, диски, словники, автентичні матеріали. І хоча серед вітчизняного навчально-методичного супроводу також є комплексні підручники, вибір зарубіжних посібників набагато різноманітніший.

Проте, незважаючи на всі позитивні якості зарубіжних посібників, можемо зазначити деякі їх недоліки: серед великого різноманіття важко знайти такі, що є професійно спрямованими на особливості підготовки вчителя початкової школи. Крім того, зазначені комплекси є досить дорогими, що унеможлиблює користування ними українського студентства.

Таким чином, можемо зазначити, що нині постає проблема вибору навчально-методичних посібників і підручників з метою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Деякі викладачі поєднують використання декількох різнопланових посібників у процесі формування ІКК студентів факультетів початкової школи. Інші змушені розробляти їх самостійно, треті користуються електронними виданнями.

Необхідність адаптації національної системи кваліфікацій України, зокрема рівнів сформованості ІКК здобувачів вищої освіти факультетів початкової освіти до вимог європейської системи кваліфікацій у галузі володіння іноземною мовою, потребує аналізу реального стану сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Слід відзначити, що останнім часом суттєво розширилися країнознавчий і культурологічний аспекти іншомовної підготовки майбутніх учителів. Якщо раніше, абсолютно виправдано, всю увагу було зосереджено на етнокультуролінгвістиці тієї країни, мову якої вивчали, то у світлі нової освітньої політики Європи ця географія розширилася і додала додаткові знання з розмаїття культур, мов, національних систем освіти для природного входження студентів у європейську вищу освіту.

Характерною ознакою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодення є те, що гуманітаризація змісту освіти торкнулася дисциплін предметного і психолого-педагогічного циклів за

допомогою внесення культурологічного компонента до складу професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку із цим істотно зросло значення курсу лінгвокраїнознавства, а також навчання міжкультурної комунікації, що викладаються українською мовою. Однак аналіз робочих навчальних програм підготовки майбутніх фахівців за останні роки свідчить про недостатню кількість відведених годин для практичного вивчення іноземної мови. Практика засвідчує, що не завжди під час навчання у ЗВО застосовувався індивідуальний підхід у підготовці студентів: ігнорувався індивідуальний план роботи відповідно до їхніх рівнів знань, умінь, навичок з іноземної мови; не завжди враховувалися побажання самих здобувачів освіти до форм і методів навчання.

У сучасній системі вищої освіти (бакалавр – магістр) процес формування ІКК продовжує зберігати свої позиції, хоча й дещо скорочений в обсязі. Це передовсім необхідно тому, що сучасні заклади освіти потребують фахівця, здатного забезпечити й гарантувати кожному випускникові української початкової школи володіння іноземною мовою, рекомендоване Радою Європи, на рівні А1 (ЗЄР). Майбутнім же вчителям початкової школи на етапі здобуття диплома бакалавра рекомендовано володіти іноземною мовою на рівні В2 з огляду на те, що частина здобувачів ОС «Магістр» інших педагогічних спеціальностей нині вже має складати ЗНО з іноземної мови, що рекомендовано МОН і обґрунтовано Концепцією розвитку англійської мови в університетах (2019).

Таким чином, проведене дослідження, спрямоване на визначення стану сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи, виявило, з одного боку, потребу формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти (аналіз законодавчої бази, підручників, посібників з англійської мови, анкетування здобувачів вищої освіти) та недостатнє володіння ІКК студентами факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи – з іншого. Водночас було виявлено зацікавленість та позитивне ставлення опитаних до

профільного вивчення англійської мови, що сприятиме зростанню їхньої професійної компетентності в майбутньому.

Висновки до першого розділу

Задеклароване документами державного значення зростання загальної культури вчителя неможливе без підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки це є нагальним завданням професійної підготовки. Проведений теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу узагальнити результати дослідження й зробити такі основні висновки, що визначають перспективи подальшої дослідницької роботи.

З урахуванням історико-педагогічного вітчизняного і зарубіжного огляду наукових джерел і чинників розвитку освіти обґрунтовано періодизацію процесу навчання іноземних мов, що містить шість етапів: установчий (XVII ст. – II пол. XVIII ст.) – пов'язаний зі становленням процесу навчання іноземних мов як в Україні, так і за кордоном; традиційно-перекладний (класичний) (I пол. XIX ст.) – означений традиціями, успадкованими від латинських шкіл, формальними освітніми цілями, не пов'язаними з реальним іншомовним спілкуванням, малокваліфікованими вчителями; розвивально-концептуальний (II пол. XIX ст.) – зумовлений соціальним замовленням суспільства на практичне володіння іншомовним мовленням і позначений розвитком методики навчання іншомовного усного мовлення; експериментально-реформаторський (I пол. XX ст.) – ознаменований розширенням сфери викладання іноземних мов у зв'язку з потребою у фахівцях, які володіють іншомовним мовленням; комунікативний (II пол. XX ст.) – детермінований зростанням значущості вивчення іноземних мов, демократизацією і гуманізацією педагогічного процесу ЗВО, становленням національної спрямованості змісту іншомовної освіти та тенденцією до посилення комунікативної спрямованості освітнього процесу з іноземної мови; євроінтеграційний (I пол. XXI ст.) – зумовлений

формуванням нової євроінтеграційної парадигми освіти, оновленням змісту вивчення іноземних мов у ЗВО, популяризацією знання іноземних мов, приєднанням України до Болонського процесу. Зазначений ретроспективний аналіз дає змогу виявити тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності педагогів у минулому, що можуть бути екстрапольовані на сучасну систему вищої освіти.

На основі вивчення поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників на поняття «іншомовна комунікативна компетентність» та основних правил визначення понять зроблено спробу дати власне визначення досліджуваного поняття. На нашу думку, *іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи* – це здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку. Аналіз наукових джерел щодо компонентного наповнення означеного феномену, нормативні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи, результати експертного оцінювання щодо визначення найбільш значущих характеристик майбутнього вчителя початкової школи дали змогу виділити такі змістові складники ІКК: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний, що взаємодіють, доповнюють один одного й функціонують як єдина система.

Вивчення сучасного стану процесу формування ІКК засвідчило наявність державного замовлення на компетентного фахівця початкової школи, здатного до іншомовної комунікації, що потребує оновлення й модернізації процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Незважаючи на те, що в теорії означена проблема вивчалася, на практиці існують певні аспекти формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що потребують вирішення.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи уможливив фіксування рівня сформованості у них ІКК, що є недостатнім для вільного іншомовного професійно спрямованого спілкування. Зокрема, у майбутніх учителів було виявлено недостатнє володіння поняттєво-термінологічним апаратом, знаннями про вербальні й невербальні складники іншомовного спілкування й теорії комунікативної діяльності. Крім того, в майбутніх фахівців початкової освіти недостатньо сформовані вміння аналізувати та моделювати іншомовні комунікативні ситуації професійного спрямування, обґрунтовувати власні судження іноземною мовою, оперувати соціокультурними, методичними та психолого-педагогічними знаннями в процесі іншомовної комунікації. Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО України характеризується відсутністю цілеспрямованого процесу формування іншомовної комунікативної компетентності, що зумовило необхідність пошуку практичних механізмів формування досліджуваної якості.

Результати опитування засвідчують, що більшість студентів вважає важливим для себе вивчення іноземної мови, оскільки це сприяє розвитку логічного мислення та формуванню комунікативних якостей особистості. Більшість майбутніх учителів початкової школи зазначає, що вивчення іноземних мов сприяє професійному зростанню та бажанню підвищувати фахову самоосвіту і самовдосконалення. Крім того, той факт, що за останні 5 років зросло бажання здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта отримувати додаткову спеціалізацію «Іноземна мова (англійська)», підтверджує актуальність досліджуваної проблеми. Отже, нинішня підготовка майбутніх учителів початкової школи поки що недостатньо динамічно переорієнтувалася на задоволення суспільних викликів, пов'язаних із формуванням ІКК, що детермінує потребу осучаснення всіх компонентів традиційної професійної підготовки фахівців початкової освіти.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані у наукових статтях автора (21, 22, 23, 172, 173, 174, 175, 176).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *ACTFL performance descriptors for language learners*. Alexandria, VA: Author. (Standard 1)
2. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
3. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*. Vol. 16. September. 3. 449–465.
4. Blewitt J. (2010). Deschooling Society? A Lifelong Learning Network for Sustainable Communities, Urban Regeneration and Environmental Technologies. *Sustainability*. № 2 (11). P. 3465–3478.
5. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1. 1–47.
6. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards, J. & Schmidt, R. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman. 2–27.
7. Carroll, J. S. (1978). A psychological approach to deterrence: The evaluation of crime opportunities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(12), 1512–1520. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.12.1512>
8. Chomsky, N. (2014). *The minimalist program*. MIT press. 416.
9. Colesso, W., Cusinato, M., & L'Abate, L. (2013). Self-identity differentiation: a supermodel expanded into two other models. *Journal of Communications Research*. Volume 5. Issue 2.
10. Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural competency instrumentation: A review and analysis of reliability generalization. *Journal of Counseling & Development*, 84, 471–482.
11. Ek van, J. A. & Trim, J. L. M. (1990). *Threshold*. Strasbourg, Council of Europe Press. Cambridge: University Press. 192.

12. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold. 205.
13. Halliday, M.A.K. (2016). Aspects of Language and Learning. Edited by Jonathan J. Webster. *Springer Heidelberg*. New York. 148.
14. Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. Brumfit C. J. & Johnson (Eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 5–27.
15. Johnson, L. D., Neave, E. H., & Pazderka, B. (2003). *Knowledge, innovation and share value*. Volume 4, Issue 2. 101–134.
16. Konovalenko, T. V., & Goncharova, O. A. (2018). Future English Language Teachers' Life Skills Development in Methodology Course. *Порівняльно-педагогічні студії № 1 (35)*. 98–104.
17. L'Abate L., Cusinato M., Maino E., & Scilletta C. (2010). Relational Competence Theory. Research and Mental Health Applications. *Springer Science*. New York. Business Media. USA. 325.
18. Lado, R. (1990). Linguistics across Cultures. *Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan. 141.
19. Little, D., Goullier, F. & Hughes, G. (2011). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. № 35. 182–189. URL: DOI:10.1017/S0261444802001805 182–188.
20. Lonner, W. J., & Hayes, S. A. (2004). Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence. In R. J. Sternberg and E. L. Grigorenko (Eds). *Culture and competence: Contexts of life success*. Washington, DC, US: American Psychological Association. 89–110.
21. Palmer, H. E. (1958). *The Teaching of Oral English*. (Revised Impression). London, Longmans, Green.
22. Pashko, A., & Pinchuk I. (2020). Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using the Example of Intending Primary School Teachers. In: Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., Vyshemyrskaya S.

(eds) *Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making*. ISDMCI. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1246. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7

23. Pinchuk, I. O. (2020). Analysis of the current state of forming intending primary school teachers' foreign language communicative competence in the process of professional training. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. № 1 (100). 61–71.

24. Pinchuk, I. O. (2020). Professionally oriented intercultural foreign communicative competence of intending primary school teachers. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. 20-21 березня 2020 року. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 114–117.

25. Robinson-Stuart G., & Honorine N. (1996). Second Culture Acquisition: Ethnographi in the Foreign Languages Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 80. 4. 431–449.

26. Sagarra, N., & Abbuhl, R. (2013). Optimizing the noticing of face-to-face recasts via computer-delivered feedback: evidence that oral input enhancement and working memory help L2 learning. *Modern Language Journal*, 97, 196–216.

27. Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London. New York: Routledge. 635–651.

28. Savignon, S. J. (2002). Interpreting communicative language teaching. *Context and concerns in teacher education*. Yale University Press. New Haven & London. 243.

29. Абашкіна, Н. В. (1999). Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX - XX ст.): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К. 46.

30. Александров, В. М. (2009). *Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованоїанглійськоїмови*: автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.02. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. Україна. 21.

31. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. К.: Либідь. 560.

32. Андросчук, І. В. (2018) Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: дис... д-ра пед. наук: 13.00. 04, 13.00.02. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. 512.

33. Андрущенко, В. (2013). Педагогіка культуро-і людинотворчості. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*: зб. наук. пр ...голова редкол.: за ред. Н. Г. Ничкало та ін. 14–25.

34. Асмаковец, Е. С. (2000). *Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя*. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Москва. 123.

35. Баркасі, В. В. (2017). Професійні компетенції майбутніх викладачів іноземних мов у сучасному суспільстві. *Молодий вчений*. № 4.1. С. 1–4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_4.1_3

36. Барышникова, С. Н. (2005). *Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Саратовский военно-медицинский институт. Саратов. Россия. 24.

37. Безлюдна, В. В. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)*: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Рівненський держ. гуманіт. ун-т. Рівне. Україна. 520.

38. Биркун, Л., & Кузло, Н. (2014). Сучасні тенденції розуміння змісту іношомовної лінгвістичної компетентності. *Нова педагогічна думка*. № 1. С. 60–64.

39. Бігич, О. Б. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ. 278.

40. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Ніколаєва С. Ю. (Ред.). Київ: Ленвіт. 590.

41. Бідюк, Н. М. (2012). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012 р.). Львів. 158–160.

42. Білик, О. С., & Ключковська, І. М. (2016). Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічний альманах*. Вип. 30. 42–43.

43. Бірюк, Л. Я. (2009). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології формування (на матеріалі методики викладання російської мови)*: монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 317.

44. Бірюк, Л. Я. (2015). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: ретроспектива формування. Естетика і етика педагогічної дії*. Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Вип. 11. С. 9–19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2015_11_3

45. Бойчевська, І. Б. (2014). Особливості професійної соціалізації вчителів іноземної мови в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 3. С. 26–32.

46. Бориско, Н. Ф., & Паршикова, О. О. (2014). Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції учнів першого класу загальноосвітніх навчальних закладів за новим навчально-методичним комплексом Німецька мова 1. *Іноземні мови*. № 1. 13–17.

47. Бочарникова, М. А. (2009). Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде. *Молодой ученый*. 8 (8). 130–132. URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/>.
48. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2005) (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. Ірпінь: ВТФ «Перун». 1728.
49. Верещагін, Е. М., & Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. М: Индрик. 1040.
50. Войшвилло, Е. К., & Дегтярьов, М. Г. (2001) *Логика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 528.
51. Вернидуб, Р. (2012). Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя. *Вища освіта України*. Випуск 1. С. 49–55.
52. Верхогляд, О., Романовська, Ю., & Романовський, О. (2010). Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти. Національний і міжнародний аспекти. *Вища школа*. Том 1. С. 15–23.
53. Вікторова, Л. В. (2013). Діагностика сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетентності. *Педагогічні науки*. Випуск 113. 41.
54. Вікторова, Л. В. (2010) Іншомовна підготовка студентів ВНЗ: оцінювання сформованості комунікативної компетентності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 26. Ч. 1. Ялта: РВВ КГУ. 36–42.
55. Воробьев, В. В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов. 186.
56. Вяхк, І. (2013). *Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи*: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Вінниця. Україна. 227.
57. Гальскова, Н. Д. (2003). *Современная методика обучения иностранным языкам*. М.: Аркти-Глосса. 192.

58. Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие*. 3-е изд., стер. М.: Академия. 336.
59. Гаманюк, В., Жданова, Л., Аццоліні, Н., & Амеліна, С. (2014). Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. Київ: Ленвіт.
60. Гапонова, С. В. (2009). Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови. *Іноземні мови*. № 4. С. 44–46.
61. Гейхман, Л. К. (2003). *Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход)*: дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. Екатеринбург, Россия.
62. Гердер, І. (1977). *Идеи к философии человечества*. М. 324.
63. Гончаренко, С. У. (2011). *Український енциклопедичний словник*. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне : Волин. обереги. 552.
64. Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 220.
65. Гугенейм, Ж. (1967) Некоторые выводы статистики словаря. *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. М.: Прогресс. Выпуск 1. 302.
66. Гумбольдт, В. (1985). *Язык и философия культуры*. Москва. 236.
67. Гумбольдт, В. (2010). *Über das Studium des Altertums und insbesondere des griechischen. Über den Charakter der Griechen und deren idealistische und historische Ansicht. Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus*. Москва : Директ-Медиа. 424. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=54246>
68. Гупан, Н. (2013). Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. Випуск 8–9. С. 67–70.

69. Гусак, П. М. (2015). Компетенції і компетентності у підготовці фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. № 43. С. 7–10.

70. Гутник, Е. П., & Шереметьєва, Е. В. (2016). Сучасні теоретичні уявлення про комунікативні компетенції. *Молодий вчений*. 27. 774–778. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36559/> .

71. Дем'яненко, Н. М. (2015). Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. № 130. С. 20–25.

72. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018), затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

73. Дмітренко, Н. Є., & Будас, Ю. О. (2018) Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник КНЛУ*. Серія Педагогіка та психологія. Випуск 29. 178–789.

74. Дмітренко, Н. Є., & Петрова, А. І. (2017). Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови*. №3. 23–30.

75. Долапчі, А. Ю. Навчально-методичне забезпечення й організація викладання іноземних мов у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ ст. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2013. Вип. 40. С. 52–62. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu> .

76. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навчально-методичний посібник. (2017). Димань, Т. М., Боньковський, О. А., Вовкогон, А. Г. БНАУ. Одеса: НУ «ОМА». 106.

77. Євтух, М. Б. (2002). *Вища освіта*. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні. АПН України. К. С. 39–45.

78. Жуковский, В. Н. (1992). *Индивидуализация обучения технике чтения на начальном этапе средней школы* (английский язык, VI класс): автореф. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Київ. 18.

79. Заболотська, О. О. (2010). *Методика викладання іноземних мов у ВНЗ: навчальний посібник*. Херсон: Айлант. 288.

80. Заброцький, М. М. (2009). *Основи вікової психології*. Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан. 112.

81. Завіниченко, Н. Б. (2003). *Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти*: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. 216.

82. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, навчання, викладання, оцінювання. (2003). К: Ленвіт. 261.

83. Загоруйко, Л. О. (2014). Особливості оцінювання знань студентів з іноземної мови у вищих навчальних закладах Польщі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 8. С. 337–343. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_8_44.

84. Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. М.: Просвещение. 221.

85. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. № 2. 7 – 8.

86. Измайлова, О. А. (2010). Формування іншомовної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Випуск 17. 66–72.

87. Изория, Н. М. (2008). *Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств*: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Москва. 24.

88. Кабанова, М. Р., & Тарнопольський, О. Б. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Видавець Університет імені Альфреда Нобеля. 256.

89. Калініна, Л. В., Самойлюкевич, І. В. (2008). Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Навчально-методичний посібник*. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка. 165.

90. Канівець, Т. М. (2012). *Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник*. Ніжин: Видавець Лисенко М. М. 102.

91. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение. 190.

92. Киричук, О. В., Роменець, В. А., Кириленко, Т. С., Маноха, І. П., Пискун В.М. та ін. (2006). *Основи психології: підручник для студ. вищих навч. закладів*. Видавництво: Либідь. Київ. 632.

93. Китайгородская, Г. А. (1986). *Методика интенсивного обучения: учеб. пособие. 2-е изд.* Москва: Высшая школа. 103.

94. Клак, І. Є. (2017). Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна. Вип. 64(1). С. 165–168. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/N>

95. Коваленко, А. В., & Сыромятников, И. В. (2008). Професионализм и его развитие как научная проблема в психологии. *Инновации в образовании*. № 10. 58–70.

96. Коваленко, Є. І. (2008). Коменський Ян Амос. *Енциклопедія освіти*. Кремень В. Г. (Ред.). К. : Акад. пед. наук України. Юрінком Інтер. 407–408.

97. Коваль, В. О. (2014). Професійно значущі якості майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Випуск 34 (87). 183–191.

98. Козак, С. В. (2001). *Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту*: автореф. дис.... канд. пед. наук. Одеса. 10.
99. Коломієць, А. М., Лазаренко, Н. І. (2016). Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Том 3. № 110. Одеса, ПНПУ імені К. Д. Ушинського. С. 47–52.
100. Коломінова, О. О. (2005). Формування англомовної лексичної компетенції молодших школярів. *Іноземні мови*. № 2. С. 47–50.
101. Коменский, Я. А. (1982). *Великая дидактика*. Избр. лед. сочинения: в 2-х т. Пискунов А. И. (Ред.). Т.1. Москва: Педагогика. 242–276.
102. Концепція «Нова українська школа». (2016). Ухвалена рішенням колегії МОН 27.10.2016. № 40. URL: <https://mon.gov.ua>.
103. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014). Проект. URL: https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.
104. Концепція розвитку педагогічної освіти. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/>
105. Коренева, І. М. (2019). *Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку*: монографія. Суми: Вінниченко М. Д. 526.
106. Корчова, О. М. (2015). Структурно-змістові складники риторичної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 6 (50). 196–205.
107. Костюкова, Т. & Сівак, В. Аналогія як метод формування у студентів продуктивно-творчого мислення. *Нова педагогічна думка*. 1.1. 277. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_73.
108. Кошук, О. Б. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії*: дис. ...

докт. пед. наук: 13.00.04. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Глухів. 676.

109. Кравець, В. (1996). *Педагогічна система Яна Амоса Коменського. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва* : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Тернопіль. 122–178.

110. Краснопольская, А. П. (2014). Коммуникативные культурные стратегии в контексте постнеклассических установок. *Коммуникативные стратегии в условиях культурного многообразия России*. Москва.

111. Кремень, В. Г. (2014). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. 4. 5–10.

112. Кремень, В. Г. (2009). Філософія освіти XXI століття. *Урядовий портал* від 22.06.03. URL: <http://www.kmu.gov.ua>.

113. Кузнецова, Р. А. (1979). *Изучение иностранных языков в неязыковом вузе*. Казань: Издательство Казанского университета. 112.

114. Кузьмінський, А. І. (2015) Людиноцентрична педагогіка. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (26). № 50. 6–11.

115. Купчик, Л. (2015). Багатомовність як компонент професійної підготовки вчителя іноземної мови у німецькомовних країнах (Австрії, Швейцарії та Люксембурзі). *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 15. С. 158–163. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm>.

116. Курок, В. П. (2015). Дослідження компонентів діяльності вчителя як передумова створення її моделі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. № 2 (46). 233–240.

117. Куц, Г. М. (2016). Неолібералізм в європейській та англо-американській традиціях. *Проблеми законності*. 133. 249–258.

118. Лавриченко, Н. М. (2021). *Пізнавати і розвивати обдарованість*: монографія. Київ : Фенікс. 352.

119. Линенко, А. Ф. (1996). *Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; Киев: АПН Украины. 412.

120. Лисенкова, І. П. (2019). *Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями*: дис. ... канд. пед. наук. 19.00.08. Київ. 250.

121. Литвиненко, С. (2013). Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти. *Нова педагогічна думка*. № 1.2. С. 11–14.

122. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія (2018). Відп. за вип. М. М. Сідун, Т. К. Полонська. Мукачево : МДУ. 342.

123. Локшина, О. І. (2014). Компетентнісна ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. № 1. С. 51–59.

124. Лосєва, О. Ю. (2019). *Розвиток англomовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Мукачево. Мукачівський державний університет. 22.

125. Лузан, П. (2012). Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Професійна педагогіка*. № 4. С. 5–11.

126. Луценко, Гр. В. (2012). Компетентнісний підхід до науково-дослідної роботи студентів як елемент фундаменталізації фізичної освіти. *Вища освіта України*. Том 3. С. 80–89.

127. Майборода, В. К. (1992). *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)*. Київ: Либідь. 196.

128. Максимчук, Л. В. (2017). Міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього фахівця зовнішньоекономічної діяльності як інтегративне утворення особистості. *Збірник наукових праць Національної*

академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки. № 4. С. 252–266.

129. Малафійк, І. В. (2017). Суб'єктність як якість сучасної освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Вип. 17. 6–11.*

130. Мамчур, Л. І. (2015). Формування комунікативної компетентності особистості – важлива філософсько-соціальна проблема. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна. Вип. 57. С. 145–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_57_35.*

131. Мамчур, Л. І. (2018). Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. URL: <http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/>.

132. Матійчук, К. Д. (2015). *Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина XX – початок XXI століття): дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький. 210.*

133. Мегалова, І. А. (2000). *Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Саратов. 13.*

134. *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. (2017). 29. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media>.*

135. Мижериков, В. А., & Ермоленко, М. Н. (2002). *Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России. 268.*

136. Миролюбов, А. А. (2003). Аудиолингвальный метод. *Иностранные языки в школе. № 4. 42–45.*

137. Митник, О. Я. (2010). *Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова. 40.*

138. Місечко, О. Є. (2012). Європейські орієнтири в розробці стандартів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Шлях освіти*. № 1 (63). 19–23. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/13293>.

139. Місечко, О. Є. (2014). Готовність майбутніх учителів англійської мови до формування міжкультурної компетентності учнів: постановка проблеми. *Наукові записки*. Серія: Філологічні науки (мознавчство). Випуск 128. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Вінниченка. 291–297.

140. Мовчан, Л. Г. (2015). The Swedish experience of developing students' oral proficiency in vocationally oriented English. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПНУ*. Серія «Професійна педагогіка» : збірник наукових праць. К. : Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України. Вип. 10. 120–126.

141. Морозова, А. Л. (2011). *Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов*: монографія. Томск: изд-во Томского политехнического университета. 118.

142. Морська, Л. (2012). *Стратегічна компетенція у навчанні іноземних мов: теоретичні та методичні аспекти*: монографія. Вектор. 263.

143. Муқан, Н. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США* : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. 40.

144. Муқан, Н. В., & Грогодза, І. Ю. (2013). Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5. С. 18–27.

145. Назола, О. В. (2013). Роль усного коригувального зв'язку у навчанні студентів іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 2. 139–147. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp2013218>.

146. Національна рамка кваліфікацій (2020). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>

147. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 № 344. (2013). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344>

148. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002). *Освіта України*. № 33. 37.

149. Нечипорук, О. В. (2014). Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук: наукові публікації*. 2(82). 16–18.

150. Ничкало, Н. Г. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. І. А. Зязюн (Ред). Київ: Віпол. 11–57.

151. Ничкало, Н. Г. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*. Том 1. С. 57–69.

152. Ніколенко, Д. О. (2014). Психологічні особливості спостережливості в процесі випереджального відображення дійсності. *Юридична психологія та педагогіка*. № 1. С. 21–32.

153. Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. № 2. 11–17.

154. Новікова, Т. (2016). Дидактичні принципи викладання іноземної мови майбутнім офіцерам-прикордонникам. *Збірник національної академії державної прикордонної служби України*. Серія: Педагогічні науки. № 2 (4) С. 118–127.

155. *Новітній філософський словник* (2009). Гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Вид 3-тє., доп. Київ : Кн. Дім. «Інтерпрессервіс». 1292.

156. Околович, О. В. (2014). *Підготовка вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття)*: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич. 120.

157. Ольшанський, Д. В. (2017). Формування комунікативної компетентності в англійській мові майбутніх фахівців з медіакомунікацій у контексті їх професійної підготовки. *Педагогічна освіта: теорія і практика*:

Збірник наукових праць. Випуск 23. Видавець Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (2-2017). С. 250–257.

158. Онкович, Г. В., & Онкович, А. Д. (2017). Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Євенок О. О. Вип. 2(88). 311.

159. *Отдельные аспекты развития российских университетов: региональная специфика, рейтинги, формирование образовательных траекторий*: монографія (2017). Агарков, Г. А., Гурбан, И. А., Кокшаров, В. А., Сандлер, Д. Г., Судакова, А. Е., Сущенко, А. Д. & Тарасьев, А. А. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 217.

160. Павлов, О. І. (2008). Сільський розвиток як предмет наукового аналізу. *Актуальні проблеми державного управління*. № 2. С. 154–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2008_2_21.

161. Паламарчук, В. Ф., Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. Том 3. Інститут педагогіки НАПН України. С. 60–66.

162. Паршикова, О. (2017). Застосування комунікативно-ігрових прийомів у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності молодших школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. № 4. С. 33–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2017_4_7.

163. Пассов, Е. И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение. 223.

164. Пасько, Я. І., Білецький, В. В., Савенкова, М. Є., & Бурега, В. В. (2004). *Логіка*: навчально-методичний посібник. Заг. ред. Буреги В. В. Донецьк: Дон ДДУ. 75.

165. *Педагогічна майстерність* (2004). Підручник за ред. І. А.Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Вища школа. 422.

166. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. (2005) З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання. 399.

167. Першукова, О. А. (2013). Влияние глобального английского языка как средства межкультурной коммуникации на развитие многоязычного образования в Европе. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика* Том 2. Выпуск 4. Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М. С. 25–30.

168. Петрик, Л. В. (2015). Класифікація медіа засобів у науково-педагогічній літературі. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. 143–149.

169. Петрова, А. П. (1999). *Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе*: дисс.... канд. пед. наук. 13.00.01. Якутск. 180.

170. Петренко, О. Б. (2015). Трансформація системи освіти й виховання: модернізація, реформування, інновація чи історико-педагогічна реконструкція. *Інноватика у вихованні*. Видавець Рівненський державний гуманітарний університет. Вип. 2. С. 54–63.

171. Пехота, О. М. (2013). Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 1.40. С. 26–31.

172. *Підготовка вчителя іноземної мови (англійської) для Нової української школи*: колективна монографія. (2018). Мілютіна О. К., Лавриченко Н. М., Заремська І. М. та ін. За заг. ред. Н. М. Лавриченко. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія». 280.

173. Пінчук, І. О. (2019а). Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи: зміст та структура. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Випуск 10. Том 2. Одеса: ПУ

«Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 162–167.

174. Пінчук, І. О. (2019б). Критерії оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Випуск 44. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 137–146.

175. Пінчук, І. О. (2019в). Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: збірник наукових праць*. Педагогічні науки. Випуск 39 (1). Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка. 100–106.

176. Пінчук, І. О. (2020а). Аналіз законодавчої бази України з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Modern Scientific Researchers*. Issue 11. Part 1. March. Minsk. Belarus. 93–97.

177. Пінчук, І. О. (2020б). Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». № 1. Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету. 50–56.

178. Пріміна, Н. (2017). *Навчання читання англomовних лоцій майбутніх судноводіїв*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 23.

179. Подласый, И. П. (1996). *Педагогика*. М: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 432.

180. Прадівляний, М. Г. (2016). Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. № 4: Видавець ВНТУ. 115–119.

181. Про вищу освіту. (2014). Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38, ст.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>

182. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти. (2020). Проект закону від 18.05.2020. URL: <http://w1.c1.rada.gov.ua/>

183. Про освіту. Закон від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України». ВР України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

184. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. (2006). Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>

185. Пуховська, Л. П. (2015). Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. Педагогічна думка. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. С. 123–132.

186. Редько, В. Г. (2012). *Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов*. Теорія і практика: монографія К.: Генеза 187-195.

187. Рогова, Г. В., & Верещагіна І. Н. (2000). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов*. М.: Просвещение. 232.

188. *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації* (2014) Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. За ред. В. Г. Кременя. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети». 120.

189. Роман, С. В. (2005). *Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник*. Київ. Ленвіт. 208.

190. Роман, С. В., Зєня, Л. Я., Коломінова, О. О. (2015). Теоретико-методичні засади укладання навчальних програм з підготовки вчителів іноземних мов для вищих педагогічних навчальних закладів України. *Наукові*

студії XXI (культура, освіта–антропоцентричні парадигми і сучасний світ). *Філософія. Філологія. Педагогіка. Економіка*. Том 7. Випуск 5. Видавець Український гуманитарний інститут. 107–128.

191. Романишин, І. М. (2015). Теоретичні аспекти підготовки майбутнього учителя іноземних мов до реалізації контрольної-оцінювальної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Серія Педагогічні науки. 3 (81). 108–114.

192. Рудич, О., Стиркіна, Ю. (2019). Особливості вивчення іноземної мови в контексті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. Том 2. Випуск 8. С. 87–95.

193. Рудич, О. (2019). Використання мережі інтернет як засобу навчання англійської мови № 20. *Естетика і етика педагогічної дії*. 170–178.

194. Савенкова, Л. О. (2005). *Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління*: монографія. К.: КНЕУ. 212.

195. Савченко, О. Я. (2010). *Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти*: доповідь. URL: <http://dosvid-loippo.at.ua/load/pisliadiplomna>

196. Савченко, О. Я. (2011). Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8–9. 8–11.

197. Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*: підручник. К.: Грамота. 504. 193.

198. Самойлюкевич, І. В. (2008). Діяльність вчителя іноземних мов в умовах інформаційного суспільства у США: філософсько-педагогічний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (35). 115–119.

199. Самойлюкевич, І. В. (2020). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкових класів на матеріалі літературних творів для дітей*. Актуальні проблеми

функціонування мови і літератури в сучасному полікультурному суспільстві: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Мелітополь, 25–26 вересня 2020 р.). 221–224 .

200. Сафонова, В. В. (1993). *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. Москва. 47.

201. Сахарова, Н. С. (2003). *Развитие иноязычной компетенции студентов университета*: монографія. М.: Творческий центр «Сфера». 206.

202. Свистун, В. (2016). Психолого-педагогічні аспекти мотивування учнів професійних навчальних закладів до проектної діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. № 11. Том 3.

203. Секрет, І. В. (2011). *Формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти*: монографія. Дніпродзержинськ: Дніпродзерж. держ. техн. ун-т. 385.

204. Семиченко, В. А. (2007). Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс*. 119–127.

205. Семиченко, В. А. (2018). Проблема формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка, Психологія. № 13. С. 145–151.

206. Синьов, В. М., & Шеремет М. К. (2015). Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 7. С. 390–396.

207. Сисоєва, С. О. & Батечко, Н. Г. (2011). *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку*: монографія. Київ: ВД ЕКМО. 368.

208. Складенко, Н. В. (2014). *Навчання майбутніх філологів говоріння на основі художнього тексту (німецька мова після англійської)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ. 22.

209. Склярєнко, Н. К. (2011). Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів *Іноземні мови*. № 1. С. 15–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_1_3.

210. Слaстєнин, В. А., Исаєв, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. В. А. Слaстєнин (Ред.). Москва.: Издательский центр «Академия». 576.

211. *Словник іношомовних слів*. (2000). С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута (уклад.). Київ: Наукова думка. 680.

212. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021). Наказ № 357 від 23.03.2021 р. 22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita>.

213. Стернин, И. А. (2015). *Модели описания коммуникативного поведения*. Воронеж: «Гарант». Изд. 2. испр. 52.

214. Степко, М. Ф. (2015). Вища та післядипломна освіта – взаємодія та баланс цілей в сучасних умовах. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. № 9(5). С. 17–21.

215. Стиркіна, Ю. С. (2019). Сучасне і традиційне навчання іноземної мови: переваги і недоліки. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. ... НАПН України. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка № 20. С. 160–170.

216. Сура, Н. А. (2008). *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою*: монографія. Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. 176.

217. Сура, Н. А. (2003). Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 4 (60). 190–192.

218. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: колективна монографія.

(2015). С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші. Ленвіт. 444.

219. Тарасенко, Г. С. (2010). Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти. *Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця». Вип. 23. С. 96–101.

220. Гарнопольський, О. Б., & Кабанова М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля. 256.

221. Тенищева, В. Ф. (2008). *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции*: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва. 375.

222. Терещук, Г. В. (2010). Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. № 3. С. 115–120.

223. Тинкалюк, О. (2008). Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Вип 24. 53–63.

224. Ткаченко, Н. М. (2020). *Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: теорія та методика*: монографія. За наук. ред. В. П. Курок. Суми: ФОП Цьома С. П. 454.

225. Товажнянський, Л. (2013). Університетська наука – вагомий чинник інноваційного розвитку держави. *Віче*. № 9. С. 16–17.

226. Томахин, Г. Д. (1996). Лингвострановедение: что это такое? *Иностранные языки в школе*. № 6. 22–27.

227. Томилова, В. М. (1997). *Содержание и организация обучения профессионально-ориентированному общению в ролевом взаимодействии*

(начальный этап обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. Москва. 181.

228. Гуссен-Лангенштейд, Ш. (1892). *Самоучитель французского языка для взрослых*. Том 1. Из серии в 2 томах. 600.

229. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. Т.1. (1986). А Калібр / Редкол.: Гол.ред. Федір Семенович Бабичев ; Редкол.: Відп. ред. А. В. Кудрицький. 2-ге вид. Київ : Українська Радянська Енциклопедія. 751.

230. Устименко, О. М. (2017). Проектна технологія навчання іноземних мов і культур студентів мовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови* № 2. Видавничий центр КНЛУ. С. 44–58.

231. Хижна, О. П. (2011). Мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи як важливий чинник гуманізації вищої освіти України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. № 1–2. С. 35–43.

232. Ходаков, В. Е. (2006). *Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри* 2-е изд. Херсон. 338.

233. Хоружа, Л. Л. (2003). *Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика*: монографія. К: Преса України. 320.

234. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как результат личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. № 2. 58–62.

235. Хуторской, А. В. (2013). *Компетентностный подход в обучении*: научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос» 73.

236. Цюра, С. Б., & Боднарчук, Т. В. (2019). *Розвиток білінгвальної освіти в Австрії: історія, сучасний стан і перспективи розвитку в Україні*: монографія. Кам'янець-Подільський. 296.

237. Чейпеш, І. В. (2016). Ретроспекція загальнодидактичних підходів до іншомовної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного*

університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 36. Ужгород. 203–211.

238. Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. № 4 Київ: Ленвіт. С. 11–27.

239. Черноватий, Л. М., Карабан, В. І., Набокова, І. Ю., & Рябих М. В. (2005). *Практичний курс англійської мови: підручник для студентів молодших курсів вищих закладів освіти (філологічні спеціальності та спеціальність “Переклад”)*. Частина 1. Вінниця: Нова книга. 432.

240. Чиханцова, О. (2016). Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ. *Освіта регіону. Політологія і психологія комунікації*. № 4. URL: <http://social-science.com.ua/article/695>

241. Шастова, І. В. (2018). Методика навчання англійської мови у початковій школі. *Вісник КНЛУ*. Серія Педагогіка та психологія. Випуск 28. URL: <file:///C:/Users/-Admin-/Downloads/135570-291831-1-SM.pdf>.

242. Шахов, В. І. & Шахов, В. В. (2018). *Роль моральної свідомості розвитку професійної самосвідомості студентів*. С. 322–342.

243. Шеверун, Н. В. (2015). Форми, методи, педагогічні технології навчання іноземних мов студентів технічних університетів: досвід Польщі *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* № 1. 143.

244. Шейман, Л. А. (1981). *Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе*. В 2 ч. Фрунзе: Мектеп, 1981–1982. 238.

245. Шендерук, О. Б. (2017). *Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*: дис. ... канд. пед. наук. Житомирський державний університет. 263.

246. Шендерук, О. Б. (2014). Аналіз вищої освіти України кінця ХХ-початку ХХІ століття. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія*

11 : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління.
Вип. 18. С. 70–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2014_18_13

247. Щедровицкий, Г. П. (2014). *Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций)*. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Студии Артемия Лебедева. 468.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Організація і методика дослідження проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Провідною ідеєю дослідження є розроблення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що вможливить підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних відповідно до вимог НУШ учителів початкових класів, здатних адаптуватися до змінних умов у професійному й інших середовищах.

Дослідження здійснювалося на основі міждисциплінарного підходу, що зумовило необхідність звернення до філософських, соціальних, психологічних, педагогічних та інших галузей наукового знання.

Науковий пошук спрямовувався на подолання суперечностей, які склалися в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що переконали в необхідності формування в них ІКК під час навчання в педагогічних ЗВО України.

Основою дослідження проблеми формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є рекомендації щодо проведення наукових педагогічних досліджень, викладені в працях учених і методологів С. Гончаренка (2008), В. Загвязинського (2006), А. Киверялга (1980), В. Краєвського, О. Бережної (2006), П. Лузана (2004), О. Новикова, Д. Новикова (2013), В. Сидоренка, П. Дмитренка, І. Сопівник, С. Виговської (2016), А. Хуторського (2003) та ін.

У визначенні методики педагогічного дослідження доєднуємося до Н. Ткаченко (2020) та розглядаємо це поняття як сукупність процедур,

операцій, дій, методів, прийомів, засобів науково-методичного апарату певної галузі, що застосовуються за визначеною або спроектованою логікою з метою виконання окремого завдання дослідження чи наукової проблеми в цілому. Принциповими вимогами до розроблення методики дослідницького пошуку є достовірність і цілісність отримання та первинного опрацювання емпіричного матеріалу для досягнення мети і розв'язання завдань дослідницького пошуку.

Попри те, що вимоги до методологічного рівня досліджень у галузі педагогіки чітко описано відомим вітчизняним методологом С. Гончаренком (2008), існують різні підходи до визначення етапів організації науково-дослідної роботи. Підтримуючи позицію І. Андрощук (2017) та О. Радкевича (2020) щодо послідовності проведення дослідження, ми спроектували план наукового дослідження, в якому конкретизовано п'ять етапів, логічну послідовність яких подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Логічна послідовність проведення дослідження

Етапи дослідження	Зміст
Пошуково-ознайомлювальний	– формулювання наукової проблеми; – визначення актуальності наукової проблеми для педагогічної освіти та практики.
Концептуальний	– формулювання мети та завдань дослідження; – постановка гіпотези; – визначення залежних і незалежних змінних.
Накопичувальний	– вибір контрольних та експериментальних груп; – розроблення програми педагогічного експерименту; – розроблення методики проведення експерименту.
Технологічний	– безпосереднє проведення експерименту: пошуково-теоретичний етап; діагностико-констатувальний етап; формувальний етап; аналітико-узагальнювальний етап.
Узагальнювальний	– аналіз та обробка результатів педагогічного експерименту, їх співвіднесення із метою та завданнями; – підтвердження або спростування гіпотези дослідження; – обґрунтування перспектив професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Кожен етап мав свої завдання. Поетапна організація процесу дослідження проблеми формування ІКК здобувачів освіти за спеціальністю

013 Початкова освіта ґрунтувалася на логіці наукових розвідок, системності дослідження та сприяла узагальненню і конкретизації отриманих результатів. Такий підхід мав на меті забезпечити можливість отримання достатньо повної й достовірної інформації щодо виконання кожного з поставлених завдань. Зміст етапів проведення дослідження формування ІКК майбутніх учителів початкової школи визначено в роботі далі.

На першому (пошуково-ознайомлювальному) етапі основна увага зосереджувалася на формулюванні наукової проблеми, пошуку інформації стосовно теми дослідження (аналіз наукових праць, що стосуються аспектів розв'язання проблеми формування ІКК майбутніх учителів початкової школи).

Після попереднього вибору теми проведено бібліографічний пошук і аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, дисертацій, історичних джерел, нормативно-правової документації, навчально-методичної літератури тощо. Усебічно аналізувалася інструктивно-нормативна документація різних педагогічних закладів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителів початкової школи, освітньо-професійні (освітні) програми їх підготовки на першому (бакалаврському) рівні освіти, сучасні функції професійної діяльності цих фахівців та методична документація (навчальні плани, робочі програми, навчально-методичні посібники та розробки). Крім того, здійснювався цілеспрямований аналіз і узагальнення статистичної інформації щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасних вітчизняних закладах вищої освіти для виявлення закономірних зв'язків та обґрунтування перспектив подальших наукових пошуків.

За результатами цього стану дослідження укладено список опрацьованих літературних джерел, зроблено висновок, що система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи не була предметом окремого наукового дослідження, тобто вивчена недостатньо і потребує застосування нових підходів до її розв'язання, систематизації та

теоретичного узагальнення. Результати аналізу літературних джерел засвідчили, що досліджувана тема розглянута в наукових працях поверхово.

На другому (концептуальному) етапі дослідницької роботи забезпечувалося складання її попереднього плану, котрий визначив послідовність дослідження. Насамперед було здійснено обґрунтування актуальності теми дослідження. Вона визначається тим, що серед найбільш важливих домінант розбудови демократичного суспільства в нашій державі основоположне значення має високий рівень сформованості ІКК її громадян, оскільки існує необхідність розвитку ринкової економіки й інтеграції України в європейську і світову спільноту, що зумовлює необхідність відповідної іншомовної професійно спрямованої підготовки кваліфікованих фахівців початкової освіти. Водночас прийняття державою низки міжнародних документів, уведення в дію оновлених законів України обумовлює виконання майбутніми вчителями початкової школи своїх функцій з урахуванням визначених законодавством норм і обов'язків усіх учасників освітнього процесу.

Ознайомлення з результатами праць учених і досвідом розвитку правової культури педагогічних працівників дало змогу виявити низку суперечностей у професійній освіті, зокрема, між:

- об'єктивною потребою суспільства в учителях початкової школи з високим рівнем сформованої ІКК та невідповідністю наявної системи професійної підготовки забезпечити розвиток їхньої фахової компетентності з урахуванням іншомовного складника;

- істотним зростанням вимог освітньої практики до рівня сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та недостатністю досліджень, у яких розкрито сучасні наукові підходи й концепції, які б цьому сприяли;

- необхідністю формування ІКК здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта і недостатнім рівнем забезпечення в педагогічних ЗВО необхідних для цього організаційно-педагогічних умов;

– потребою вдосконалення ІКК майбутніх учителів початкової школи та недостатньою розробленістю системи формування ІКК з урахуванням трансформації їхніх іншомовних знань, умінь, навичок, досвіду тощо в ІКК високого рівня.

На цьому етапі наукового пошуку поглиблено вивчено стан розробленості проблеми в науці та практиці формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, вибрано об'єкт і предмет дослідження, остаточно сформульовано гіпотезу.

Об'єктом дослідження визначено професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, а *предметом* – педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на положенні про те, що формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих концептуальних засад, теоретичних і методичних основ, що відображають провідні методологічні підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови, інноваційні технології, засоби діагностування рівнів розвитку означеного феномену.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, а саме: рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи підвищиться, якщо:

– концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ґрунтуватиметься на положеннях провідних методологічних підходів, принципів, форм, методів, інноваційних технологій розвитку і спрямовуватиметься на підвищення рівнів ІКК майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти;

– організаційно-педагогічні умови формування ІКК майбутніх фахівців забезпечуватимуть формування позитивної мотивації педагогів до

іншомовного комунікативного саморозвитку і самовдосконалення, оволодіння змістом авторської дисципліни за вибором, упровадження й застосування методів, форм, технологій формування власної ІКК;

– модель системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи базуватиметься на взаємозв'язку методологічно-цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційно-методичного й діагностико-рефлексивного блоків та організаційно-педагогічних умов, що забезпечуватиме дієві зрушення в рівнях сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи;

– система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи міститиме сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного) і спрямовуватиметься на підвищення рівня сформованості ІКК досліджуваної категорії вчителів.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено основні *завдання*:

1. Проаналізувати історико-педагогічний вітчизняний і зарубіжний досвід процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах міжкультурної комунікації.

2. З'ясувати стан розробленості проблеми іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

3. Визначити сутність та структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог до вищої педагогічної освіти в Україні.

4. Розробити й обґрунтувати концепцію й методологічні підходи щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розробити педагогічну систему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та її модель.

6. Виявити й обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

7. Визначити критерії, показники й рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

8. Розробити організаційно-методичне забезпечення реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

9. Експериментально перевірити ефективність системи формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти в процесі професійної підготовки.

10. Окреслити перспективні напрями професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до програми дослідження на *третьому (накопичувальному) етапі* здійснювалося систематичне накопичення наукових матеріалів на основі застосування комплексу теоретичних і емпіричних методів: розроблялася концепція, висвітлювалася методологія дослідження феномену, обґрунтовувалися основні теоретичні положення щодо розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти та розроблялися відповідні методичні рекомендації. Обґрунтовано критерії, показники та рівні розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

На означеному етапі відбувся вибір контрольних та експериментальних груп; розроблення програми педагогічного експерименту та методики його проведення.

На четвертому (технологічному) етапі передбачалося проведення педагогічного експерименту, який мав забезпечити можливість одержати дані про реальний стан та результати сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи за пропонованою експериментальною технологією, що передбачала безпосереднє проведення етапів експерименту.

Для науково об'єктивної та доказової перевірки правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези використовуємо педагогічний експеримент як метод дослідження. Він дає змогу перевірити ефективність пропорованих нововведень у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – структури ІКК, концепції, моделі й педагогічної системи формування ІКК. За допомогою педагогічного експерименту встановлювався характер зв'язків між компонентами створеної системи, змістом, формами, методами, інноваційними методиками й технологіями, навальню-методичним забезпеченням та рівнями сформованості ІКК.

На п'ятому (узагальнювальному) етапі дослідження забезпечувалися аналіз та обробка результатів педагогічного експерименту, їх співвіднесення із метою та завданнями експерименту; підтвердження або спростування гіпотези дослідження; обґрунтування освітньо-педагогічного прогнозування перспектив іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Адекватний вибір об'єктів і суб'єктів експерименту, визначення їх оптимальної кількості для дослідження; визначення й оцінювання компетентності експертів, задіяних у ході дослідження, проведення їх опитування; визначення термінів дослідження, вибір ефективних методів дослідження з урахуванням умов, у яких має здійснюватися експеримент; обґрунтування критеріїв та показників ефективності запропонованої

педагогічної системи; обізнаність учасників експерименту про перебіг і умови його проведення; чітке фіксування даних проміжних та контрольних результатів експерименту; розроблення та використання методів діагностики для визначення рівня сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи; аналіз та узагальнення даних експерименту забезпечили репрезентивність його результатів.

У ході наукового пошуку було відібрано комплекс методів, який містить три основні групи: методи емпіричного дослідження, методи теоретичного дослідження та методи математичної статистики.

Зазначимо, що методи теоретичного дослідження пов'язані з загальнонауковими логічними методами пізнання: аналізом, синтезом, абстрагуванням, узагальненням, порівнянням, моделюванням, індукцією і дедукцією тощо. Емпіричні методи ґрунтуються на досвіді, практичних аспектах, експериментах, тоді як теоретичні пов'язані, зокрема, з вивченням джерел різних типів (наукової і методичної літератури, педагогічної документації, архівних матеріалів тощо), побудовою моделей. Емпіричними методами педагогічних досліджень є педагогічне спостереження, різні види педагогічних експериментів, опитування, бесіда, метод експертного оцінювання тощо (Лузан, Сопівник, & Виговська, 2016).

До методів математичної статистики відносимо математичні методи обробки і аналізу дослідних даних, що мають на меті встановлення емпіричних залежностей, апроксимацію зв'язків між варійованими характеристиками, знаходження критеріїв і довірчих інтервалів та ін. Обчислення емпіричних даних здійснювалося за допомогою використання методів математичної статистики, а їх узагальнене представлення – за допомогою статистичних таблиць, діаграм.

Така структуризація процесу дослідження проблеми формування ІКК майбутніх учителів початкової школи забезпечує логіку наукового пошуку, системність дослідження, сприяє узагальненню й конкретизації отриманих результатів.

Репрезентативність результатів експерименту забезпечувалася адекватним вибором об'єктів і суб'єктів для дослідження, відбором потрібної кількості експериментальних об'єктів, вивченням і оцінюванням компетентності експертів, ефективною підготовкою і проведенням їх опитування, визначенням терміну, вибором конкретних методів дослідження і перевіркою їх оптимальності й ефективності, вивченням умов, у яких має проводитися експеримент, наданням детальної інформації учасникам експерименту про порядок і умови його проведення, фіксуванням даних про перебіг експерименту, розробленням та використанням діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, аналізом та узагальненням даних експерименту.

Такий підхід мав на меті вможливити отримання достатньо повної та достовірної інформації щодо виконання кожного з поставлених завдань дослідження.

Отже, методика і логіка дослідження формування ІКК майбутніх учителів початкової школи у процесі професійній підготовки зорієнтована на впровадження у реальні умови освітньої діяльності закладів вищої освіти результатів наукового пошуку з чітким дотриманням програми дослідження та визначених методів і заходів, що передбачало реалізацію п'яти послідовних етапів дослідження: пошуково-ознайомлювального, концептуального, накопичувального, технологічного й узагальнювального.

2.2. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів

Метою підрозділу є виявлення у світовому освітньому просторі сучасних тенденцій реалізації іншомовної освіти, чинником актуалізації якої стали реформування й модернізація професійно-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Початок ХХІ ст. – період активного створення нової системи освіти, яка орієнтується на міжнародні та європейські стандарти. Нинішні зміни викликані глобальною комунікацією, інтеграцією регіонів у світову економіку, прагненням етносів жити в єдиному цивілізованому просторі. Усе це потребує низки важливих якостей особистості, передусім сформованої ІКК, здатності до безконфліктної міжособистісної взаємодії, толерантності, потреби в самостійному оволодінні знаннями й уміннями, їх творчому використанні (Бірюк Л., 2009).

Розгляд актуальних проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи увиразнимо короткою характеристикою сучасних світових, європейських і національних освітніх тенденцій. Домінантною серед світових тенденцій реформування вищої педагогічної освіти дослідники визначають *глобалізацію*. На думку В. Кременя, глобалізація – це загострена конкуренція між державами й націями, набуття цією конкуренцією всепланетарного характеру, охоплення нею всіх сфер суспільної діяльності. Тільки та держава посяде гідне місце в цьому світі, яка буде найефективніше працювати в сучасних умовах суспільного життя за новими технологіями. На думку автора, людство приречене існувати в дуальній системі «глобалізація та фрагментація», причому обидва процеси сприятимуть його розвитку: їх взаємозалежність зменшить конфліктність, а фрагментарність збереже унікальність усіх – від особистості до держави (Кремень, 2014, с. 6).

Уважаємо, що європейська вища освіта зіткнулася зі значними проблемами, загрозами й змінами основних академічних і культурних

цінностей, організації академічної діяльності, загальної спрямованості системи освіти тощо. Однак у процесі розбудови європейського простору вищої освіти потрібно, з одного боку, розпізнати й осмислити культурний плюралізм і соціальне різноманіття Європи, а з іншого – поглянути за межі Європи, у зовнішній світ, і змиритися з неминучістю (здебільшого бажаною) глобалізації.

Глобалізація як тенденція розвитку сфери вищої освіти суттєво впливає на діяльність ЗВО на національному й міжнародному рівнях і зумовлює необхідність динамічних змін з боку ЗВО на ринку надання освітніх послуг. Забезпечення якості освітніх послуг, що мають відповідати рівню міжнародних стандартів й сприяти ідентифікації подальшої траєкторії дій держави відповідно до управлінських потреб в умовах геополітичної освітньої конкуренції, є одним із пріоритетних завдань сьогодення (Наторіна, 2018, с. 90). З огляду на це визначаємо *модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських і світових вимог* однією з провідних сучасних тенденцій професійної освіти вчителя початкової школи в сучасних соціокультурних умовах.

Заклади вищої педагогічної освіти покликані докласти максимум зусиль, щоб сформувати професійного педагога з відповідними якостями й компетентностями – взірця освіченості, вихованості, громадянської зрілості, патріотичної свідомості. Забезпечення фахового становлення висококваліфікованих педагогічних працівників є одним із пріоритетних завдань держави. Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах освітнього вітчизняного реформування, зокрема в Новій українській школі, є конституційним обов'язком держави, а тому регламентується законодавчими й програмними документами українського уряду, нормативно-правовими актами, на виконання положень яких затверджено низку наказів Міністерства освіти і науки України.

Із метою вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов

для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій і забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей неперервного професійного й особистісного розвитку педагогів Міністерство освіти і науки України уклало Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018). Її реалізація дасть змогу підвищити якість підготовки педагогічних працівників і рівень освітньої діяльності в закладах освіти, посилити їх кадровий потенціал.

Формування Європейського простору вищої освіти сприяло зростанню міжнародної конкурентоспроможності європейської вищої освіти на ринку праці, створило умови для вільного переміщення студентів і викладачів, підвищило мобільність і розширило можливості отримання освітніх послуг.

Означене уможливорює виокремлення наступної тенденції, що є одним із найважливіших системних інструментів розбудови Європейського простору вищої освіти, – *поглиблення міжнародного співробітництва*. Ця тенденція виявляється в розширенні академічної мобільності викладачів і студентів як одного з важливих інструментів забезпечення якісної освіти з метою обміну досвідом, створення загальних освітніх програм, реалізації схем мобільності, проектуванні інтегрованих навчальних програм, що забезпечує загальноєвропейський вимір інтеграційних процесів у вищій освіті, а також інтенсифікує розвиток академічної мобільності. У напрямі міжнародної діяльності в системі української освіти нині актуалізуються академічна мобільність, отримання подвійних дипломів, система грантових програм, що наближує рівень якості української освіти до європейських вимог і стандартів.

Важливою ознакою Європейського простору вищої освіти є вільна мобільність студентів, викладацького, адміністративного складу та випускників (Рашкевич, 2014, с. 38). Вищі заклади освіти Європи й України схвалюють рух за створення загальноєвропейської кваліфікаційної системи (порівнянність кваліфікацій), яка ґрунтувалася б на основних формулюваннях бакалаврських / магістерських і аспірантських програм

навчання; накопичувальній системі оцінювання знань; можливості переведення студента з одного закладу до іншого. Європейська співпраця в галузі освіти, науки і техніки передбачає обмін науковою й технічною інформацією; спільну діяльність у контексті професійної підготовки та програм мобільності для науковців, дослідників і технічного персоналу з обох сторін.

У межах зазначеної тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у сучасних соціокультурних умовах важливою вважаємо інтернаціоналізацію вищої школи. Сутність її полягає у створенні інтернаціональних освітніх структур різного призначення, спрямованих на забезпечення студентської мобільності, тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дають змогу студентам легше адаптуватися до умов навчання в інших ЗВО, в інших країнах; послуговуватися інформаційними технологіями в освітньому процесі; упроваджувати дистанційне навчання тощо.

Зростання міжнародні співпраці в освітньому просторі розширює можливості працевлаштування громадян. Важливим складником сучасної освітньої політики є стейкхолдери, зацікавлені в якісній підготовці педагогічних кадрів. Забезпечення високоякісної освіти для підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів відповідає європейським стандартам освіти та правилам конкурентоспроможності випускників педагогічних ЗВО на ринку праці. Вищезазначене спонукає виділити *потребу в підвищенні здатності випускників до працевлаштування* як окрему тенденцію сучасної української освіти.

У контексті загальноєвропейського процесу реформування національних освітніх систем із метою створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), відомого наразі як Болонський процес, міністри освіти 29 європейських країн (2004) визначили основну мету – підвищити якість і конкурентоспроможність європейської освіти на підставі збереження національних освітніх надбань та їх взаємозбагачення шляхом подальшої

інтенсифікації студентської й викладацької мобільності, розвитку загальноєвропейської системи забезпечення якості та поглиблення міжнародної кооперації (Рєга & Червінська, 2013).

У Болонській декларації (Barcelona Declaration, 2004) сформульовано шість основних принципів, які визначають мету й інструменти гармонізації національних освітніх систем у Європі: ухвалення системи зрозумілих і порівнюваних ступенів; затвердження двоциклової системи вищої освіти (undergraduate, graduate); запровадження системи кредитів, подібної до Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС); розширення мобільності через подолання перешкод для продуктивної реалізації вільного пересування; інтенсифікація європейської співпраці для забезпечення якості з наміром розроблення порівняльних критеріїв і методологій; сприяння належному європейському виміру розроблення навчально-методичного супроводу вищої освіти, особливо розроблення навчальних планів, міжінституційної співпраці, схем мобільності, інтегрованих програм навчання, практик і наукових досліджень (Barcelona Declaration, 2004, с. 5–6).

У декларації (Barcelona Declaration, 2004) зазначено перехід до двоциклової вищої освіти, згодом до цієї системи, до третього циклу, включено докторське навчання, а також передбачено можливість короткого циклу в межах першого циклу навчання. Завершеного формального опису циклова система освіти набула в Рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualifications for European Higher Education Area, FQ-EHEA, 8), де описано вимоги до кваліфікацій вищої освіти для кожного циклу. Відповідно до вищезазначеного маємо підстави виокремити *загальноєвропейську цикловість вищої освіти* як одну з тенденцій розвитку вітчизняної освіти.

Ключовим компонентом реформування вищої освіти є систематичне забезпечення якості освітніх послуг та адаптація діяльності ЗВО до нових вимог сьогодення. Комюніке конференції «Створення Європейського простору вищої освіти» (Берлін, Німеччина, 19.09.2003 р.), учасниками якого

були відповідальні за вищу освіту європейські міністри, визначає, що «якість вищої освіти перебуває в центрі формування Європейського простору вищої освіти». До важливих інструментів Болонського процесу належать також Європейські стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015), Європейський реєстр забезпечення якості, процедури визнання попереднього (неформального) навчання.

Перші підсумки розвитку Болонського процесу в другій декаді XXI ст. підбито на Конференції міністрів 26–27 квітня 2012 р. у Бухаресті, під час якої визначено основні перспективні цілі розвитку ЄПВО, зокрема забезпечення якісної освіти для всіх, що сприятиме підвищенню здатності випускників до працевлаштування.

Забезпечення якості освітніх послуг ЗВО – вибір політики, спрямованої на підтримку й підвищення якості освітніх послуг з опертям на постійну оцінку ЗВО та зіставлення передбачуваних і отриманих результатів із метою виявлення джерел дисфункціональної діяльності. З огляду на це визначаємо *забезпечення якості вищої освіти* як основу процесу побудови ЄПВО, необхідності розроблення відповідних стандартів, процедур і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти.

Формуючи європейський простір вищої освіти, вчені, політики визначили основні цілі й критерії відповідності освіти, що мають міжнародний вимір. До них віднесено якість, формування довіри, сумісність, мобільність, порівняльність кваліфікацій, рівнів освіти та привабливість (EGS, 2015, с. 38). Головною основоположною умовою для довіри, відповідності, мобільності, сумісності й привабливості в Європейському просторі вищої освіти є її якість (EGS, 2015, с. 51–60).

Забезпечення якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємної поваги й довіри. Одним із провідних принципів організації європейської вищої освіти, виокремленим Асоціацією європейських

університетів, є розвиток культури якості освіти та дослідницької роботи майбутніх фахівців із метою не тільки здобуття освіти, а й навчання їх методів проведення досліджень, формування навичок критичного мислення. Конференція міністрів вищої освіти в Берліні (2003) визначила, що національні системи гарантії якості мають охоплювати: визначення відповідальності закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців; оцінку програм закладів, що передбачає внутрішній і зовнішній контроль та публікацію результатів моніторингу; систему акредитації, ліцензування, сертифікації освітньої діяльності; міжнародну співпрацю тощо.

Учені розрізняють внутрішні й зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості освіти дослідники відносять: якість освітнього середовища (технологічність управління освітнім процесом, результативність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення освітнього процесу, кадровий потенціал тощо); якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, дієвість засобів навчання, передусім якість підручників, задоволення різноманітних потреб тощо); якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень випускників, розвиток їхнього мислення, загальної та комунікативної культури й вихованості, ступінь соціальної адаптації) (EGS, 2015, с. 12).

Зовнішні чинники характеризують освіту в найширшому розумінні й оцінюють її якість як відповідність закладених ресурсів, самого освітнього процесу й отриманого результату та наслідків з огляду на цілі освіти, стандарти і вимоги суспільства. Можливість знайти роботу випускникам на ринку праці в будь-який час протягом усього життя надається в разі отримання справжньої якісної освіти, що досягається врахуванням різноманітних підходів і спрямувань дисциплін, що вивчаються; гнучкістю програм із можливістю багаторазового долучення і виходу; опануванням

трансверсальних умінь і навичок, наприклад: уміння спілкуватися і знання іноземних мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища (Кремень, 2014; Рашкевич, 2014).

Відповідно, забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах і рівнях, оцінювання результативності й управління її якістю – одне з основних завдань сьогодення, що має не лише педагогічний чи суто науковий аспект, а й соціальний, політичний та управлінський. Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітньої системи (Наторіна, 2018, с. 92).

Забезпечення якості освіти має відбуватися з урахуванням регіональних особливостей і формування доданої освітньої вартості (цінності), що здобувається в закладах освіти. Освіта є потужним чинником розвитку людського капіталу. Проте досягнення такого розвитку потребує належного рівня доступу населення до освіти і, особливо, забезпечення належної її якості. З огляду на це вимогою сьогодення є розроблення багатовимірних інструментів прозорості, що допоможе в майбутньому оцінювати компетентності фахівців за єдиними вимогами європейського простору.

Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти разом із Британською Радою в Україні надала можливість ознайомитися зі «Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015), ухваленими Міністерською конференцією в Єревані 14 – 15 травня 2015 р. У документі описано контекст, сфери дії, цілі та принципи, вимоги до європейських стандартів і рекомендацій щодо внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості, щодо агентств забезпечення якості. Усе це значно полегшить у майбутньому розроблення стандартів якості освіти.

Окремою сталою тенденцією сучасної педагогічної освіти є *освітня автономія* майбутніх фахівців в умовах неперервності й наступності професійної освіти. Із метою формування в майбутніх учителів освітньої автономії та розвитку в них умінь самоосвіти й самооцінювання в умовах неперервності й наступності професійної освіти порушено проблему доцільності розроблення для майбутніх учителів початкової школи матеріалів самооцінювання (Self-Assessment Guides for FL Teachers), прикладами яких є посібники «Професійний портфель учителя» і «Профіль професійного розвитку».

Уважаємо, що досягнення професійної автономії знецінюються без її найвагомішого засобу – систематичної рефлексії. А. Хуторський (2003) трактує рефлексію в навчанні як мисленнєво-діяльнісний процес усвідомлення суб'єктом освіти своєї діяльності. На здатності до педагогічної рефлексії процесу й результатів педагогічної діяльності як одній з найвагоміших професійних характеристик учител, незалежно від рівня здобутої освіти та місця роботи, наголошено й у зазначеній вище Концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти.

Рефлексія є вагомим аспектом професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. У зарубіжній методичній літературі навіть усталився термін, що стосується рефлексії вчителя, – A Reflective Practitioner (Malderez & Wedell 2015, с. 121). Рефлексивна діяльність є складником системи професійної освіти вчителів, укладеної А. Мальдерез (A. Malderez), яка наводить низку рис, характерних для «рефлексуючого практика».

С. Баранникова (2002), наголошуючи, що особистісно орієнтоване навчання не може здійснюватися без рефлексивної діяльності вчителя, найвагомішим складником його інноваційної діяльності визначає рефлексію. Остання як пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості й діяльності забезпечує його продуктивне долучення до інноваційного процесу й освоєння нововведень, сприяє професійному зростанню й самовдосконаленню. Відповідно, *орієнтація освіти на рефлексію* є ще

однією сталою тенденцією сучасної професійно-педагогічної освіти.

Перспективи кар'єрного зростання пов'язані насамперед із підвищенням рівня професійної майстерності. Зацікавленість працедавця у кваліфікованих кадрах узгоджується з правом працівника на професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації. Вирішувати ці проблеми покликана система додаткової освіти і професійного навчання. Загалом у сучасних умовах навчання впродовж життя стає необхідним як для окремої особистості, так і для суспільства. Неперервна освіта людини для держави – це провідний напрям соціальної політики з реалізації забезпечення сприятливих умов загального і професійного розвитку кожної особистості. Система неперервної освіти також є механізмом розширеного відтворення професійного й культурного потенціалу людини й суспільства, умовою розвитку економічної сфери, прискорення соціально-економічного прогресу країни. І навіть для всього світового співтовариства неперервна освіта людини стає способом збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур і загальнолюдських цінностей, важливим фактором і умовою міжнародної співпраці, а також засобом розв'язання глобальних проблем.

Відповідь на різноманітність і зростаючі очікування вимагає від вищої освіти фундаментальних змін. Заклади вищої освіти Європи стають більш різноманітними за своїми місіями, способами надання освіти та співпраці, включаючи нові форми надання послуг. Нині існує консенсус серед фахівців вищої освіти щодо європейської освітньої політики, яка має бути студентоорієнтованою, а не навчальноорієнтованою. Тому серед ключових тенденцій надання сучасних освітніх послуг більшість із них передбачає реалізацію студентоцентрованого навчання, що включає гнучкі навчальні траєкторії здобувачів освіти та визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами. Значення ступеня бакалавра як платформи, що дозволяє студенту змінити дисципліну, університет або країну, дедалі більше визнається країнами ЄС.

Сутність поняття навчання, орієнтованого на здобувача освіти, полягає в істотному підвищенні відповідальності студента за планування навчання, взаємодію з викладачами та іншими учасниками освітнього процесу, дослідження й оцінювання результатів. У процесі імплементації студентоцентрованого підходу провідними стають відповідальність і активність студентів, їхня незалежність у формуванні структури та обсягу навчальної інформації, вибору форм набуття знань та видів академічного контролю.

Сучасного розмаху концепція студентоцентрованого навчання досягла після 2000 р. у зв'язку з розвитком Болонського процесу, важливим внеском в її реалізацію стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі, Тюнінг» (Tuning educational structures in Europe, TUNING).

Серед основних досягнень міжнародного проекту «Тюнінг» – створення теоретичного підґрунтя та практичних інструментів для ефективної реалізації студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено компетентнісний підхід до створення та реалізації освітніх програм. Для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта» розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням (Tuning).

У звіті «Тенденції 2010: Десять років змін в європейській вищій освіті» описані тенденції, пов'язані з уведенням студентоцентрованого навчання: зміщення акцентів від викладача до студента, у ході чого враховується їхній досвід, особливості, здатності сприйняття, інтереси і потреби; здобувачі освіти «конструюють» свій власний зміст за допомогою активного навчання, рефлексії, знахідок і відкриттів; найчастіше акцентується міжпредметність із метою досягнення більш високого рівня базових умінь і знань; студент залучений у процес вибору того, що вивчати; студентоцентроване навчання більше орієнтується на результати, ніж на вхідні фактори; процес навчання є не тільки передаванням знань, а й більш глибоким розумінням, формуванням

критичного й рефлексивного мислення; студентоцентрований підхід сприяє розвитку змішаних навчальних моделей, де навчання передбачається протягом усього життя та є типом мислення, що багато в чому пов'язаний із конструктивістськими теоріями навчання.

У багатьох дослідженнях студентоцентрованого навчання підкреслюється, що зміщення акцентів в освітньому процесі на учіння студента має спричинити розвиток методичного, організаційного та технологічного забезпечення, зміну ролей викладача – менеджера, організатора, тьютора, фасилітатора, консультанта, модератора.

Новий підхід до управління освітнім процесом передбачає також формування партнерських відносин зі студентом, оскільки різко підвищується самоактуалізація студента як майбутнього професіонала не тільки в процесі навчання, а й в процесі контролю його результатів. Такі відносини повинні характеризуватися ясністю і прозорістю вимог як до рівня навчальних досягнень, так і до процедур контролю, а також наявністю «зворотного зв'язку» зі студентом, доступністю результатів і їх аналізу для всіх зацікавлених сторін.

Таким чином, широке запровадження такої педагогічної інновації, як студентоцентрований підхід до організації освітнього процесу, є сучасним, міжнародно визнаним трендом, широке приєднання до якого потребує зусиль як з боку студентства, так і з боку професорсько-викладацького складу з метою забезпечення сталого розвитку університетів на засадах пріоритету якості результатів навчання.

Якість прогресивності сприймається як закономірний наслідок історично конкретного процесу розвитку різних сфер життєдіяльності суспільства, зокрема освіти, в умовах нинішньої економічної ситуації. Із метою протистояння кризовим явищам, що мають місце не лише в освітній сфері, але й в економічній, ЗВО звертаються до проблем реалізації прогресивного розвитку.

Це, по суті, реакція на стратегічні імперативи освіти третього тисячоліття з її орієнтацією не на державу, а на людину, на фундаментальні загальнолюдські цінності, на послідовну демократизацію всього освітянського процесу й усієї освітньо-педагогічної ідеології загалом. Отже, в ході кардинальних кроків щодо внутрішньої модернізації та структурної перебудови як самої системи вищої освіти, так і механізмів управління нею з'являється потреба в *диверсифікації вищої освіти*, що є сталою європейською й вітчизняною тенденцією й має на меті різноманітність, різнобічний розвиток, розширення нових видів наданих послуг та видів діяльності.

Диверсифікацію вищої освіти розглядають як «процес розширення асортименту освітніх послуг» (Новейший энциклопедический словарь, 2007, с. 383); широке розмаїття закладів, освітніх програм і органів управління, упровадження різноманітних освітніх послуг, реалізацію принципів альтернативності й варіативності, забезпечення якості освіти, що мають задовольняти зростаючий попит споживачів залежно від кон'юнктури ринку.

В. Ковальчук зазначає причини, що вплинули на появу диверсифікації освіти:

- зміна структури економіки, що виявляється у створенні величезної кількості різнорідних освітніх послуг;
- зміна місця особистості у сфері освітніх послуг, коли особистість має право сама обирати освітні траєкторії згідно з можливостями, запитами й потребами;
- розвиток конкуренції між закладами вищої освіти ускладнив соціально-психологічні умови діяльності викладачів, сформував нові стосунки між суб'єктами освітнього процесу;
- зміна ролі вищої освіти в освітньому просторі (Ковальчук, 2016).

Важливим вектором диверсифікації вищої освіти є активний розвиток закладами вищої освіти додаткових освітніх послуг для здобувачів освіти. Розвиток зазначеного напрямку пов'язаний з тим, що в умовах конкуренції й

невизначеності шляхів працевлаштування після закінчення ЗВО студентам варто мати додаткові (позапланові) компетентності та кваліфікації. Додаткові освітні послуги охоплюють такі напрями діяльності: вивчення іноземних мов; оволодіння комп'ютерними технологіями; розвиток техніки спілкування з персоналом та в колективах тощо.

В умовах диверсифікації освіти стає реальною можливість не лише для зростання самостійності ЗВО у виборі освітньої стратегії, а й для вільного самовизначення студентів, реалізації потреби у вияві активності, досягненні успіху, отриманні особистої відповідальності у процесі формування власної конкурентоздатності, затребуваності на ринку праці. Одним із позитивних результатів диверсифікації освіти є те, що майбутні вчителі визнають як цінність особисту свободу, можливість вибору професійної кар'єри (свободу самовизначення, простір для діяльності, задоволеність від відчуття самодостатності), а отже, за умови диверсифікації створюється гнучка система, що надає можливості для вибору, побудови та реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії.

Погоджуємося з Л. Задорожною-Княгницькою (2017), яка зазначає, що основною умовою високоякісної підготовки майбутніх фахівців є створення сприятливого педагогічного клімату в закладі освіти. На її думку, в процесі реалізації диверсифікації важливими є: рівень готовності до сприйняття курсів, дисциплін, програм; актуальність, потреба в курсі відповідно до нових вимог і соціальних запитів; готовність спрямовувати зусилля на нові види діяльності; рівень мотивації навчання; характер суб'єктивних сподівань здобувачів освіти; прагматична потреба в поданій інформації; можливість її прагматичного використання; привілеї, що надають суб'єктам освіти можливість володіння певною інформацією; готовність до відхилення від стереотипів.

А. Хуторський (2003, с. 61) вважає, що значний потенціал для формування конкурентоздатних фахівців має зміст навчання. Дослідник відзначає: «Щоб організувати мотивований прояв і розвиток особистісних

освітніх смислів студентів, необхідно у змісті освіти відобразити насамперед такі ключові освітні об'єкти й відносини між ними: фундаментальні об'єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів».

Уважаємо, що одним із ключових векторів розвитку диферсифікації є переорієнтація освітнього процесу на формування конкурентоздатності майбутніх фахівців, що має здійснюватися з кожної дисципліни навчального плану й вимагає глибокого аналізу можливостей змісту навчальних дисциплін, їх постійного оновлення відповідно до вимог роботодавців. Усвідомлюємо, що вивчення дисциплін блоку професійної підготовки неможливе без базових знань, отриманих завдяки фундаментальним дисциплінам. Саме тут необхідно вибудовувати міжпредметні зв'язки, які нададуть майбутнім фахівцям можливість реально побачити, яким чином трансформуються знання з фундаментальних дисциплін у конкретні теми професійно спрямованих курсів і привести до збагачення особистісного професійного досвіду.

Отже, освіта в умовах диверсифікації стає могутньою рушійною, ініціативною силою зростання освіти держави, підвищення ефективності й конкурентоспроможності фахівців.

Завдяки диверсифікації з'явилася можливість орієнтувати вищу школу на підтримку істотних відмінностей у програмах і функціях закладів вищої освіти відповідно до різноманітних соціально-культурних та соціально-економічних запитів.

Відповідно, *розвиток системи навчання впродовж життя* є сталою тенденцією сучасної освіти. Найчастіше під навчанням упродовж життя розуміють усю діяльність як держави, так і окремої людини зі здобуттям освіти з раннього дитинства аж до виходу на пенсію з метою самореалізації в процесі досягнення життєвого успіху (Маркозова, 2016). Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних і духовних потреб, розвитку здібностей у мережі освітніх закладів чи шляхом

самоосвіти.

Принцип «навчання впродовж життя» нині діє в усіх цивілізованих країнах, оскільки в умовах інформаційного соціуму кожна людина постійно відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Це відбувається з багатьох причин: набуті професійні знання швидко втрачають відповідність сучасним вимогам; популярні в попередні часи професії – суспільну вагу; людина – інтерес до опанованої професії або відчуває потребу в підвищенні якості професійних знань.

Основними шляхами реалізації програми неперервної освіти є: забезпечення наступності змісту та координації освітньої діяльності на різних етапах; формування потреби й здатності особистості до самонавчання; оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів і програм; запровадження й розвиток дистанційної освіти; формування системи закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та вимог ринку праці. Реалізація концепції навчання впродовж життя сприяє адаптації особистості до соціально-економічних умов, що постійно змінюються, дає змогу зняти соціальну напруженість у суспільстві, допомагає людині досягти життєвого успіху, тому що неперервна освіта і самоосвіта – основні чинники побудови людиною професійної кар'єри (Коренева, 2019).

Новий етап розвитку освіти в Україні розпочався у вересні 2017 р. з прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), в якому простежується тісний зв'язок сталого розвитку українського суспільства і рівня освіти, їх взаємозалежність. Метою освіти проголошено всебічний розвиток людини як особистості, здатної до етично відповідальної участі в житті суспільства, удосконалення її розумових і фізичних здібностей, забезпечення на цій основі сталого розвитку суспільства завдяки фінансовому та інституційному забезпеченню державою освіти (Закон України «Про освіту», 2017, ст. 6). Однією з ключових компетентностей здобувачів загальної середньої освіти закон номінує екологічну, а принципами освітньої діяльності – формування

екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля (ст. 6. Закону України «Про освіту»). З огляду на це, на нашу думку, посилення ролі університетів у забезпеченні сталого розвитку є важливою тенденцією сучасної освіти в Україні.

Індустріальна модель суспільного розвитку, що панувала у ХХ ст., спричинила порушення рівноваги в біосфері, виснаження ресурсів, перенапруження й руйнування екологічних систем, несприятливу демографічну ситуацію і загалом появу проблеми виживання та подальшого існування людства (Коренева, 2019, с. 12). Пріоритетного значення нині набули збереження й відтворення природних ресурсів для забезпечення подальшого розвитку людства. Відповідно, ідея сталого (збалансованого) розвитку є особливим стилем наукового мислення й узагальнення буття, у межах якої розвивається суспільство. У документах ООН основною метою тисячоліття визначено перехід до сталого розвитку суспільства, а найважливішим його компонентом витлумачено освіту (Коренева, 2019, с. 13).

Ідея сталого розвитку концентрує увагу на тому, що змістовими особливостями такої освіти є інтеграція в ній трьох вимірів: екологічного, соціального й економічного (Рудишин, 2011)

І. Коренева стверджує, що освіта для сталого розвитку – це сучасний вид неперервної якісної освіти для всіх освітніх рівнів і всіх категорій громадян, що спрямована на формування особистості, здатної активно, відповідально й результативно реалізувати стратегію сталого соціально-економічного та екологічного розвитку суспільства з метою збереження надійного рівня безпеки нинішніх і майбутніх поколінь (Коренева, 2019, с. 122). Поділяємо думку дослідниці й погоджуємося, що сучасні заклади вищої освіти повинні готувати нове покоління вчителів, спроможних реалізувати ідеї сталого розвитку в освіті, здатних виховувати відповідну культуру в учнів початкової школи.

Сучасність вимагає від учителів універсальної освіти, що передбачає

професійну мобільність і вміння швидко перенавчатися, тобто *здатність учителів до інновацій* у професійній діяльності. Це особливий особистісний стан, який вирізняється сформованістю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ним дієвими способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатністю до творчості й рефлексії (Johnson, Neave, & Pazderka, 2003). Інновації у вищій школі передбачають: створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт із проблем професійної освіти; вивчення, узагальнення й поширення кращого вітчизняного, європейського й світового досвіду в цій сфері; організацію і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання дисциплін для професійного зростання майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО.

Нині значно розширилися можливості професійно орієнтованого спілкування вчителів: від моно- до міжкультурного. Аналіз потреб майбутніх учителів і сучасного соціокультурного контексту професійної діяльності фахівців у галузі шкільної іншомовної освіти дав змогу Н. Соколовій (Журавель, & Соколова, 2016) виявити одночасне існування та, відповідно, необхідність як монолінгвального, так і білінгвального професійного спілкування. Об'єктивне розширення меж професійно орієнтованого спілкування вчителів знайшло відображення у навчальних програмах фахової підготовки низки європейських країн, зокрема Польщі, Росії, де професійно орієнтоване міжкультурне спілкування домінує як мета професійної освіти майбутніх учителів.

Одним зі способів міжкультурного розвитку майбутніх фахівців є *реалізація полілінгвальної освіти* засобами рідної й іноземних мов (як один із варіантів білінгвальної освіти), що нині визнана домінантним напрямом освітньої політики європейських країн. Професійна полілінгвальна освіта студентів засобами рідної й іноземних мов реалізується через білінгвальні освітні програми, спрямовані на вивчення освітніх дисциплін у ЗВО.

Зазначені мови функціонують із метою професійної підготовки й самоосвіти студентів, що передбачають міжнародний аспект залучення студентів до міжкультурної співпраці в різних сферах освітньої діяльності.

Отже, сучасною домінантою в професійній освіті майбутніх учителів визнано полілінгвальну педагогічну освіту (Анчев, 2011), метою якої є підготовка студентів до міжкультурного професійно орієнтованого спілкування рідною й іноземними мовами. Завданнями полілінгвальної професійної освіти є формування у майбутніх учителів початкової школи загальної й професійної полілінгвальної компетентностей та усвідомлення ними своєї одночасної належності до національної і світової професійної спільноти. Відповідно, полілінгвальність освіти студентів є ще однією сталою тенденцією сучасної професійно-педагогічної іншомовної освіти в Україні та Європі.

На думку Є. Маслика (1989), інтеграція сприяє вирішенню таких завдань: формуванню професійного підґрунтя навчання іноземної мови і професійного оволодіння нею як предметом навчання, формуванню й розвитку методичного складника професійного мислення, навичок і вмінь методичної майстерності й самоосвіти, педагогічного спілкування як способу навчання іноземної мови з урахуванням її цілей і специфіки як навчального предмета, формуванню необхідних професійно значущих особистісних якостей.

Відповідно до цього *інтеграція навчальних дисциплін*, спрямована на формування в майбутніх учителів початкової школи ІКК, є наступною сталою тенденцією сучасної професійно-методичної іншомовної освіти.

Динамічний ринок праці потребує від випускників педагогічних університетів міждисциплінарної підготовки. Міждисциплінарний (*interdisciplinary*) і мультидисциплінарний (*multidisciplinary*) – два найпопулярніші поняття, що фігурують в університетах. Міждисциплінарний принцип професійної підготовки майбутніх педагогів є одним із провідних у ЗВО Європи. Навчальні програми педагогічної освіти насичені інтегрованими дисциплінами, спрямованими на професійну підготовку.

Отже, студенти не лише набувають суто професійних знань, умінь і навичок прикладного характеру; у них формуються професійно значущі якості – комунікативність, толерантність, уміння працювати з людьми, гнучко й критично мислити, креативно оцінювати ситуацію, керувати колективом.

Окрім того, важливою особливістю підготовки майбутніх педагогів має бути випереджувальний характер освіти. Із цією метою основний навчальний час у контексті інтеграції дисциплін у професійно-педагогічній освіті передбачає використання активних форм навчання, переорієнтування із фронтальних і групових форм навчання на індивідуально-групові, тьюторські заняття, тренінги, роботи в малих групах, стажування і практики під керівництвом викладача-менеджера (Білик, & Ключковська, 2016, с. 59).

Важливо зазначити, що іншомовна освіта нині є неможливою без *використання сучасних інформаційних технологій*. До провідних тенденцій сучасної професійної підготовки в європейських вищих закладах освіти дослідники відносять: потужне оснащення сучасними інформаційними технологіями, доступ до інтернету, розвиток дистанційної форми навчання студентів (Сороко, 2012). Дослідники європейського освітнього процесу одноставно наголошують, що за розвитком інфраструктури та матеріально-технічним оснащенням європейські ЗВО значно випереджають вітчизняні. У кожній лекційній аудиторії встановлено комп'ютер, проєктор, відеопроєктор, аудіоапаратуру тощо, що значно осучаснює й полегшує освітній процес. Широко впроваджено інформаційні освітні стратегії, зокрема дистанційне навчання з використанням мережевих технологій; передбачено комп'ютеризацію викладання й учіння та універсальний доступ до неї, передусім підготовку персоналу до використання комп'ютерних засобів, що дає змогу розширити способи зв'язку між учасниками освітнього процесу, управляти людськими ресурсами, здійснювати адміністрування ЗВО, надавати освітні послуги онлайн.

Учені наголошують, що сучасні тенденції формування ІКК в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ЗВО Європи мають

проєктуватися на національний ґрунт професійної підготовки майбутнього вчителя вітчизняної школи в сучасних соціокультурних умовах, що свідчить про міжнародну значущість професійної освіти України як важливого складника економічного, соціального й культурного розвитку держави. Аналіз сучасних світових, європейських і вітчизняних тенденцій професійної підготовки вчителів засвідчив актуальність переорієнтування підготовки вчителя початкової ланки освіти від простої поінформованості чи навіть просвітництва на більш високий рівень формування компетентності. На часі така організація професійної освіти, результатом якої виступає високий рівень компетентності, спроможність учителя адекватно сприймати педагогічні новації, створювати власну систему діяльності, легко адаптуватися до змін у житті, як норму сприймати плюрилінгвальний світ, удосконалювати власну компетентність протягом життя (Кремень, 2014).

Вищезначені світові та європейські стратегічні орієнтири стали підґрунтям концепції формування ІКК майбутніх учителів, реалізації індивідуально-креативного кредо особистості у процесі підготовки до професійної діяльності, після чого сучасні фахівці матимуть можливість мобільно реагувати на зміни в соціальному й економічному житті суспільства, здійснювати результативне соціальне й професійне спілкування, більш гнучко аналізувати й активно вирішувати різні професійні завдання засобами комунікації.

У підрозділі визначено основні орієнтири професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО країн Європейського Союзу, які докладають чимало зусиль для вдосконалення вищої освіти, створення для молоді різноманітних можливостей для саморозвитку й досягнення успіхів на ринку праці.

Схарактеризовані тенденції є основою професійної педагогічної освіти майбутніх фахівців початкової ланки освіти, в процесі якої відбувається формування й розвиток комунікативно компетентного вчителя сучасної школи. Формування ІКК як домінантного професійного компонента

спрямовує діяльність ЗВО на розвиток неповторної індивідуальності кожного здобувача вищої освіти, зокрема, формування їхньої ІКК як складника гуманітарної освіти в ході комунікативно орієнтованої професійної підготовки, за рахунок чого відбулося оновлення, збагачення й розвиток традиційної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

2.3. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Оновлення освітньої парадигми, що відбулося в останнє десятиліття, стимулює зміну філософсько-психологічних концепцій, у яких людина подається винятково як біолого-психологічний об'єкт. Домінують концепції, засновані на практико-орієнтованій методології, де особистість розглядається в різних площинах її життєдіяльності, взаємин, групових цінностей і проблем, що виникають у житті індивіда (Лодатко & Кондрашова, 2015, с. 57).

Переосмислення значення вивчення іноземних мов, яке відбувається сьогодні, вимагає обов'язкових принципів змін у професійній підготовці вчителів іноземних мов. Вивчення професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти засвідчує наявність суттєвих розбіжностей між традиційним розумінням завдання ЗВО щодо підготовки майбутніх учителів та сучасним уявленням про поняття «професіоналізм», зокрема іншомовну комунікативну компетентність як складник професійної компетентності, що зумовлює необхідність формування ІКК майбутніх учителів початкової школи як відповідь на соціальне замовлення суспільства конкурентоспроможних і мобільних фахівців, адаптованих до сучасних соціально-економічних умов.

Формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є компонентом загальної системи професійної підготовки здобувачів освіти педагогічних

ЗВО України за спеціальністю 013 Початкова освіта. Означена діяльність ґрунтується на досягненнях української освітньої стратегії, тенденціях та інноваційних підходах до її реформування зі збереженням вітчизняних традицій, а також ураховує новітню політику України у сфері освіти, спрямовану на її інтеграцію у світовий освітній простір; передбачає формування й розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що впливає на загальну культуру особистості та забезпечує підвищення її професійну продуктивність.

В обґрунтуванні структури авторської концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи було враховано погляди багатьох науковців. Теоретико-методологічні засади дидактики вищої школи обґрунтовано в дослідженнях В. Андрущенка (2004), В. Бондаря (2005), В. Кременя (2009), І. Зязюна (2006) та ін. Теорія компетентнісно орієнтованого підходу до навчання викладена у працях В. Беспалька (1970), В. Курок (2015), Н. Ничкало (2014), В. Радкевич (2017), А. Хуторського (2003) та ін. Методологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті досліджували вчені: І. Бех (2008), І. Зимня (2009), Р. Тарасенко (2014) та інші. На теоретичних засадах підготовки майбутніх учителів іноземних мов зацентовано увагу в роботах С. Ніколаєвої (2014), О. Бігич, Н. Бориско (2013), Н. Ткаченко (2020) та ін.

Натомість поки що маємо констатувати відсутність системних досліджень проблеми формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що не сприяє реформуванню освітнього процесу в педагогічних закладах вищої освіти. Такий стан справ гальмує модернізацію освітнього процесу в аспекті оновлення змісту освіти, методів, форм, засобів навчання, формування ІКК як складника професійної компетентності, недостатньо сприяє впровадженню компетентнісно орієнтованого навчання. Очевидно, нині досліджувана проблема потребує систематизації, конкретизації та теоретичного узагальнення напрацьованих наукових фактів, використання

результатів нових науково-теоретичних та емпіричних досліджень, методологічних підходів до її розв'язання.

Відповідно, означена проблема потребує розроблення концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що уможливить визначення подальшої стратегії і практики її організації та імплементації.

У сучасній науковій літературі термін «концепція» визначають по-різному. Філософи зазначають, що це система понять про ті чи ті явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії; головний задум у науковій, художній, політичній та інших видах діяльності людини (Философский энциклопедический словарь, 2002). За словником української мови (в 11 т. Т. 4, 1979 р., с. 275), концепція – це система доказів певного положення, система поглядів на те чи те явище. С. Гончаренко (2008) трактує це поняття як систему поглядів, що визначає розуміння явищ і процесів, об'єднаних фундаментальним задумом і провідною ідеєю. У педагогічній науці означений термін тлумачиться як галузь наукового знання, що розкриває й пояснює закономірності функціонування й розвитку певної сукупності явищ і спрямована на прогресивні перетворення середовища, суспільних відносин і самої людини (Анисимов, 2002). Дослідниця І. Коренева тлумачить концепцію як авторський спосіб трактування головних ідей дослідження, спосіб розуміння, систему поглядів і шляхи досягнення мети дослідження (Коренева, 2019, с. 165).

Однією з умов, що сприяють розумінню цілей освіти, є відображення основ наукової методології в системі вищої освіти (Архангельська, 2006, с. 3). Методологізація освіти передбачає: унаочнення того, як здобуваються наукові знання, які тенденції, підходи, принципи й методи під час цього використовуються, як вони пов'язані та як сприяють досягненню певного результату, задекларованого в змісті вищої освіти; формування в майбутніх учителів умінь самостійно здобувати знання, що ґрунтуються на розумінні

внутрішніх (змістових і процесуальних) особливостей процесу наукового пізнання (Архангельська, 2006, с. 4).

Аналіз сучасної наукової літератури дає нам підстави розглядати *концепцію* як особливу форму організації знання, що не лише пояснює досліджуване явище, а й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу, що є своєрідним орієнтиром для досягнення мети дослідження.

У межах семантичного поля поняття «концепція» функціонує термін «педагогічна концепція». Погоджуємося із твердженням Є. Яковлева й Н. Яковлевої (2006), які з огляду на специфіку педагогічної науки визначає педагогічну концепцію як складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно й усебічно розкриває його сутність, зміст, особливості, а також технологію оперування в умовах сучасної освіти.

Педагогічну концепцію усвідомлюємо як множину узагальнених положень або систему поглядів на сутність, зміст, методики організації освітнього процесу, види діяльності викладачів і студентів.

Вищезазначені основи наукової методології відображено в концепції нашого дослідження, що визначає теоретико-методичні й практичні засади системи формування ІКК в освітньому середовищі педагогічних ЗВО.

Концепція формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є складним системним об'єктом, що консолідує ідеї, теорії, підходи і принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в межах іншомовної професійно зорієнтованої комунікації та визначається результативністю та дієвістю освітнього процесу відповідно до визначених у дослідженні положень та поставлених цілей діяльності.

В обґрунтуванні структури авторської концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи було враховано погляди вчених щодо визначення структури педагогічних концепцій (О. Анісімов (2002), М. Архангельська (2006),

Л. Бордонська (2002), С. Гончаренко (2008) та ін.). У дослідженні в основу розроблення авторської концепції було покладено висновки Л. Бордонської (2002), Є. Яковлева та Н. Яковлевої (2006, с. 17–18) щодо структури концепції, що вміщує такі складники:

- загальні положення (мета і завдання концепції);
- теоретико-методологічні основи (методологічні підходи і наукові теорії, освітні парадигми);
- ядро (сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку досліджуваних процесів, виявлених із залученням зафіксованих теоретико-методологічних підстав);
- змістово-сміслове наповнення (авторська позиція щодо застосування теоретичних знань про об'єкт);
- верифікація (основні положення практичного підтвердження результативності використання розробленої концепції).

Аналіз наявних наукових праць щодо педагогічної практики з формування ІКК майбутніх учителів початкової школи свідчить, що нинішня освітня концепція вступає в суперечність з усталеною організацією освітнього процесу. Цей факт викликає певні суперечності, зокрема, між сучасними вимогами до випускників – майбутніх учителів початкової школи та їх реальною підготовленістю до здійснення інноваційної професійної діяльності. Крім того, наявна суперечність між усвідомленістю науково-педагогічними працівниками педагогічних університетів необхідності цілеспрямованого формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та обмеженістю науково-методичного забезпечення цього процесу.

Найвагомішими умовами, які вможливають розв'язання зазначених суперечностей, визначено такі обставини: модернізація всіх складників освітнього процесу (цілі, методи, форми, зміст, засоби, контроль тощо) як системи, що підпорядковує функції окремих компонентів загальній меті формування ІКК майбутніх учителів початкової школи; створення іншомовного освітнього середовища для розвитку іншомовного

комунікативного потенціалу студентів; застосування інноваційних технологій навчання для розвитку навичок індивідуального та групового розв'язання іншомовних комунікативних професійно зорієнтованих проблем; виконання майбутніми фахівцями міждисциплінарних проєктів.

Відповідно, мета концепції обумовлена соціальним запитом на підготовку конкурентоздатних на вітчизняному та європейському ринках праці вчителів, зокрема початкової школи, зі сформованою іншомовною комунікативною компетентністю.

Мета концепції – на основі обґрунтування науково-методологічних засад компетентнісно орієнтованої професійної підготовки визначити теоретичні та методичні основи процесу формування ІКК майбутніх бакалаврів із спеціальності 013 Початкова освіта як педагогічної системи, що забезпечує підвищення рівнів ІКК та якості підготовленості цих фахівців до конструктивно-творчого розв'язання складних сучасних соціально-професійних ситуацій, пов'язаних з іншомовною комунікацією засобом сформованої іншомовної комунікативної компетентності.

Розроблення концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи дозволило окреслити та розв'язати такі *завдання*:

- визначити та обґрунтувати основні методологічні підходи і принципи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи;
- з'ясувати основні фактори, виявити та обґрунтувати організаційно-методичні умови формування ІКК майбутніх учителів початкової школи;
- визначити провідні педагогічні напрями системного формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та спроектувати означений процес у вигляді концептуальної моделі.

Провідною ідеєю концепції дослідження є розроблення та впровадження в освітній процес ЗВО педагогічної системи, що в результаті модернізації складників освітнього процесу (цілей підготовки сучасного вчителя початкової школи, підходів, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання, контролю компетентнісних досягнень здобувачів освіти

тощо) з використанням розробленої методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи на основі студентоцентрованого, інтерактивного, контекстного та конструктивістського навчання через поетапне залучення їх до розв'язання професійно орієнтованих завдань сприятиме підвищенню рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить їм соціальний успіх і конкурентоспроможність у професії.

Методологія дослідження ґрунтується на сучасних вітчизняних і зарубіжних вимогах до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначає теоретичні аспекти обґрунтування концепції формування в них ІКК на засадах студентоцентрованого, інтерактивного, контекстного та конструктивістського навчання, а саме: зростання попиту на загальні компетентності та комунікативні здатності (Закон «Про вищу освіту», Держстандарт початкової загальної освіти (2018), Концепція «Нової української школи» (2016)); освіта як важливий складник сталого розвитку (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015), Корал (Coral, 2009), Гуєрра (Guerra, 2014)); перехід від освітніх програм, орієнтованих на зміст, до освітніх програм, орієнтованих на результати навчання (Уолтер, Келлам, Сочачка, Редкліфф (Walther, Kellam, Sochacka, Radcliffe 2011), Літцінгер, Латтука, Хадграфт (Litzinger, Latucca, Hadgraft, Newsletter 2011), Рашкевич (2014), Луговий, Таланова (2017)).

Теоретичні засади концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи ґрунтуються на положеннях досліджень таких учених, як Ю. Пассов (1991), Р. Абуль (R. Abbuhl, 2012), У. Колессо (W. Colesso, 2010), М. Кузіно (M. Cusinato, 2010), М. Хеллідей (M. A. K. Halliday, 2019), С. Крашен (S. Krashen, 1981), Л. Л'Абате (L. L'Abate, 2010), А. Маккі (A. Maskey, 2014) та ін. про комунікативно спрямований освітній процес з іноземної мови, а також на моделі навчання мови, розробленій Б. Спольськи (B. Spolsky, 2009).

Виявлено, що засадничими основами концепції досліджуваної компетентності є: 1) філософські вчення й теорії розвитку, взаємозв'язку, взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності; філософські вчення комунікативного діалогового гуманізму; положення сучасної науки про культуру та культурний потенціал особистості; 2) психологічні та психолінгвістичні теорії пізнання, діяльності, навчання й розвитку особистості; 3) теорії освіти й студентоцентрованого навчання, методологічні й дидактичні принципи та підходи професійної освіти; 4) лінгвістичні й соціолінгвістичні теорії та підходи до вивчення мов.

На нашу думку, в процесі формування ІКК важливою є *наставницька теорія*, що обґрунтовує можливість навчання, керованого свідомістю того, хто навчається. На вільність висловлювання впливає рівень сформованості знань і вмінь студентів та здобуті в процесі активної комунікації знання й навички (рис. 2.1):



Рис. 2.1. Модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (розроблена на основі наставницької теорії С. Крашена (S. Krashen))

Методологічним підґрунтям концепції також є філософські позиції теорії пізнання та її основні принципи, ідеї й теорії, що стосуються наукових основ професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема, контекстне навчання надає виняткового значення реальним ситуаціям, допомагає студентам провести паралелі між змістом навчання і контекстом професійної діяльності, де можуть бути зреалізовані здобуті знання. Освітній контекст трактується як середовище, що сприяє набуттю

знань і вмінь з урахуванням попереднього досвіду та мотиваційних чинників; сукупність можливостей для застосування знань і навичок на практиці.

У процесі продукування висловлювання здобувачі вищої освіти задіюють «формальні» знання усвідомлення (механізми їх застосування) як результат уже сформованої системи знань і вмінь. Умовами реалізації засад наставницької теорії на практиці є: 1) обмежена кількість часу – під час звичайної розмови її учасники не мають достатньо часу для обдумування й усвідомленого застосування правил граматики; 2) увага мовця повинна бути сконцентрована на формі й змісті повідомлення, коректності висловлювання. Учасник комунікативного акту може мати час, але повинен зосереджуватися на змісті повідомлення, активізувати механізми усвідомленого вживання граматичних і лексичних структур; 3) комунікант повинен мати ґрунтовні знання та сформовані вміння щодо вживання синтаксичних конструкцій і мовних моделей (Krashen S., 1981, с. 3).

Особливе значення в концепції формування ІКК майбутніх фахівців відводимо урахуванню основ *концепції освіти впродовж життя*, оскільки задля повноцінної реалізації професійних функцій і ролей у межах світового наукового простору фахівці будь-яких спеціальностей повинні постійно розвивати свою іншомовну комунікативну компетентність. Концепція освіти впродовж життя сфокусована на неперервному розвитку та формуванні теоретичних знань, практичних умінь і навичок особи як суб'єкта освітньої діяльності. Освіта впродовж життя, на думку Дж. Блевіт (J. Blewitt, 2010, с. 3469), повинна бути сукупною й інтенсивною, а не енциклопедичною; аналітичною й проблематичною, а не інформаційною; кооперативною, а не авторитарною та індивідуалістичною, тобто діалектичною за своїм характером.

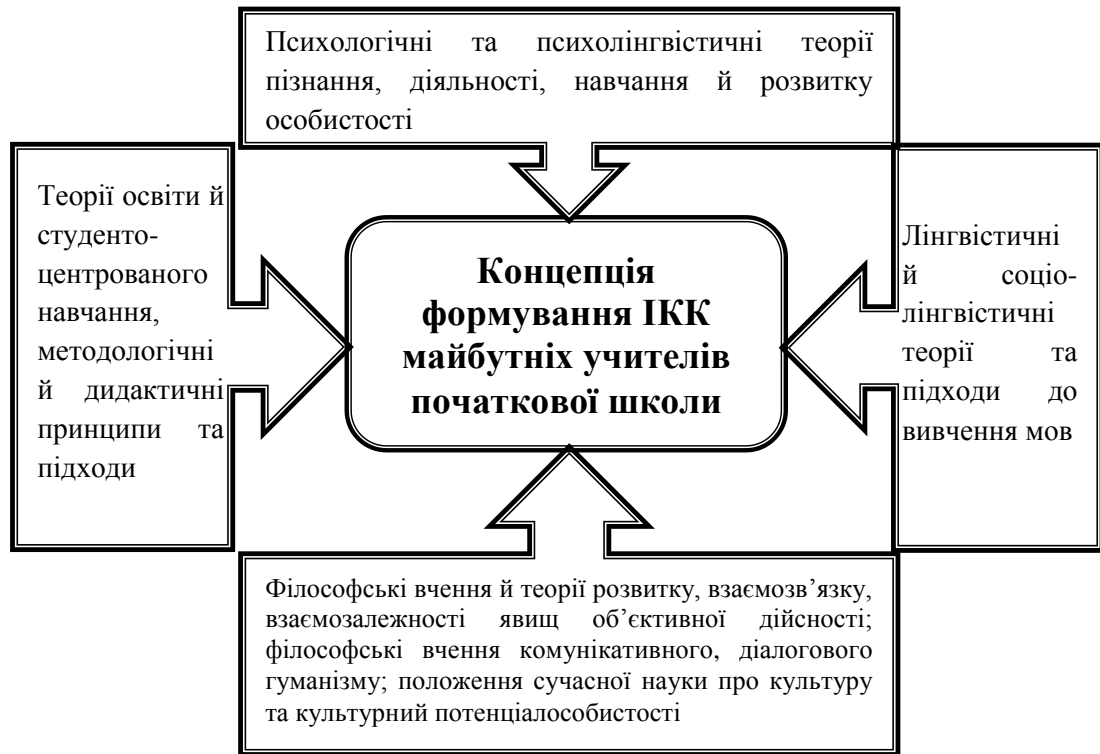
Нами взято до уваги думку М. Кагана про те, що структура особистості формується на основі *видів людської діяльності*: пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної, естетичної (художньої). Відповідно, таку структуру характеризують подані нижче п'ять

потенціалів: гносеологічний (визначається знаннями особистості про навколишній світ: природний і соціальний, а також самопізнанням, тобто обсягом і якістю інформації); аксіологічний (визначається системою ціннісних орієнтацій, набутих особистістю в процесі соціалізації); творчий (визначається вміннями і навичками, здатністю до дій); комунікативний (визначається мірою і формою здатності до спілкування); художній (визначається художніми потребами особистості та способами їх задоволення) (Каган, 1991, с. 260; Архангельская, 2006, с. 41). Поділяючи погляди вчених, вважаємо за необхідне розвивати всі ці потенціали особистості в процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Згідно з концепцією, запропонованою В. Петровським (1966), бути особистістю – означає *бути суб'єктом діяльності* (спілкування, самопізнання, навчання), репрезентувати сукупність чотирьох відносин зі світом, а саме: відносин зі світом природи (утілюються в пізнавальній діяльності); відносин зі світом людей (утілюються в комунікативній діяльності); відносин зі світом артефактів (утілюються в духовно-практичній діяльності); відносин із самим собою (утілюються в рефлексивній діяльності).

Серед методологічних засад концепції виділяємо ідеї *конструктивізму* (формування критичного мислення) та *когнітивізму радикально-конструктивістської* концепції Е. фон Глазерсфельда (2001). Сучасні прихильники конструктивізму наголошують на активному залученні студентів до освітнього процесу з метою формування самостійних знань і продукування нового розуміння в когнітивних структурах. На рівні педагогічних аспектів конструктивістський підхід реалізується в організації навчання майбутніх фахівців у групах із метою забезпечення соціального виміру освіти; гнучкості освітніх програм та їх спрямованості на результати навчання. Конструктивізм сповідує студентоорієнтованість, усвідомлення освітньої діяльності в контексті реальних педагогічних проблем (Guerra, 2014).

На рис. 2.2 графічно представлено теоретико-методологічні основи концепції формування ІКК майбутніх фахівців:



Джерело: авторське напрацювання

Рис. 2.2. Теоретико-методологічні основи концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У межах концепції формування ІКК нами враховано ідеї *контекстного* навчання, прихильники якого надають виняткового значення реальним ситуаціям. Контекстне навчання допомагає студентам провести паралелі між змістом навчання та контекстом професійної діяльності, де можуть бути реалізовані здобуті знання. Освітній контекст трактується як середовище, що сприяє набуттю знань і вмінь з урахуванням попереднього досвіду та мотиваційних чинників; сукупність можливостей для застосування знань і навичок на практиці (Луценко, 2017, с. 145). Водночас учені (Кроулі, 2014) визначають такі особливості професійного контексту діяльності: увага до проблем зацікавлених сторін; створення об'єктів, процесів і систем;

застосування інноваційних технологій і винаходів; акцент на вмінні знаходити рішення, а не на володінні дисциплінарними знаннями; робота в команді; результативна комунікація; використання ресурсів для формування ІКК.

Зарубіжні дослідники Савін-Баден і Хойелл (Savin-Baden, Howell, 2004) серед ознак контекстного навчання виокремлюють: поштовх до розуміння, взаємодію з контентом, зв'язки між новими ідеями і попередніми знаннями; зв'язки між концепціями і повсякденним життям; тайм-менеджмент тощо. На думку Джонсона (Johnson, 2002) і Гуерри (Guerra, 2014), контекстне навчання передбачає розгалужену систему зв'язків; саморегуляцію навчання; значущість роботи, що виконується; співпрацю; критичне й творче мислення; формування особистості; досягнення високих стандартів; використання оцінювання, що відповідає контексту.

Аналіз наявних у педагогічній науці парадигм (знаннєвої, культурологічної, гуманістичної, людиноцентристської, синергетичної, компетентнісної, соціальної комунікації та ін.) в контексті системного формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи дозволяє визнати провідною гуманістичну освітню парадигму (Кабусь, 2017, с. 378), котра в умовах необхідності переходу від інформаційного суспільства до його наступної фази – суспільства знань відіграє інтегративну, системотвірну функцію стосовно всіх інших. Саме гуманістична парадигма освіти на перше місце ставить усебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності, сприяє переведенню здобувача вищої освіти з отримувача й транслятора знань в особистість, що активно здобуває, синтезує й актуалізує знання в соціально значущу та прийнятну діяльність».

Уважаємо, що реалізація гуманістичної парадигми в контексті цілеспрямованого формування досліджуваної компетентності має здійснюватися шляхом застосування взаємопов'язаних методологічних підходів.

У дослідженні загальні підходи до визначення провідних напрямів наукового пошуку скоординовані з положеннями особистісно орієнтованого навчання, що передбачає рух від здобувача освіти до змісту й методики, а не навпаки; врахування його типологічних та індивідуальних особливостей в усіх вимірах освітнього процесу, утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин (Бірюк, 2009). Маємо на увазі, що в центрі інноваційних впливів – особистість студента, яка потребує власної траєкторії професійного розвитку.

Окрім того, концепція формування ІКК майбутніх фахівців ґрунтується на положеннях концепції іншомовної освіти Ю. Пассова (1991), концепції освіти впродовж життя, дидактичної й гуманістичної концепції К. Роджерса (1994), гуманістичної концепції особистості А. Маслоу (1999), концепції діалогу культур М. Бахтіна (1986).

З огляду на вищезазначені провідні ідеї та положення щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначено сукупність методологічних підходів, що розкривають сутність концепції та є основою формування ІКК.

Системний підхід разом із синергетичним є методологічною основою розгляду процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; дає змогу виділити системотвірний чинник формування визначеної компетентності майбутніх фахівців; сконструювати педагогічну систему формування досліджуваної якості, виявити її компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку. Означений підхід уможливорює визначення структурних елементів моделі педагогічної системи, їх аналіз, виділення стійких зовнішніх і внутрішніх зв'язків, окреслення системи принципів, вирізнення змісту та обґрунтування вибору дидактичного й методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналізований підхід спрямований на виявлення того, як взаємодіють компоненти розробленої системи формування ІКК на всіх рівнях структурної ієрархії, як вони пов'язані між собою в ході організації освітнього процесу,

як забезпечується цілісність процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Процес формування ІКК потребує врахування особливостей застосування *синергетичного підходу*, що дозволяє дієво сприяти становленню особистості здобувача освіти як зацікавленого і творчого співучасника розвитку й відновлення суспільства. Означений підхід дає можливість реалізувати ідею творчого залучення майбутніх учителів до процесу формування ІКК. Забезпечення нового рівня якості освіти, що відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства, потребує сучасного рівня викладання. Врахування синергетичного підходу під час освітнього процесу не лише сприяє формуванню цілісного підходу до навчання іншомовної комунікації, а й надає змогу врахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчання, забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Усе це зумовлює новий тип соціальних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу під час іншомовного комунікування. Означене вможливує підготовку соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, свободи вибору і свободи дій, самовідповідальності, що спонукає до власних пошуків і відкриттів.

Культурологічний складник змісту професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає тісну взаємодію мови й культури. У процесі формування ІКК майбутніх фахівців для цього підходу характерні дві тенденції інтерпретації фактів мови й культури в освітніх цілях: від фактів мови до фактів культури та від фактів культури до фактів мови (Бігич та ін., 2013). Відповідно до цього процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути спрямований на фаховий вектор розвитку іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців, на їхню продуктивну теоретичну й практичну освітню діяльність із дотриманням студентоцентрованого навчання й принципу індивідуального підходу, зі спрямованістю на самоосвіту, самовиховання,

самореалізацію з метою пізнання й розвитку власного потенціалу для майбутньої професійної діяльності.

Ціннісне спрямування сучасної вітчизняної системи освіти передбачає насамперед набуття майбутніми фахівцями ціннісних орієнтирів і ключових життєвих компетентностей. Це є одним із пріоритетних завдань вищої освіти, реалізація яких покладається на формування майбутніми вчителями початкової школи ціннісних орієнтацій молодших школярів. Зазначені завдання реалізуються шляхом урахування *аксіологічного підходу* в процесі впровадження педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Схиляємося до думки науковців (Бірюк, 2009; Тараненко, 2014), згідно з якою система ціннісних орієнтацій повинна бути сформована в процесі розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи. Формування означеної системи відбувається комплексно й поетапно під час набуття особистістю відповідних здатностей як результат сформованості ІКК.

Урахування провідних ідей *особистісного підходу* важливе для визначення змісту комунікативно спрямованої іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, вибору ними освітньої траєкторії навчання, а викладачами – технологій для задоволення пізнавальних, освітніх, професійних, духовних потреб особистості, розвитку її креативності й індивідуальності.

Із метою формування ІКК у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати підхід, що однаковою мірою враховує лінгвістичний, психологічний, комунікативний і методичний аспекти майбутньої професійної діяльності фахівців. Йдеться про *комунікативно-діяльнісний* підхід до формування означеної якості студентів факультетів початкової освіти. Відповідно до нього навчання іноземної мови повинно мати діяльнісний характер, оскільки реальне спілкування здійснюється через мовленнєву діяльність, за допомогою якої учасники спілкування намагаються вирішувати реальні й уявні завдання (Ніколаєва, 2010). Концептуальні положення цього підходу полягають у тому, що

діяльність людини розглядається як форма активної цілеспрямованої, безпосередньої й опосередкованої взаємодії людини з іншими суб'єктами комунікації.

Актуальність *компетентнісного підходу* є одним із важливих положень оновлення змісту освіти. Це зумовлено тим, що професійна діяльність характеризується щоразу більшою складністю та динамікою. Основним завданням компетентнісного навчання є підготовка фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми в типових і нових невизначених ситуаціях. Урахування компетентнісного підходу в процесі розвитку ІКК означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок й умінь на формування й розвиток здатностей практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях; організацію освітнього процесу з урахуванням затребуваності навчальних досягнень особистості в суспільстві, забезпечення її спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку і мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі.

У контексті компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи змінюється й модель їхньої поведінки: дослідницько-активна самостійна діяльність приходить на зміну пасивному засвоєнню знань. Такий процес починає виконувати розвивальну функцію, що стає інтегрованою характеристикою навчання, утвореною поєднанням знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду діяльності й поведінкових моделей особистості (Коваль, 2017).

Середовищний підхід є окремою самостійною методологією науково-педагогічного дослідження, «підходом до людини з боку природного і соціального оточення, що перетворювалися суб'єктом на середовище його розвитку і формування» (Мануйлов, 2002). Реалізація середовищного підходу в розв'язанні досліджуваної проблеми дає змогу майбутнім учителям початкової школи набувати вмінь іншомовної комунікації в процесі навчання

та в позанавчальний період, формувати іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне середовище як основне джерело набуття здобувачами вищої освіти досвіду іншомовної комунікації, розвитку здатностей розв'язувати професійні завдання засобами іншомовного комунікування. У межах нашого дослідження методологія середовищного підходу визначає спеціально створене іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне середовище як засадничий чинник забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Застосування *інтегративного підходу* в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлене значним розширенням можливостей професійно орієнтованого спілкування – від монокультурного до міжкультурного. Інтеграція навчальних курсів лінгводидактичного спрямування з метою формування іншомовної комунікативної професійної компетентності є однією із сучасних тенденцій професійно-педагогічної іншомовної освіти.

Не менш вагомим у контексті формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є *рефлексивно-акмеологічний підхід* (Wallace, 1985), що передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти, яка сприяє розвитку особистості, становленню індивідуальності майбутнього фахівця, накопиченню життєвого й професійного унікального досвіду, самоактуалізації та реалізації «Я-концепції», самовираженню і творчості. У межах зазначеного підходу акцентуємо увагу на знаннях, отриманих у «готовому» вигляді та набутих самостійно. Компетентний учитель початкової школи серед багатьох інших умінь повинен вільно й нормативно спілкуватися іноземною (англійською) мовою.

У ході реалізації освітнього процесу майбутні фахівці початкової освіти постійно аналізують власну професійну діяльність, що є важливим складником іншомовної освіти протягом усього життя й передбачає усвідомлення результативності власної діяльності, прагнення до

самовдосконалення. Така рефлексія є одним зі способів пізнання освітнього процесу.

Викладені міркування в рамках пропонованої концепції формування досліджуваної якості дозволили трактувати *ІКК майбутніх учителів початкової школи* як здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку.

У структурі означеного феномену виділяємо *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний* компоненти, що утворюють багатокомпонентну структуру, побудовану на взаємозв'язках, взаємодії та перебувають у постійній динаміці.

Система цілеспрямованого формування ІКК майбутніх учителів початкової школи побудована на врахуванні суперечностей, виявлених нами в педагогічній теорії й практиці освітньої діяльності педагогічних закладів вищої освіти. На підставі порівняльно-історичного, функціонально-структурного аналізу вітчизняної практики професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти виявлено суперечності між:

– об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних учителях початкової школи та недостатнім рівнем професійної компетентності випускників педагогічних ЗВО за спеціальністю 013 Початкова освіта, неспроможністю усталеної роками підготовки забезпечити таку потребу. Провідним шляхом розв'язання цієї суперечності може бути компетентісно орієнтована професійна підготовка студентів, за якої домінує практичний компонент і створюються умови системно-послідовного оволодіння здобувачами освіти ІКК. У цьому аспекті важливими є модернізація освітнього процесу через створення іншомовного комунікативного професійно спрямованого середовища факультетів

початкової освіти педагогічних ЗВО, співпраця з учителями-практиками, новаторами початкової освіти, які працюють в умовах НУШ, використання в освітньому процесі новітніх досягнень педагогічної науки;

– вимогами, що висуваються Національною рамкою кваліфікацій, Законом України «Про вищу освіту» до базових компетентностей бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ реалізації компетентнісної парадигми в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти. Це питання набуває особливої актуальності з прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), де стосовно бакалаврів зазначено: «Сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» (Національна рамка кваліфікацій, 2020). Розв'язанню цієї суперечності сприятиме розроблення та застосування освітніх стандартів на компетентнісній основі;

– новітніми завданнями педагогічних закладів вищої освіти щодо підготовки конкурентоздатних, висококваліфікованих учителів початкової школи та низькою готовністю науково-педагогічних працівників до реалізації ідей компетентнісного підходу щодо формування ІКК означених учителів. На нашу думку, розв'язання вказаної суперечності пов'язане із забезпеченням цілеспрямованого формування готовності науково-педагогічних працівників до: розроблення та вдосконалення освітніх стандартів; обґрунтування тезаурусу цілей підготовки бакалаврів означеної спеціальності; проектування освітніх програм, навчальних планів на основі задекларованих стандартом освітніх результатів; обґрунтування педагогічних технологій відповідно до цілей навчання та їх результативного застосування; діагностики результатів компетентнісного навчання здобувачів освіти тощо;

– необхідністю в підготовці професійно компетентних фахівців, здатних виконувати професійні обов'язки засобами іншомовного комунікування на високому рівні та недостатнім навчально-методичним та дидактичним забезпеченням освітнього процесу з іноземної мови майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що розв'язати означену суперечність має не лише розроблений і затверджений у встановленому порядку освітній стандарт, а й комплекс навчально-методичного забезпечення з іноземної мови – освітня програма, навчальний план, навчальні програми, підручники, навчальні посібники, методичні вказівки, електронні освітні ресурси тощо.

Провідними педагогічними факторами розв'язання зазначених суперечностей є: мотивація студентів до формування власної ІКК у ході освітнього процесу; інтерактивні технології навчання; педагогічна майстерність викладачів іноземної мови; організація навчальних та педагогічних практик студентів із використанням завдань, спрямованих на формування ІКК; розвиток навчально-пізнавальних іншомовних умінь студентів; іншомовне комунікативне професійно орієнтоване освітнє середовище; зміст освітньої програми підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта; використання інформаційних технологій в ході формування ІКК (ІТ-технології); контроль навчальних досягнень здобувачів освіти з іноземної мови.

Передбачено, що з метою формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти послуговуємося системою педагогічних принципів реалізації концепції формування означеної компетентності, що відповідають сучасному стану професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних ЗВО. Означена система вміщує три групи принципів: *загальнодидактичні, професійної підготовки майбутніх учителів і мовно-методичного спрямування.*

Група загальнодидактичних принципів формування ІКК майбутніх фахівців містить: принцип науковості, системності, цілісності, систематичності й послідовності, фундаментальності навчання, міцності

(знань), наочності, наскрізності, поетапності, детермінізму, відповідності, доповнюваності, доступності й посиленості, активності, усвідомленого навчання, свідомості, спрямованості на самовдосконалення, активності, автономізації освітньої діяльності студента, розвитку логічного, дивергентного, асоціативного мислення студентів.

Серед принципів професійної підготовки майбутніх учителів убачаємо мотивацію, індивідуалізацію навчання, відкритість до інноваційних процесів, інтеграцію теорії з практикою, фахову спрямованість, міждисциплінарність (міжпредметну координацію), професійну спрямованість іншомовного навчального спілкування.

Група релевантних для проблеми дослідження *принципів мовно-методичного спрямування* охоплює: принцип комунікативності, комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок, взаємопов'язаного навчання мови й культури, урахування рідної мови та культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, полікультурної спрямованості, ситуативності, формування асоціацій, комплексного розвитку вмінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності студентів, міжкультурної взаємодії.

Модернізація процесу формування ІКК студентів факультетів початкової освіти у ЗВО України залежить від забезпечення педагогічних умов для комплексного системного застосування базових положень концепції формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців, зокрема, можливостей реалізації інноваційних педагогічних технологій і методик. Формування ІКК майбутніх учителів початкової школи з урахуванням обґрунтованих концептуальних положень, що синтезують проаналізовані теорії, учення, принципи й підходи, забезпечить результативність професійного розвитку майбутніх фахівців (Микитенко, 2010, с. 94).

Схематичне зображення концептуальної моделі педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи подано на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Концептуальна модель педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Здійснений аналіз дає змогу виокремити ключові положення концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи:

1) система формування ІКК має бути гнучкою та адаптивною, відображати актуальні філософські засади науково-педагогічної картини

світу та перманентну еволюцію взаємозв'язків між наукою, методикою, освітнім процесом і педагогічною діяльністю людини, забезпечуючи відповідність вищої освіти сучасним суспільним тенденціям і підходам;

2) система професійної освіти є складником загальної системи вищої педагогічної освіти й має враховувати відповідні стандарти та рекомендації;

3) система повинна забезпечувати відповідність результатів підготовки майбутніх учителів початкової школи вимогам, що визначаються тенденціями освіти загалом і обраною сферою діяльності зокрема;

4) система повинна враховувати мультидисциплінарність педагогічної (початкової освіти) діяльності та її розгалужені зв'язки з усіма сферами людської діяльності;

5) система повинна відповідати холістичним засадам освітнього процесу, інтегрувати сучасні навчальні підходи, імплементувати їх у реальний освітній процес, забезпечуючи спрямування теоретичних знань і іншомовних комунікативних умінь у сферу професійної діяльності;

б) механізми реалізації системи формування ІКК мають ґрунтуватися на поєднанні діяльності викладачів ЗВО і майбутніх учителів початкової школи.

Верифікація наведених концептуальних положень відбуватиметься відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи педагогічних ЗВО України.

Таким чином, проаналізовані методологічні засади концепції формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є комплексом базових положень, що всебічно й повно розкривають сутність, зміст, особливості досліджуваної компетентності. Розроблена концепція має на меті реалізацію методологічного, теоретичного й практичного аспектів дослідження, тож містить відповідні концепти. Методологічні засади ґрунтуються на сучасних наукових ідеях і тенденціях. Теоретичний концепт передбачає опис підходів і принципів реалізації створеної методичної системи. У практичному концепті описано практико-зорієнтовані форми, методи і технології, на яких базується

процес формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Зазначені концепти є проєкцією теоретичних положень на практичну сферу діяльності майбутніх учителів початкової школи.

2.4. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Основними завданнями підрозділу є визначення й конкретизація наукових підходів до реалізації педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, зокрема, витлумачення базових понять «підхід» і «методологічний підхід», характеристика типології підходів, на яких ґрунтується педагогічна система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У науковій літературі категорія «*підхід*» розглядається в різних значеннях. Дослідники соціологічних процесів трактують цей термін як сукупність ідей і принципів, спрямованих на розв'язання проблем (Соціологічна енциклопедія, 2008). В «Універсальному словнику-енциклопедії» (2006) зазначено, що «підхід» – це фундамент, на якому базується стратегія вирішення проблем.

У нашому дослідженні дотримуємося витлумачення зазначеного поняття, усталеного в педагогіці: особлива форма пізнавальної та практичної діяльності, стратегія дослідження процесу, що вивчається, базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію дослідника.

Наукове дослідження неможливо здійснити без урахування методологічних підходів до освітнього процесу у ЗВО, що вивчається, а отже, і розуміння сутності поняття «*методологічний підхід*», яке дослідники тлумачать по-різному. Так, О. Новиков і Д. Новиков методологічний підхід розглядають, по-перше, як певний вихідний принцип (цілісний, комплексний, системний, синергетичний тощо), вихідну позицію, основне положення чи переконання; по-друге, як напрям вивчення предмета дослідження

(історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) (Новиков & Новиков, 2013, с. 117–118). Н. Дюшеєва вважає, що методологічний підхід є стратегією, яка базується на основних положеннях відповідної теорії й визначає напрям пошуку стосовно предмета дослідження (Дюшеєва, 2008, с. 19).

Узагальнення усталених тлумачень дає змогу трактувати систему методологічних підходів як сукупність вихідних положень, на яких ґрунтується наукове дослідження, зокрема його концепція, і яким підпорядковуються принципи, зміст, методи й форми роботи, необхідні для успішної реалізації процесу формування ІКК. Окрім того, погоджуємося з думкою Л. Загородньої, що методологічний підхід – це вихідна організаційна характеристика наукового дослідження, що визначає підґрунтя (сукупність прийомів, способів) вирішення проблеми і підпорядковує зміст, методи й форми роботи дослідника, необхідні для його успішного здійснення (Загородня, 2019, с. 162).

Розгляд процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи лише з позицій одного підходу зумовлює його недостатній рівень дослідженості, адже згідно з діалектичними законами в будь-якому конкретному підході є переваги й недоліки, а за умови їх спільного використання забезпечується можливість отримати цілий спектр потенційних рішень досліджуваної проблеми (Вачевський, 2005, с. 79).

Відповідно до цього в нашому дослідженні проаналізовано основні наукові підходи та виокремлено в них ідеї, які, з одного боку, розглядають основи професійної освіти у ЗВО, а з іншого – ураховують специфіку іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу підійти до розв'язання проблеми формування досліджуваної компетентності на якісно новому рівні. Необхідність усебічного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми зумовила використання взаємозв'язку та взаємодії різних наукових підходів.

Розроблення й реалізація наукових підходів передбачає не лише осмислення педагогічних явищ, законів і закономірностей, що визначають

розвиток освіти, а й вироблення практичних способів зміни педагогічної реальності, пошук шляхів модернізації, побудову дієвих освітніх моделей, які реалізовуватимуться в освітній практиці (Шевчук, 2013, с. 20).

У контексті дослідження до теоретичного концепту віднесено положення трьох груп методологічних підходів, які сприяють формуванню ІКК: *загальнонаукових, конкретнонаукових, професійно орієнтованих*. Наповнення кожної групи підходів подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Методологічні підходи концепції формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Назва групи	Підходи
1	2
1. Загальнонаукові	Системний Синергетичний Культурологічний Аксіологічний
2. Конкретнонаукові	Гуманістичний Особистісний Комунікативно-діяльнісний
3. Професійно орієнтовані	Компетентнісний Середовищний Інтегративний Рефлексивно-акмеологічний

Джерело: авторське напрацювання

У процесі визначення педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи як компонента професійної та комунікативної культури особистості ми спиралися на базові *положення системного підходу* до вивчення проблеми. Цей підхід є потужним методологічним інструментом для пізнання людиною навколишнього світу й самої себе в ньому в різних галузях науки.

Однією з перших спроб виробити системний підхід на основі наукового принципу організованості була теорія, висунута Л. фон Берталанфі й розвинена Р. Акофом, Д. Магидсоном, Г. Едісоном (Акофф, Магидсон & Еддисон, 2007), що згодом застосовувалися в різних галузях вітчизняної науки.

Системний підхід набув значного поширення в багатьох сучасних

наукових розробках таких учених, як: Л. Бірюк (2009), Б. Долинський (2011), В. Кузьмін, Л. Жук (2017), О. Кустовська (2005), М. Прокоф'євої (2011) та ін. У сучасній теорії пізнання поняття «система» є загальнометодологічним. Системний підхід є методом наукового пізнання і в загальному вигляді означає, що явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого та взаємодії складових, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності (Кузьмін & Жук, 2017).

У роботах дослідників ґрунтовно проаналізовано різноманітні визначення поняття «система», розглянуто специфіку системного дослідження й вимоги до нього, репрезентовано поняттєвий апарат.

У публікаціях із цього питання яскраво виражено погляди вітчизняних учених В. Андрущенко (2004), В. Бондаря (2005), В. Кременя (2009), В. Курок (2015), П. Лузана (2004), О. Савченко (2010) та інших.

Системний підхід, що отримав загальнонаукове визнання і поширення, ґрунтується на основних ознаках, за якими системи можуть бути описані як цілісні утворення, означені: *інтегративними властивостями*, тобто властивостями, не характерними ні для одного окремого елемента системи; *структурністю*, тобто певними зв'язками й відношеннями між частинами й елементами; *функціональністю* характеристик системи загалом і окремих її компонентів; *комунікативними властивостями*, які виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем і у формі взаємодії певної системи з суб- і суперсистемами, тобто системами нижчого або вищого порядку, стосовно яких вона є або частиною (підсистемою), або цілим; історичністю, спадкоємністю або зв'язком минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах (Бірюк, 2009).

Дослідники наголошують, що сутність системного підходу реалізується в принципах, які допомагають установлювати властивості системних об'єктів: цілісність системи стосовно зовнішнього середовища, її вивчення в єдності із середовищем; розмежування цілого, що сприяє виділенню

елементів; властивості елементів залежать від їх належності до певної системи, а властивості системи не зводяться до властивостей її елементів або їх суми; усі елементи системи перебувають у складних зв'язках і взаємодіях, серед яких потрібно виділити найсуттєвіший, визначальний для означеної системи, системоутворювальний зв'язок. У «відкритій» освітній системі, якою є ЗВО, таким зв'язком є відношення особистості й різних умов, джерел навчання й виховання: у «закритій» – стосунки «студент – викладач». Сукупність елементів дає уявлення про структуру й організацію системних об'єктів. Ці поняття виражають певну впорядкованість системи, взаємозалежність і взаємопідпорядкованість її елементів.

Поділяємо думку колективу російських учених (Жариков, 2001), що системний підхід ґрунтується на таких принципах:

1) єдності – спільний розгляд системи як єдиного цілого та як сукупності частин;

2) розвитку – урахування змінності системи, її здатності до розвитку, накопичення інформації з урахуванням динаміки навколишнього середовища;

3) глобальної мети – відповідальність за вибір глобальної мети. Оптимум для підсистем або елементів не є оптимумом для всієї системи;

4) функціональності – спільний розгляд структури системи та функцій із пріоритетом функцій над структурою;

5) децентралізації – поєднання децентралізації і централізації;

6) ієрархії – урахування супідрядності та ранжування частин;

7) невизначеності – урахування ймовірнісного настання події;

8) організованості – ступінь виконання рішень і висновків.

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що зазначений підхід (разом із синергетичним) є методологічною основою розгляду процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; дає змогу виділити системоутвірний чинник системи формування визначеної компетентності майбутніх фахівців, тобто мету; сконструювати

педагогічну систему формування досліджуваної якості, виявити її компоненти, розкрити діалектику їх взаємозв'язку; також визначити й схарактеризувати основні умови функціонування розробленої системи.

Системний підхід уможлиблює визначення структурних елементів моделі педагогічної системи, здійснення їх аналізу, виділення стійких зовнішніх і внутрішніх зв'язків, окреслення системи принципів, вирізнення змісту та обґрунтування вибору дидактичного й методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналізований підхід спрямований на виявлення того, як взаємодіють компоненти розробленої системи формування ІКК на всіх рівнях структурної ієрархії, як вони пов'язані між собою в ході організації освітнього процесу, як забезпечується цілісність процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Процес формування ІКК потребує врахування особливостей застосування *синергетичного підходу* в процесі реалізації розробленої педагогічної системи. Методологія синергетики принципово змінює погляди на освітній процес. У синергетичному сенсі освіта – це самоорганізація людини як цілісної, упорядкованої системи, що коеволюціонує з ідеалами культури й співвідноситься з образами сучасного світу. Самоорганізація в синергетичному розумінні – це створення власного «Я» в системі «людина – суспільство», це не поступовий, лінійний, безконфліктний процес, а процес, що супроводжується суперечностями, які зумовлюють трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовиховну активність.

Розвиток освіти з позицій синергетики інтерпретують учені В. Буданов (2006), С. Кульневич, Т. Лакоценіна (2006), В. Лутай (2002), О. Чалий (2000) та ін. Зокрема, О. Чалий (2000) розглядає синергетичний підхід як необхідний складник інноваційних процесів у освіті; С. Кульневич (2006) розкриває особливості синергетичної концепції самоорганізувального виховання.

Традиційна система освіти спирається на методологію соціоцентризму, в контексті якої мета розвитку особистості – її соціалізація й професіоналізація з позицій максимальної корисності суспільству. Підґрунтям такої методології є ілюзія того, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Нова освітня парадигма, що апелює до загальнозначущої теорії саморегуляції (синергетики), має важливе ключове філософське значення для організації професійної підготовки у ЗВО, актуалізує проблеми самодетермінації, самопроєктування, самовиховання й самонавчання майбутніх педагогів початкової ланки освіти (Бірюк, 2009).

В. Лутай також звертає увагу на створення сучасної стратегії діяльності людини на синергетичній основі як теорії самоорганізації складних відкритих структур. Саме сукупність вихідних принципів цієї науки і створює ту нову парадигму, яка нині почала відігравати роль найважливішої основи освіти і всієї стратегії діяльності людства (Лутай, 2002, с. 53–54).

Сучасна модель освіти повинна виробити не лише механізми та способи розуміння людини як системи, що саморозвивається, а й активно, дієво сприяти становленню особистості як зацікавленого і творчого співучасника розвитку й відновлення суспільства, а не як зовнішнього спостерігача цього процесу. Синергетичний підхід дає можливість реалізувати ідею творчого залучення людини до соціокультурної діяльності. З огляду на це сформований спосіб життя сучасної людини різко підвищує цінність гуманітарного знання, а це вимагає кардинальних змін у системі освіти, отже, однією із сучасних тенденцій вищої освіти є посилення уваги до особистості, розвитку її свідомості й самосвідомості, культурного потенціалу – *студентоцентроване навчання* (Робуль, 2006, с. 36).

Вітчизняні вчені (Бірюк, 2009; Лутай, 2002) вважають, що методологія синергетики принципово змінює погляди на освітній процес. Відповідно до синергетичного підходу, системою, що самоорганізовується, і є власне майбутній учитель початкової школи. Головними структурними елементами системи освіти з позиції синергетичного підходу є зміст навчання й

діяльність (взаємодія, співпраця) майбутнього фахівця і викладачів. Дослідник В. Буданов (2006) наголошує на доцільності впровадження матеріалів, що ілюструють принципи синергетики під час викладання дисциплін різних циклів – природничих, гуманітарних тощо; необхідність під час вивчення окремих розділів, тем урахувувати процеси виникнення й становлення нового. Використання поряд із традиційною термінологією мови синергетики дасть змогу в майбутньому утворити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності науки й культури.

Культурологічний складник змісту професійної підготовки майбутнього фахівця забезпечує формування в учнів початкових класів сукупності знань рідної та іноземної мов, оволодіння країнознавчими, літературними знаннями, підвищення загальнокультурного потенціалу. Окрім того, названий підхід до навчання іноземної мови передбачає тісну взаємодію мови й культури її носіїв. У процесі формування ІКК майбутніх фахівців для цього підходу характерні дві тенденції інтерпретації фактів мови й культури в освітніх цілях: від фактів мови до фактів культури та від фактів культури до фактів мови (Бігич та ін., 2013). Відповідно до цього процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути спрямований на фаховий вектор розвитку іншомовної професійно зорієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців, на їхню продуктивну теоретичну й практичну освітню діяльність із дотриманням студентоцентрованого навчання й принципу індивідуального підходу зі спрямованістю на самоосвіту, самовиховання, самореалізацію з метою пізнання й розвитку власного потенціалу для майбутньої професійної діяльності.

Забезпечення нового рівня якості освіти, що відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства, потребує сучасного рівня викладання. Урахування синергетичного підходу під час освітнього процесу не лише сприяє формуванню цілісного підходу до навчання, а й надає змогу врахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчання,

забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Усе це зумовлює новий тип соціальних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу. Означене вможливорює підготовку соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, свободи вибору і свободи дій, самовідповідальності, що спонукає до власних пошуків і відкриттів.

Синергетичну діяльність майбутніх фахівців ми враховуємо під час науково-дослідницької роботи, педагогічної практики, виконання навчальних завдань індивідуальної та самостійної роботи, а також у процесі підготовки й проведення практичних занять. Це сприяє самовдосконаленню й саморозвитку майбутніх учителів початкової школи, формуванню їхньої ІКК.

Однією з умов, що змінює звичайне спілкування між здобувачами освіти і викладачами на середовище саморозвитку особистості, є захопленість студентами особистістю викладача, що здійснюється через так зване фасилітативне (таке, що надихає) спілкування, роль якого для процесів самореалізації полягає у спрямуванні на максимальне розкриття власних творчих здібностей, на адекватну й гнучку поведінку (Тараненко, 2014).

Засадничим для оволодіння іншомовною освітою є становлення викладача як людини культури. Це означає, що в процесі іншомовної освіти у психіці майбутнього вчителя початкової школи відбуваються якісні зміни: він починає усвідомлювати себе носієм рідної мови й культури і стає відкритим до сприйняття інших мов і культур. Майбутній учитель набуває здатності взаємодіяти з представниками різних мов у межах освітнього процесу й транслювати цінності власної мовної системи (Султанова Л., 2018, с. 91).

У цьому контексті освіта виконує соціокультурну функцію, яка полягає в продукуванні насамперед гуманітарного знання, у розвитку культури, інтелекту й духовності. Водночас, як зазначає Н. Хорошилова (2010б), можливості культури у стимулюванні процесу розвитку особистості в межах традиційної освітньої системи реалізуються частково. З огляду на це, на

нашу думку, *культурологічний підхід* є важливим методологічним регулятивом моделі педагогічної системи формування ІКК, побудованої на принципі взаємозв'язку освіти й культури України та країни виучуваної мови.

У педагогічній науці культурологічний підхід визначено як конкретнонаукову методологію пізнання й перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти крізь призму культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність. Зазначений підхід формує здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей (Хорошилова, 2010б, с. 15).

Посилена зацікавленість наукової спільноти проблемою культури в системі вищої освіти зумовила становлення культурологічного підходу в педагогіці. Значним внеском у його розроблення є праці В. Андрущенка (2004), Г. Васяновича (2005), І. Зязюна (2006), В. Кременя (2014), Г. Філіпчука (2002) та інших учених.

Сучасні уявлення про сутність освіти як сходження особистості до культури закономірно будуються на принципах різноманітності світу і культурних зразків. Згідно з ідеями культуровідповідності суб'єктом освіти є людина, яка виявляє свою людську сутність як носій культури. Погоджуємося з твердженням Е. Сепіра (Сэпир Э., 2001) про те, що істинна культура, яка формує духовну сутність людини, – це внутрішня культура, яка плекається з корінних інтересів і бажань її носіїв. Така позиція дослідника дає змогу зробити висновок про те, що формування ціннісних орієнтацій особистості, її спрямованості, установок і смислів є основною метою культурно-освітнього процесу ЗВО.

Теоретичним підґрунтям реалізації культурологічного підходу в освіті є положення сучасної науки про культуру і культурний потенціал

особистості (В. Горшкова (2013), Н. Дюшеєва (2008), І. Сафонова (2013), Л. Султанова (2018)). Культура як універсальна характеристика й специфічний спосіб людської діяльності немовби визначає соціально-гуманістичну програму й передбачає спрямованість того чи того виду діяльності, його ціннісних типологічних особливостей і результату. Відповідно, засвоєння особистістю культури передбачає сприйняття нею засобів творчої діяльності.

Утвердження культурологічного підходу визначено сучасним значущим гуманістичним кроком уперед у методології вивчення педагогічних явищ і феноменів, зокрема й педагогічної комунікації. Науковець В. Зінченко (2013) слушно зауважує, що необхідно моделювати культурно-історичну або соціально-культурну теорію освіти, домінантою якої була б не лише модель «людини діяльнісної» (homoagents), а й модель ідеалу «людини духовної» (homomoralis). На жаль, роль культури в українському суспільстві нині знижується: проблеми культури не враховуються під час організації освітньої макросистеми.

Проблема взаємозв'язку культури й освіти стала об'єктом вивчення в педагогічній науці й почала вивчатися порівняно недавно. Академік І. Зязюн із цього приводу зазначає: «У вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалося педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обґрунтовано висуває завдання її всебічної й глибокої науково-педагогічної рефлексії» (Зязюн, 2006, с. 110).

У публікаціях із досліджуваної проблеми наголошено на тому, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи своїм змістом, методикою, стилем спілкування має закладати базові основи професійної культури вчителя, яка містить моральну, розумову, комунікативну, фізичну, екологічну, естетичну, економічну й правову компоненти (Вашуленко, 2008). Деякі вчені розширюють цей перелік інформаційною культурою вчителя початкової школи, яка передбачає

володіння аудіовізуальними й комп'ютерними технологіями навчання, а також науково-дослідницькою культурою вчителя. Важливою, на нашу думку, є позиція Ю. Пассова (1991) про те, що «...реформування освіти має ґрунтуватися на міцних зв'язках усіх компонентів квадриги «освіта – культура – наука – спілкування». Діяльність особистості, зокрема іншомовна комунікативна, відбувається в певному культурному середовищі. Отже, формування ІКК має здійснюватися з урахуванням *культурологічного підходу*.

Саме тому вважаємо, що сучасні тенденції розвитку світової та європейської освіти зумовлюють нагальну потребу обов'язкового формування *іншомовної комунікативної культури* майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки з урахуванням культурологічного підходу як засадничого під час розроблення та імплементації педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Ціннісне спрямування сучасної вітчизняної системи освіти передбачає насамперед набуття майбутніми фахівцями ціннісних орієнтирів і ключових життєвих компетентностей (Бірюк, 2009). Це є одним із пріоритетних завдань вищої освіти, реалізація яких покладається на формування майбутніми вчителями початкової школи ціннісних орієнтацій молодших школярів. Зазначені завдання реалізуються шляхом урахування *аксіологічного підходу* в процесі впровадження педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Ціннісно орієнтований підхід є актуальним і належить до проблем світоглядного характеру. Посилення інтересу науковців до аксіологічної проблематики цілком обґрунтовано й зумовлено низкою суперечностей. Суспільні перетворення, з одного боку, спричиняють девальвацію традиційних суспільних цінностей, ціннісних настанов, на які була зорієнтована освітня сфера, а з іншого – сприяють розвитку нової ціннісної свідомості й поведінки, що детермінує необхідність розроблення аксіологічних підходів в освіті.

Як зазначає М. Боришевський (2006), демонополізація системи ціннісних орієнтацій як основи демократизації освіти – процес, безумовно, складний і тривалий, що надає йому цивілізаційного гуманістичного спрямування. Складність цього процесу полягає в тому, що новітній етап в історії України характеризується не простою зміною моральних орієнтирів, а почасти несумісністю з усталеними стереотипами суспільної свідомості. Уважаємо, що демонополізація ціннісних орієнтирів сама собою відкриває можливості для гуманізації й демократизації освіти, але лише в тому разі, якщо на зміну приходить інша, дійсно гуманістична мораль, що консолідує суспільство. У ситуації соціокультурної й освітньої кризи, ціннісного вакууму наповнення змісту вітчизняної освіти аксіологічним смислом є надзвичайно актуальним. Однак для виявлення ціннісних орієнтирів подальшого розвитку освіти необхідне систематизоване аксіологічне знання, що дає змогу зберегти традиційні гуманістичні цінності вітчизняної педагогічної теорії і практики та цілеспрямовано впроваджувати їх у процесі модернізації сучасної української освіти (Нікора, 2015).

Цінність пронизує всі площини людської психіки – від потреб до ідеалів, містить реальний компонент поведінки. Цінності є своєрідним орієнтиром руху особистості й соціуму, сприяють їхній трансформації, визначають «майбутнє обличчя» суспільства. У своїй поведінці, прийнятті рішень і судженнях людина керується тими чи тими цінностями. Уважаємо за доцільне детальніше зупинитися на найважливіших із них, тих, що визначають основу індивіда – систему ціннісних орієнтацій.

Схиляємося до думки науковців (Бірюк, 2009; Тараненко, 2014), згідно з якою система ціннісних орієнтацій, що повинна бути сформована в процесі розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи, містить 4 групи цінностей, поданих у табл. 2.3.

Формування зазначеної системи ціннісних орієнтацій відбувається комплексно й поетапно під час набуття особистістю відповідних здатностей як результат сформованості ІКК.

Таблиця 2.3

Система ціннісних орієнтацій для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

1	2
<i>Загальнолюдські духовні цінності</i>	Любов до людей; вірність; допомога тим, хто її потребує; толерантність; гармонія з природою; пошана до старших; милосердя; людяність; альтруїзм.
<i>Суспільні, громадянські та національні цінності</i>	Соціальна справедливість; участь у суспільно корисних справах; добробут людини й держави; дотримання суспільно значущих норм поведінки; працелюбність; усвідомлення суспільного обов'язку; патріотизм.
<i>Професійні цінності</i>	Покликання бути вчителем; любов до дітей; любов до професії вчителя; уміння спілкуватися, пошук шляхів взаєморозуміння; педагогічний такт; вихованість; чесність, справедливість; доброта, чуйність; незалежність у вчинках; повага до учнів; визнання; потяг до нового; авторитет; бажання самовдосконалення.
<i>Індивідуальні егоцентричні цінності</i>	Прагнення до самореалізації; цілеспрямованість; самокритичність; ініціативність; упевненість у собі; чесність; доброзичливість; вимогливість до себе; самостійність у прийнятті рішень.

Джерело: авторське напрацювання

На сучасному етапі розвитку світової й національної педагогічної освіти *гуманістичний підхід* протиставлено традиційним соціоцентричному, об'єктному, безособистісному. За своїм змістовим наповненням і масштабами гуманістичний підхід набуває парадигмального значення, визначає орієнтири як світоглядних основ науково-педагогічної думки й гуманістичної філософії освіти, так і конкретних педагогічних технологій.

Сучасна концепція професійної освіти України визначає гуманізацію освіти одним із чинників соціального й духовного оздоровлення суспільства, наголошує на необхідності залучення майбутніх фахівців у реальний культурний постір та сучасну систему національних і загальнолюдських цінностей. Альтернативою минулій освітній стратегії є нова освітня парадигма з урахуванням гуманістичного підходу в таких її проявах, як діалогове, комунікативне навчання, педагогіка співробітництва, педагогіка успіху, особистісно орієнтоване, кооперативне, модульно-рейтингове, проєктне навчання тощо.

Гуманістичний підхід за змістом пов'язаний з поняттями гуманізму, гуманності. Гуманізм як система філософських поглядів і напрям суспільної думки виник в античні часи, сформувався в епоху Відродження і розвивався в подальші періоди аж до сьогодення. Видатні педагоги минулого А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, М. Пирогов, К. Ушинський, а пізніше – М. Бахтін, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, а також наші сучасники І. Бех (2008), С. Гончаренко (2008), І. Зязюн (2006), В. Семиченко (2007) та інші, реалізуючи ідеї гуманістичної педагогіки, наголошують на підготовці майбутнього вчителя-гуманіста. У працях учених зацетовано на необхідності здобуття фундаментальних знань, спеціальної професійної підготовки та постійної самоосвіти, що стало підґрунтям опанування і втілення мистецтва навчального спілкування й розвивального навчання; лише такі вчителі-гуманісти відповідають своїй педагогічній місії.

Представники комунікативного, діалогового гуманізму наголошують, що гуманізм виявляється у ставленні людини до Бога, до себе, до іншої людини, природи, довкілля, всесвіту. Гуманізм – це спілкування з іншими. У цьому контексті актуальним є положення М. Бахтіна про те, що чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти, речі – із ними можна спілкуватися на підставі діалогу (Бахтін, 1986).

Отже, реалізація гуманістичного підходу під час розгляду сучасних проблем наукознавства є не просто привабливим гаслом, а й актуальною потребою. Поділяємо думку Л. Бірюк (2009) у трактуванні названого підходу як оволодіння майбутніми вчителями початкової школи професійним кредо, ціннісними орієнтаціями, спрямованими на гармонізацію стосунків учасників педагогічного процесу, що сприяють їхній креативній самореалізації.

Основою гуманістичної стратегії є *особистісний підхід*, за яким людина, її самоствердження й розвиток – найвищі суспільні цінності. Відповідно, у межах зазначеного підходу професійне становлення людини, як на цьому наголошує В. Семиченко (2007), стає лише певною частиною її

загального самовизначення. У процесі професійної підготовки основну увагу майбутніх фахівців спрямовано на усвідомлення міри відповідальності в обраній професії, її базових потреб та очікувань.

Дослідники Є. Бондаревська й С. Кульневич (1999) виділяють такі характеристики особистісно зорієнтованої освіти: 1) спрямованість на становлення людини як неповторної індивідуальності, духовного життєтворчого суб'єкта культури; 2) особистісна значущість навчання, особистісний життєвий смисл, збереження і відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, особистої свободи й моралі; 3) культуротворчість; 4) соціалізація; 5) спрямованість на задоволення екзистенційних потреб людини; 6) перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління.

На думку А. Хуторського (2003), основна функція особистісно орієнтованого змісту освіти полягає в забезпеченні та відображенні становлення системи особистісних смислів студента / учня, що можуть створюватися на основі його взаємодії з глибинними основами світу й із самим собою. Із метою розвитку мотивації до опанування майбутніми вчителями освітнього змісту необхідно до цього змісту впроваджувати ключові освітні об'єкти й стосунки між ними: фундаментальні об'єкти навколишнього світу, особистий досвід майбутнього педагога та вагомі досягнення людства щодо цих об'єктів тощо.

Уходження майбутнього вчителя в особистісну психолого-педагогічну ситуацію передбачає своєрідну інверсію всіх параметрів навчання: те, що йшло ззовні щодо спілкування (мета, зміст заняття, вимоги освітніх програм, педагогічні та етично-естетичні традиції тощо), стає внутрішнім стимулом, результатом тісного міжособистісного спілкування й співпраці в системі «викладач – професія – студент» (Бірюк, 2009).

Урахування провідних ідей особистісного підходу ми вбачаємо важливим для визначення змісту комунікативно спрямованої іншомовної

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, вибору ними освітньої траєкторії навчання, а викладачами – технологій для задоволення пізнавальних, освітніх, професійних, духовних потреб особистості, розвитку її креативності й індивідуальності.

Із метою реалізації визначеної стандартами вищої освіти ІКК у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти враховували комунікативно-діяльнісний підхід, відповідно до якого навчання іноземної мови має діяльнісний характер і комунікація іноземною мовою здійснюється через вирішення реальних професійно орієнтованих завдань. Аксиомою є думка про провідну роль спілкування у формуванні й розвитку професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів (Бірюк, 2009).

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови започатковано в прикладних наукових розвідках лінгвістів британських університетів наприкінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що студенти з метою активного послуговування іноземною мовою повинні не лише здобувати знання (наприклад, знати граматичні, лексичні або вимовні форми, мовні штампи), а передусім розвивати вміння навчати цієї мови, тобто вживати ці опановані мовні форми для досягнення реальних комунікативних цілей.

Лінгводидакти О. Бігич (2013), Л. Бірюк (2009), С. Ніколаєва (2010), Ю. Пассов (1991), О. Устименко (2017) Е. Хоменко (2011) та інші наголошують на переорієнтації лінгвістики й лінгводидактики з вивчення системи у статистиці на дослідження функціонування різних підсистем у процесі спілкування. Відповідно до цього у процесі засвоєння мови й методики її вивчення перевага повинна надаватися комунікативним завданням, що є підґрунтям набуття комунікативних умінь і досвіду, а отже, створює передумови для оволодіння комунікативною компетентністю. Набути ІКК – означає набути здатності послуговуватися іноземною мовою залежно від конкретної навчальної ситуації та здатності навчати іноземної мови учнів початкової школи через моделювання типових комунікативно-

мовленнєвих ситуацій засобами активних та інтерактивних лінгводидактичних технологій (Бірюк, 2009).

Відповідно до зазначеного узагальнимо: процес формування ІКК під час професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно переорієнтувати також і на застосування комунікативно-діяльнісного підходу як нової стратегії сучасної лінгводидактики початкової школи.

Із метою здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти передбачено розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на *компетентнісний підхід*, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій (Султанова, 2018).

Актуальність компетентнісного підходу є одним із важливих положень оновлення змісту освіти. Це зумовлено тим, що професійна діяльність характеризується щоразу більшою складністю та динамікою, основним же завданням компетентнісного навчання є підготовка фахівця, здатного вирішувати професійні проблеми в типових і нових невизначених ситуаціях. М. Нагач зауважує, що компетентнісний підхід стає останнім часом все більш поширеним і претендує на роль концептуального підґрунтя освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичне спрямування освіти, актуалізує значущість досвіду, умінь і навичок, що спираються на наукові знання (Нагач, 2008, с. 21).

Компетентнісний підхід виконує системно-практичну й інтеграційну метапредметну функції в освіті. Однією з переваг компетентнісного підходу щодо формування конкурентоздатності фахівців як інноваційного інструменту в розв'язанні проблеми орієнтації професійної освіти на ринок праці є не уникнення традиційної тріади «знання, уміння, навички», а системний погляд на взаємозв'язок між ними. Дослідники наголошують, що професійна підготовка у ЗВО на засадах компетентнісного підходу

передбачає планування освітнього процесу з урахуванням пріоритетів інноваційного розвитку країни, сьогочасних вимог і прогнозів ринку праці; сприяння впровадженню нових і вдосконаленню традиційних педагогічних технологій; організацію й здійснення моніторингу рівня задоволеності працедавців і випускників якістю здобутої професійної освіти для постійного коригування рамок компетентностей і професійних стандартів (Пермінова, 2016).

Українські дослідники (Бірюк, 2009; Курок, 2015) під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей майбутніх фахівців. Відповідно до стандартів вищої освіти результатом такого процесу є сформованість інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей майбутніх учителів початкової школи.

Урахування компетентнісного підходу в процесі розвитку ІКК означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок й умінь на формування й розвиток здатностей практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях; організацію освітнього процесу з урахуванням затребуваності навчальних досягнень особистості в суспільстві, забезпечення її спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку і мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність означеного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності з урахуванням оволодіння іноземними мовами й культурами (Бігич та ін., 2013, с. 84).

В «Енциклопедії професійної освіти» знаходимо досить слушну думку щодо подвійної мовної компетентності як інтегрованої підготовки фахівця, що розширює сфери, функції, види поєднаних галузей різної професійної

діяльності, соціокультурну базу і таким чином забезпечує його поліфункціональність, мобільність, адаптивність.

Поділяючи думку колективу авторів Київського лінгвістичного університету під керівництвом С. Ніколаєвої про поняття «компетентнісний підхід у навчанні іноземних мов і культур», розуміємо його як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових компетентностей та ІКК (Бігич та ін., 2013, с. 84).

Процес формування ІКК у ході професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набуває дослідницько-активної самостійної діяльності, що змінює пасивне засвоєння іншомовних знань.

У контексті середовищного підходу розглядаємо здобувача освіти з боку «... природного і соціального оточення, що перетворювалися суб'єктом управління в середовище його розвитку і формування» (Мануйлов, 2002). Е. Зеєр і А. Мешкова вважають, що середовищний підхід в освіті – це «спосіб побудови освітнього процесу, згідно з яким акценти в діяльності викладача зміщуються з активного впливу на того, хто навчається, у сферу побудови середовища освітньої установи як сукупності умов і можливостей, що містяться в просторово-предметному і соціокультурному оточенні, для саморозвитку і самовираження особистості» (Зеєр & Мешкова, 2008).

Імплементация означеного підходу дає змогу формувати ІКК не лише під час освітнього процесу, а й набувати вмінь іншомовної комунікації в ході позанавчального періоду. Іншомовне професійно зорієнтоване інтерактивне середовище в дослідженні розглядаємо як основне джерело набуття здобувачами вищої освіти досвіду іншомовного спілкування, розвитку здатностей вирішувати професійні завдання засобами іншомовної комунікації, що є засадовим чинником забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Методологічне значення розглянутих підходів може бути повною мірою реалізоване лише на основі застосування *інтегративного*

(холістичного, міждисциплінарного) підходу. Сутність підходу полягає в науково обґрунтованому й органічному взаємопроникненні різних галузей знань із метою оптимізації й підвищення результативності формування цілісної картини світу майбутніх учителів початкової школи в межах одного навчального предмета.

Проблема інтеграції в освіті привертає увагу широкого кола дослідників, які вважають, що цілісність знань має стати закономірним результатом міжпредметних зв'язків, органічної єдності й поглибленого синтезу знань.

Нині ідеї інтеграції та формування цілісних систем знань є досить актуальними, оскільки відповідно до концепції Нової української школи більшість предметів початкової школи варто інтегрувати з метою цілісного уявлення світу дитиною. З огляду на це для майбутнього вчителя початкової школи інтеграція – це вже не просто зв'язок між предметами, поєднання декількох навчальних дисциплін на одному занятті, це одна із тенденцій професійної й загальної освіти, новий підхід до формування компетентісно й комунікативно спроможного студента. Майбутні вчителі початкових класів повинні чітко усвідомити в процесі професійної підготовки, що інтегрований характер раннього шкільного навчання другої мови полягає в об'єднанні та взаємодії різнопредметних знань і способів їх застосування, а також в інтегруванні другомовної мовленнєвої діяльності з іншими видами, притаманними молодшому шкільному віку: ігровою, руховою, музичною, драматичною, художньою, трудовою тощо. Так утворюються спільні зони навчання, виховання, розвитку й цілісного впливу предметів різних освітніх галузей на формування майбутнього професіонала.

Застосування інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зумовлене значним розширенням можливостей професійно орієнтованого спілкування – від монокультурного до міжкультурного, що знайшло відображення в низці модернізованих вітчизняних документів, де професійно орієнтоване міжкультурне

спілкування домінує як одне із завдань професійної підготовки. Інтеграція навчальних курсів лінгводидактичного спрямування з метою формування білінгвальної комунікативної професійної компетентності є однією із сучасних тенденцій професійно-педагогічної другомовної освіти. Перспективним напрямом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є створення інтегрованих курсів (наприклад, курс іноземної (англійської) мови плюс курс методики навчання іноземної мови плюс курс навчання педагогічної комунікації).

Не менш вагомим у контексті формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є *рефлексивно-акмеологічний підхід* (Wallace, 1985), що передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти, яка сприяє розвитку особистості, становленню індивідуальності майбутнього фахівця, накопиченню життєвого й професійного унікального досвіду, самоактуалізації та реалізації «Я-концепції», самовираженню і творчості.

Проектування професійно-педагогічної підготовки з огляду на рефлексивно-акмеологічний підхід відповідає основним тенденціям, що склалися у світовій практиці. У межах зазначеного підходу ми акцентуємо увагу на знаннях, отриманих у «готовому» вигляді та набутих самостійно. Професійна освіта майбутнього вчителя початкових класів повинна передбачати обидва різновиди знань. Вони сприятимуть ознайомленню з термінологічним словником навчального предмета, відповідними концептами наукових досліджень і теорій, а також будуть спроектовані на оволодіння професійними вміннями як необхідним складником інтелектуальної сутності професії. Компетентний учитель початкової школи серед багатьох інших умінь повинен вільно й нормативно спілкуватися іноземною (англійською) мовою, володіти правилами граматики й законами риторики, організовувати парну й групову форми роботи, уміти виразно читати твори англійською мовою тощо (Бірюк, 2009).

Набуті фахівцем знання вдосконалюються протягом його практичної діяльності, оскільки досвід вважається ключовим складником професійного

розвитку майбутніх учителів. Водночас набутий досвід – не єдине підґрунтя професійного становлення студента як майбутнього фахівця. Реалізуючи освітній процес, студент постійно, неперервно й усебічно його аналізує (здійснює рефлексію). На нашу думку, рефлексія є системоутвірним складником мовної освіти протягом усього життя, що передбачає усвідомлення якості й результативності власної діяльності, прагнення до її вдосконалення, самоконтролю й самооцінювання (Князян, 2006). Аналізуючи власну практичну професійну діяльність, майбутній учитель початкової школи також набуває нових знань. Така рефлексія є одним із способів пізнання освітнього процесу.

Ще одним способом інтенсифікації майбутнім педагогом власних знань є рефлексія практичної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу (викладачів, учителів, одногрупників). Здобуті таким чином знання майбутні вчителі використовують для розуміння й осмислення освітнього процесу, для розширення можливостей вибору найоптимальніших стратегій пізнання й практичної діяльності та її своєчасної корекції, для проектування стратегій формування й подальшого розвитку критичного мислення, активізованого в процесі аналізу. Саме критичне мислення як складник і водночас як об'єкт рефлексії забезпечує систематичне дослідження й аналіз майбутнім учителем початкової школи власної практичної професійної діяльності та досвіду професійної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу загалом і забезпечує формування досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки зокрема.

Отже, вихідною передумовою створення й реалізації педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є дотримання положень загальнонаукових, конкретнонаукових і професійно орієнтованих методологічних підходів. Уважаємо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розглянутий у підрозділі комплекс взаємозв'язаних методологічних підходів повною мірою забезпечує створення нових методологічних засад для формування ІКК майбутніх учителів початкової

школи у процесі професійної підготовки і спрямовує цей процес на новий теоретичний і практичний рівні. Визначені методологічні підходи слугували підґрунтям для формулювання концепції дослідження, дали змогу виокремити принципи формування ІКК, деталізовані в наступному підрозділі.

2.5. Загальнонаукові засади розроблення системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Реалії третього тисячоліття та нові соціальні виклики, зумовлені прискореністю й непередбачуваністю економічно-технічного розвитку, вимагають високого рівня професійної підготовки вчителів початкової школи, спроможних адаптувати учнів до життя в сучасному інформаційно насиченому й полікультурному просторі. Відповідно до цього в умовах розбудови державності, гуманізації й демократизації суспільства дедалі актуальнішим стає оновлення змісту й підвищення якості освіти сучасної особистості, яка усвідомлює потребу навчатися протягом життя. Згідно із Законом «Про вищу освіту» (2014) важливими напрямками розвитку вітчизняної вищої освіти є підготовка фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці відповідно до вимог нових стандартів освіти.

З огляду на це необхідно оптимізувати і вдосконалити систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, відповідальних за нову генерацію фахівців, які будуть здатні реалізувати себе в сучасних соціально-економічних умовах полікультурного багатомовного суспільства. Це породжує потребу розроблення педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що вимагає з'ясування загальнонаукових засад використання системного підходу.

Підрозділ репрезентує аналіз понять «система», «системний підхід», «педагогічна система», «дидактична система», «структура системи»,

«властивості системи». Аналіз наукових джерел дає змогу сформулювати авторське визначення системи; обґрунтувати і схарактеризувати загальнонаукові засади й особливості розроблення системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, визначити її компоненти.

Із середини ХХ ст. з появою складних технічних, соціальних та економічних систем виникла потреба у спеціальному теоретичному обґрунтуванні методології, методів, що дали б змогу аналізувати комплекс складних проблем як єдиного цілого шляхом зіставлення альтернатив, кожна з яких описується великою кількістю змінних; уможливили впровадження кількісної вимірності в процес наукового дослідження; сприяли відтворюваності об'єктивної й суб'єктивної невизначеності.

Сучасний розвиток системного підходу характеризується зміщенням акценту зі складних математичних прийомів, які виявилися нерезультативними під час розв'язання комплексних проблем із множиною параметрів, на розроблення нових діалектичних принципів наукового мислення, логічного аналізу систем з урахуванням взаємозв'язків і різноаспектних тенденцій (Кустовська, 2005).

Застосування системного підходу як базового принципу побудови, функціонування й розвитку будь-якої системи передбачає володіння відповідним поняттєвим апаратом.

Теоретичним обґрунтуванням проблеми системного підходу й поняття «системи» займалися багато вчених у різні часи й у різних країнах. Наприклад, теорію системного підходу розроблено в дослідженнях О. Кустовської (2005), Є. Лодатка, Л. Кондрашової (2015), А. Онковича, Г. Онкович (2017) та ін.

Здійснення педагогічних досліджень на засадах системного підходу, розроблення педагогічної, методичної системи обґрунтовували Ю. Бабанський (1985), В. Беспалько (1989), В. Бондар (2005), Н. Грицай (2016), В. Краєвський, О. Бережнова (2006), Н. Кузьміна (2002), І. Малафіїк (2015), А. Новиков, Д. Новиков (2013) та ін.

Незважаючи на це, уточнення потребує визначення ролі системного підходу в розробленні педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. З огляду на це важливим для нашого дослідження є вивчення питання обґрунтування загальнонаукових засад і визначення компонентів педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У методології педагогічних досліджень існують різні підходи, що дають змогу розглянути різні явища на основі окремого аспекту. Одним із провідних методологічних підходів є системний, сутність якого полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему (Новиков & Новиков, 2013, с. 159). Подібне тлумачення подано в педагогічному словнику С. Гончаренка: «Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» (Гончаренко, 2008, с. 305). За словами вченого, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину.

У тлумачному словнику поняття «система» трактується як: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, усталений порядок; сукупність принципів, що є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 1320–1321).

У філософському словнику зазначено, що система – це категорія на позначення об'єкта, організована як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їх зв'язків з елементами інших систем, і задає онтологічне ядро системного підходу (Новейший философский словарь, 1998, с. 619).

Українські дослідники П. Бідюк, О. Гожий, І. Коваленко (2004) стверджують, що система – це сукупність елементів, певним чином пов'язаних і взаємозалежних, для виконання заданих цільових функцій (Бідюк, Гожий & Коваленко, 2004, с. 11).

Узагальнення поглядів різних учених щодо системи спонукає до висновку про єдність і цілісність її взаємозв'язаних елементів. Складниками семантичного поля поняття «система» є «зв'язок», «елемент», «ціле», «єдність», а також «структура» – схема зв'язків між елементами.

Результати аналізу наукових джерел дали підстави сформулювати визначення системи як цілісної сукупності елементів, що перебувають у взаємозв'язках і співпідпорядкуванні та функціонування якої супроводжується виникненням нових якісних ознак і властивостей. Зміна одних елементів системи зумовлює певні зміни інших.

У психолого-педагогічній і методичній літературі описано низку взаємопов'язаних систем: педагогічну, освітню, дидактичну, методичну, система організації навчально-пізнавальної діяльності тощо. У межах дослідження важливо з'ясувати сутність понять «педагогічна система», «дидактична система», «методична система», а також виокремити їх компоненти.

Вітчизняні й зарубіжні вчені (А. Алексюк (1998), В. Беспалько (1970), В. Бондар (2005), І. Малафіїк (2015), І. Осадченко (2015)) розглядають дидактичну систему як обов'язковий складник педагогічної системи.

В. Беспалько педагогічною системою називає певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого й цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями (Беспалько, 1970, с. 6). Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти й навчання молоді та дорослих людей (Кузьміна, 2001, с. 11). Уважаємо слушними узагальнення І. Малафіїка, який зазначає: «Оскільки педагогічна

система – це організований об'єкт, що здійснює управління процесом передавання й засвоєння того соціального досвіду, який у певний час нагромадило людство, то дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передавання й засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей» (Малафіїк, 2015, с. 16).

Дослідниця І. Осадченко визначає дидактичну систему як сукупність взаємозалежних дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог (Осадченко, 2015). За В. Беспальком (1989), дидактична система – це система управління навчанням.

Низка вчених зазначає, що, проєктуючи дидактичну систему на навчання конкретного предмета, отримуємо методичну систему (В. Краєвський, О. Бережнова(2006), Н. Кузьміна (2001), А. Новиков, Д. Новиков (2013) та ін.). Дослідник В. Краєвський (2006) розглядає методичну систему як цілісну модель педагогічної діяльності, яка згодом конкретизується в проєкті цієї діяльності; нормативне відображення певного аспекту педагогічної дійсності (Краєвський & Бережнова, 2006, с. 96–97). За А. Новиковим (2013), методична система навчання – це його загальна спрямованість. Учений описує методичні системи в ретроспективному огляді: 1) репродуктивне навчання; 2) догматичне навчання; 3) інформаційно-ілюстративне або репродуктивне навчання; 4) розвивальне навчання; 5) програмоване навчання; 6) проблемне навчання; 7) пошуково-дослідницька методична система навчання; 8) продуктивна (критеріально орієнтована) система навчання; 9) система проєктного навчання; 10) система

контекстного навчання; 11) імітаційна (моделювальна) система навчання; 12) інформаційна система.

Результати наукового пошуку дали змогу Н. Грицай (2016) сформулювати таке визначення: система методичної підготовки майбутніх учителів – це сукупність взаємозв'язаних компонентів підготовки студентів у ЗВО, спрямованих на формування методичної готовності майбутніх педагогів до виконання професійної діяльності в контексті вивчення дисципліни.

Освітній процес передбачає послуговування елементами різних методичних систем. Водночас нині актуальним є впровадження сучасних методичних систем із домінуванням самостійної роботи учнів / студентів, стрімким удосконаленням засобів навчання, передусім інформаційних систем, у яких діяльність педагога передбачає не лише передавання знань, а й особистісний розвиток, самовизначення здобувачів освіти, формування їхніх особистісних смислів. Відповідно до цього дедалі більші вимоги будуть висуватися до особистісних якостей педагога.

Результати аналітико-синтетичної дослідницької роботи дали змогу встановити ієрархію аналізованих систем, а саме: педагогічна система – дидактична система – методична система. Уважаємо, що процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає цілеспрямоване впровадження педагогічної системи, яка включає в себе дидактичну і методичну підсистеми.

У наукових джерелах по-різному визначають складники системи. Дослідниця теорії систем Н. Кузьміна (2001) розрізняє структурні й функціональні компоненти педагогічної системи. До структурних компонентів авторка відносить цілі (завдання), навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів і учнів, а до функціональних (стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів і зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, стійкість) – гностичний,

проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний компоненти. У своїх дослідженнях учена доповнює структуру освітньої системи такими складниками: цілі освіти, наукова й навчальна інформація, освітня система, викладацький склад, студенти / учні, засоби освітньої комунікації, критерії оцінювання якості освітньої системи (Кузьміна, 2001).

В. Бондар (2005, с. 70) розглядає процес навчання як систему, що функціонує на взаємозв'язках і взаємозалежності таких компонентів: цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного (форми, методи, засоби навчання), контрольного-регулювального та оцінно-результативного.

Вартий уваги підхід В. Андреева, який елементами педагогічної системи вважає блоки, назви яких логічно впливають із поставлених дослідником основних дидактичних запитань, а саме: «Хто навчає?» (викладач); «Кого навчають?» (студента); «Для чого навчають?» (мета); «Що вивчають?» (зміст); «За допомогою чого навчають?» (засоби); «Як навчають?» (методи); «У яких умовах навчають?» (форми). Останні три елементи (засоби, форми і методи) об'єднано в технологічну підсистему (Андреев, 2013, с. 158).

Учені В. Беспалько (1970), Ю. Татур (2006) визначають такі компоненти педагогічної системи: мету підготовки фахівця, зміст освіти і виховання, дидактичні процеси, студентів, викладачів, організаційні форми педагогічної діяльності. Трактуючи сутність освіти як керовану ззовні самоосвіту, тобто побудову образу «Я» за зразком культури та способом її відтворення, І. Зимня (2009) пропонує розглядати освіту в трьох взаємопов'язаних аспектах: як систему, як процес і як індивідуальний чи колективний (сукупний) результат цього процесу. Цю тезу вважаємо концептуальною для визначення організаційно-педагогічних засад розроблення системи формування ІКК. У дослідженні також дотримуємося висновку Н. Ничкало (2014) про те, що моделювання ґрунтується на основі

єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи загалом, так і окремих її підсистем.

Погоджуємося із твердженням І. Підласого (2010), який наголошує, що педагогічна система – це таке об'єднання компонентів (частин), яке залишається незмінним під час будь-яких значних перетворень. Якщо зміни (нововведення) перевищують певну межу (запас міцності чи системності), то система руйнується і на її місці виникає нова система з іншими властивостями. Утворення, що не витримало незначних змін, не є системним. Отже, дослідники системного підходу в педагогіці наголошують, що професійна підготовка майбутнього вчителя – це міцна система складників, що відповідають її функціям і мають тенденцію до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Відповідно до цього підходу педагогічна система навчання є поняттям культури, пов'язаним із новим педагогічним мисленням, професійною діяльністю педагога та інтелектуальним сприйняттям загальноосвітніх, культурних і соціально значущих якостей і здібностей майбутніх фахівців. Отже, *педагогічну систему* тлумачимо як взаємне проектування освітньої діяльності професорсько-викладацького складу й майбутніх учителів початкової школи, що має мету, зведену в систему форм і методів навчання та виховання, організованих відповідно до актуальних наукових теоретико-методологічних засад, послідовність їх практичної реалізації, та сприяє професійному становленню майбутніх фахівців, актуалізації творчої діяльності й формуванню ІКК. Функціонування педагогічної системи підпорядковане закономірностям, пов'язаним із внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи декількох її компонентів зумовлює зміни всієї системи.

Дослідниця Р. Гришкова стверджує, що навчання іноземної мови – це система, функціонування якої зумовлене такими чинниками: характером соціального замовлення на певному етапі розвитку суспільства, цілями навчання і виховання, принципами та змістом навчання іноземної мови

(Гришкова, 2019, с. 81). Структурними компонентами системи підготовки фахівців Н. Грицай (2014) визначає: мету (системотвірний компонент, від якого залежать усі інші компоненти); зміст (базова дисципліна); технології: форми, методи й засоби навчання (інтерактивні технології, технології контекстного, проєктного навчання, портфоліо, мультимедійні технології тощо); результати підготовки (рівні методичної готовності, індивідуальний методичний стиль, авторська методична система).

За визначенням В. Земцової, система підготовки вчителя – це педагогічна система, що охоплює сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість особистості вчителя (Земцова, 2002, с. 2).

Отже, вбачаємо потребу визначити структуру поняття «система» в дослідженні. На нашу думку, система формування ІКК – це складник загальної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, репрезентований сукупністю таких компонентів: суб'єкти комунікації (студент – викладач), мета, завдання, підходи, принципи, зміст, засоби, методика (форми, технології, методи, прийоми), діагностичний інструментарій для визначення результатів навчання (критерії, показники, рівні).

Важливе значення в системі фахової підготовки мають вимоги до суб'єктів освітнього процесу (перелік компетентностей, здатностей, професійно значущі та особистісні якості тощо). Розглядаючи взаємозв'язки між компонентами системи підготовки фахівців, Н. Грицай (2015) стверджує, що найбільш змінним компонентом є мета й завдання. Поділяємо її думку й погоджуємося з тим, що означений компонент є системотвірним, а тому його вилучення із системи підготовки зумовить її руйнування. Відповідно до мети й завдань формується зміст методичної підготовки. Методи корелюють із засобами навчання, а найбільш сталий («консервативний») компонент – це форми методичної підготовки (лекції, практичні й лабораторні заняття, науково-дослідна робота студентів, практика тощо).

Колектив авторів Київського національного лінгвістичного університету стверджує, що система навчання іноземних мов і культур – це сукупність основних компонентів освітнього процесу, що визначають добір іншомовного матеріалу для занять, форми його подання, методи і способи навчання, а також способи його організації (Бігич та ін., 2013, с. 79). Російська вчена І. Бім (1977) тлумачить систему навчання іноземних мов як багаторівневу ієрархію, у межах якої визначено характер взаємодії всіх елементів, що становлять систему навчання іноземних мов.

Відповідно до вищезазначених узагальнень у структурі педагогічної системи навчання іноземних мов і культур виділяємо три рівні. На першому рівні систему розглядаємо із загальних позицій як взаємозв'язок, що інтегрує методику як науку та всю предметну галузь, у процесі взаємодії яких відбувається збільшення обсягу теоретичних знань із методики навчання іноземних мов і посилення управління практикою навчання з боку теорії. На другому рівні педагогічна система співвідноситься зі сферою навчання конкретної іноземної мови (у нашому випадку – англійської), у процесі чого навчання розглядається як складна ієрархічна система, наповнена конкретним змістом, спрямованим на вивчення іноземної мови (зокрема англійської). На третьому рівні система навчання іноземних мов і культур є реальним освітнім процесом, головними компонентами / підсистемами якого є майбутні вчителі початкової школи, професорсько-викладацький колектив та засоби навчання.

Аналіз сучасної наукової джерельної бази дає підстави виокремити притаманні *властивості системи*, враховані в дослідженні: цілеспрямованість, надійність, розмірність, множинність, цілісність і подільність, інтегративність, функціональність, неадитивність (емерджентність), синергізм, інформаційність, взаємозалежність між системою і зовнішнім середовищем, стійкість і рівновага, динамічність, еквіпотенційність. Уважаємо за доцільне деталізувати властивості

розробленої системи, що забезпечують її повноцінне функціонування під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Цілеспрямованість системи означає сформованість цілей функціонування і розвитку, у процесі чого цілі характеризуються власною структурою та ієрархією.

Надійність системи полягає в можливості постійного (неперервного) функціонування системи, навіть за умови розладу (нефункціонування) одного з компонентів, за умови його заміни подібним, схожим за змістом. Наприклад, у змісті діяльнісно-комунікативного компонента змінився набір методів, форм і засобів навчання. Ця заміна не зможе зруйнувати систему і викликати необхідність зміни мети й змісту означеної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Розмірність системи характеризується кількістю її компонентів і зв'язків між ними, що також свідчить про складність системи.

Множинність системи виявляється в тому, що та сама сукупність елементів може утворювати різні системи, кожна з яких визначається конкретними системоутворювальними відношеннями і властивостями.

Цілісність і подільність. Система є передусім цілісною сукупністю елементів. Це означає, що система – це цілісне утворення, водночас у її складі чітко можуть бути виокремлені цілісні об'єкти (елементи). Однак не компоненти утворюють ціле (систему), а навпаки, у процесі поділу цілого виявляють компоненти системи. Отже, первинність цілого – це головний постулат створення нашої системи.

Інтегративність системи дає змогу сприймати, характеризувати, коректувати й реалізовувати її як об'єднання взаємопов'язаних і залежних складників. Ізольований аналіз одного з них не дасть повного уявлення про систему загалом, оскільки системі притаманні характеристики, не властиві жодному елементу. Це свідчить про те, що властивості системи не повністю визначаються властивостями елементів, хоча й залежать від них.

Функціональність забезпечується виконанням системних завдань, сформульованих зовні, і визначенням функції, що виконує система щодо більш загальної системи, для якої вона є складником поряд з іншими системами, що є для неї зовнішнім середовищем. Будь-яка зміна функції, зумовлена середовищем, викликає зміну механізму функціонування системи, що спричинює зміну структури системи та її компонентів. Система існує до тих пір, поки вона функціонує (Кустовська, 2005).

Неадитивність системи (емерджентність). Властивості системи, хоча й залежать від властивостей її елементів, не визначаються ними повністю. Функціонування системи не може збігатися з функціонуванням окремих її компонентів. Сукупне функціонування взаємозв'язаних елементів системи породжує її якісно нові функціональні властивості. Емерджентність є наслідком виникнення між елементами системи так званих синергічних зв'язків, що забезпечують більш значущий результат функціонування системи, ніж сума результатів елементів системи, що діють незалежно.

Синергізм. Складні системи вирізняються узгодженістю підсистем, що підвищує рівень їх упорядкованості (явище самоорганізації), тобто зменшується ентропія. Результатом самоорганізації стає виникнення взаємодії (наприклад, кооперація) і, можливо, регенерація динамічних об'єктів (підсистем), складніших в інформаційному аспекті, ніж елементи (об'єкти) середовища, з яких вони виникають. Спрямованість процесів самоорганізації зумовлена внутрішніми властивостями об'єктів (підсистем) у їх індивідуальному й спільному прояві, а також впливами зовнішнього середовища, в яке «занурена» система. Водночас поведінка елементів (підсистем) і системи значною мірою є спонтанною, не чітко детермінованою. Синергізм забезпечує сумарний результат функціонування компонентів системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що є набагато більшим, аніж результат функціонування окремого складника.

Інформаційність. Система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи вирізняється інформаційною взаємодією між

компонентами для імплементації функціональних властивостей. Так, когнітивний компонент ІКК слугує основою для розроблення критеріїв і рівнів сформованості ІКК, а зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є орієнтиром для визначення етапів підготовки, добору методів і засобів навчання.

Взаємозалежність між системою і зовнішнім середовищем. Система формує й реалізує свої властивості у процесі взаємодії із зовнішнім середовищем. Вона розвивається під впливом зовнішнього середовища, але водночас намагається зберегти власну якісну сутність і властивості, що забезпечують відносну стійкість і адаптивність її функціонування. Рівень самостійності й відкритості системи визначають такі показники: кількість зв'язків системи із зовнішнім середовищем у середньому на один її елемент чи інший параметр; інтенсивність обміну інформацією чи ресурсами між системою і зовнішнім середовищем; ступенем впливу інших систем (Кустовська, 2005).

Стійкість і рівновага. Система формування ІКК здатна зберігати свій стан рівноваги якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів). Система може утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану дією зовнішніх впливів. Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу у ЗВО серед низки компетентностей передусім потребує формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Це буде вимагати збагачення змісту навчальних дисциплін відповідними темами, а програм практики – відповідними завданнями. Проте ці зміни зовнішнього середовища не зумовлять кардинальних змін системи, і вона зможе повернутися в стан рівноваги після необхідних коректив.

Динамічність забезпечує тривалість існування системи. Система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, коректування. Розвиток системи – це природний процес, оскільки він

зумовлений змінами зовнішньої системи, тобто соціуму, який теж розвивається і висуває нові вимоги до моделей освіти, якості освіти загалом, і до вищої освіти зокрема, до фахівців, які її забезпечують (Кустовська, 2005).

Еквіпотенційність. Систему можна розглядати як підсистему системи вищого рівня, і навпаки, підсистему можна розглядати як систему зі своєю структурою, функціями, зв'язками між елементами.

Система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи має свою структуру і характеризується: 1) метою як першоосновою створення системи (формування й розвиток ІКК майбутніх учителів початкової школи); 2) студентами, для яких створена педагогічна система і без яких її функціонування неможливе; 3) професорсько-викладацьким складом, котрий володіє професійною компетентністю формування досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи; 4) навчальною інформацією (зміст дисциплін психолого-педагогічного, мовознавчого циклів, професійно орієнтованих, спеціальних); 5) засобами іншомовної освітньої комунікації (дії викладачів, спрямовані на встановлення взаємодії з учасниками освітнього процесу, які реалізуються через форми, технології, методи, прийоми навчання); 6) результатом навчання, що залежить як від професійної компетентності та ІКК викладачів, так і від здатності майбутніх учителів до оволодіння досліджуваною компетентністю.

Упровадження розробленої педагогічної системи навчання є дієвим способом поступової модернізації освітнього процесу з іноземної мови на факультетах початкової освіти, адже дає змогу поєднати усталену структуру професійної підготовки студентів та інноваційні підходи.

Провідною метою в наш час стає створення умов під час професійної підготовки для становлення особистості, здатної саморозвиватися, ухвалювати рішення, творчо мислити. З огляду на це в процесі формування ІКК необхідно моделювати не лише безпосередній вплив на студентів, а й опосередкований – через найближче середовище, зокрема комунікативно орієнтоване. Від автономного розвитку компонентів ІКК залежить духовний,

моральний, культурний, інтелектуальний рівень народу і ставлення до нього у світі.

Стимулювання самонавчання й самовиховання у ЗВО з метою формування досліджуваної якості майбутнього вчителя молодших школярів може здійснюватися за допомогою створення зовнішніх умов: чіткого внутрішнього порядку (наприклад, в університеті); наукової організації навчально-пізнавальної діяльності (у межах дисципліни); формування позитивної громадської думки в навчальних колективах (про цінність мов, про особистість); висунення високих вимог до майбутніх фахівців у поєднанні з турботою про них; залучення кожного майбутнього випускника до активної діяльності; пропаганди наукової, навчальної та виховної літератури; організації дозвілля майбутніх учителів тощо. Стимулювати самонавчання можна також через вплив на внутрішні рушії студента, тобто через формування свідомої мотиваційної настанови. Цьому сприяють педагогічно цілеспрямовані заохочення за досягнуті результати в самовдосконаленні, своєчасна методична допомога в опрацюванні програми самонавчання тощо.

Пропонована система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є динамічною, бо змінюється під впливом різноманітних факторів (інтеграція України до європейського та світового освітнього простору тощо), а також внутрішніх станів самої системи, зумовлених дією цих зовнішніх факторів (зміни в державних стандартах, освітніх програмах спеціальності тощо). Вона є системою діяльності загалом, ієрархічною організацією відношень між її складниками; є спрямованою на формування ІКК в майбутніх учителів початкових класів вищого рівня. Функціонування створеної системи має часову обмеженість – від вступу студента до ЗВО до його закінчення за ОС «Бакалавр» (тривалість – 4 роки). Між компонентами системи формування досліджуваної якості існують тісні зв'язки, що й надають їй можливості функціонувати продуктивно. Така система є різнорівневою, здатна до саморозвитку й автономного вдосконалення.

У межах функціонування розробленої системи професійний і особистісний розвиток майбутніх фахівців не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійного вектора розвитку майбутнього вчителя, його ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність.

Результати здійсненого наукового пошуку дають змогу тлумачити систему формування ІКК як складника загальної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, репрезентованого сукупністю компонентів (суб'єкти комунікації: студент – викладач; мета, завдання, підходи, принципи, зміст, засоби, методика (форми, технології, методи, прийоми), діагностичний інструментарій для визначення результатів навчання (критерії, показники, рівні)). Взаємодія зазначених складників забезпечує цілеспрямований вплив на майбутніх учителів початкової школи з метою формування в них ІКК й спрямовує на ефективне виконання професійних обов'язків.

Визначення особливостей функціонування системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи зумовлює подальші стратегічні напрями дослідження: визначення принципів, розроблення організаційно-педагогічних умов та моделі системи формування означеної особистісної якості, обґрунтування яких містить наступний розділ.

Висновки до другого розділу

У розділі схарактеризовано методику дослідження процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що вміщує короткий опис логічної послідовності проведення дослідної роботи. Відповідно до мети й завдань заплановано виконання експерименту за п'ятьма етапами: пошуково-ознайомлювальний, концептуальний, накопичувальний, технологічний, узагальнювальний.

Теоретичне підґрунття досліджуваної проблеми передбачало виявлення сучасних світових тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів, чинником актуалізації яких стали реформування й модернізація. Охарактеризовані тенденції спрямовують орієнтацію закладів вищої освіти на розвиток неповторної індивідуальності кожного студента за допомогою змісту, засобів, технологій іншомовно комунікативно орієнтованої професійної підготовки.

Розроблено авторську концепцію формування ІКК майбутні учителів початкової школи, мета якої полягає в обґрунтуванні концептуально-методологічного й змістового наповнення та організаційно-методичного забезпечення процесу формування означеної компетентності. Концепція є комплексом базових положень, що всебічно й повною мірою розкривають сутність, зміст і особливості процесу формування ІКК здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта у перебігу професійної підготовки, яку подано в єдності трьох концептів: методологічного, теоретичного і практичного.

Доведено, що методологічною основою дослідження стала єдність взаємопов'язаних методологічних підходів, на яких ґрунтується процес формування означеної компетентності. Схарактеризовано типологію підходів, що має на меті дотримання положень загальнонаукових (системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний підходи), конкретнонаукових (гуманістичний, особистісний, комунікативно-діяльнісний підходи) і професійно зорієнтованих (компетентнісний, середовищний, інтегративний) методологічних підходів. Розроблений комплекс підходів, які використовувалися лише у взаємозв'язку, повною мірою забезпечує створення нової методологічної основи для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки і виводить цей процес на новий теоретичний та практичний рівні.

Теоретичні засади концепції формування ІКК базуються на положеннях досліджень про студентоцентроване, інтерактивне, критичне та конструктивістське навчання в розрізі ідей щодо зростання попиту на загальні компетентності й комунікативні здатності, перехід до освітніх програм, орієнтованих на результати навчання.

У практичному концепті визначено практико орієнтовані форми, методи й технології, на яких базується процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Зазначені концепти становлять проєкцію теоретичних положень на практичну сферу діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Загальнонаукові засади розроблення системи формування ІКК дали змогу визначити проєктовану систему як складник загальної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, репрезентований сукупністю таких компонентів: суб'єкти комунікації (студент – викладач), мета, завдання, підходи, принципи, зміст, засоби, методика (форми, технології, методи, прийоми), діагностичний інструментарій для визначення результатів навчання (критерії, показники, рівні).

Визначені в розділі концептуально-методологічні засади формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи дають змогу окреслити подальші наукові напрями дослідження, що передбачають моделювання педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення принципів, організаційно-педагогічних умов її реалізації, критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

Результати дослідження з окресленої в розділі проблематики висвітлено у таких публікаціях автора: (21, 174, 175, 176, 177, 178).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Abbuhl, R. (2012). Using self-referential pronouns in writing: The effect of explicit instruction on L2 writers at two levels of proficiency. *Language Teaching Research*, 16, 501–518.
2. Barcelona Declaration (2004). Engineering education in Sustainable Development. *Conference Barcelona*. URL: <https://eecd15.engineering.ubc.ca/dec>
3. Blewitt, J. (2010). Deschooling Society? A Lifelong Learning Network for Sustainable Communities, Urban Regeneration and Environmental Technologies. *Sustainability*. 2 (11). 3465–3478.
4. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. № 1. 1–47.
5. Coral, J. (2009). *Engineering Education for Sustainable Future*. PhD Dissertation. Barcelona: Universitat Politecnica de Catalunya.
6. Crowley, K. (2014). *Child Development: A Practical Introduction*. Education. SAGE Publications, 288.
7. Framework of Qualifications for European Higher Education Area (2018). URL: <http://ehea.info/page-qualification-frameworks>
8. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold. 205.
9. Guerra, A. (2014). *Problem Based Learning and Sustainable Engineering Education: Challenges for 21-st Century: Monograph*. Aalborg. Aalborg University. 439. URL: <https://vbn.aau.dk/en/publications>.
10. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2019). Cohesion in English. *VNU Journal of Foreign Studies*, Vol. 35, No.4. 181–186.
11. Johnson, L. D., Neave, E. H., & Pazderka, B. (2003). *Knowledge, innovation and share value*. Volume 4, Issue2. 101–134.
12. King, K. A., Mackey, A. (2016). *Research Methodology in Second Language Studies: Trends, Concerns, and New Directions* Modern Language Journal. № 100. 209-227. DOI: 10.1111/modl.12309.

13. Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California : Pergamon Press Inc. 150.
14. L'Abate L., Cusinato M., Maino E., Colesso W, & Scilletta C. (2010). Relational Competence Theory. Research and Mental Hrealth Applications. *Springer Science*. New York. Business Media. USA. 325.
15. Lado, R. (1990). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan. 141.
16. Litzinger, T. A., Latucca, L. R., Hadgraft, R. G., & Newsletter, W. C. (2011). Engineering Education and the Development of Expertise. *Journal of Engineering Education*. № 100 (1). 123–150.
17. Mackey, A. (2014). Practice and progression in second language research methods. *Aila Review*. № 27. 80-97. DOI: 10.1075/aila.27.04mac
18. Malderez, A., & Wedell, M. (2015). *Understanding language classroom contexts: the starting point for change*. University of Leeds, United Kingdom. DOI:10.19183/how.22.2.154
19. Moqbel, M. S. (2018). Self–assessment in EFL Grammar Classroom: A Study of EFL Learners at the Centre for Languages and Translation. *International Journal for Research in Education*. Volume 42. Issue 2, Article 9. URL: <https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss2/9/>
20. Palmer, H. E. (1958). *The Teaching of Oral English*. (Revised Impression). London, Longmans, Green.
21. Pinchuk I. Applying the Integrative Approach in the Process of Forming Future Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence. *World Science*. №3 (55). Volume 3. March, 2020. Warsaw, Poland: RS Global. P. 11–16 .
22. Robinson-Stuart G., & Honorine N. (1996). Second Culture Acqisition: Ethnographi in the Foreign Languages Classroom. *The Modem Language Journal*. Vol. 80. № 4. 431–449.
23. Ross, K. G., & Thornson, C. A. (2008). *Toward an operational definition of cross-cultural competence from interview data*. Technical report

prepared for the Defense Equal Opportunity Management Institute [DEOMI], Patrick AFB, FL. Orlando, FL: Cognitive Performance Group. 318.

24. Savignon, S. J. (2005). *Communicative Language Teaching: Strategies and Goals*. Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London. New York: Routledge. 635–651.

25. Savin Baden, M., Howell Major, C. (2004). *Foundations of Problem Based Learning*. McGraw-Hill Companies. University of Minnesota. 197.

26. Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press. 320.

27. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. K.: CS Ltd. 32.

28. Bologna Working Group. (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation). URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications

29. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna Declaration). Bologna, Italy, 19 June 1999. URL: <http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA>

30. *The Strands of Speech and Language Therapy – Weaving Plan for Neurorehabilitation*. By Katy James, Jacqueline McIntosh, Nicole Charles, Brenda Lyons And Beverley Leach. 72.

31. *Tuning educational structures in Europe* (2010). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Jenneke Lokhoff and Bas Wegewijs (Nuffic), Katja Durkin (UK NARIC), Robert Wagenaar, Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Dona dalle Rose and Mary Gobbi (Eds). Bilbao, Groningen and the Hague. 97. URL: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/A>

32. Wallace, E. R. (1985). *Historiography and Causation in Psychoanalysis: An Essay on Psychoanalytic and Historical Epistemology*. Hillsdale, NJ: Analytic Press. 307.
33. Walther, J., Kellam, N., Sochacka, N., & Radclife, D. (2011). *Engineering Competence? An interpretive Investigation of Engineering Students' Profession Formation*. *Journal of Engineering Education*. № 100(4). 703–740.
34. *Webster's New Collegiate Dictionary*. (1980). Springfield, Mass.: G.&C. Merriam Co. 1532.
35. Адамів, С. (2016). Методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх маркетологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Дидактика, методика і технології навчання*. № 3. 28–35.
36. Акофф, Р. Л., Магидсон, Дж., Эддисон, Г. Дж. (2007). *Идеализированное проектирование*. Пер. с англ. Ф. П. Тарасенко. Днепропетровск: «Баланс БизнесБук».
37. Александров, В. М. (2009). *Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02*. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. Україна. 21.
38. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів*. К.: Либідь. 560.
39. Андреев, В. И. (2013). *Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. Пособие*. Казань: Центр инновационных технологий. 500.
40. Андросчук, І. В. (2017). *Педагогічна взаємодія в педагогічній діяльності: навч. посібник*. 190 с.
41. Андрущенко, В. П. (2004). Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. № 1. 3–5.
42. Анисимов, О. С. (2002). *Педагогическая акмеология: общая и управленческая*. Минск: Технопринт УП. 788.

43. Анчев, П. (2011). Диалог культур или симфония культур в условиях глобализации. *Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачевские научные чтения*. Т. 1: Доклады. СПб: СПбГУП. 592.

44. Архангельская, М. В. (2006). *Методологический компонент в содержании естественноматематического образования в технических вузах*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москов. гос. ун-т технологий и упр. Москва. 137.

45. Бабанский, Ю. К. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе* : научное издание. М. : Просвещение. 208.

46. Баранникова, С. (2002). *Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность*: на примере среднего педагогического учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва. 237.

47. Барышникова, С. Н. (2005). *Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Саратовский военно-медицинский институт. Саратов. Россия. 24.

48. Бахтин, М. М. (1986). *Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках*. Искусство. 297–325.

49. Безлюдна, В. В. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)*: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. Рівненський держ. гуманіт. ун-т. Рівне. Україна. 520.

50. Беспалько, В. П. (1970). *Программированное обучение*. М. 299.

51. Беспалько, В. П. (2008). *Природосообразная педагогика*: учебник. М.: Нароное образование. 512.

52. Бех, І. Д. (2001). Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*. №12. 34–38.

53. Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*: підручник. Київ. 848.

54. Биконя, О.П. (2007). Використання текстового процесора у навчанні ділової англійської мови. *Іноземні мови*. № 1. С. 33–38.
55. Бігич, О. Г. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів кластичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Ніколаєва С. Ю. (Ред.). Київ: Ленвіт. 590.
56. Бідюк, Н. М. (2012). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12 – 14 листопада 2012р.)*. Львів. 158–160.
57. Білик, О. С., & Ключковська, І. М. (2016) Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогічний альманах*. Вип. 30. 55–59.
58. Білоножко, Н. (2016). Ціннісні орієнтації як компонент формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутнього фахівця. *Наукові записки*. Серія: педагогіка. № 4. 227–232.
59. Бірюк, Л. Я. (2009). *Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології формування (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія*. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 317.
60. Болотов, В. А., & Серикова, В. В. (2004). Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Перемены*. № 2. С. 130–139.
61. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика: підручник для вищих пед. навч. закладів*. К. : Либідь. 262.
62. Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Учитель. 560.

63. Бордонская, Л. А. (2002). *Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и в подготовку учителя физики*: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02. Чита. 500.
64. Боришевський, М. Й. та ін. (2006). *Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості* : монографія; М. Й. Боришевський (ред.). Київ: Міленіум. 297.
65. Бочарникова, М. А. (2009). Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде. *Молодой ученый*. 8(8). 130–132. URL: <https://moluch.ru/archive/8/566/> (дата обращения: 30.05.2020).
66. Буданов, В. Г. (2006) Синергетическая методология. *Вопросы философии*. № 5. С. 79–94.
67. Буданов В. Г. Синергетика коммуникативных сценариев. Синергетическая парадигма. *Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания*. Ред.: Л. П. Киященко, П. Д. Тищенко. М. С. 444–461.
68. Будас, Ю. О. (2015). Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Серія Педагогічні науки. № 3 (81). 41–46.
69. Вачевський, М. В. (2005). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції*: монографія. К. : Вид-во «Професіонал». 364.
70. Васянович, Г. (2005). *Педагогічна етика*: навчально-методичний посібник. Львів: Норма. 344.
71. Вашуленко, М. С. (2008). *Методика викладання української мови в початковій школі*. К. 318.
72. Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2005). Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь: Перун. 1728.

73. Гармонізація освітніх структур в Європі. (2000). Проект Європейської Комісії Tuning Educational Structures in Europe TUNING. 108. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stori>

74. Глазерсфельд, Э. фон. (2001). Введение в радикальный конструктивизм. *Вестник Московского ун-та. Сер. 7, Философия.* № 4. С. 59–81.

75. Гончаренко, С. У. (2008). *Методологія. Енциклопедія освіти.* Київ. 1040.

76. Горшкова, В. В. (2013). Диалог культур как основа межкультурного взаимодействия. *Вестник Библиотечной Ассамблеи Евразии.* № 2. 15–16.

77. Грицай, Н (2016). *Система методичної підготовки майбутніх учителів біології в педагогічних університетах: автореф. ... докт. пед. наук.* 13.00.02. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 40.

78. Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 220.

79. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 243.

80. Гутник, Е. П., & Шереметьєва, Е. В. (2016). Сучасні теоретичні уявлення про комунікативні компетенції. *Молодий вчений.* № 27. 774–778. URL: <https://moluch.ru/archive/131/36559/> .

81. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018), затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text> .

82. Дмітренко, Н. Є., & Петрова, А. І. (2017). Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови.* №3. 23–30.

83. Долинський, Б. Т. (2011). Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності. *Наука і освіта*. № 8. 50–52.
84. Дюшеєва, Н. К. (2008). Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. № 9. 16–23.
85. *Енциклопедії освіти*. (2008). В. Г. Кремень (гол. ред.) К.: Юрінком Інтер. 1040.
86. Желуденко М. О., & Сабітова А. П. (2015). *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах* : науково-методичний посібник. Київ. № 32. 40.
87. Журавель, Т. О., & Соколова, Н. О. (2016). Інтегроване навчання – основний складник STEM-освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 12. 32–34.
88. Заболотська, О. О. (2010). *Методика викладання іноземних мов у ВНЗ*: навчальний посібник. Херсон: Айлант. 288.
89. Завіниченко, Н. Б. (2003). *Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти*: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К. 216.
90. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. (2003). Ніколаєва С. Ю. (Ред.) К: Ленвіт. 273.
91. Загвязинский, В. И. (2006). *Теория обучения: современная интерпретация*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 192.
92. Загородня, Л. П. (2019). *Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти: теорія та практика*: монографія. Суми: Вінниченко. 372.

93. Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки* : монографія. Тернопіль. 414.
94. Задорожна-Княгницька, Л. В. (2017). *Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика: монографія;*; за ред. І. В. Соколової. Маріуполь: МДУ. 372.
95. Зеєр, Э. Ф, & Мешкова, А. М. (2008). Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов. *Мир психологии*. № 2. 205 – 211.
96. Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. М.: Просвещение. 221.
97. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. № 2. С. 7 – 8.
98. Зінченко, В. Соціокультурна глобалізація, трансформації наукового знання і постмодерна парадигма в соціальній філософії освіти. *Парадигмальні розвідки філософії освіти*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua> .
99. Зязюн, І. А (2006). Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал*. Т. Левовацький, І. Вільш, І. Зязюн, Н. Ничкало (ред.) Ченстохова–Київ: АЖД. 105–115.
100. Ізмайлова, О. А. (2010). Формування іншомовної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Випуск 17. 66 – 72.
101. Изория, Н. М. (2008). *Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств* : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. М. 24.
102. Кабусь, Н. Д. (2017). *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика: монографія*. Х. : Видавець Іванченко І. С. 416.

103. Каган, М. С. (1991). *Системный подход и гуманитарное знание*. Ленинград. 384.
104. Канівець, Т. М. (2012). *Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник*. Ніжин: Видавець Лисенко М.М. 102.
105. Князян, М. О. (2006). *Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: монографія*. Ізмаїл: Сміл. 242.
106. Коваленко, І. І., Бідюк, П. І., Гожий, О. П. (2004). *Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій: навч. посіб.* Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили. 58.
107. Коваль, Л. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан та перспективи розвитку. *Початкова школа*. № 1. 39–42.
108. Ковальчук В. І. (2016). Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. *Economics, science, education: integrationandsynergy*. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016. Київ: Вид-во «Центр навчальної літератури». 79–80.
109. Козак, С. В. (2001). *Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис.... канд. пед. наук*. Одеса. 10.
110. Концепція «Нова українська школа» (2016), ухвалена рішенням колегії МОН 27.10.2016. 40. URL: <https://mon.gov.ua>
111. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014). Проект. URL: https://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_konceptc.pdf
112. Концепція розвитку педагогічної освіти. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/>
113. Коренева, І. М. (2019). *Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія*. Суми: Вінниченко М. Д. Рудишин С. Д. (Ред.). 526.

114. Король, С. В. (2012). Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов. *Педагогічний дискурс*. Випуск 11. 132–135.

115. Котенко, О. В. (2012). Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у змісті дисципліни «Методика викладання англійської мови». *Народна освіта*. № 3 (18). URI: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/228>

116. Краевский, В. В. & Бережнова, Е. В. (2006). *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для высш. учеб. заведений*. М.: Академия. 400.

117. Кремень, В. Г. (2014). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*. № 4. 5–10.

118. Кремень, В. Г. (2009) Філософія освіти XXI століття. *Урядовий портал від 22.06.03*. URL: <http://www.kmu.gov.ua>.

119. Кузнецова, Р. А. (1979). *Изучение иностранных языков в неязыковом вузе*. Казань: Издательство Казанского университета. 112.

120. Кузьмін, О. Є., & Жук, Л. В. (2017). Формування та використання системи наукової діяльності у вищих навчальних закладах України. *Бізнес Інформ*. № 11. С. 168–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2017_11_27

121. Кузьміна, Н. В. (2001). *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. Москва: ИЦПКПС. 144.

122. Кузьмінський, А. І. (2012). *Педагогіка вищої школи* : навчальний посібник. Київ : Знання. 486.

123. Кульневич, С В. & Лакоценина, Т. П. (2006). *Не совсем обычный урок: практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов средних и высших учебных заведений, слушателей ИПК*. Воронеж: ЧП Лакоценин С. С. 175.

124. Курок, В. П. (2015). Мотивація учіння як провідний чинник пізнавальної активності студентів у ВНЗ. *Молодь і ринок*. № 2. С. 53–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_2_12.

125. Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень* : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка. 124.
126. Куц, Г. М. (2016). Неолібералізм в європейській та англо-американській традиціях. *Проблеми законності*. 133. 249–258.
127. Кыверялг, А. А. (1980). Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус. 334. URL: https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/13953
128. Лодатко Є. О., & Кондрашова Л. В. (2015). *Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства*. Київ: Видавничий Дім «Слово». 232.
129. Луговий, В. І., & Таланова, Ж. В. (2017). Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Вісник НАПН України. Педагогіка і психологія*. 94.
130. Лузан, П. Г. (2004). *Теоретичні і практичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти*: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. К. 505.
131. Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., & Виговська, С. В. (2016). *Методологія та організація науково-педагогічних досліджень*: підручник. Київ. 491.
132. Лутай, В. С. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. В. І. Шинкарук (гол. редкол.). Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис. 742.
133. Луценко, Г. В. (2017). *Професійна підготовка майбутніх інженерів на засадах проектно орієнтованого навчання*: монографія. Тарасенкова Н. А. (Ред.) Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А. 296.
134. Луценко, Гр. В. (2013). *Фундаменталізація фізичної освіти у вищій школі*: монографія. Черкаси: видавничий відділ ЧНУ. 274.
135. Майборода, О. В & Романчук, Н. О. (2016). Психолого-педагогічні засади впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання у вищих навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. Випуск 47. Київ – Вінниця. 253–255.

136. Мануйлов, Ю. С. (2002). *Средовый подход в воспитании:* учебн. пособие. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы. 157.

137. Малафійк, І. В. (2015). *Дидактика новітньої школи:* навчальний посібник. Київ. 632.

138. Маркозова, О. О., (2016) Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого».* № 2 (29). Харків: Політологія С. 198–205

139. Мартинова, Р. (2010). Сучасні підходи та методи навчання іноземних мов. *Іноземні мови.* № 1-2 (50-51).

140. Маслико, Е. А. (1989). Методический аспект профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка для работы в системе непрерывного образования. *Методика обучения иностранным языкам: романское и германское языкознание.* Минск: Вышш. школа. Выпуск 4. С. 6–10.

141. Маслоу, А. Г. (1999). *Мотивация и личность.* СПб.: Евразия. 478.

142. Матійчук, К. Д. (2015). *Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина ХХ – початок ХХІ століття):* дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький. 210.

143. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. (2017). 29. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media>

144. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підручник. (2016). П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська. Київ: ЦП «Компринт».

145. Мижериков, В. А., & Ермоленко, М. Н. (2002). *Введение в педагогическую деятельность:* учебное пособие для студентов

педагогических учебных заведений. Москва: Педагогическое общество России. 268.

146. Микитенко, Н. О. (2010). Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. Випуск 23. Львів. 93–96.

147. Мовчан, Л. Г. (2015). The Swedish experience of developing students' oral proficiency in vocationally oriented English. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПНУ*. Серія «Професійна педагогіка»: збірник наукових праць. К.: Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України. Вип. 10. 120–126.

148. Морозова, А. Л. (2011). *Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов*: монографія. Томск: изд-во Томского политехнического университета. 118.

149. Нагач, М. В. (2008). *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США*: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Ун-т менеджм. освіти АПН України. К. Україна. 21.

150. Назола, О. В. (2013). Роль усного коригувального зв'язку у навчанні студентів іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 2. 139–147. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp2013218>.

151. Наторіна, А. О. & Левіна, М. В. (2018) Higher education funding: European practice. *Економіка. Фінанси. Право*. № 1. Київ: Аналітик, Академія муніципального управління. 11–14.

152. Наторіна А. О. (2018). Теоретичні засади ідентифікації оцінки якості освітніх послуг закладів вищої освіти. *Освітня аналітика України*. Випуск № 3 (4). С. 90–95.

153. Національна рамка кваліфікацій (2019). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>

154. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 № 344. (2013). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344>
155. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002). *Освіта України*. № 33. 37.
156. Національний класифікатор України. (2011). Класифікатор професій ДК 003:2010 va 327609-10. Дата оновлення: 15.02.2019. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>
157. Нечипорук, О. В. (2014). Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук: наукові публікації*. № 2(82). 16–18.
158. Ничкало, Н. (2014). Інтердисциплінарність мистецтва педагогічної дії. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей*. Вип. 5 (9). Чернівці: Зелена Буковина. 29 – 35.
159. Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. № 2. 11 – 17.
160. Нікора, А. О. (2015). Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. № 1 (48). 221–225.
161. Новейший философский словарь. (1998). Сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун. 896.
162. Новейший энциклопедический словарь. (2007). М. Астрель, АСТ, Хранитель. 1424.
163. Новиков, А. М., & Новиков, Д. А. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком. 208.
164. Новітній філософський словник. (2009). Гол. наук. ред. А. А. Грицанов. 3-є вид., доп. Київ: Кн. дім «Інтерпрасервіс». 1292.
165. Онкович, Г. В., & Онкович, А. Д. (2017). Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти. *Вісник Житомирського*

державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. Житомир: Вид-во Євенок О. О. Вип. 2(88). 311.

166. Осадченко, І. І. (2015). Методологія дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті застосування сучасних технологій навчання. *Теорія та методика навчання та виховання*. Вип. 38. С. 99–109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2015_38.

167. Павліченко, А. (2005). Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*. № 4. 98–120.

168. Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. 2-е изд. М.: Просвещение. 223.

169. Пермінова, Л. А. (2016). Компетентнісний підхід щодо формування конкурентноздатності майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Випуск LXIX. Том 2. 114–119.

170. Першукова, О. О. (2012). Погляди зарубіжних учених на двомовну та багатомовну освіту школярів у країнах Європи. *Шлях освіти : наук.-метод. журн.* № 2. С. 23–27.

171. Петрик, Л. В. (2015). Класифікація медіа засобів у науково-педагогічній літературі. *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. 143–149.

172. Петровский, В. А. (1966). Субъективность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. № 23. 100–109.

173. Підласий, І. П. (2010). Педагогіка. Новий курс. Книга 1. Загальні основи. Процес навчання. URL: <http://ibib.ltd.ua/pedagogika-novyiy-kurs-kniga>.

174. Пінчук І. О. (2018). Реалізація компетентнісного підходу в процесі використання інноваційних технологій на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. *Інновації в освіті: здобутки та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 11 жовтня 2018 року. Умань: ВПЦ «Візаві». С. 74–77.

175. Пінчук, І. О. (2019а). Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Концепції Нової української школи.

Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей І всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (м. Маріуполь, 11 квітня 2019 р.). Маріуполь: МДУ. С. 221–223.

176. Пінчук, І. О. (2019б). Іншомовна лінгвістична підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мовних проблем Нової української школи. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. С. 122–125.

177. Пінчук, І. О. (2020а). Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. № 25. Полтава. С. 185–200.

178. Пінчук, І. О. (2020б). Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*. 29–30 травня 2020 року. Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика». С. 134–139.

179. Пріміна, Н. (2017). *Навчання читання англomовних лоцій майбутніх судноводіїв*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 23.

180. Про вищу освіту. (2017). Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38, ст.2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>

181. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти. (2020). Проект закону від 18.05.2020. URL: <http://w1.c1.rada.gov.ua/>

182. Проект стандарту вищої освіти України за спеціальністю 013 Початкова освіта за освітнім ступенем «бакалавр» (2016). 22. URL: <https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Stand>

183. Про освіту. (2017). Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

184. Прокоф'єва, М. (2011). Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 4. Частина 2. 315–322.

185. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. (2006). Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>

186. Психологический словарь. (1997). В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков (Ред.). Москва: Педагогика-Пресс. 440.

187. Рацюк, О. І. (2014). Теоретико-методологічні засади дослідження процесів розвитку іншомовної дидактики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 32. 165–167.

188. Радкевич, О. (2020). Сучасні принципи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Colloquium-journal.org*. URL: <http://www.colloquium-journal.org/wp-content/uploads/>

189. Радкевич, В. О. (2010). *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю*: монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ. 420.

190. Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*: монографія. Львів. В-цтво Львівської політехніки. 168.

191. Рега, О. & Червінська, І. (2013). Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа українських Карпат*. № 8–9. 121–125.

192. Редько, В. Г. та ін. (2013). *Компетентнісна парадигма побудови змісту навчання іншомовного спілкування в сучасній середній школі*: лінгводидактичний аспект. 360.

193. Робуль, О. (2006). Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. Текст научної статті по спеціальності. *Філософія освіти*. № 1(3).

194. Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс». 480.
195. Романишин, І. М. (2015). Теоретичні аспекти підготовки майбутнього учителя іноземних мов до реалізації контрольної-оцінювальної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Серія Педагогічні науки. 3 (81). 108–114.
196. Рудишин, С. Д. (2011). Концепція біологічної підготовки еколога у вищій школі. *Педагогіка і психологія*. № 1. 54–59.
197. Савченко, О. Я. (2010). *Уміння вчитися як ключова компетентність неперервної освіти: доповідь*. URL: <http://dosvid-loippro.at.ua/load/pisliadiplomna>
198. Савченко, О. Я. (2011). Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8–9. 8–11.
199. Сафонова, І. О. (2013). Діалог культур на аксіологічних засадах – мета – принцип формування міжкультурної компетентності. *Духовність особистості: методологія, терія і практика*. № 3 (56).
200. Семиченко, В. А. (2007). Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс*. 119–127.
201. Сидоренко, В. К. & Дмитренко, П. В. (2000). *Основи наукових досліджень: навч. посібник*. Київ. 259.
202. Сімакова І. О. (2010). Використання кейсового методу для навчання іншомовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей. *ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Вип. 3. С. 191–195.
203. Словник іншомовних слів. (2000). С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута (ред.) Київ: Наукова думка. 680.
204. Словник української мови. (в 11 т.) (1979). За заг. ред. І. К. Білодіда. Т. 10. 658.
205. Сороко, Н. В. (2012). *Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно*

орієнтованого середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. Київ. 210.

206. Соціологічна енциклопедія. (2008). Укладач В. Г. Городяненко. Київ: Академвидав. 456.

207. Султанова, Л. (2018). *Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: монографія. Івано-Франківськ: Ярина. 352.*

208. Сура, Н. А. (2008). *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою: монографія. Луганськ: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. 176.*

209. Сэпир, Э. (2003). *Статус лингвистики как науки. Грамматист и его язык. Языки как образ мира. М.: АСТ, Terra Fantastica. 576.*

210. Тараненко, Т. М. (2014). Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу. *Таврійський вісник освіти. № 1 (45). Частина II. 10–15.*

211. Тарасенко, Р. О. (2014). Компетентнісний підхід до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія» № 199.*

212. Татур, Ю. Г. (2006). *Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб.-метод. пособие. М. : Логос. 153.*

213. Тинкалюк, О. (2008). Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип 24. 53–63.*

214. Ткаченко, Н. М. (2020). *Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: теорія і методика: монографія. За наук. ред. В. П. Курок. Суми: ФОП Цьома С. П. 454.*

215. Універсальний словник-енциклопедія. (2006). Гол. ред. М. Попович. 4-те видання, виправлене і доповнене. Львів: ТЕКА. 1432.

216. Усатенко, Т. (2010). Концепт – визначальний чинник когнітивної педагогіки: педагогічна інноватика. *Концептосфера педагогічної аксіології: матеріали філософсько-методологічного семінар «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти»*. Кив – Ніжин. 4–54.

217. Устименко, О. М. (2017). Проектна технологія навчання іноземних мов і культур студентів мовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*. № 2. 44–58.

218. Философский словарь. (1987). И. Т. Фролов (ред.) М.: Политиздат. 590.

219. Философский энциклопедический словарь. (2002). М.: ИНФРА-М.

220. Філіпчук, Г. (2002). Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. Чернівці : Зелена Буковина. 488.

221. Хоменко, Т. (2011). Людина культури у мультикультурному світі сучасності: комунікативний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія журналістики*. 34. Ч. 2. 209–216.

222. Хомич, Л. (2014). Аксіологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. № 2 (Т. 1). 89–93.

223. Хорошилова, Н. В. (2010а). Аксиологический аспект культурологического подхода к образовательному процессу вуза. *Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: межвуз. сб. науч. тр.* М. А. Викулина (ред.) Вып. 12. Ниж. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. 217–222.

224. Хорошилова, Н. (2010б). Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология: научный журнал*. № 2(3). 14–17.

225. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. № 2. С. 58–64.

226. Чалий, О. (2000). Синергетичні принципи освіти та науки. К.: Віпол. 253.
227. Чейпеш, І. В. (2016). Ретроспекція загальнодидактичних підходів до іншомовної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 36. Ужгород. 203–211.
228. Шевчук, С. В. (2013) Критерії якості та загальні вимоги до педагогічних програмних засобів. *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: Матеріали науково-звітної конференції*. Інститут української філології НПУ ім. М. П. Драгоманова. Випуск III. К.: Ореол-сервіс. С.18 –21.
229. Яковлев, Е., & Яковлева, Н. (2006). *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 239.
230. Яковлев, О. В. (2019). Синергетика регіональних ідентичностей у культурному континуумі України кінця ХХ-початку ХХІ століття. *Nacional'na muzyčna akademija Ukraїny imeni PI Šajkovs'koho*. Київ : Гуляєва В. М. 79.
231. Ясницкий, А. (2012). К истории культурно-исторической гештальтпсихологии: Выготский, Лурия, Коффка, Левин и др. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»*. № 1. 60–97.

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти особливого значення набуває професійна підготовка фахівця, здатного успішно виконувати професійні функції як в україномовному, так і в іншомовному середовищах. Навчання іноземної мови є невід’ємним і важливим складником професійної підготовки у вітчизняних ЗВО, а її кінцевою метою – формування в майбутніх учителів початкових класів здатності зіставляти іншомовні мовленнєві засоби з конкретними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями професійного мовленнєвого спілкування іноземною мовою, тобто практичного володіння іншомовною комунікативною компетентністю (Овчаренко, 2016).

Детальний аналіз наукових доробок у розрізі досліджуваної проблеми, характеристика змісту й структури іншомовної комунікативної компетентності з процесуального боку вимагає розгляду методологічних принципів, що є важливим складником концепції формування зазначеної якості під час організації освітньої діяльності з іноземної мови на факультетах початкової освіти ЗВО. За допомогою принципів навчання теоретичні уявлення про концепцію, її сутність, закономірності, мету та структуру поєднуються з практикою.

Із дидактичного погляду поняття «принципи навчання» визначається як «положення, що скеровують процес навчання, нормативні вимоги до його організації та проведення, що мають характер загальних указівок, правил і норм і впливають із його закономірностей» (Педагогіка вищої школи, 2005).

Принципи навчання розглядаються в сучасній лінгводидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей і умов перебігу освітнього процесу (Жовтюк, 2015, с. 256).

Учений І. Підласий вважає, що принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей (Підласий, 2007), якими керуються методисти й педагоги в процесі навчання. Вони мають характер найзагальніших указівок, правил, норм, які регулюють процес навчання. Принципи з'являються на основі наукового аналізу навчання, впливають із закономірностей процесу навчання, що мають місце в дидактиці.

У сфері вивчення іноземної мови принципи навчання обґрунтовано науковцями С. Ніколаєвою (2010), В. Редьком (2013), І. Романишиним (2015), І. Сафоновною (2013), І. Секрет (2010), О. Тарнопольським (2019) та ін. Беручи до уваги роботи науковців С. Ніколаєвої (методичні принципи навчання іноземної мови), М. Ляховицького (загальні, окремі та спеціальні принципи навчання іноземних мов), Е. Полат (методичні принципи для організації дистанційного курсу з англійської мови) та враховуючи специфіку навчання студентів факультетів початкової освіти, окреслимо принципи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз сучасної наукової літератури (Бім І. (2001); Лapidус Б. (1980); Ніколаєва С. (2013)) переконує, що *загальнодидактичні принципи* як «основні положення функціонально-технологічної організації навчання стають основою для принципів професійної підготовки майбутніх учителів і мовно-методичного спрямування і в тісному зв'язку регулюють процес формування іншомовної комунікативної компетентності в цілісності, зумовлюючи, зокрема, оптимальний вибір і поєднання методів, засобів і форм навчання» (Бім, 2001, с. 7).

Спостереження за освітнім процесом ЗВО та аналіз наукової літератури дають підстави стверджувати, що серед *загальнодидактичних принципів* вищої освіти дослідники виділяють принципи науковості, системності, цілісності, систематичності й послідовності, фундаментальності, міцності знань, наочності, поетапності, доповнюваності, доступності й посиленості, активності, усвідомленого навчання, створення позитивного ставлення до учіння й мотивації, урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів, автономізації навчальної діяльності, забезпечення єдності в науковій та освітній діяльності студентів, емоційності процесу навчання, розвитку логічного, дивергентного й критичного мислення студентів, орієнтації на «золоту середину» (уникнення крайнощів), спрямованості на самовдосконалення, комплексного розвитку всіх сфер особистості – когнітивної, емоційно-вольової, етичної, автономності, якими ми й послуговувалися в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У процесі реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми враховували всі вищезазначені загальнодидактичні принципи. Крім того, відповідно до потреб сьогодення та реалізації створеної системи з метою формування іншомовної комунікативної компетентності вважаємо за доцільне окреслити ще дві групи принципів: *принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та принципи мовно-методичного спрямування.*

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, повинен базуватися на системі обраних нами принципів, що відображає особливості їх імплементації, сприяє підвищенню пізнавальної активності майбутніх фахівців та оптимізує оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніми вчителями початкової школи. Узагальнення зазначеної системи принципів подано в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Класифікація принципів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Загально-дидактичні принципи	Принцип науковості, системності, цілісності, систематичності й послідовності, фундаментальності, міцності знань, наочності, поетапності, доповнюваності, доступності й посиленості, активності, усвідомленого навчання, створення позитивного ставлення до учіння й мотивації, урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів, автономізації навчальної діяльності, забезпечення єдності в науковій і освітній діяльності студентів, емоційності процесу навчання, розвитку логічного, дивергентного й критичного мислення студентів, орієнтації на «золоту середину» (уникнення крайнощів), спрямованості на самовдосконалення, комплексного розвитку всіх сфер особистості – когнітивної, емоційно-вольової, етичної.
Принципи професійної підготовки майбутніх учителів	Принцип мотиваційного забезпечення, студентоцентрованого навчання, особистісно орієнтованого навчання, єдності процесу соціалізації, формування соціокультурних цінностей і ціннісного ставлення до людини, індивідуалізації, партнерства між суб'єктами едукації, відкритості до інноваційних процесів, інтердисциплінарності, інтеграції теорії з практикою, урахування життєвої й професійної перспективи, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, досягнення мети, проблемності побудови освітнього процесу, принцип автономності навчання, змішаного навчання, особистої відповідальності, здійснення діагностування та зворотного зв'язку навчання, актуалізації результатів навчання.
Принципи мовно-методичного спрямування	Комунікативної спрямованості, взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, полікультурної спрямованості навчання та опори на діалог культур, інтерактивності, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, апроксимації, принцип новизни в навчанні іноземної мови, проблемно-ситуативної організації навчання, варіативності, концентрованості, урахування лінгвістичного досвіду студентів, контрастивності, позалінгвальний принцип, текстотвірності, активізації слухових і мовно-моторних відчуттів під час формування мовленнєвих навичок, свідомого вивчення іноземної мови.

Схарактеризуємо детальніше **принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи**, до яких нами віднесено такі: мотиваційного забезпечення, студентоцентрованого навчання, особистісно орієнтованого навчання, єдності процесу соціалізації, формування соціокультурних цінностей і ціннісного ставлення до людини, індивідуалізації, партнерства між суб'єктами едукації, відкритості до інноваційних процесів, інтердисциплінарності, інтеграції теорії з практикою,

урахування життєвої й професійної перспективи, професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування, досягнення мети, проблемності побудови освітнього процесу, автономії, змішаного навчання, особистої відповідальності, здійснення діагностування та зворотного зв'язку навчання, актуалізації результатів навчання.

Принцип мотиваційного забезпечення використовується з метою формування в студентів адекватної стимуляції для виконання навчальних обов'язків, усвідомлення ними вагомості майбутньої педагогічної праці. Зазначений принцип передбачає застосування декількох стратегій із метою підвищення як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації, зокрема, залучення актуального, цікавого матеріалу з життя студентів, використання текстів і ситуацій, що стосуються накопиченого соціального й професійного досвіду майбутніх учителів. Важливим є дотримання послідовності й систематичності в реалізації мотиваційних аспектів, викладачам необхідно бути обізнаними зі специфікою вияву спонукальних причин освітньої діяльності студентів і динамікою їхніх ставлень до подальшої роботи в школі.

У процесі імплементації принципу мотивації важливим фактором є використання *принципу студентоцентрованого навчання*. Європейська освітня система в рамках проекту «Тюнінг» започаткувала новий підхід до процесу створення й реалізації освітніх програм, що має назву «студентоцентроване навчання» (student centered approach).

Концепцію студентоцентрованого навчання було покладено в основу Закону України «Про вищу освіту» (2014), зокрема, стосовно питань академічної мобільності, вільного вибору студентом не менш як 50 % дисциплін навчального плану тощо. Цей принцип ґрунтується на потребах сьогодення в підвищенні прозорості освітніх програм: до їх розроблення залучаються не лише викладачі, а й роботодавці, громадські організації, студентське самоврядування.

Студентоцентроване навчання має на меті підвищення самостійності та критичної здатності майбутнього фахівця за допомогою діяльності, зорієнтованої на результат, і ґрунтується на таких принципах: 1) перевага активного навчання над пасивним, що реалізується через передові активні форми навчання і компетентнісний підхід; 2) акцент на критичному та аналітичному навчанні; 3) зростання відповідальності студента за результати власного навчання, формування індивідуальної траєкторії навчання, формування індивідуального плану тощо; 4) високий рівень самостійності студента; 5) партнерські стосунки між викладачем і студентом; 6) реалізована можливість самооцінювання й самоконтролю результатів навчання через сайт персональних навчальних систем, наявні оприлюднені об'єктивні й прозорі критерії оцінювання результатів навчання студента; 7) запровадження програми подвійних дипломів із провідними університетами Європи, задіяння механізмів щодо реалізації академічної мобільності студентів (Framework of Qualifications for European Higher Education Area, 2018).

У новому тисячолітті здобувач освіти сам став ініціатором власного освітнього поступу, автором власної освітньої траєкторії, яка вибудовується всередині широкої освітньої реальності. На відміну від попередньої парадигми навчання (коли в центрі сфери освіти – заклад освіти) у другій половині ХХ ст. виникла інша зона освіти, ядром якої стала індивідуальна освітня програма. Особливо активно процес демократизації знань проходив в останні два десятиліття, завдячуючи колосальним темпам розвитку інтернету як глобального освітнього чинника.

Нині це набуло актуальності з упровадженням в освітній процес дистанційного навчання. Зміна освітньої реальності привела до того, що друга зона освіти почала диктувати умови першій: здобувачі освіти перетворилися на замовників освітніх послуг закладів освіти.

Відповідно до Закону «Про освіту» (2017) індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу

здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Ґрунтується на виборі здобувачем освіти: видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

У рамках нашого дослідження, де значну увагу приділено розкриттю студентоцентрованого навчання як принципу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, вважаємо необхідним висвітлити сутність поняття «індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти» у процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що є передумовою і вагомим складником студентоцентризму.

Для формування ІКК у майбутніх фахівців початкової освіти мають бути усвідомлені власна життєва траєкторія, важливість володіння іноземною мовою з метою підвищення власного рівня професійної компетентності, що дозволить дати якісні профільні знання здобувачам освіти.

Розроблена нами система передбачала створення індивідуальноцентрованої системи навчання, яка дозволяє досягти успіху кожному здобувачеві освіти, рухаючись за індивідуальною освітньою траєкторією, що дає можливість кожному студенту в співпраці з викладачами формувати траєкторію розвитку власної ІКК як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Близьким за своєю сутністю, але не ідентичним і не менш значущим, є *принцип особистісно орієнтованого навчання*. Він заснований на таких положеннях: людина – найвища цінність, тому в освітньому процесі треба брати до уваги неповторність кожного студента й положення про відсутність нездібних, бездарних і лінивих студентів, сповідування людяності, чуйності, толерантності, тактовності; тому є потреба у використанні особливих заходів, тонкого й делікатного індивідуального підходу. Головним завданням є збереження й розвиток почуття людської гідності на основі переживання як позитивних, так і негативних інтелектуальних почуттів та отримання позитивних почуттів від навчання під час дослідницького навчання через подолання труднощів. Особистісна індивідуалізація передбачає врахування й використання параметрів, притаманних особистості: особистого досвіду, контексту діяльності, інтересів і схильностей, емоцій і почуттів, світогляду, статусу в колективі. Усе це дозволяє викликати в майбутніх фахівців справжню комунікативну й ситуативну мотивацію.

Тісно пов'язаний із положеннями попереднього принципу *принцип єдності процесу соціалізації, формування соціокультурних цінностей і ціннісного ставлення до людини*, що передбачає комплексне використання основних видів діяльності: навчально-пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, наукової, комунікативної, розвивальної. Цей принцип вимагає врахування стадій соціалізації особистості й розвитку соціокультурних цінностей (Новіков & Новіков, 2013).

Принцип індивідуалізації навчання має на меті постійне спостереження, адаптування матеріалів і занять до рівня сформованості вмінь у професійно орієнтованому іншомовному комунікативному мовленні, взаємодію із майбутніми вчителями початкової школи, пошук індивідуальних засобів впливу на них, розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до навчання, поєднання індивідуальних, групових, фронтальних видів роботи на заняттях. У процесі комунікації студент сприймається як індивідуальність, котра має певні здібності. Комунікативне навчання спрямоване на виявлення їхнього

вихідного рівня й подальшого розвитку. Із цією метою використовуються спеціальні засоби для виявлення здібностей – спеціальні тести, для розвитку – вправи і опори.

Принцип партнерства між суб'єктами едукації базується на таких основних положеннях: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, рівність учасників освітнього процесу, добровільність прийняття зобов'язань і обов'язковість виконання домовленостей. Едуканти є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Усі вони мають бути залучені до побудови освітньої траєкторії майбутнього фахівця. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці, що не залежить від життєвого досвіду й знань і передбачає безумовну рівність у правах на повагу, довіру, доброзичливе ставлення й взаємну вимогливість. Сутність педагогіки партнерства полягає в демократичному й гуманному ставленні до майбутнього вчителя, забезпеченні його права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути таким, яким він є. Стосунки партнерства складаються там, де учасники об'єднані спільними поглядами й прагненнями, є добровільними і зацікавленими партнерами, однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, спільно відповідальними за його результат.

Принцип відкритості до інноваційних процесів є особливо важливим у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасна освіта повинна готувати новітнього вчителя, здатного до життя в глобалізованому й динамічно змінюваному світі, сприймати його змінність як складник власного способу життя. Трансформаційні процеси, неперервна інформаційна змінність зумовлюють включення майбутніх учителів у складну систему суспільних взаємовідносин, вимагають від них здатності до нестандартних і швидких рішень. Саме тому основна увага має приділятися питанням подолання консерватизму в процесі освітньої діяльності та

існуючих стереотипів професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. Лише інноваційна за своєю сутністю освіта може підготувати конкурентоспроможного професіонала, який є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, живе за сучасними інноваційними законами глобалізації й керується власними знаннями й переконаннями (Химинець, 2010).

Принцип інтердисциплінарності є важливим для навчання іноземної мови на факультетах початкової освіти й ґрунтується на положеннях інтегрованого підходу. Цей принцип спрямований на формулювання завдань для студентів, орієнтованих на застосування й синтез знань і здатностей, пов'язаних із професійними вміннями, адже іншомовна комунікація неможлива без знань із інших сфер діяльності майбутніх учителів початкової школи. Використання міжпредметних зв'язків створює можливості взаємопов'язаного навчання, зокрема іноземної мови та методики її викладання, що передбачає інтеграцію в курсі «Методика навчання іноземної мови» сформованих іншомовних умінь і навичок, набутих під час вивчення дисциплін практичного циклу («Практика усного та писемного мовлення (іноземного)»), «Іноземна мова», «Практичний курс англійської мови» тощо) з метою підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів. Міжпредметний зв'язок у рамках нашої методики здійснюється також через участь викладачів інших методик початкової освіти, а саме: проведення бінарних лекцій, допомога студентам в підготовці міжпредметних проєктів, науково-дослідницьких та кваліфікаційних робіт.

Принцип інтеграції теорії з практикою передбачає застосування фахових знань на практиці й полягає в інтеграції теоретичних знань з іноземної мови з практичними вміннями й навичками студентів використовувати їх у життєвих і професійних ситуаціях мовлення, за потреби комунікувати іноземною мовою, наприклад, зі студентами з інших країн під час перебування в Україні за програмою обміну й мобільності чи в процесі

навчальної або науково-дослідної діяльності. Прикладом інтеграції теорії з практикою може бути також виконання лабораторних робіт із методики навчання іноземної мови, що відбувається в спеціально обладнаному апаратурою і матеріалами приміщенні-лабораторії (наприклад, у лабораторному кабінеті «НУШ»), зміст і зовнішній вигляд якої має активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи, надавати конкретного характеру вивченому на лекціях і в процесі самостійної роботи матеріалу. Крім того, урахування зазначеного принципу сприяє детальному й більш глибокому засвоєнню навчальної інформації, що вимагає творчої ініціативи, самостійності під час прийняття рішень, глибокого знання й розуміння навчального матеріалу та надає можливості стати «відкривачем істини», позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів і здібностей.

Принцип урахування життєвої та професійної перспективи тісно пов'язаний із попереднім, його сутність полягає в репрезентації інформації, що дозволяє вирішувати життєві й професійні завдання іноземною мовою, зокрема, застосування відомостей з англійської фахової літератури, вебінарів тощо з метою формування й удосконалення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Слідом за Ю. Пассовим (2003) вважаємо, що процес навчання майбутніх учителів повинен моделювати зміст і структуру діяльності, а система професійної підготовки повинна бути фахово спрямованою, оскільки випускники закладу вищої освіти мають право викладати виучувану іноземну мову в початковій школі, що зумовлює необхідність формування високого рівня професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності.

Відповідно, виділяємо *принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування*, згідно з яким слід здійснювати добір навчального матеріалу (лексичних одиниць, текстів тощо) з орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Тому на заняттях з іноземної мови цей принцип, окрім добору навчального матеріалу, реалізується також через

застосування прийомів і методів навчання, які студенти зможуть використати у професійній діяльності. Основою зазначеного принципу є іншомовне комунікативне професійно зорієнтоване навчальне середовище ЗВО, що сприяє всебічній професіоналізації особистості майбутнього фахівця за всіма напрямками його діяльності, результати якої оцінюються з позиції їх значущості для майбутньої професійної діяльності.

Принцип досягнення мети передбачає формулювання мети й алгоритму здійснення конкретних, проміжних дій для її досягнення на основі попереднього й нового змісту навчання та реалізацію в повному обсязі цілепокладання й цілевиконання. Для цього необхідно, щоб мета відповідала реальним можливостям суб'єктів освітнього процесу, готовим активно діяти та вирішувати поставлені завдання. Основним завданням викладача є опора на попередній досвід майбутніх учителів початкової школи та підвищення його до рівня, необхідного для успішного досягнення мети.

Принцип проблемності побудови освітнього процесу спрямований не на механічне заучування навчального матеріалу, а на засвоєння знань, пошук оптимальних варіантів розв'язання проблемних ситуацій, розроблення нових комунікативних ситуацій, актуальних для професійної діяльності. Урахування цього принципу ставить перед викладачами завдання навчити майбутніх фахівців формулювати проблемні питання, виділяти визначальні фактори й знаходити способи їх розв'язання під час організації освітнього процесу з вивчення іноземної мови.

Дослідниця Т. Симоненко визначила *принцип стимулювання самоосвіти* цінним для дослідження формування іншомовної комунікативної компетентності з позицій синергетичного підходу, що зумовлює такі змістові елементи самостійної роботи: уміння слухати й конспектувати лекції, об'єктивно й критично оцінювати виступи на семінарах, роботу з лексикографічними й довідковими виданнями, електронними джерелами інформації тощо. Крім того, зазначений принцип передбачає спрямованість дій майбутніх учителів початкової школи на планомірний і цілеспрямований

розвиток та вдосконалення власного «Я» в професії. Цей процес перебудови в результаті передбачає визначення соціальної й професійної позиції майбутнього фахівця.

Принцип автономності навчання тісно пов'язаний з попереднім і є важливим складником професійного становлення майбутніх учителів. Під автономією навчання розуміємо прагнення майбутніх фахівців самостійно організувати власне навчання, пізнавальний процес у поєднанні зі зверненням до викладача, який, за потреби, може надати допомоги та проконтролювати результати навчання, а також поділяти спільну відповідальність за результати навчання. Цей принцип спрямований на пізнавально-пошукову діяльність, особистісне становлення як професіонала, розвиток фахових можливостей майбутніх учителів, професійну самореалізацію, професійне самовдосконалення. Принцип автономності реалізується за допомогою використання елементів дистанційного навчання, що надає можливість майбутнім учителям початкової школи автономно опрацьовувати теоретичний матеріал і практично використовувати його під час виконання вправ у віртуальному освітньому середовищі. Елементи дистанційного навчання забезпечують автономну роботу студентів як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час у процесі самостійної роботи, надають доступ до навчальних матеріалів курсів у будь-який час, в будь-якому місці, спонукають до саморегуляції навчання, організують здійснення інтерактивних взаємодій.

Автономність майбутніх фахівців безпосередньо пов'язана з *принципом змішаного навчання*. Змішане навчання засноване на поєднанні технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання і тому поєднує в собі переваги всіх технологій навчання. Це створює умови для розв'язання основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженні можливостей реалізації та розвитку потенційних здатностей студентів. На нашу думку, найбільш ефективно змішане навчання можна реалізувати в процесі використання ротаційної моделі навчання («Rotation»),

яка передбачає регулярну визначену викладачем або стандартну зміну режимів: почергове засвоєння блоків навчальної дисципліни за допомогою технологій електронного навчання (дистанційне, мобільне, комп'ютерно орієнтоване) та в рамках традиційних лекційно-практичних занять. Зазначена модель передбачає використання різних методів навчання, проте один із них обов'язково повинен передбачати онлайн-заняття. Ротаційна модель також має різні форми реалізації, що відображено в певних різновидах (ротація за станціями, ротація за лабораторіями, перевернутий клас, індивідуальна ротація). У нашому дослідженні використовується комбінація моделі «Ротація» за станціями та моделі «Перевернутий клас». Вибір саме цих моделей пояснюється тим, що вони не вимагають унесення змін до навчального плану підготовки фахівців, натомість достатнім буде внесення корективів до навчальних програм відповідних дисциплін.

Названі моделі передбачають використання ІКТ. Електронне навчання забезпечує не лише активне залучення майбутніх фахівців до освітнього процесу, а й дозволяє керувати цим процесом на протипагу більшості традиційних навчальних середовищ. Інтеграція звуку, рухомого зображення й тексту створює нове, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, що підвищує мотивацію студентів до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Крім того, таке навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу. Кінцева мета змішаного навчання – підвищення ефективності навчання з використанням систематичного оцінювання взаємозалежних змінних та інтеграції засобів навчання. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп і шлях опанування навчального матеріалу. Змішане навчання дозволяє поєднувати традиційні методики й актуальні технології.

Принцип особистої відповідальності закріплює за кожним суб'єктом навчання персональну відповідальність за результати власної діяльності на заняттях, під час спілкування з колегами, в будь-яких висловлюваннях, у виступах, відповідях тощо.

Принцип здійснення діагностування та зворотного зв'язку навчання реалізується за умови, що мета розвитку іншомовної комунікативної компетентності сформульована з урахуванням можливості об'єктивно визначити ступінь її досягнення. Це передбачає існування певного інструментарію та методики для вимірювання ступеня її реалізації. Відповідно до цього постановка мети має бути сформульована за допомогою зрозумілих і доступних характеристик, які дозволяють керувати процесом навчання, вносити необхідні корективи й робити висновки про результати навчального процесу.

Зазначений принцип передбачає наявність механізмів для оцінювання навчальних досягнень студентів і коригування процесу навчання, в перебігу якого контроль здійснюється викладачем, майбутніми фахівцями, комп'ютером на всіх етапах освітнього процесу. Контроль сформованості досліджуваної якості здійснюється як неформально (спілкуючись, засобами зворотного зв'язку), так і формально, за допомогою використання дистанційних елементів: комп'ютер фіксує інформацію про результати виконання вправ кожним студентом. Під час навчання майбутні вчителі також мають можливість контролювати один одного. За потреби викладач надає консультації, аналізує причини помилок, сприяє обговоренню матеріалу та спілкуванню, стимулює пізнавальні дії студентів. Зворотний зв'язок відбувається між учасниками передавання інформації, викладачем або комп'ютером (відправником) і студентом (отримувачем) або навпаки.

Принцип актуалізації результатів навчання припускає обов'язкове використання результатів навчання на заняттях й у позакласній роботі з іноземної мови. Зокрема, іншомовні виступи з доповідями на семінарах і конференціях різних рівнів, педагогічна практика на посаді вожатого в дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови тощо актуалізують знання й уміння майбутніх фахівців, здобуті на заняттях, у процесі мовленнєвої практики під час іншомовного спілкування.

З огляду на специфіку (мовно-комунікативну спрямованість) теми нашого дослідження вважаємо за необхідне виділити третю групу принципів, що є вагомими для формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Принципи мовно-методичного спрямування – основні положення функційно-технологічної організації навчання мови, що спираються на загальнодидактичні принципи і принципи професійної підготовки й відображають специфіку навчального предмета, виступаючи в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного. Вони підтвержені змістом курсу іноземної мови, реалізовані в чинній програмі з дисципліни, запропонованих підручниках і посібниках, покладені в основу концепцій іншомовної освіти у ЗВО України. До таких вважаємо доцільним віднести принципи комунікативної спрямованості, взаємозв'язаного навчання іноземної мови і культури, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, полікультурної спрямованості навчання й опори на діалог культур, інтерактивності, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, апроксимації, новизни в навчанні іноземної мови, проблемно-ситуативної організації навчання, варіативності, концентрованості, урахування лінгвістичного досвіду студентів, контрастивності, позалінгвальний принцип, принцип текстотвірності, принцип активізації слухових і мовно-моторних відчуттів під час формування мовленнєвих навичок, принцип свідомого вивчення іноземної мови.

Принцип комунікативної спрямованості полягає в тому, що навчання іноземної мови повинно орієнтуватися на формування в студентів багатокультурної мовної особистості, що дає їм можливість рівноправно й автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні. Дослідники І. Бім (2001), О. Леонт'єв (2001), Ю. Пассов (2003) розглядають поняття комунікативності як спрямованість на мовлення в якості форми спілкування. Аналізований принцип передбачає реалізацію навчання в природних або

максимально наближених до природних ситуаціях; збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: умотивованість висловлювань, спрямування на конкретну особу, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення тощо. Такий освітній процес забезпечує вирішення майбутнім учителем реальних проблем і завдань спілкування.

Принцип комунікативності забезпечує використання різних форм роботи, залучення майбутніх фахівців до вирішення проблемних ситуацій і творчих завдань, під час чого паралельно здійснюється засвоєння й повторення лексичного матеріалу. Зазначений принцип ґрунтується на збереженні в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу англійськомовного професійно орієнтованого спілкування: вмотивованість висловлювань, їх спрямування на конкретну аудиторію, ситуативність. Під час спілкування та в інструкціях до вправ комуніканти виконують різні ролі, наприклад, учителя, батька чи матері учня, директора, експерта з англійської мови, туриста, радника. Таким чином, використання проблемних комунікативних ситуацій у навчанні іншомовного професійно орієнтованого спілкування сприяє не тільки успішному розвитку комунікативної компетентності студентів, а й стимулює професійне зростання майбутніх фахівців.

Принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури тісно переплітається з комунікативним методом, що ґрунтується на положенні про те, що комунікативну компетентність слід формувати тільки через спілкування, яке є підґрунтям процесів пізнання, розвитку й виховання. Спілкування є соціальним процесом, в якому відбувається обмін діяльністю, досвідом, утіленими в матеріальну й духовну культуру виучуваної мови. Під час спілкування здійснюється емоційна й раціональна взаємодія людей і вплив один на одного. Комплексний характер іншомовної культури виявляється в єдності й взаємозв'язку її навчального, пізнавального, виховного й розвивального аспектів. Кожен із них у практичному сенсі є

рівноцінним. Але справжнє оволодіння одним можливе лише за умови належного оволодіння всіма іншими. Обсягом країнознавчих, лінгвістичних і лінгвокраїнознавчих знань реальної дійсності країни виучуваної мови не можна оволодіти в рамках однієї навчальної дисципліни, тому під час імплементації системи залежно від мети було дібрано зміст навчання з обсягом зазначених знань, достатнім для представлення культури країни виучуваної мови.

Принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови передбачає тісний зв'язок іншомовного мовлення з аудіюванням, читанням і говорінням та враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості вмінь і навичок, не суперечить ідеї усного випередження, оскільки мовлення існує насамперед в усній формі. Тривалість усного випередження залежить від конкретних умов і етапу навчання. Читаючи тексти професійного спрямування, майбутні фахівці набувають знань особливостей (структури, стилю, лексики, граматики, синтаксису) тексту фахового документа, визначають тему, добирають необхідні граматичні й лексичні одиниці, роблять нотатки, структурують матеріал тощо. Пізніше майбутні вчителі початкової школи мають можливість обговорити текст, обмінятися думками щодо прочитаної інформації як усно, так і письмово (наприклад у соціальних мережах), тобто, окрім говоріння й аудіювання, задіюються письмо та читання. У рамках змішаного (дистанційного) навчання говоріння та аудіювання відбувається, наприклад, обговорення теми з викладачем під час аудиторних занять.

Принцип полікультурної спрямованості та опори на діалог культур ґрунтується на вимогах часу до ведення міжкультурного діалогу на теренах освіти і вчить «мистецтва жити з несхожими людьми» (Асмолов, 2018), сприяє розвитку щирих почуттів цінності людини іншої культури, з дещо іншими поглядами на життя. Діалог особистостей, культур, народів є там, де «значущі інші» (Мид, 2009). Ми дотримуємося позиції дослідників (Ang, Van

Dyne, Koh, Templer, Tay & Chandrasekar, 2007), які діалог культур розуміють як такий, що передбачає обмін життєвими цінностями, смислами, емоційно-ціннісними почуттями представників різних культур і приводить до взаємозбагачення особистостей. Взаємозбагачення означає процес зростання майстерності художнього освоєння дійсності, стимулювання творчої активності та використання духовних цінностей, створених іншою національною культурою. М. Бахтін (1986, с. 335) підкреслював, що «чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше й глибше». Для представників обох сторін діалог культур може бути плідним, оскільки, за словами цього ж дослідника, кожна культура ставить нові запитання чужій культурі, яких вона сама собі не ставила, і чужа культура відповідає на ці запитання, відкриваючи нові горизонти, нові смислові глибини... Діалог культур – процес, в якому відбувається взаємодія різних ціннісних орієнтацій, уявлень, смислів, що передбачає наявність декількох логік, орієнтованих на одну предметність. Міжкультурна дифузія як чинник креативного мислення, дуалістичність думок сприяють розширенню горизонтів свідомості, формуванню нового планетарного мислення, становленню нової цілісної картини світу особистості. В. Межуєв (2006) стверджує, що діалог культур виникає не з причини наявності різноманіття культур, а через існування свідомості загальнолюдської спорідненості, своєї причетності до всього людського роду, до інших людей.

Принцип інтерактивності посідає провідне місце в методичній системі навчання й передбачає систематичну взаємодію учасників освітньої діяльності: студент ↔ комп'ютер, студент ↔ викладач, студент ↔ студент(и), а також взаємодію з викладачами фахових дисциплін, що дозволяє здійснити спілкування з професійно орієнтованої тематики. Взаємозв'язок самостійності й колективної взаємодії під час навчання створює умови для вдосконалення як знань і вмінь іншомовного мовлення, так і професійно орієнтованих знань майбутніх учителів початкової школи з фахових методик початкової освіти. Принцип інтерактивності навчання дає

можливість вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування.

Інтерактивне навчання визначаємо як взаємодію викладача й майбутніх учителів у процесі спілкування й навчання з метою вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямованого на взаєморозуміння, взаємодію, розв'язання проблем, що є важливими для кожного з учасників освітнього процесу. Під час комунікації майбутні фахівці навчаються розв'язувати складні завдання на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях тощо. У рамках зазначеного принципу навчання здійснюється за допомогою моделювання професійних ситуацій, спільного розв'язання проблем, пов'язаних із навчанням і створенням проєктів англійською мовою. Переваги застосування цього принципу полягають у практичній реалізації діалогового навчання, що забезпечує підвищення рівнів іншомовної комунікативної компетентності й дозволяє долати страх припуститися помилок.

Принцип домінувальної ролі вправ реалізується шляхом організації інтенсивної тренувальної діяльності, під час якої пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам та досягається належний рівень сформованості іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Проте це не означає, що в освітньому процесі ігноруються мовні вправи, що сприяють засвоєнню нормативного мовлення відповідно до лексичного й граматичного аспектів. У рамках реалізації пропонованої системи мовні вправи мають бути комунікативно спрямованими, відігравати допоміжну роль і використовуватися в контексті з комунікативними завданнями. Тренувальні вправи починаються з теоретичного опрацювання матеріалу до кожного підетапу вправ з достатньою кількістю прикладів кожного мовного явища, що дає можливість студентам відтворити готовий зразок, підставити в нього нові елементи, трансформувати і продукувати.

Отже, вправи нашої системи спрямовані на потреби й інтереси майбутніх учителів початкової школи та є комунікативними.

Принцип автентичності навчальних матеріалів. На основі якісних сучасних автентичних матеріалів майбутні вчителі початкової школи мають бути підготовлені для свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та професійній діяльності. Відповідно, з метою формування автентичності іншомовної комунікації майбутніх учителів початкової школи треба використовувати принаймні 50 % навчального часу для роботи з автентичними матеріалами. Нині це можна робити за допомогою технології змішаного навчання або в рамках дистанційного навчання, зокрема, виконуючи самостійну та індивідуальну роботу, що передбачає прослуховування автентичних професійно орієнтованих діалогів, текстів, виступів, які пізніше будуть обговорюватися під час аудиторної роботи. Важливо зазначити, що однією з провідних вимог роботодавців є якість володіння іноземними мовами.

Принцип апроксимації (від англ. «approximate» – приблизний) означає, що іншомовне мовлення повинно бути наближеним до еталону виучуваної літературної мови, але може містити незначні неточності, оскільки носії мови також часто порушують норми мови й мовлення, однак це не заважає взаєморозумінню комунікантів. У зв'язку із цим під час оцінювання мовленнєвої діяльності дозволяється ігнорувати незначні фонетичні, граматичні, лексичні помилки, що не впливають на смисл висловлювання й не перешкоджають розумінню. Терпимість до помилок знімає мовленнєві бар'єри, підвищує іншомовну активність і робить спілкування більш розкутим, що не порушує комунікативний акт мовлення й дозволяє створити сприятливу атмосферу в аудиторії, що підвищує мовленнєву активність студентів і забезпечує розкуте спілкування на заняттях.

Принцип новизни в навчанні іноземної мови. Комунікативне навчання будується таким чином, що його зміст і організація пронизані новизною й спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її

резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти. У процесі формування іншомовної комунікативної компетентності реалізація цього принципу проявляється як у новизні навчальних матеріалів (актуального, сучасного, професійно спрямованого змістового наповнення дисциплін), так і в інноваційності їх подання (застосування інноваційних форм, засобів, методів, технологій навчання).

Принцип проблемно-ситуативної організації навчання набуває важливості за умови усвідомлення значення іноземної мови з метою розв'язання професійних завдань, тому навчання потрібно будувати за проблемно-ситуативним принципом, використовуючи імітаційне моделювання ситуацій, пов'язане з майбутньою професійною діяльністю. За змістом оволодіння мовою відбувається в межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація. Проблемно-ситуативне навчання передбачає занурення студентів у певну ситуацію, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань. Проблема ситуація – це створена педагогічна реальність, що сприяє активізації студентів для пошуку креативних дій і перетворює їх на активних діячів різноманітних напрямів, коли демонструються вже розвинені креативні якості майбутніх учителів. Для такої активної діяльності характерним є об'єднання стосунків, що допомагають утворити атмосферу, сприятливу для формування креативності: соціальні взаємовідносини (кожен має свій статус і повагу до опонента, а це налаштовує на педагогічну співпрацю); рольові взаємовідносини (розвиток ерудиції та швидкість породження багатьох різнопланових ідей для повної відповідності рольовому образу); відносини, породжені спільною навчальною діяльністю (різноманітність відносин упродовж розв'язання навчальної проблеми: співпраця, змагання, конкуренція – сприяє активізації та має на меті розвиток креативних якостей); відносини, що мають етичний професійний напрям (етичні норми

впливають на подальший напрям розвитку ситуації і є важливим компонентом для професійного становлення майбутнього вчителя).

Проблемна ситуація узагальнює в собі труднощі, вирішення яких можливе завдяки пошуку нового знання. Прийти до цього «нового знання» можна лише на основі вже засвоєного матеріалу, тому й пошук починається з моменту усвідомлення проблеми, бажано з елементами конфлікту та духу суперництва, що спонукає до процесу мислення. Майбутні фахівці прагнуть висловити своє ставлення, тобто проявляють власні оцінні вміння. У нашому випадку – це використання елементів рольової гри як одного з ефективних засобів створення мотиву до іншомовного спілкування студентів.

Принцип варіативності реалізується в рамках пропонованої системи зі своєю внутрішньою структурою та зв'язками. У цій оболонці викладачі мають можливість змінювати наповнення (контент) залежно від фахового спрямування навчання, потреб студентів і рівня складності. Унесення відповідних змін до плану навчання дозволяє постійно варіювати його цілі відповідно до професійних потреб майбутніх учителів і вимог соціуму, сприяти професійному самозростанню.

Принцип концентрованості в організації навчального матеріалу й освітнього процесу має не лише якісний, а й кількісний вплив у рамках нашої системи. Концентрованість виявляється в різних аспектах: концентрованість навчальних годин, сконцентрованість навчального матеріалу. Усе це спричиняє високу насиченість і щільність спілкування, передбачає різноманітність форм роботи та спонукає викладачів працювати над постійним пошуком нових форм подання матеріалу.

За твердженням Н. Баришнікова (2003, с. 85), навчання іноземної мови неможливе без урахування лінгвістичного досвіду студентів. Відповідно, вважаємо за необхідне виділити *принцип урахування лінгвістичного досвіду студентів* під час формування іншомовної комунікативної компетентності. В основі використання лінгвістичного досвіду лежить трансфер на рівні мовленнєво-мисленнєвої діяльності (зокрема, мовленнєво-мисленнєві

механізми – сприйняття, вибору, комбінування, продукування, короточасної пам'яті); лексичних навичок, сформованих у процесі вивчення іноземної мови в школі. До того ж цей принцип передбачає й урахування засвоєних у перебігу вивчення іноземної мови стратегій, а також здатності їх використання в освітній і професійній діяльності.

Принцип контрастності ґрунтується на міжмовних порівняннях, за допомогою яких відбувається зменшення або ж попередження виникнення інтерференції та посилення міжмовного трансферу. Організація навчального процесу з іноземних мов на основі цього принципу передбачає врахування зіставлення мовних систем із метою визначення спільного, що сприятиме трансферу, та визначення відмінностей для уникнення інтерференції. Зіставлення, як установила І. Бім, відбувається на трьох рівнях: а) мовному; б) соціокультурному; в) на рівні навчальних умінь (Бим, 2001). У процесі оволодіння іноземною мовою важливим є порівняння етикету, норм поведінки представників різних народів у певних ситуаціях спілкування, зіставлення країнознавчої інформації. Відповідно, виникає необхідність урахування лінгвістичного й навчального досвіду студентів, отриманого в процесі вивчення рідної та іноземної мов. Міжмовна інтеракція проявляється передовсім у транспозиції лінгвістичного й навчального досвіду в іншомовну комунікативну компетентність (Баришніков, 2003, с. 30). Саме тому контрастивні вправи покликані сприяти раціональній організації навчального процесу. Крім того, порівняльний аналіз лексичних одиниць дає можливість значною мірою полегшити процес оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетентністю шляхом визначення можливостей позитивного міжмовного перенесення чи інтерферувального впливу рідної чи першої іноземної мови (наприклад, російської, німецької), передбачення ситуацій, в яких можуть виникнути труднощі під час навчання. Принцип також передбачає залучення майбутніх фахівців до міжмовних порівнянь із метою кращого усвідомлення лексичних систем різних мов, розвитку рефлексивності майбутніх учителів.

Позалінгвальний принцип передбачає врахування суспільних умов, у яких функціонує іншомовна комунікація. Цей принцип допоможе, наприклад, пояснити причини лексичних запозичень, переосмислення значень деяких слів тощо. Значна кількість нових лексичних одиниць нині з'являється разом із нововведеннями у сферах культури, техніки, побуту, суспільного життя, що іноді утруднює комунікацію незнанням цих понять. Крім того, деякі лексичні одиниці можуть набувати іншого значення в сучасному контексті модернізації суспільства або в контексті іншої галузі мати інший відтінок того самого значення слова, що може впливати на заміщення одних компонентів іншими. Відповідно, знання іншомовних слів у певному контексті може допомогти усвідомленню (здогадка з контексту) значення нової лексичної одиниці відповідно до контекстного компонента позалінгвальних чинників.

Серед методичних принципів формування іншомовної комунікативної компетентності студентів педагогічних ЗВО нами виділено *принцип текстотвірності*, оскільки вважаємо, що навчання іноземної мови з метою розвитку комунікативної компетентності студентів повинно відбуватися на основі навчальних текстів соціокультурного й професійного змісту, що передбачає міжпредметні зв'язки з фаховими дисциплінами, дисциплінами загальноосвітнього циклу й курсом іноземної мови. До того ж майбутні вчителі усвідомлюють, що матеріальним продуктом спілкування є текст, а кінцевим результатом – стосунки між комунікантами.

Принцип активізації слухових і мовно-моторних відчуттів під час формування мовленнєвих навичок. Для того, щоб забезпечити спілкування іноземною мовою, необхідно закласти в пам'ять мінімум іншомовних засобів. За даними психології, мовленнєві одиниці існують у пам'яті людини як слухомовномоторні образи. Тож автентичне прослуховування нових лексичних одиниць створить слуховий образ мовного знаку. Далі промовляння цих одиниць створить у них мовномоторний образ мовленнєвої одиниці, що засвоюється. Цей образ поєднується зі слуховим і виникає

цілісний слухомовномоторний образ мовленнєвої структури. Часте вживання вивчених структур у професійно орієнтованому іншомовному мовленні допомагає закріпити їх у пам'яті фахівців.

Як свідчить аналіз практики викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах, *принцип свідомого вивчення іноземної мови* широко використовується, оскільки дорослі більше схильні до усвідомленої мовленнєвої діяльності. Усвідомленість полягає в поетапному формуванні розумових дій майбутніх фахівців, схожих і відмінних характеристик у засобах вираження одного й того самого змісту. Це сприяє подоланню впливу рідної мови на процес оволодіння іноземною. Він передбачає не тільки усвідомлене використання мовних одиниць відповідно до їх значення, форми і особливостей уживання у мовленні, а й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці.

Використання мовно-методичних принципів навчання потребує від майбутніх учителів початкової школи глибокого осмислення самої концепції формування іншомовної комунікативної компетентності, визначення власного місця в ній, пошуків удосконалення змісту й форм навчання англійської мови. Дотримання визначених нами принципів навчання забезпечує підвищення динаміки рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності за умови системного їх використання, оскільки всі вони взаємопов'язані, взаємозалежні, доповнюють один одного та є важливим складником професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Доходимо висновку, що імплементація комплексу визначених нами принципів навчання приведе до формування іншомовної комунікативної компетентності високого рівня за умови системного й комплексного їх використання під час навчального процесу з іноземної мови, оскільки всі вони взаємопов'язані, взаємозалежні й доповнюють один одного. Крім того, потрібно враховувати практичну спрямованість зазначених принципів навчання.

Взаємозв'язок принципів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи зображено на рис. 3.1.

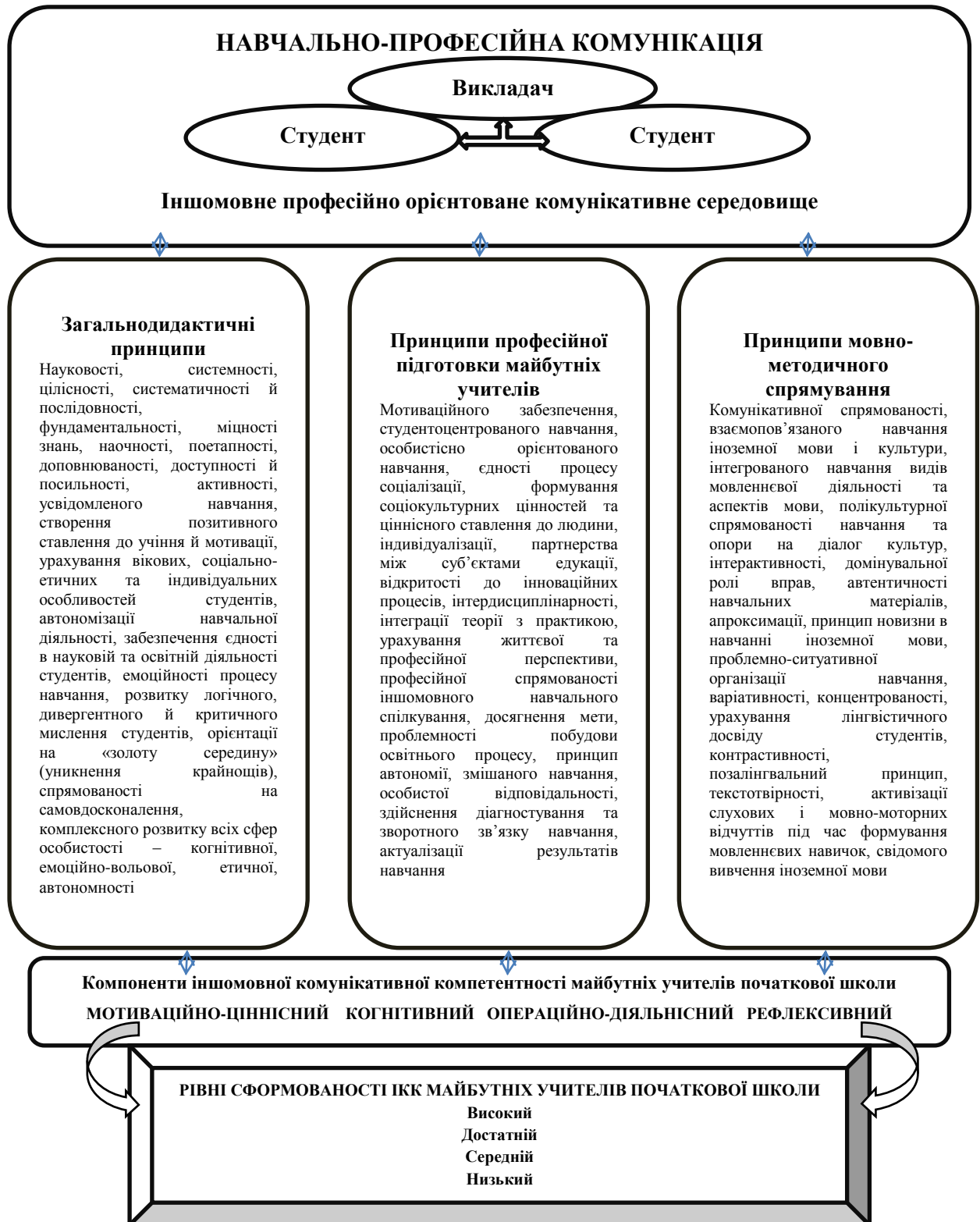


Рис. 3.1. Взаємозв'язок принципів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен базуватися на принципах, що сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, а також оптимізує процес оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніми вчителями початкової школи. Крім того, потрібно враховувати практичну реалізацію принципів навчання, що полягає в правильному виборі методів і прийомів, оскільки саме в методах навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи і форми навчання.

Таким чином, система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на основі врахування декількох груп принципів: загальнодидактичних, професійної підготовки майбутніх учителів і мовно-методичного спрямування.

Окреслена система принципів навчання відображає специфіку процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи і покладена в основу реалізації концепції її формування, що забезпечує систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в ЗВО.

Наступний крок дослідження – розроблення педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

3.2. Організаційно-педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Важливим компонентом забезпечення практичної реалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є визначення організаційно-педагогічних умов, які сприяють підвищенню рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи, що й подаємо в цьому підрозділі. Відповідно, завданнями підрозділу є аналіз і систематизація умов формування досліджуваної якості, що дають змогу

самостійно й продуктивно реалізовувати цілі освітнього процесу з метою формування означеної компетентності.

Погоджуємося з думкою О. Кривонос (2016) про те, що процес реформування сучасної освіти України зумовлює необхідність системного дослідження умов формування ІКК вчителя початкової школи як обов'язкового чинника організації сучасного навчання й самонавчання.

Освітнє середовище ЗВО – це потужний засіб визначення особистістю свого місця в суспільстві, усвідомлення власних професійних, особистісних інтересів. Усе це інтенсифікує спланована навчально-виховна, наукова, соціально-гуманітарна діяльність студентів під час навчання у вишах. З огляду на це процес формування ІКК під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи може бути результативним, якщо будуть обґрунтовані й упроваджені відповідні організаційно-методичні умови.

Дослідники професійної підготовки (Л. Бірюк (2009), В. Курок (2015), Є. Лодатко (2010), В. Радкевич (2010) та ін.) наголошують на тому, що з метою реалізації інноваційних змін під час підготовки педагогічних кадрів мають домінувати компетентнісний та особистісно-індивідуальний підходи, поєднання яких сприяє індивідуалізації освітнього процесу відповідно до внутрішньої мотивації педагогів. Компетентнісна модель освіти на перше місце висуває не процес, а результат навчання, виражений у компетентностях фахівця, оцінюваний за концепцією вимірюваної якості. Побудова освітнього процесу з урахуванням компетентностей як результату, на переконання І. Зязюна (2011), є одним із аспектів модернізації освіти, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знанневої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури, виконання багатьох соціальних ролей. Учений наголошує: «Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими «додатковими» передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим

потенціалом і якістю освіти, яку він здобув. Саме в професійній школі, орієнтованій на компетентність, народилися такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделювальний, проєктний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи» (Зязюн, 2005). Отже, акцент повинен зміститися з процесу на результат та умови досягнення його запланованої якості.

Загальновідомо, що будь-яка система успішно функціонує й розвивається за дотримання певних педагогічних умов. Існування в педагогічних дослідженнях різних авторських тлумачень понять «умови» і «педагогічні умови» спонукає до уточнення їх змісту з опертям на лексикографічні й наукові джерела.

У філософському енциклопедичному словнику (2002) «умова» витлумачена як «сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта (що зумовлюється)». У філософському словнику означене поняття потрактовано як «те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, що з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дія, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку» (Новітній філософський словник, 2009, с. 286). Отже, згідно з філософською теорією, умова – це категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може, це необхідна обставина, що вможливорює здійснення певної діяльності; завдяки відповідним умовам властивості речі переходять із можливості в дійсність (Берека, 2008); фактори, завдяки яким явище або процес виникає та існує.

Суголосне визначення знаходимо і в тлумачних словниках. Умова – необхідна обставина, передумова, яка робить можливим здійснення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких щось відбувається або здійснюється; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь (Інноваційні

педагогічні технології, 2003, с. 43); правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2004, с. 1414).

Поняття «умова» в енциклопедичному словнику розглядається як «сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь; що створюють середовище, у якому щось відбувається. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення» (Советский энциклопедический словарь, 1991, с. 625).

Доєднуючись до визначення, поданого в словнику інноваційних педагогічних технологій (2007), розглядемо умову як необхідну передумову, обставину реальної дійсності, що вможливорює й забезпечує нормальну роботу чого-небудь.

У контексті дослідження доцільно звернутися до тлумачення поняття «педагогічні умови». Відповідно до визначення у словнику російської мови за редакцією С. Ожегова педагогічна умова – «вимога, що висувається однією зі сторін; усний або письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається що-небудь» (Ожегов, 1984, с. 776).

У педагогіці умови відносяться до суттєвих компонентів педагогічного комплексу, що охоплює зміст, методи, форми навчання і виховання та зв'язок із внутрішнім світом суб'єкта, який навчається.

О. Кривонос (2016) педагогічну умову трактує як штучно створене середовище в освітньому процесі, яке забезпечує досягнення поставленої мети.

Відомі в науковому обігу також такі трактування поняття «педагогічна умова»:

– «середовище, де здійснюється що-небудь; обставини, за яких відбувається що-небудь; обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь» (Ефремова, 2000, с. 870).

– «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Словник української мови, 1979);

– результат «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення ... цілей» (Андреєв, 2000, с. 124);

– «чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи» (Бабанський, 1985);

– «стійкі обставини, що визначають стан і розвиток педагогічних систем» (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов, 2013, с. 434);

– «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм, що забезпечують успішність реалізації освітньої мети» (Федорова, 1970, с. 182).

Дослідники А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий (1993, с. 36) педагогічні умови тлумачать як чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні стосунки викладача і студента; об'єктивність оцінювання освітнього процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, особливості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо).

Вітчизняна вчена І. Коренева вважає педагогічні умови стійкими характеристиками компонентів педагогічної системи та особливостей взаємодії, що визначають її унікальність і забезпечують її дієвість (Коренева, 2019, с. 298).

За основу визначення поняття «педагогічні умови» беремо тлумачення, запропоноване колективом учених (І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов, 2013, с. 434): стійкі обставини, що визначають стан, розвиток і унікальність педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та забезпечують її результативність.

Погоджуємося із твердженням К. Касярум (2011), що саме зовнішні

умови можна назвати суто педагогічними, оскільки їх створює викладач-організатор зовнішнього середовища професійної підготовки, що впливає на формування професійних умінь майбутніх фахівців.

До зовнішніх умов відносимо: створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища, використання інноваційних технологій навчання та інформаційно-комунікаційних технологій, об'єктивне оцінювання тощо. До внутрішніх – індивідуальні якості студентів, зокрема рівень умотивованості до вивчення іноземної мови та професійного становлення, особливості характеру, цінності, інтереси, інтеграцію змісту професійної підготовки з метою набуття знань, умінь, навичок і досвіду володіння ІКК.

Єдність зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх факторів є чинниками розвитку особистості; їх урахування обов'язкове під час створення відповідного освітнього середовища на всіх етапах навчання, розвитку і виховання людини.

Дослідники професійної підготовки майбутніх учителів у ЗВО зараховують педагогічні умови до компонентів освітнього процесу вищої школи і розкривають їх сутність у контексті підготовки фахівців різного профілю. До прикладу, К. Костюченко (2015) зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, що є результатом цілеспрямованого добору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм освітнього процесу для досягнення поставлених цілей.

Поняття «педагогічні умови» охоплює компоненти, пов'язані з організацією освітнього процесу, складниками якого є цілі навчання, методи, форми і засоби, а також взаємозалежна навчальна діяльність викладача і студентів. Вони повинні віддзеркалювати структуру формування в майбутніх учителів умінь розв'язувати педагогічні завдання (Линенко, 1996).

У науковому обігу послуговуються й різними класифікаціями умов. Учені виокремлюють педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-

педагогічні, організаційні (організаційно-методичні, організаційно-педагогічні) умови.

В організаційно-педагогічному аспекті умови розглядають як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних засобів, що є певною обставиною, яка прискорює або гальмує формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Загородня, 2019, с. 225).

З огляду на поняття «організаційно-педагогічні умови» в контексті професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти Л. Задорожна-Княгницька трактує зазначене поняття як сукупність обставин, що активізують взаємодію чинників освітнього середовища для вирішення проблеми деонтологічної підготовки магістрантів (Л. Задорожна-Княгницька, 2017, с. 94).

Дослідник Н. Сергієнко під системою організаційно-методичних умов формування професійної компетентності педагогів розуміє сукупність взаємопов'язаних і періодично повторюваних способів впливу, що характеризуються циклічністю; період циклу – навчальний рік.

Організаційно-методичні умови розвитку С. Ніколаєва (2010) трактує як сукупність специфічних взаємопов'язаних факторів (мети, змісту, форм і методів діяльності, ситуацій тощо), необхідних для здійснення системного впливу на особистість викладача з метою розвитку в процесі науково-методичної діяльності його професійних компетентностей, що є складниками загальної професійної компетентності.

Відповідно до зазначеного та з урахуванням поглядів Ю. Бабанського й Л. Загородньої в контексті нашого дослідження вважаємо доцільним оперувати поняттям «організаційно-педагогічні умови» в такому значенні: сукупність об'єктивних можливостей освітнього змісту, методів, організаційних форм і видів діяльності майбутніх фахівців, що сприяють результативному впровадженню та функціонуванню системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та забезпечують професійний

розвиток майбутніх учителів.

У процесі дослідження було впроваджено методологію експертного оцінювання із визначенням вагомих коефіцієнтів організаційно-педагогічних умов, забезпечення яких сприяє формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи. Це потребувало формування експертної групи, до складу якої ввійшло 47 фахівців галузі вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта восьми ЗВО України: Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Маріупольського державного університету, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Опитування передбачало ранжування експертами визначених організаційно-педагогічних умов формування ІКК майбутніх учителів початкової школи (додаток В).

Здійснене ранжування експертного оцінювання дало змогу виявити чотири домінантні організаційно-педагогічні умови формування ІКК майбутніх учителів початкової школи:

1) *створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища для майбутніх учителів початкової школи у ЗВО*, що відповідає поетапному, системному й систематичному формуванню ІКК студентів, зокрема, передбачає інтенсифікацію та мотивацію процесу формування ІКК завдяки зануренню студентів у інтерактивне іншомовне середовище; індивідуалізацію навчання шляхом упровадження академічного консультування (тьюторство), наставництва (менторство), тренерства (коучинг). Розвиток міжнародних зв'язків і співпраці університету в контексті інтеграції до світового та європейського освітнього середовища є одним зі складників, що спонукають до створення іншомовного професійно

орієнтованого інтерактивного освітнього середовища;

2) *міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін циклів загальної і професійної підготовки через поглиблення й систематизацію іншомовних лінгводидактичних знань;*

3) *активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення через упровадження проблемного навчання, інноваційних активних та інтерактивних кооперативних технологій, методів, прийомів і групових форм організації діяльності; раціональне поєднання вербальних і комп'ютерних засобів іншомовної професійної комунікації відповідно до технології змішаного навчання та широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій;*

4) *збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.*

Розглянемо детальніше процес імплементації кожної з визначених організаційно-педагогічних умов формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. *Першою умовою ми вважаємо створення іншомовного професійно орієнтованого комунікативного середовища для майбутніх учителів початкової школи у ЗВО.* Означене середовище охоплює не лише освітній процес, а й позааудиторний час (перерви, побут, іншомовні комунікативні заходи, зустрічі з носіями мови); вирізняється добровільністю, ентузіазмом, «зараженням» до іншомовного комунікування.

Одне зі значень слова «середовище» – це «оточуючі соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, поєднаних спільністю цих умов» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2004, с. 749). Науковці наголошують, що середовище впливає на особистість, її розвиток. Ми розглянули це положення як педагогічну умову в контексті досліджуваної теми. У педагогіці середовище створюється для підсилення

підготовки майбутніх фахівців. О. Волченко (2017, с. 91) обґрунтувала поняття «освітньо-комунікативне середовище» з метою формування комунікативної компетентності майбутніх учителів в умовах факультету початкової освіти. Р. Вернидуб (2014, с. 75) пропонує створення інформаційно-освітнього середовища, діяльність якого ґрунтується на принципах комплексності, системності й неперервності та є чинником забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів.

Провідний принцип і вимога створення іншомовного професійно орієнтованого комунікативного середовища – це домінування культурологічного компонента як основного засобу формування лінгвосоціокультурної здатності, що є одним зі складників ІКК. Відповідно до цього оволодіння іноземною мовою в контексті діалогу культур реалізується шляхом навчання студентів одночасно і мови, і культури країни (Гонтаровська, 2007, с. 9–10).

Ознайомлення з поведінковими й соціокультурними нормами країни, мова якої вивчається, позитивно впливає на формування етики спілкування, культури ведення бесіди й дискусії, толерантності, спроможності уникати категоричних висловлювань, уміння підтримати доброзичливу атмосферу комунікування. Наголосимо, що засвоєння особливостей певної національної культури відбувається найбільш продуктивно тоді, коли майбутні вчителі готуються до зустрічей із носіями мови й беруть участь у них.

Іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище є основним компонентом іншомовної професійно орієнтованої підготовки, центрує в собі цілі, зміст, організацію освітнього процесу з іноземної мови в конкретній освітній ситуації, визначає вектор розвитку якостей фахівця, становлення яких відбувається під час навчання за спеціальністю 013 Початкова освіта. Отже, створене середовище є багаторівневою системою умов (обставини, чинники, можливості), що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності суб'єктів (майбутні вчителі початкової школи і викладачі ЗВО) у цільовому, змістовому, процесуальному, результативному,

ресурсному аспектах; відіграє значну роль у модифікації нормативної поведінки майбутнього фахівця, яка розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості з його складниками.

Ресурсний потенціал такого середовища забезпечується системою можливостей: *матеріально-технічних* (спеціалізовані аудиторії, спеціальне обладнання, комп'ютерна, телекомунікаційна та мультимедійна техніка, що дають змогу підвищити рівень професійної підготовки за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій, забезпечення учасників освітнього процесу навчальною літературою, методичними та навчально-методичними розробками, доступом до бібліотечного фонду, електронних освітніх ресурсів тощо); *особистісних* (людських: професорсько-викладацький склад, наявність педагогів високої кваліфікації, що забезпечують надання якісних освітніх послуг, володіють особистим педагогічним стилем, є глибоко мотивовані на демонстрування взірцевої поведінки, постійно підвищують професійну майстерність, зацікавлені у високих результатах викладацької діяльності); *організаційно-технологічних* (організація освітнього процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм професійної підготовки, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи, послуговування інноваційними методами, засобами і технологіями, проектування індивідуальної траєкторії навчання майбутніх учителів, залучення до процесу професійної підготовки партнерів освітньої програми тощо); *репутаційних* (високий соціальний статус педагогічного колективу ЗВО, конкретної кафедри та окремого педагога, глибока повага до нього з боку студентів, визнання його «психологічної ваги» й значущості, постійна робота педагогів щодо підтримання репутації закладу освіти).

Структурованість (спосіб організації) вищезазначеного освітнього середовища забезпечується єдністю таких його компонентів: просторово-семантичного; змістово-методичного; комунікативно-організаційного.

Комунікативно-організаційний компонент містить особливості

суб'єктів освітнього середовища (статус, соціальні ролі, цінності, установки, стереотипи тощо), комунікативну сферу та сферу професійної взаємодії (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти, особливості управлінської культури, наявність взаємодії, взаємовпливу, взаємостосунків викладачів і студентів, міжособистісні стосунки тощо) (Л. Задорожна-Княгницька, 2017, с. 95).

Зазначене вище дає змогу розглядати іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище як рушійну силу мотивації до вдосконалення ІКК та самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи через формування власного досвіду та розвиток якостей, які відтворюють трансформацію зовнішніх упливів у внутрішню мотивацію майбутніх фахівців засобами ствердження соціально-педагогічного статусу суб'єктів навчання, цілеспрямованої мотивації до нормативної поведінки, урахування впливу особистості викладача на професійний розвиток, демонстрування ним власною поведінкою взірця для наслідування, гуманізації педагогічної взаємодії, створення на заняттях доброзичливих міжособистісних і групових стосунків, атмосфери співпереживання, співпраці, мотивації до успіху, формування позитивного соціально-психологічного клімату в навчальному та педагогічному колективах.

У контексті нашого дослідження іншомовне комунікативне середовище – це оточення (учасники освітнього процесу, їхня суб'єкт-суб'єктна діяльність) і стосунки, в яких взаємодія студентів групи, пов'язаних спільністю занять, інтересів, прагненнями досягти успіху в іншомовній комунікації, спрямовується на формування й розвиток іншомовних комунікативних здатностей. Така спільність є освітнім середовищем, системою впливів та умов формування і розвитку особистості студента – комуніканта іншою мовою, а також забезпечує можливості для його розвитку.

Іншомовне середовище – це своєрідний майданчик з утіленням стратегій навчання іншомовної комунікації у співпраці (навчання в команді,

диспути, змагання, ігри, індивідуалізація навчання тощо) з доброзичливими взаєминами, де майбутні вчителі опрацьовують мовний матеріал, виконують різні комунікативні вправи, розв'язують проблемні та творчі комунікативні завдання, моделюють мовленнєві ситуації, беруть участь у комунікативних заходах, тобто максимально використовують можливості для здійснення усної й писемної англомовної комунікації.

Означене середовище є штучно створеною системою, в якій кожен із майбутніх фахівців потрапляє в умови необхідності іншомовного спілкування. Таке іншомовно-комунікативне середовище студентів можна розглядати як субкультуру, що формує їх як іншомовних комунікантів. В іншомовному комунікативному середовищі майбутні вчителі спрямовують зусилля на вдосконалення методики конструювання моделі реального спілкування з метою практикування мовленнєвої взаємодії з усвідомленням її сутності, розуміння причин виникнення, механізмів управління, залежності між змістом, формою, тональністю й засобами спілкування, а також вплив цих чинників на створення комунікативного продукту.

Дослідниця О. Волченко запропонувала модель освітнього комунікативного середовища на засадах особистісно орієнтованого та розвивального навчання на факультеті іноземної філології (Волченко, 2017, с. 89). Складниками моделі є: мета – професійна підготовка та професійно-комунікативний розвиток; методи формування: активні й інтерактивні; принципи навчання: діалогічності, свідомої активності, комунікативності, фахової зацікавленості, колективності; форми організації професійної підготовки: практичне заняття, лекція, робота наукових товариств, практика; засоби реалізації: дискусії, проєкт, рольова гра, лекція-діалог, тематичні вечори, групова робота, самостійна робота.

Зазначені компоненти певною мірою були враховані нами під час створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища, мета якого полягала у професійно-комунікативному розвитку майбутніх фахівців початкової освіти в контексті формування фахової ІКК,

набуття здатності бути активними суб'єктами комунікативного процесу.

У процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи враховано прагматичні аспекти спілкування, визначені Й. Сімеоновою, що сприяють його продуктивному перебігу: 1) спрямованість на спілкування; 2) долучення до спільної діяльності; 3) стан психологічного комфорту; 4) доступність висловлювання та інтерес до предмета мовлення; 5) різниця в рівнях поінформованості, у смаках, поглядах комунікантів тощо.

В іншомовному комунікативному середовищі важливими були: участь студентів у визначенні проблемних і творчих питань, тематики дискусій, змісту і форм спілкування; аналіз комунікативних ситуацій, письмових завдань; добір автентичних текстів тощо. Важливим принципом діяльності середовища був вплив на розвиток таких якостей і здатностей майбутніх фахівців, як: планування, аналіз, узагальнення, систематизація, уміння керувати процесом пізнання, регулювати його.

До принципів і напрямів роботи в іншомовному комунікативному середовищі віднесено й інші актуальні складники діяльності, що впливали на формування ІКК студентів: 1) усвідомлення студентом особистої відповідальності за результати навчання, що спонукає до неухильного виконання отриманих завдань; 2) урахування принципу комунікативної спрямованості, створення ситуацій спілкування професійного характеру, підвищення мотивації та зацікавленості у формуванні й розвитку фахових умінь іншомовної комунікації, розвиток творчих здібностей; 3) оцінювання студентом здобутків своїх колег, самооцінювання досягнень і коригування рівня успішності, постійний самоаналіз, що підвищувало статус студента, його суб'єктність в освітньому процесі; 4) створення здорового психологічного клімату, урахування емоційного стану кожного студента, що сприяло долаттю психологічних бар'єрів (сором'язливості, невпевненості в собі); 5) організація позааудиторної роботи (участь у клубній діяльності, міжособистісні діалоги, слухання, читання та письмові контакти з носіями мови завдяки інтернет-мовленню, робота гідом, перекладачем тощо).

Позитивно впливала на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи участь студентів у наукових заходах різного рівня, що стосувалися розгляду проблем організації професійної діяльності в умовах глобалізації мовного простору, у різноманітних позааудиторних освітньо-виховних заходах. Наприклад, із метою підвищення рівня сформованості ІКК студентів спеціальності «Початкова освіта» безпосередньо у ЗВО, де проводився експеримент, було проведено студентські конференції (щорічну студентську науково-практичну конференцію «English-speaking readings»); тематичні вечори («Ukraine and the United Kingdom: Discover Unknown»; Talk-show «Now – a reader, tomorrow – a leader» тощо); конкурси перекладів, літературна вітальня («Kobzar's Soul Lyrics»; «English speaking Readings about Oleksandr Dovzhenko») тощо.

Діяльність в іншомовному комунікативному середовищі сприяла підвищенню мотивації майбутніх фахівців до розвитку і вдосконаленню ІКК, формуванню мовної, мовленнєвої й лінгвосоціокультурної здатностей, емоційно-ціннісних якостей, комунікабельності, відкритості, толерантності, емпатії, умінню працювати в групі, засвоєнню демократичного стилю спілкування.

Другою умовою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи було визначено *міждисциплінарну інтеграцію змісту іншомовної освіти* на засадах оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін циклів загальної та професійної підготовки через поглиблення й систематизацію іншомовних лінгводидактичних знань.

Уважаємо за доцільне передусім обґрунтувати системне оновлення й модернізацію змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу та засобами розбудови зв'язків між теорією й практикою. Розглянемо процес формування ІКК майбутніх педагогів із погляду характеристики та загальних тенденцій усіх структурних складників іншомовної підготовки студентів спеціальності 013 Початкова

освіта.

Іншомовна підготовка вчителів початкової школи нині, на жаль, характеризується асистемністю, що зумовлено зовнішніми й внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників належить несформованість загальної державної стратегії підготовки таких фахівців: не розроблені стандарти підготовки, освітньо-кваліфікаційні характеристики вчителя початкової школи з урахуванням іншомовної інваріанти, створюються освітні програми, нові навчальні плани.

Серед внутрішніх чинників зазначимо відсутність чіткої диференціації обсягу дисциплін суто лінгвістичного спрямування в підготовці вчителів іноземних мов і вчителів початкової школи. Наголосимо на важливості означеного: не просто про майбутніх учителів іноземної мови, а про учителів початкової школи, які водночас навчатимуть іноземної мови.

У межах другої умови формування ІКК деталізуємо особливості міждисциплінарної інтеграції змісту іншомовної освіти.

Майбутнім учителям початкової школи в сучасному освітньому середовищі потрібно не стільки засвоїти великий обсяг інформації з теми, скільки навчитися осмислювати її, знаходити додаткові відомості, а ще більше – уміти ними послуговуватися та застосовувати на практиці. Зробити навчання цікавим, комплексним дає змогу практико-орієнтований інтегрований підхід, спрямований на активізацію міжпредметних зв'язків, узагальнення з метою опанування ІКК.

Відповідно, інтеграційні процеси є пріоритетним напрямом удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, в процесі формування ІКК, та спрямовані на реалізацію багатьох її принципів: від формування цілісної картини світу, планетарного мислення, уміння об'єднати в цілісну систему вузькогалузеві проблеми до реалізації принципу національної спрямованості освіти, що передбачає інтеграцію з національною історією, українською культурою, традиціями, до відкритості освіти, що зумовлює долучення до світового освітнього простору. Це чітко

задекларовано Концепцією «Нова українська школа», Законом України «Про освіту», новим професійним стандартом та іншими освітніми нормативно-правовими документами.

Нині ідея інтеграції важлива в контексті виконання вимог реалізації Концепції «Нова українська школа» і є однією з тенденцій сучасної професійної й загальної освіти з метою формування сучасного компетентних фахівців. Інтегрований характер професійного навчання іноземної мови полягає в об'єднанні та взаємодії різнопредметних знань і способів їх застосування, а також в інтегруванні мовленнєвої діяльності з іншими видами діяльностей. Так утворюються спільні зони навчання, виховання, розвитку й цілісного впливу предметів різних освітніх галузей на формування майбутнього професіонала (Бірюк & Пішун, 2020).

Актуальне завдання вищої школи відповідно до міждисциплінарного підходу зумовлене тенденціями інтеграції науки і полягає в: поєднанні спорідненого матеріалу кількох предметів навколо однієї теми, усуненні дублювання у вивченні питань; ущільненні знань, тобто реконструюванні фрагмента знань для економії часу на його засвоєння, а також для звернення уваги на формування еквівалентних і загальнонавчальних, технологічних умінь суб'єктів навчання; опануванні зі студентами значного за обсягом навчального матеріалу, досягненні цілісності знань; залученні студентів до здобуття знань; формуванні творчої особистості студента та його здібностей; наданні можливостей студентам застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Відповідно до зазначеного можемо стверджувати, що міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти через оновлення й модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, реалізацію міжпредметних зв'язків дисциплін циклів загальної і професійної підготовки засобами поглиблення та систематизації іншомовних лінгводидактичних знань; упровадження інтегративного підходу до змісту професійної підготовки, синхронізацію вивчення спорідненого навчального

матеріалу в різних предметах, а також максимальне використання різнопредметних знань для вивчення комплексних об'єктів і понять є важливою умовою результативності освітнього процесу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Синхронізація знань зумовлює певні зміни в навчальних планах, активізує необхідність перегляду термінів вивчення дисциплін із метою забезпечення наукового підґрунтя формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Поділяємо твердження Л. Бірюк (2020) і І. Козловської (2003), які зазначають: інтегративний підхід до вивчення навчальних предметів, на що спрямовує сучасна дидактика, еволюціонує від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутніх фахівців. Уважаємо слушними, а тому й імплементували в дослідженні, сформульовані українськими дослідницями концептуальні положення застосування інтегративного підходу в освітньому процесі:

- упровадження інтегративного підходу до вивчення дисциплін загальної й професійної підготовки, що дає змогу усунути з навчального процесу такі негативні явища, як дублювання, фрагментарність і формалізм знань, перевантаження здобувачів освіти, оскільки передбачає єдиний підхід до знань, їх системність і взаємодію;

- психолого-педагогічне обґрунтування інтегративного підходу до навчання дає змогу забезпечити логіку формування комплексних понять, розуміння фізичної сутності явищ, що вивчаються в різних предметах, правильне і творче застосування знань у майбутній професійній діяльності;

- інтегративний підхід в освітньому процесі потребує наукового обґрунтування з метою уникнення псевдоінтеграції та еkleктичності знань у навчальному матеріалі;

- інтеграцію знань доцільно впроваджувати на різних рівнях (мобільність знань, міжпредметні зв'язки, синтез знань, взаємодія знань, формування інтегрованих метапредметів).

Інтеграція як окремий дидактичний принцип передбачає відображення

в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, що існують у природі. Їх досліджують сучасні науки. Міждисциплінарні зв'язки є еквівалентом міжнаукових процесів, їх методологічна основа – процеси інтеграції та диференціації наукового пізнання.

У контексті нашого дослідження відповідно до другої умови вважаємо, що «насичувати» зміст дисциплін варто тематикою, важливою для професійного застосування іноземної мови. Відповідно, уже з перших занять з іноземної мови майбутні фахівці вивчали професійно орієнтовану тематику. Окрім того, ця тематика «перегукувалася» зі змістом того, що вивчається з інших дисциплін. Продуктивним, із нашого досвіду, є вивчення тем про видатних педагогів, зокрема царини сучасної початкової освіти; особливості впровадження принципів НУШ; порівняння систем дошкільної, базової, вищої освіти в Україні та в європейських державах тощо.

Реалізація другої умови передбачає інтегрування змісту навчання предметного матеріалу з вивченням іноземної мови як аспект підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх учителів, що потребує спеціальної професійної підготовки до її впровадження. Це дозволяє посилити іншомовний компонент у ході вивчення професійних дисциплін і акцентувати увагу на розвитку пізнавальної активності здобувачів вищої освіти та їх академічних здібностей. Імплементація положень умови досягалася через залучення до спільної освітньої діяльності викладачів-предметників та викладачів іноземних мов, що дозволило викладачам іноземної мови набути певного рівня кваліфікації у певних предметних сферах, а викладачі-предметники розвивали власну кваліфікацію щодо ефективного поєднання навчання змісту дисципліни водночас з розвитком іншомовної компетентності.

Одним із провідних завдань оновлення освітнього процесу в означеному аспекті є оптимізація навчання іноземної мови і фахових методик початкового навчання. Тобто акцентується завдання досягнення переконливої ефективності викладання фахових дисциплін засобами

іноземної мови, що вивчається, з метою оволодіння навчальним матеріалом на рівні засвоєння, який викладається рідною мовою студента. Водночас має бути розв'язана проблема досягнення прогресу в опануванні іноземної мови в ході акцентування змісту певної фахової дисципліни.

Із метою формування ІКК у дослідженні під час оптимізації процесу навчання іноземної мови й максимізації ефективності розвитку іншомовної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалася реалізація елементів інтеграції дисципліни загальної підготовки «Іноземна мова» та фахових методик початкової освіти, зокрема «Методика навчання іноземних мов», «Методика навчання освітньої галузі «Математична»», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання освітньої галузі «Природнича»», що викладалися частково англійською мовою.

Розв'язання цих завдань безпосередньо пов'язане з питанням підготовки майбутніх учителів до реалізації цього підходу в майбутній професійній діяльності, адже одним із основних принципів НУШ є застосування інтегрованого підходу під час навчання учнів початкових класів. Тож майбутні вчителі мають бути готові: до організації освітнього процесу таким чином, щоб було забезпечено таке глибоке оволодіння учнями змістом конкретної предметної дисципліни засобами іноземної мови, яке може бути досягнуто в ході реалізації навчання рідною мовою.

Третьою умовою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи визначено активізацію іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення через упровадження інтерактивного, кооперативного, проблемного навчання, інноваційних технологій, методів, форм організації освітньої діяльності; раціональне поєднання вербальних і комп'ютерних засобів іншомовної професійної комунікації відповідно до технологій змішаного навчання, проблемного навчання, з елементами інформаційно-комунікативних технологій.

Окрім того, інтенсифікація процесу формування ІКК майбутніх

учителів початкової школи спонукала до вдосконалення форм здійснення освітнього процесу. Орієнтиром стали лабораторні заняття, виїзні семінари-практикуми, бінарні лекції, майстер-класи, комунікативно орієнтовані тренінги, вебінари тощо.

Засобом активізації іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного й творчого мислення впродовж останніх років стало розроблення та впровадження в освітній процес спеціальності 013 Початкова освіта дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Розроблений контент дисципліни позбавлений надмірної «лінгвістизації», урахує специфіку майбутньої професійної діяльності вчителів початкової школи; вирізняється професійно орієнтованою змістовою тематикою; демонструє урівноваження мовного й мовленнєвого матеріалу, що є доречним як на етапі послуговування іноземною мовою в повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Із метою активізації іншомовної комунікативної діяльності здобувачів вищої освіти пропонувалися іншомовні комунікативні професійно спрямовані завдання й ситуації для розв'язання засобами використання інтерактивного навчання. Зазначені завдання спонукали майбутніх учителів аналізувати іншомовну комунікацію, що дало змогу відчувати себе в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Для активізації іншомовної комунікативної діяльності найефективнішими серед використаних нами методів виявилися «Мозковий штурм», ділові та рольові ігри, колективний сторітелінг, групові обговорення професійних ситуацій, проведення здобувачами вищої освіти власних іншомовних тренінгів тощо.

Проблемні ситуації, що характеризувалися творчим емоційним станом майбутніх учителів початкової школи, виражалися в аналізі ситуацій і в ухваленні рішень. Ігрові моделі створення проблемної ситуації реалізовувалися через уведення ігрової ситуації: проблемна ситуація проживалася учасниками в її ігровому втіленні, основу чого становило ігрове

моделювання.

Важливим засобом інноваційного навчання та активізації іншомовного комунікування став мультимедійний комплекс у складі інтерактивної дошки, комп'ютера (ноутбука) й мультимедійного проєктора, що поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності комплексу була можливість залучити всю аудиторію до активної роботи, що дозволило створити ряд корисних для професійної діяльності кейсів. Окрім того, завдяки зазначеному комплексу результати сторітелінгу набули наочного зображення колективної роботи, оформлені у вигляді колективно створених казок, оповідатень, розповідей, творів тощо.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу в ході активізації іншомовної комунікативної діяльності відбувалася через використання інтернет-ресурсів, що забезпечувало індивідуалізацію й диференціацію освітнього процесу під час дистанційного й змішаного форматів навчання. Практичному опануванню ІКК майбутніх учителів сприяли такі інтернет-ресурси: електронна пошта, програми відеозв'язку (Viber, Skype, WhatsApp), платформи створення завдань для закріплення, перевірки знань здобувачів освіти (Quizlet, Kahoot, Easy Test Maker, Classmaker), технології Google Classroom, Lego Education, що надають можливість створити новітнє освітнє середовище для дистанційного та змішаного навчання.

Четвертою умовою формування ІКК визначено збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи (неперервний іншомовний супровід педагогічних практик).

У більшості країн ЄС університети опікуються переважно теоретичною підготовкою вчителів, а школи несуть відповідальність за якість формування практичних умінь майбутніх фахівців. Адже в Європі створено й активно функціонує партнерство «школа – університет», де шкільні вчителі є повноцінними партнерами здобувачів вищої освіти, викладачів і беруть

участь у формуванні змістового наповнення освітнього процесу вищих педагогічних закладів освіти. На нашу думку, таке партнерство є результативним.

Із метою формування ІКК продуктивним є залучення вчителів-практиків до роботи зі студентами для опанування сучасних світових тенденцій підготовки вчителів до навчання іноземної мови молодших школярів; проведення різноманітних заходів із проблем теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за участі провідних фахівців галузі, професорів європейських університетів, іноземних студентів і викладачів-іноземців для вивчення світового досвіду підготовки таких фахівців; майстер-класів за участю європейських освітніх організацій (Британська рада, TESOL тощо) (Котенко, 2011).

Посилення практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання іноземної мови є можливим завдяки залученню вчителів-практиків до формування змістового наповнення дисциплін із метою уникнення розбіжностей між теоретичним і практичним навчанням.

Зміст, завдання та терміни проведення практичної підготовки студентів визначаються навчальним планом спеціальності 013 Початкова освіта і регламентуються наскрізною програмою практик.

Першим кроком до здобуття такого досвіду є безвідривна (методична) педагогічна практика, що є пасивною, її студенти проходили в 3 семестрі (2 курс). Із метою формування ІКК майбутні вчителі початкової школи відвідували уроки англійської мови з подальшим їх обговоренням і аналізом, проводили англомовні перерви, допомагали вчителям організовувати і проводити виховні предметні заходи з англійської мови. Під час проходження безвідривної педагогічної практики студенти розробляли англомовні ігри й перевіряли їх ефективність на практиці.

Наступним кроком формування англомовного досвіду роботи з дітьми була навчально-виховна педагогічна практика в літніх оздоровчих таборах.

Після 4 семестру (2 курс) студенти бакалаврату працювали з учнями початкових класів у літніх оздоровчих таборах або на літніх майданчиках у школах. Змістовність роботи з учнями в рамках діяльності літніх мовних таборів полягала в опрацюванні таких тем: здоровий спосіб життя; талановита молодь країн, мова яких вивчається, та України; свята й традиції країн, мова яких вивчається, та України; театральна студія; студія мистецтв; екологія рідного краю тощо.

Метою такої практики стало практикування в іншомовній комунікації майбутніх учителів, удосконалення та підвищення рівнів володіння ІКК майбутніх учителів, що привело до покращення володіння іноземною мовою вихованців. У перебігу іншомовної комунікації відбувався розвиток умінь та навичок використання мовних форм із метою реалізації реальних комунікативних цілей через використання ігрових та інноваційних форм вивчення іноземної мови під час активного дозвілля.

У літніх мовних таборах перед майбутніми вчителями ставилися такі завдання: створити умови для здобуття дітьми необхідних мовленнєвих навичок; допомогти вихованцям непомітно подолати мовний бар'єр; поєднати навчання із захопливим відпочинком; сприяти формуванню позитивної мотивації для подальшого вдосконалення іноземної мови (англійської); розвивати творчі здібності учнів у процесі іншомовної комунікації.

Здобувачі вищої освіти користувалися переважно продуктивними, активно-творчими методами, які передбачали самостійну й творчу діяльність школярів і мали на меті дати досвід іншомовного спілкування в перебігу практичної діяльності й перебування в таборі. Часто використовувалися методи колективної творчої діяльності іноземною мовою; методи, які допомагали вихованцям перенести знання в нові, нетипові, ігрові й життєві ситуації.

Подальшим етапом педагогічних практик була навчально-залікова педагогічна практика, яку майбутні вчителі проходили в середині 6 семестру

(3 курс). У процесі її перебігу майбутні фахівці проводили весь робочий день у школі, спостерігаючи за дітьми, допомагаючи вчителям початкової школи організувати освітній процес та дозвілля учнів на перервах та після уроків.

Із метою формування ІКК майбутні вчителі початкової школи відвідували всі уроки іноземної (англійської) мови, проведені вчителем-фахівцем із метою ознайомлення з інноваційними формами роботи на уроках англійської мови та подальшого аналізу уроків. Крім того, здобувачі вищої освіти відвідували уроки з іноземної (англійської) мови, проведені студентами-практикантами, за чим слідувало обговорення переваг і недоліків роботи в класі, пропонувалися нові рішення виходу зі складних непередбачуваних ситуацій. У ході проходження практики обов'язковим було розроблення й проведення одного залікового уроку з іноземної (англійської) мови, якому передували 2 – 3 пробні уроки. Крім того, студенти розробляли й проводили виховні предметні заходи з іноземної мови (англійської), а також організували англомовне дозвілля на перервах і після уроків.

Педагогічна практика студентів ОС «Бакалавр» на робочому місці вчителя початкових класів є завершальним етапом їхньої практичної підготовки, яка передбачала узагальнення, систематизацію і поглиблення загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовку до виконання всіх функцій учителя й реалізацію системи освітньої роботи з учнями початкової школи.

Педагогічна практика на робочому місці вчителя початкових класів проходила на початку 7 семестру (4 курс) і тривала 6 тижнів (як правило, з 1 вересня до середини жовтня). Перший тиждень практики був присвячений першим дням дитини в школі, студенти-практиканти були закріплені за першими класами, де вчилися працювати за програмою НУШ. Протягом наступних п'яти тижнів майбутні вчителі були закріплені за конкретними класами (з 2 по 4).

Метою практики було відпрацювання на практиці сучасних методів і

форм організації освітнього процесу в закладах різних типів і рівнів, що допомогло студентам навчитися приймати самостійні рішення під час роботи в початковій школі в реальних для професійної діяльності умовах.

Із метою формування ІКК майбутні вчителі початкової школи відповідно до програми педагогічних практик повинні були: поглибити і закріпити теоретичні знання, здобуті в університеті, застосовуючи їх на практиці в освітній роботі з учнями; проводити всі уроки з іноземної (англійської) мови в класі, де були на місці класовода; проводити освітню класну і позакласну роботу з іноземної мови з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; підготувати і провести нестандартний урок із застосуванням методів, які активізують пізнавальну діяльність учнів.

У перебігу педагогічних практик здобувачі освіти творчо застосовували отримані теоретичні знання в практичній діяльності; оволодівали сучасними методами і формами організації праці в галузі їхньої майбутньої професії з метою прийняття самостійних рішень під час професійної діяльності в реальних умовах; відбувалося виховання потреби систематично поновлювати свої знання з іноземної мови, вести наукові дослідження іноземною мовою.

Найважливішими завданнями практики було: закріплення і поглиблення знань із психолого-педагогічного та методичного циклів дисциплін, розширення обсягу теоретичних знань із фаху; встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів із реальним освітнім процесом, розвиток умінь використовувати ці знання під час вирішення конкретних навчальних і виховних ситуацій; ознайомлення здобувачів вищої освіти із сучасним станом освітньої роботи в різних типах закладів освіти, передовим педагогічним досвідом, станом реалізації основних завдань Концепції «Нова українська школа»; формування психологічної готовності до роботи в закладах освіти; розвиток особистих якостей, які необхідні в професійній діяльності педагога; формування вмінь і навичок реалізовувати професійні функції: конструктивну, мобілізувальну, організаторську,

комунікативну та інформаційну.

У ході дослідження було виявлено реальні проблеми професійної праці вчителя початкової школи, зокрема вчителя іноземної мови в початковій школі. Студенти-практиканти ознайомилися зі змістом і обсягом матеріалу з іноземної мови. У процесі практики здійснювалася не лише перевірка теоретичної та практичної підготовки студентів, а створювалися умови для розкриття потенційних можливостей майбутніх педагогів. У процесі педагогічної практики відбувалося збагачення спостереженнями, що надало розуміння практичної значущості теоретичних знань і умінь, зросла потреба в оволодінні ними.

Головним критерієм оцінювання результатів педагогічної практики є рівень сформованості професійної компетентності майбутніх освітян (у нашому випадку ІКК як складника професійної компетентності).

Таким чином, серед організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи, виокремлюємо: 1) створення іншомовно-комунікативного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища факультету початкової освіти ЗВО; 2) міждисциплінарну інтеграцію змісту іншомовної освіти на засадах системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) активізацію іншомовної комунікативної діяльності студентів на основі розвитку системного, критичного та творчого мислення через упровадження проблемного, інтерактивного, кооперативного навчання, інноваційних технологій, методів, форм організації освітньої діяльності; через раціональне поєднання вербальних і комп'ютерних засобів іншомовної професійної комунікації відповідно до технології змішаного навчання та широкого використання ІКТ; 4) збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Подальша логіка досліджень передбачає розроблення моделі, що дозволить відобразити педагогічну систему формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

3.3. Модель системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У підрозділі узагальнено сутність і особливості процесу моделювання; описано процес моделювання системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; обґрунтовано зміст і дидактико-методичне блокове наповнення означеної моделі системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Євроінтеграційні процеси української освіти вимагають від вищої школи підготовки фахівців нового покоління, спроможних до самореалізації в умовах ХХІ ст. Особливо це стосується майбутніх учителів початкової школи, які починають працювати в умовах Нової української школи і мають бути готовими до застосування міжпредметної інтеграції, що передбачає сформованість у них ІКК для навчання учнів у полікультурному й інформаційному просторі.

Відповідно до нової мовної політики в Україні, згідно з якою до 2021 р. учні закладів загальної середньої освіти повинні оволодіти принаймні двома іноземними мовами, професійна підготовка вчителів, зокрема початкової школи, вимагає значного оновлення й удосконалення. Зусилля вітчизняних педагогів, методистів спрямовані на пошук нової моделі системи формування ІКК у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Однак ця наукова проблема залишається ще не вирішеною.

Мета цього підрозділу передбачає узагальнення змісту ключових понять – «педагогічне моделювання» і «модель», які нині в дидактичній парадигмі є об'єктом вивчення багатьох науковців.

Проблема моделювання й моделей в освіті не є новою. Теоретичні підходи до моделювання висвітлено в працях М. Варгофського (1998), С. Гончаренка (2012), В. Краєвського, О. Бережнкової (2006), А. Хуторського, Л. Хуторської (2015), Ю. Шапрана (2015) та ін. Моделі й моделювання в професійній діяльності викладача вищої школи розглянуто в дослідженнях

науковців К. Гнезділової (2015), С. Касярум (2011), Є. Лодатка (2010), Г. Матушинського, А. Фролова (2000), І. Осадченко (2010), В. Теніщевої (2008) та ін. Українські науковці А. Єріна, Д. Єрін (2014), Є. Лодатко (2010) розглядали проблему моделювання в педагогіці в аспекті статистичного моделювання та прогнозування. Г. Луценко (2017) акцентувала увагу на моделі відкритої освіти.

Моделювання як один з інтегральних методів наукового дослідження широко застосовується в педагогіці. Як зазначають Г. Матушинський і А. Фролов, воно дає змогу об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент із побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій (Матушинський & Фролов, 2000, с. 187).

Моделювання – це відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається при цьому моделлю (Философский словарь, 2001, с. 289). Відповідно, педагогічне моделювання – це метод створення і подальшого вивчення педагогічних моделей, тобто відображення основних характеристик певної педагогічної системи (процесу, явища) у спеціально створеному об'єкті – в педагогічній моделі (Бекірова, 2019, с. 269).

Механізм моделювання складається зазвичай із таких операцій: перехід від природного об'єкта до його моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, що полягає в перенесенні результатів, одержаних у процесі дослідження, на певний предмет.

К. Кожухов (2008) наголошує, що практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається передусім її відповідністю досліджуваному об'єкту, а також тим, наскільки правильно на етапі побудови педагогічної моделі було враховано основні принципи моделювання: наочність, визначеність, об'єктивність, які значною мірою визначають як можливості й тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Учені Н. Клорак (2008), О. Козирева (2010), Є. Лодатко (2010), Д. Погонишева (2009) визначають такі основні методологічні принципи педагогічного моделювання: цілеспрямованість і підпорядкованість моделювання меті; ієрархічна взаємозалежність та узгодженість її основних компонентів; реальність виконання; функціонально-логічна структуризація основних компонентів; концептуальна єдність основних компонентів; конкретність; наявність зворотного зв'язку про стан досягнутого результату; адекватність; наочність; визначеність; об'єктивність; інформаційна достатність.

У ході аналізу психологічних підходів до визначення структури діяльності Р. Андрійчук, А. Левківський (2003) зазначають принципи, що мають сприяти розробленню сучасних моделей діяльності здобувачів вищої освіти з погляду схематично визначеної раціональності, а саме: *принцип схоластичності* (ймовірності) розподілу функцій між виконавцями (робота в колективі); *принцип інтеріоризації / екстеріоризації* (констатується постійна зміна зовнішнього і внутрішнього плану діяльності); *принцип неповної орієнтовної основи діяльності* (професійно важлива інформація засобами мови відтворюється тільки частково); *принцип свідомості / автоматизації* (в кожному виді діяльності є компоненти, що функціонують самостійно, й такі, що перебувають під постійним контролем; *принцип ієрархічності будови зовнішнього плану діяльності* (діяльність має складну рівневу структуру з різноплановими (якість, масштаб тощо) завданнями на кожному рівні; *принцип ієрархічності будови внутрішнього плану діяльності* (аналіз діяльності в ході організації навчання спрямовано на пошук компонентів її внутрішнього плану та засобів адекватного їх вираження); *принцип системогенези* (діяльність на різних етапах своєї реалізації має різну морфологію (склад і структуру), аксіологію (функцію, результати, потреби, оцінки) і праксеологію (динаміку і розвиток); *принцип достатнього опису* (отримання одного й того самого результату можливе за умови реалізації різних процесів (технологій, методик). Але найважливіше в цьому те, що

навчання повинно сприяти безумовному виконанню функцій проєктивної діяльності, у процесі чого узагальнюються не лише наявні варіанти діяльності, а й розглядаються потенційно можливі; *принцип пошуку еталона діяльності; принцип аналізу / синтезу* (використовується структурно-алгоритмічний опис діяльності). За допомогою алгоритмів описуються не лише дії, а й інші компоненти внутрішнього плану діяльності: образи (зокрема, поняттєвої сфери), мотиви тощо.

Процес моделювання проходить декілька етапів. Ряд учених разом із О. Дахіним (2005) визначають такі основні етапи педагогічного моделювання: 1) входження в процес моделювання і вибір його методологічних основ для якісного опису предмета дослідження; 2) визначення завдань моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання; 4) дослідження валідності моделі у розв'язанні поставлених завдань; 5) застосування моделі в педагогічному експерименті; 6) змістова інтерпретація результатів моделювання.

Проте існує й інша думка, вона стосується певної умовності моделювання: доводиться вдаватися до умовних схем, вводити багато допущень, у результаті чого з'являються моделі, що не моделюють дійсність, а дещо спотворюють її. Із цього приводу Є. Лодатко (2010) зазначає: «Авторське тлумачення жодної з таких схем не підкріплюється достатнім змістовим поясненням смислу поняття «педагогічна модель» і не супроводжується хоча б поверховим обґрунтуванням критеріїв добору принципів побудови моделі, її внутрішньої структурної організації, а також адекватності моделі досліджуваному явищу. Нехтування цими важливими, ключовими складниками процесу моделювання свідчить про недостатню методологічну підготовку авторів, нерозуміння ними сутності педагогічного моделювання та формальне уявлення як про моделі взагалі, так і про моделювання соціокультурних процесів (явищ) зокрема».

З огляду на зазначене можна сказати, що педагогічна модель – це подумки представлена чи матеріально реалізована система певного педагогічного процесу – навчального, виховного, формувального, розвивального та ін., навчально-виховного явища, яка адекватно відображає досліджуваний предмет педагогічної дійсності, а в нашому педагогічному дослідженні – професійну суб'єктність учителів початкових класів і процес її формування в закладах вищої педагогічної освіти (Бекірова, 2019, с. 270).

Вітчизняною вченою В. Курок (2015) зазначено, що різні моделі виконують різні функції. У наукових студіях переважає усталений підхід стосовно того, що для реалізації виховної функції необхідно мати високу мораль, інформаційної – високий інтелект, дослідницької – здатність до творчості, комунікативної – уміння спілкуватися, а для виконання навчальної функції – професійну компетентність.

Поділяємо думку вчених і додамо, що модель має фіксувати обґрунтовані критерії добору принципів її побудови та найголовніші риси об'єкта, що вивчається. Моделі можуть бути створені лише за умови глибокого розуміння функцій і властивостей того, що вони моделюють. Модель завжди виступає аналогією і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями і їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Окрім цього, моделювання є важливим «інструментом», що допомагає проінструктувати й визначити покроковий перебіг освітнього процесу (Гнезділова & Касярум, 2011).

З огляду на призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу важливим уважаємо твердження В. Краєвського, Є. Бережнова і В. Полонського: «Модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» (Краевский & Бережнов, 2006, с. 268).

К. Гнезділова, С. Касярум зазначають, що створення моделі під час дослідження педагогічних процесів є найкращим методом, який надає певну

інформацію про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах» (Гнезділова & Касярум, 2011, с. 8).

Загальна абстрактна модель поняття «компетентність», на думку А. Хуторського і Л. Хуторської (2015), може охоплювати такі одиничні складники: ієрархічну, структурно-функціональну, діагностичну, організаційно-управлінську моделі компетентності тощо. Дослідники дійшли висновку, що такий діапазон моделювання передбачає різні можливості для свого вдосконалення й для надання інформації у вербальній або графічній формах. Вони запропонували різноаспектні системно-структурні й структурно-функціональні моделі: загальну (системну) модель компетентності, модель базового поняття – освітнього досвіду особистості, параметричну модель складників процесу формування компетентності, спіральну модель формування рівнів компетентності тощо. На їхню думку, ці моделі відрізняються структурою, способами зв'язків між елементами, внутрішньою організацією. Кожна з них деталізує й поглиблює системну (загальну) модель компетентності. Загальна ж модель значно спрощує одиничні моделі.

Зазначені тлумачення спонукають до таких узагальнень: системоутворювальним чинником понять «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють – система, реальність; модель як образ цієї реальності – система-модель; суб'єкт моделювання (педагог) – система, що моделює. У такому розумінні моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є «моделями дослідження» (Кушнір, 2019, с. 51). Однак модель у педагогічному процесі – це не лише відображення певного стану педагогічної реальності, а й «форма діяльності, яка передбачається, репрезентація майбутньої практики й засвоєних форм діяльності» (Варгофський, 1998, с. 11). Інакше кажучи, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності,

а й майбутньої. У такому розумінні модель виконує функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога.

У нашому дослідженні ми керуємося енциклопедичним визначенням, за яким модель – це «уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 516).

Із огляду на це модель системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи визначаємо як мисленнєву систему логічно структурованої єдності складників, спрямованих на формування в майбутніх учителів початкової школи означеної особистісної якості (Корчова, 2017, с. 143).

У контексті дослідження моделей навчання вчені визначають такі їх типи (Гнезділова & Касярум, 2011): активна модель навчання, за умови застосування якої студенти беруть участь у процесі навчання, самостійно виконують завдання, що формує в них рецептивно-репродуктивні та продуктивні навички й уміння; пасивна модель навчання, за умови впровадження якої студенти застосовують лише рецептивні навички й уміння, тобто перебувають у ролі «реципієнта знань», запропонованих викладачами; інтерактивна модель навчання, у процесі застосування якої студенти й викладачі співпрацюють під час освітнього процесу, беруть участь у групових дискусіях, іграх тощо. Аналіз різних типів моделей переконує в потребі створення комбінованої моделі, яка поєднує елементи різних типів моделей із домінуванням інтерактивної.

Практична цінність педагогічного моделювання визначається адекватністю спроектованої моделі досліджуваному педагогічному об'єкту, а також тим, наскільки правильно дотримані основні принципи моделювання, котрі практично визначають як можливості й тип моделі, так і її функції в конкретному дослідженні. У нашому дослідженні важливе значення має функціонування Нової української школи: «Нова українська школа буде функціонувати на засадах особистісно орієнтованої моделі. У рамках цієї

моделі школа максимум ураховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» (Нова українська школа, 2016, с. 17). Відповідно, педагогічне моделювання формування ІКК майбутніх учителів початкової школи безпосередньо має враховувати цей методологічний аспект.

Важливим у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є можливість педагогічного моделювання процесів навчання, виховання, розвитку, вдосконалення майбутніх фахівців, у т. ч. і формування в них ІКК. «Поняттєва модель – це динамічна педагогічна дійсність, орієнтир сучасних підходів до збагачення знань про виховання, вдосконалення практик виховання у багатоманітності освітніх структур, їх організації і функціонування з єдиних поняттєвих позицій» (Алиева, 2018, с. 42).

Побудова моделі системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи здійснювалася з урахуванням вимог, що стосуються її структури, змісту, функцій, етапів і принципів моделювання. За структурою пропонується модель містить у збалансованому вигляді всі компоненти, що її утворюють і в комплексі відображають педагогічну систему формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. За змістом модель вміщує ОП, навчальні дисципліни, форми, засоби, методику й суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і здобувачів освіти. За функцією модель прогностична, тобто можливе оновлення кожного з компонентів у їх взаємозв'язку. Тому за своєю сутністю розроблена модель педагогічної системи формування ІКК є структурно-функціональною та містить методологічно-цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційно-методичний і діагностико-рефлексивний блоки. Зображення структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи подано на рис. 3.2.

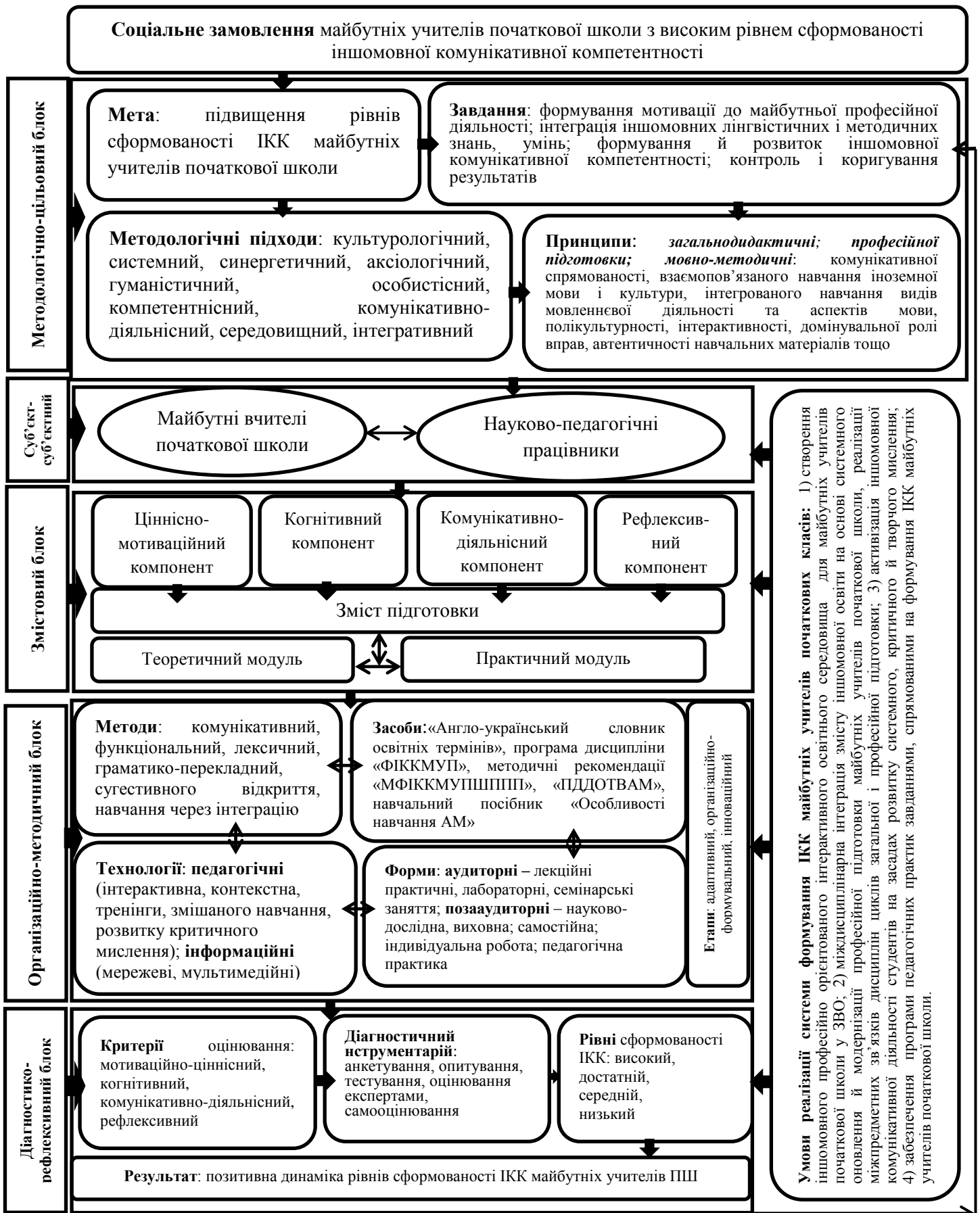


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Методологічно-цільовий блок охоплює мету й завдання професійної підготовки; методологічні підходи й принципи, на яких ґрунтується педагогічна система формування досліджуваної якості. Соціальне замовлення на високопрофесійних учителів початкової школи з високим рівнем сформованості ІКК визначає мету й результат упровадження розробленої моделі – позитивну динаміку рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи. Серед завдань професійної підготовки означених фахівців убачаємо формування загальнолюдських і професійних цінностей і мотивації до майбутньої професійної діяльності; інтеграцію лінгвістичних і методичних знань і вмінь; формування й розвиток умінь, навичок і здатності до іншомовної комунікативної компетентності; контроль і коригування здобутих результатів. У структурі означеного блоку виділяємо методологічні підходи моделі формування досліджуваної особистісної якості, основними серед яких є: культурологічний, системний, синергетичний, аксіологічний, гуманістичний, особистісний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний та інтегративний.

Відповідно до підходів визначаємо загальнопедагогічні й специфічні принципи: комунікативної спрямованості, що передбачає моделювання природного професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою, оскільки спілкування формується в межах загальної ІКК й передбачає ситуативність навчання іноземної мови, мовно-розумову активність студентів, функціональність, новизну та індивідуалізацію; принцип взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури; принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови ґрунтується на тому, що жоден вид мовлення й аспект мови не існує окремо від інших. До прикладу, під час говоріння людина слухає, що вона говорить; у діалозі партнери по чергому говорять і слухають; письмо й читання також взаємозалежні. Реалізація означеного принципу передбачає дотримання певних вимог, а саме: використання професійно орієнтованого мовного матеріалу, виконання спеціальної системи вправ, урахування часо-

послідовної співвіднесеності, що має на меті імплементацію принципу професійної спрямованості, на якому ґрунтується добір лексичного матеріалу з оперттям на фахово орієнтований дискурс майбутніх учителів початкових класів; принцип полікультурності спрямований на виховання поваги до носіїв конкретної мови й відповідної культури; принцип інтерактивності реалізується через виконання завдань, спрямованих на взаємодію між суб'єктами освітнього процесу через ігрові полілоги; принцип домінувальної ролі вправ імплемтується шляхом виконання різномантних завдань і вправ, що ведуть до формування ІКК майбутніх учителів початкової школи; принцип автентичності навчальних матеріалів спрямований на використання лише автентичних засобів навчання в ході формування ІКК; принцип науковості, за яким навчання іноземної мови має відбуватися відповідно до останніх досягнень методики, педагогіки й лінгвістики, з долученням студентів до дискусій, виконання творчих робіт зі змогою досліджувати й робити відкриття; принцип активності передбачає мовленнєву і розумову активність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю; принцип індивідуалізації враховує індивідуально-психологічні особливості студента.

Суб'єкт-суб'єктний блок розробленої моделі містить типову характеристику особистостей майбутніх учителів початкової школи та науково-педагогічних працівників ЗВО.

Постать майбутнього вчителя початкової школи реалізовуватиме основну мету освіти в державі й знаходитиметься в центрі життя молодших школярів. Його особистість, професійна суб'єктність і відповідальне ставлення до педагогічної діяльності, безумовно, забезпечать успіх педагогічної діяльності як головного суб'єкта системи початкової освіти. (Бекірова, 2019, с. 47).

Рівень професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи зумовлений рівнем сформованості базових професійних компетентностей, пов'язаних із готовністю і здатністю реалізувати цілі

навчання іноземної мови в початковій школі з урахуванням сучасних соціальних вимог і реальних умов навчання (Бігич та ін., 2013, с. 38).

Відповідно до освітньої програми майбутні вчителі початкової школи мають бути здатними: навчати учнів початкової школи іноземної мови; організовувати позаурочну діяльність учнів іноземною мовою; вести методичну роботу, працювати з батьками, здійснювати навчально-наукову діяльність (підвищувати кваліфікацію).

Наукові дослідження свідчать про те, що майбутні вчителі іноземної мови початкової школи повинні вміти реалізувати такі основні функції (Пассов Е. И., 2003): *комунікативно-навчальну (практичну), виховну, розвивальну та освітню*. Крім зазначених чотирьох основних функцій, майбутні фахівці мають бути здатними здійснювати *гностичну* (аналіз власної професійної діяльності й навчальну діяльність учнів, добирати підручники й посібники, прогнозувати труднощі засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу, вивчати й узагальнювати досвід інших учителів), *конструктивно-планувальну* (планувати і творчо конструювати освітній процес на уроці й у позакласній діяльності), *організаторську* функції.

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи важливо реалізувати принципи діалогічності, згідно з яким суб'єкти освітнього процесу вільно спілкуються, слухають і чують один одного, мають право на помилку, поважають думку кожного комуніканта. Іншомовна комунікативна освітня діяльність передбачає активну суб'єкт-суб'єкту взаємодію, що є активною, взаємозумовленою та суб'єктно орієнтованою – гуманною й гуманістичною.

На думку вченої О. Соловової (2008) для успішної імплементації названих функцій майбутнім учителям необхідно володіти низкою певних компетентностей, зокрема *соціально-психологічною*, пов'язаною з готовністю до вирішення професійних завдань; *комунікативною і професійно-комунікативною*; *філологічною*; *загальнопедагогічною професійною*

компетентністю (психолого-педагогічна й методична); загальнокультурною; компетентністю в професійній самореалізації.

Основними складниками професійної компетентності, якою мають оволодіти майбутні вчителі в ході професійної підготовки, є професійні знання, вміння й педагогічні здатності. Поділяємо думку Н. Гальської, Н. Гез (2009) про те, що здобувачі вищої освіти факультетів початкової освіти повинні оволодіти такими *професійними знаннями*: методологічними, теоретичними й методичними основами загальної педагогіки та педагогіки початкової школи; знати вікові психологічні та анатомо-фізіологічні особливості молодших школярів на різних етапах розвитку в початковій школі, закономірності оволодіння ними іноземною мовою; специфіку формування їх як соціальних суб'єктів освітньої діяльності; структуру та зміст стандартів початкової освіти, чинних навчальних програм, підручників; основні положення освітньої концепції на певному етапі розвитку суспільства, зокрема положення Нової української школи та сучасних особливостей викладання іноземної мови в початковій школі; систему мови та основні лінгвістичні методичні категорії; культуру рідної та країни, мову якої викладає, їх історію й сучасні проблеми розвитку, включаючи проблеми зарубіжних однолітків учнів, з якими працюють; знати основні вимоги суспільства й науки до методичної майстерності та особистісних якостей учителя початкової школи; основні закономірності навчання іноземної мови, зміст і специфіку всіх складників освітнього процесу: цілей, змісту, методів, засобів навчання в ході історичного розвитку й сучасного стану.

Майбутні вчителі початкової школи мають оволодіти *професійними вміннями*, що дозволять їм здійснювати професійну діяльність, спрямовану на формування в учнів рис вторинної мовної особистості, які зумовлюють здатність до участі в міжкультурному спілкуванні: уміння пізнавати особливості особистості учня, що формується і розвивається на основі процесу самопізнання; уміння, пов'язані з плануванням мовленнєвого спілкування в ході освітнього процесу; уміння, пов'язані з реалізацією

спланованих професійних дій та оцінюванням результатів навчання; уміння аналізувати результати організованого на уроці іншомовного спілкування (Бігич та ін, 2013, с. 40).

Крім того, підтримуємо думку іншої вченої (Бекірова, 2019, с. 59), яка виділяє такі необхідні вміння майбутніх учителів початкової школи: проєктування й моделювання педагогічної діяльності на основі її рефлексії та саморефлексії, цілепокладання та діагностування як власної педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів; використання та застосування особистісно орієнтованих і розвивальних методів, методик і технологій навчання, виховання та розвитку, специфічних для вчителів початкової школи; організація навчально-пізнавальної діяльності та самостійної роботи учнів згідно з їхніми віковими та індивідуально-психічними особливостями, здібностями і потенційними можливостями; організація індивідуально-виховної роботи з учнями, роботи з батьками учнів і надання їм відповідних консультацій і педагогічної допомоги; координація роботи різних структур і посадових осіб початкової школи з класним колективом тощо.

Педагогічні здатності мають на меті розвиток таких *професійно значущих якостей особистості*: самостійність та ініціативність у вирішенні професійних завдань; неупередженість суджень, думок і широта поглядів; контактність і комунікабельність; спостережливість і винахідливість; толерантність, емпатія тощо; доброзичливість і психологічна стабільність; соціальна активність і креативність; почуття професійного обов'язку та особиста відповідальність; готовність слухати і чути співрозмовника; здатність до професійної рефлексії й самоаналізу.

Важливими для нашого дослідження є такі здатності: успішно використовувати сучасні методи, методики, технології, засоби та форми навчання, виховання й розвитку молодших школярів відповідно до сучасних концептуальних підходів, притаманних початковій освіті; планувати й методично опрацьовувати навчальний матеріал початкової школи, зокрема з іноземної мови; доступно викладати матеріал навчальних предметів

молодшим школярам; забезпечувати ралізацію навчальної програми; брати участь у методичній роботі школи; аналізувати й узагальнювати успішність учнів у навчальній діяльності, своєчасно вносити потрібні й доцільні корективи; стимулювати освітню діяльність учнів, формувати в них навчальну мотивацію, самостійність і творчість; формувати навички й уміння самостійної діяльності; керувати предметними гуртками; оформляти навчальний клас; проводити індивідуально-виховну роботу з учнями; проводити роботу з батьками тощо.

Потечійна професійна суб'єктність майбутніх учителів початкової школи ґрунтується на таких положеннях: цінностях професії педагога і педагогічної діяльності в початковій школі; мотиваційній насиченості діяльності в початковій школі; емоційно-вольових здатностях майбутніх фахівців; їхніх інтелектуальних можливостях; операційно-процесуальних здатностях; рефлексивно-оцінних здатностях здобувачів освіти. Крім того, зазначена вище якість опосередкована *внутрішніми* (віковими й індивідуально-психічними особливостями, особистісними і професійно важливими якостями, професійною «Я-концепцією» і образом «Я-педагог») та *зовнішніми* (організаційно-педагогічними, соціально-психологічними та нормативними умовами, «тимчасовими акторами» – контингентом учнів у конкретному класі) *умовами* (Бекірова, 2019).

Відповідно, професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів відображає різноманіття відносин педагога, виявляє рівень досягнення гармонії із самим собою («Я-педагог»), навколишнім світом і педагогічною реальністю. Саме вона дає змогу гармонізувати зовнішні й внутрішні умови педагогічної діяльності та знайти згоду із самим собою в цій діяльності.

Професійна суб'єктна позиція майбутніх фахівців початкової освіти відіграє системотвірну роль у структурі професійної суб'єктності, оскільки інтегрально характеризує ціннісно-мотиваційні, змістові, процесуальні, методичні, рефлексивні, результативні й особистісно-суб'єктні складники педагогічної діяльності, що формуються під впливом стійкої системи

ставлень до світу, педагогічної дійсності й діяльності, колег, а також, що важливо, самосприйняття себе як учителя початкових класів, а в сукупності це визначає його стиль буття у педагогічному середовищі й педагогічній діяльності в початковій школі, культуру повсякденної поведінки. Одним із компонентів професійної суб'єктності К. Абульханова-Славська (2007, с. 38) вважає активність, що є «новоутворенням особистості як суб'єкта». Формами активності вчена вважає відповідальність, самостійність, суверенність і самодостатність, що формують «заряд суб'єктності активності». О. Рослякова визначає суб'єктну активність як «інтегральне утворення, яке характеризує спосіб існування і форму взаємодії, самоіснування і самоздійснення суб'єкта, що виступає як основа для розкриття потенціалу суб'єкта на певному віковому етапі» (Рослякова, 2003, с. 13).

Вітчизняний учений І. Бех (2003, с. 76) наголошує на унікальності педагогічної позиції, що є водночас і особистісною, і професійною. Доеднуючись до поглядів учених-психологів, вважаємо, що в педагогічних закладах вищої освіти особливу увагу треба приділяти формуванню професійної суб'єктної позиції майбутніх учителів початкової школи, що вміщує: 1) внутрішню мотивацію до навчальної та майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі; 2) інтернальний локус контролю студентів як учителів початкових класів; 3) рефлексивність як щодо учнів як головної цінності, так і до самого себе як до майбутнього професіонала; 4) автономність у навчальній і майбутній педагогічній діяльності.

Майбутні вчителі початкової школи стають справжніми суб'єктами освітньої, а потім і квазіпедагогічної діяльності, що стимулює й забезпечує їхню суб'єкту активність і позицію, а також сприяє набуттю суб'єктного досвіду навчальної та педагогічної іншомовної діяльності. Вони мають удосконалювати професійну компетентність упродовж усього життя, що дає можливість у майбутньому отримувати наступну кваліфікаційну категорію або педагогічне звання.

У сучасних умовах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (дистанційне навчання, онлайн-курси, вебінари тощо) важливим є те, що студенти досить обізнані з особливостями використання інформаційно-комунікаційних технологій у суспільному житті, але у них недостатньо можливостей використання специфічного програмного забезпечення, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю. Вони прагнуть знати іноземні мови для полегшення спілкування із зарубіжними колегами, ознайомлення з новітніми світовими технологіями викладання. Проте їм досить важко розпочати спілкування, особливо іноземною мовою. Тому суб'єкт-суб'єктна комунікація сприяє самосприйняттю у сфері педагогічного буття, переживанню почуття професійної цінності та значущості, що виявляється у створенні позитивного фону отримання педагогічної освіти, веде до розвитку самопізнання, сприяє формуванню об'єктивної самооцінки спочатку як студента, а потім як учителя початкової школи, професійно орієнтованої поведінки здобувачів освіти в процесі навчальної діяльності та взаємодії з викладачами на основі знань про себе й ставлення до себе і до інших як до самоцінності. Такі стосунки передбачають акцентування уваги на позиціях творчих індивідуальностей, що цілеспрямовано та свідомо співпрацюють між собою.

Складником *змістового блоку* моделі формування ІКК є зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що інтегрує теоретичний і практичний модулі та спрямований на формування чотирьох складників ІКК: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного й рефлексивного. Теоретичний модуль зrealізовано нормативними дисциплінами «Іноземна мова», «Практика усного і писемного мовлення», «Методика навчання іноземної мови», дисципліною за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» та окремими темами фахових дисциплін засобом міждисциплінарної інтеграції. Упровадження практичного модуля передбачено під час практичних і лабораторних занять із зазначених

навчальних дисциплін із використанням інтерактивних методів навчання. Науково-дослідну роботу майбутніх учителів початкової школи спрямовано на проєктування курсових, бакалаврських, наукових конкурсних робіт, участь у конкурсах, тренінгах, конференціях, методичних семінарах тощо. Важливу роль у процесі формування практичних здатностей відіграє педагогічна практика. Відвідування й проведення уроків англійської мови в школі є важливим складником професійної й методичної підготовки студентів. Позанавчальну діяльність утілено в гуртковій роботі з іноземної (англійської) мови в початковій школі.

Організаційно-методичний блок моделі репрезентує методи, технології, засоби й форми навчання. Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» (2014), класифікації форм дидактичного процесу В. Ортинського (2009) вважаємо доцільним застосовувати різні форми навчальних занять (лекції, семінарські, практичні, індивідуальні заняття), практичну підготовку, самостійну роботу (робота з друкованими джерелами, самостійний перегляд фільмів іноземною мовою, робота з інформаційними комунікаційними технологіями іноземною мовою тощо), контрольні заходи (іспити / заліки, модульні контрольні роботи, тестування, самоаналіз, захист проєктів тощо).

Серед методів, що застосовувалися з метою формування ІКК, вирізняємо загальнодидактичні й специфічні. До специфічних методів відносимо: комунікативний, функціональний, лексичний, граматико-перекладний, сугестивного відкриття, навчання через інтеграцію, створення освітньої сторінки з іноземної мови в інтернеті, блогів, метод аналізу конкретних ситуацій, метод створення телекомунікаційних проєктів, забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом через комп'ютер, що сприяло налагодженню результативного спілкування між студентами і викладачем.

Відповідно до завдань дослідження розроблено сучасні засоби навчання ІКК, зокрема, програму навчального курсу за вибором

«Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (2020), довідкове видання «Англо-український словник освітньої лексики» (2020), навчально-методичний посібник з методики навчання іноземної мови «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів» (2015) і навчально-методичний посібник «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови» (2018). Дієвими технологіями формування досліджуваної якості вважаємо педагогічні (інтерактивну, контекстну, тренінгову, змішаного навчання, розвитку критичного мислення) та інформаційні (мережеві, мультимедійні).

Форми, засоби, методи і технології формування ІКК на всіх етапах реалізації системи: 1) передбачали поєднання очних і змішаних освітніх технологій, проведення занять за допомогою комп'ютерної техніки; 2) забезпечили зв'язок майбутньої професійної діяльності із сучасними досягненнями науково-технічного прогресу; 3) формували знання про новітні підходи в теорії та практиці лінгводидактики; 4) забезпечили пошук інформації, зокрема в інтернеті, та взаємозв'язок між студентами і викладачем за допомогою засобів інформаційних технологій; 5) поєднали традиційні й нетрадиційні методи в процесі змішаного навчання (рольові та ділові ігри, дискусії, інтернетні технології, метод проєктів, словесні, наочні, практичні).

Діагностико-рефлексивний блок містить критерії оцінювання: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний, кожен із яких конкретизовано показниками. Методами оцінювання ІКК визначено тестування, оцінювання експертами та самооцінювання. Відповідно до критеріїв і показників вирізняють чотири рівні володіння зазначеною якістю: високий (творчий), достатній (продуктивний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний). Результатом досліджуваного процесу вважаємо позитивну динаміку рівнів сформованості

іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, у межах підрозділу обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Висунуто гіпотезу про те, що реалізація моделі сприятиме позитивній динаміці рівнів сформованості досліджуваної особистісної якості в процесі вивчення іноземної мови в педагогічних ЗВО, що забезпечить здобувачам вищої освіти професійний розвиток, прискорення адаптації до майбутньої професійної діяльності, сприятиме самоорганізації й самоосвіті.

Подальші дослідження було спрямовано на визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкових класів.

3.4. Критерії, показники й рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У процесі реформування вітчизняної вищої освіти дедалі більшого значення набуває вивчення, критичний аналіз та адаптоване застосування європейських систем стандартизації й оцінювання рівня сформованості ІКК (Канівець, 2015). Наразі Радою Європи розроблено два основні документи ЄС, що містять загальні критерії та необхідні вихідні дані з організації, спрямування, оптимізації й оцінювання процесу навчання іноземної мови, а саме: «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, навчання, викладання, оцінювання» (ЗЄР, 2003) та «Європейське мовне портфоліо» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Концептуальні положення означених документів успішно впроваджують країни-учасники ЄС, окрім того, ними керуються під час навчання й оцінювання рівнів сформованості ІКК в ЗВО України.

Незважаючи на значну увагу науковців, проблема й досі залишається актуальною. З огляду на доцільність вивчення європейського досвіду

оцінювання рівня ІКК здобувачів вищої освіти, актуальність дослідження підвищення рівня їхніх знань з іноземної мови в ЗВО України, вважаємо за необхідне проаналізувати оцінювання рівнів сформованості ІКК студентів факультетів початкової освіти ЗВО України, що має на меті виявити результативність процесу набуття означеної компетентності під час професійної підготовки. Усе це порушує проблему не тільки якості навчання та володіння мовою, а й оцінювання їх рівнів.

Відповідно до цього завдання підрозділу вбачаємо в узагальненні сучасних поглядів науковців щодо використання дієвих засобів оцінювання ІКК майбутніх учителів початкової школи, опису критеріїв, показників і рівнів сформованості зазначеної особистісної якості.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що окремі питання ІКК майбутніх фахівців і вчителів-практиків висвітлено у працях вітчизняних (Н. Арістова (2008), Л. Мовчан (2016), Т. Чаюк (2019), О. Шацька (2013), О. Шевченко (2014), та ін.; зокрема, О. Назола (2013) концентрує увагу на ролі усного коригувального зв'язку в навчанні студентів іноземної мови) і зарубіжних учених (С. Анг, Л. Ван Дайн, С. Кох, К. Нг (Ang, VanDyne, Koh & Ng, 2007), А. Абба, Л. Гулік, Дж. Герман (Abbe, Gulick & Herman, 2007), Т. Данн, Т. Сміт, Дж. Монтойя (Dunn, Smith, & Montoya, 2006), У. Лоннер, С. Хейс (Lonner & Hayes, 2004), С. Торн, Р. Блек (Thorne & Black, 2008) та ін.).

Зазначені дослідження переконують, що, попри велику кількість методик оцінювання, не існує чіткої картини реального стану рівнів володіння ІКК майбутніми вчителями початкових класів.

Пошук результативних шляхів оцінювання рівнів ІКК майбутніх учителів початкової школи набуває нині надзвичайної актуальності, оскільки об'єктивізація вимірювання, забезпечуючи зворотний зв'язок, дає можливість координувати процес формування означеної особистісної якості.

Особливо гостро постає питання оцінювання ІКК в сучасному освітньому процесі. Відхід від авторитарних методів навчання зумовлює

зміни і в методах, цілях та засобах оцінювання. Нині відбувається трансформація оцінювання як єдиного інструменту вимірювання рівнів сформованості здатностей особистості. Відгук, зворотний зв'язок, взаємооцінювання, самооцінювання, динамічне оцінювання позиціонуються як сучасні дієві засоби тлумачення набутих студентами знань, умінь і навичок (Будас, 2015).

Контроль і оцінювання рівня сформованості компетентностей – невід'ємний структурний елемент освітнього процесу, завершальний компонент змістового блоку (Петрик, 2015). Контроль як дидактичне поняття є сукупністю усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівні опанування майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок, необхідними для формування ІКК (Волошина, 2018).

Оцінювання знань – це процес виявлення обсягу засвоєних знань, рівнів та якості опанованого освітнього матеріалу, внесення необхідних корективів у освітній процес для вдосконалення змісту, методів і форм організації навчання (Савченко, 2011). Оцінювання, на думку О. Савченко, – це процес визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Державного стандарту та чинних програм (Савченко, 2011). Процес оцінювання є особливим (діагностувальним) складником контролю, а оцінка – це його результат. Оцінка як кількісний показник якості результатів навчання опосередковано характеризує розвиток майбутніх фахівців, їхні здібності, ставлення до професії, що можуть бути виражені у формі якісної словесної характеристики.

Поділяємо думку М. Флорін (Florin M. Mihai, 2014, с. 24) щодо різноманіття засобів для отримання інформації про рівень знань студентів. Дослідник наголошує на тому факті, що оцінювання часто виявляється поєднанням формальних і неформальних суджень. Вагомими, на переконання вченого, є не тільки результати тестів, а й підсумки інших засобів дослідження здатностей студентів.

Освітні цінності викладача й мета вивчення мови, безумовно,

впливають на оцінювання досягнень студентів. Учені Т. Габріелсон, К. Уотс (Gabrielson & Watts, 2013) вирізняють з-поміж них цілі-виконання (performance) й цілі-майстерності (mastery). Викладач, для якого головною метою є зразкове виконання завдань, оцінює передусім індивідуальні здібності та винагороджує за їх бездоганне виконання. Якщо ж мета викладача – майстерність, то він акцентує увагу на оцінюванні розвитку студентів, формування в них нових умінь або вдосконаленні раніше набутих.

Провідні лінгводидакти наголошують на тому, що введення єдиних вимог і критеріїв оцінювання рівня знань англійської мови є дієвим інструментом здійснення злагодженої мовної політики в Україні і в Європі (Солощенко, 2012).

Вагомими засадами оцінювання дослідники визначають справедливість, корелятивність із метою, змістом, можливостями студентів, відповідність між отриманою інформацією й наслідками результатів оцінювання (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР), 2003).

Водночас науковці висловлюють критичні думки про стандартизоване тестування знань із мови (Gabrielson & Watts, 2013; Cauley & McMillan, 2010; Florin & Pappamihiel, 2014). Дослідники піддають сумніву валідність, об'єктивність, доцільність таких тестів і наголошують на їх неспроможності враховувати ставлення студентів, їхню зацікавленість, залученість до процесу вивчення мови. Критики стандартизованого тестування знань наголошують на екзаменаційній тривожності, нездатності результатів іспитів продемонструвати поступовий розвиток студентів, обмеженні навчального плану й інших негативних аспектах використання тестів (Дмітренко & Петрова, 2017).

Науковці (Солощенко, 2012) наголошують на оцінюванні кожного рівня оволодіння ІКК за її складниками (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Із метою визначення детального опису рівнів володіння ІКК результати екзамену із цих мовних здатностей зазначаються в сертифікаті

окремо.

У загальноєвропейських рекомендаціях (ЗЄР, 2003, с. 13) диференціюють такі види комунікативної компетентності: лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну, соціолінгвістичну, дискурсивну, прагматичну та функціональну. Погоджуємося з Л. Мовчан, що ІКК передбачає насичення лексичної компетентності професійною термінологією, що, відповідно, розширює поле дискурсивної та функціональної компетентностей (Мовчан, 2016, с. 125).

Дослідниця Т. Канівець (2015) виокремлює кілька моделей оцінювання: модель зівставлення (або критеріально-орієнтоване оцінювання); модель норми (або нормо-орієнтоване оцінювання); модель розвитку (або формувальне оцінювання). Вважаємо, що в умовах вивчення іноземної мови в різнорівневих групах доцільно використовувати саме модель розвитку, адже особистісно орієнтоване оцінювання дає змогу оцінити прогрес сформованості здатностей кожного студента шляхом аналізу рівня його особистого розвитку протягом певного відрізка часу.

З огляду на складність і відповідальність процесу оцінювання ІКК спеціалісти Американської Ради навчання іноземних мов (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) (ACTFL, 2012) запропонували дескриптори кожного рівня володіння зазначеною якістю, що охоплюють зазначені нижче площини.

Розуміння: чи зрозуміле іншим повідомлення студента?

Сприйняття: наскільки добре студент розуміє повідомлення?

Контроль мовлення: наскільки точним є мовлення студента?

Використання лексики: наскільки багатим є мовлення студента в процесі спілкування?

Комунікативні стратегії: як студент підтримує спілкування?

Культурна обізнаність: як зреалізовано соціокультурні знання під час мовленнєвої діяльності? (ACTFL, 2012).

Такі дескриптори відповідають основним положенням комунікативного

підходу, що передбачає правильність спілкування з огляду на розуміння, ясність, чіткість, контекст, структуру і точність, складність і варіативність мовлення; здатність використовувати різноманітні стратегії з метою висловлення думки (Мовчан, 2016).

Відповідно, формування й розвиток ІКК потребує певного фундаменту, який уможлиблює досягнення рівня B2 володіння іноземною мовою як необхідної умови для вступу до магістратури. Під час аналізу власних результатів оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів ми дійшли висновку, що успішне засвоєння професійної лексики сприяє кращому розумінню текстів, оскільки кожен галузевий термін є функціональним і означає певне явище або процес, які студенти засвоїли під час вивчення спеціальних предметів, а тому знають контекст уживання таких лексем.

У дослідженні акцентуємо увагу на оцінюванні двох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння – як первинних і основних у процесі оволодіння усним спілкуванням.

Оцінювання навичок аудіювання в Загальноєвропейських рекомендаціях і більшості міжнародних тестів для досягнення рівня B2 вимагає розуміння та інтерпретації розмовної англійської мови в різному темпі, варіанті, типові складності тощо (ЗЄР, 2003). Однак це завдання виявляється складним у тестуванні з англійської мови через асиміляцію багатьох звуків у певних комбінаціях. Студенти можуть не розпізнати навіть знайомі їм слова у неперервному мовленнєвому потоці. Окрім того, тестування з аудіювання також передбачає досить високий рівень сформованості граматичної й лексичної компетентностей, оскільки знання слів і граматики значною мірою допомагає здогадатися про зміст прослуханого. Краще сприймаються вже засвоєні структури, а тому деякі навіть непочуті або незнайомі слова не перешкоджають розумінню всього тексту.

Говоріння й письмо є продуктивними видами спілкування, а тому

підготовка до їх оцінювання повинна містити інтенсивне читання, аудіювання, комунікативні, граматичні й лексичні вправи тощо. Узагальнення численних тестів дає змогу стверджувати, що всі вони передбачають уміння студентів зрозуміло висловлюватися усно та на письмі, адаптувати мову до різних комунікативних цілей співрозмовників, контекстів і враховувати умови життя, соціальні й культурні явища в різних англійськомовних країнах. Ми погоджуємося з думкою про те, що оцінювання цих видів мовленнєвої діяльності має відбуватися з урахуванням зрозумілості, чіткості, структурної послідовності викладу, граматичної точності, лінгвістичної складності та варіативності. Наприклад, для вступу до ЗВО Швеції учні повинні вміти використовувати різноманітні стратегії для викладу власних думок. Аналіз помилок під час оцінювання передбачає з'ясування того, наскільки вони перешкоджають дискурсу, однак, як уже зазначалося, увага звертається на дотримання студентом граматичних норм, зокрема узгодження числа й особи, артиклів, множини та однини іменників, інфінітивів із модальними дієсловами (Gabrielson, 2013, с. 22).

Методи оцінювання ІКК мають урахувати досить широке коло питань. Спершу ми з'ясовували, які рівні володіння різними видами мовленнєвої діяльності мають студенти, крім того, важливим було дізнатися їхні прагнення та спроможність прогресувати в досягненні власних цілей. Першим кроком в алгоритмі оцінювання було виявлення потреб, що залежать від віку, фонових знань, цілей навчання, соціально-культурних знань студентів тощо. Наступним поставало питання про те, яким методом буде вимірюватися результат. Перш ніж проводити поточне оцінювання, викладач визначав початковий рівень знань здобувачів вищої освіти. Із цією метою найчастіше використовувалися стандартизовані тести, розроблені з урахуванням вимог програми. На різних етапах навчання студенти могли повторно скласти тест; оцінки були показником їхнього особистісного зростання. Однак такі тести виявили низку недоліків. За допомогою стандартизованих тестів не можна з'ясувати, чи вміє студент

послуговуватися мовою в реальній ситуації; у них не йдеться про виявлення соціокультурних знань.

Безперечно, оцінювання є невід'ємним елементом освітнього процесу, проте його функції не обмежуються лише констатацією рівня навченості. Оцінювання варто розглядати як засіб стимулювання навчальної діяльності, позитивної мотивації до неї, а також механізм впливу на особистість майбутніх фахівців. Саме завдяки об'єктивному оцінюванню формується адекватна оцінка власних досягнень, стимулюється критичне ставлення до успіхів чи невдач у процесі вивчення іноземної мови (Петрик, 2015).

У групах, де навчаються студенти з різними здібностями та, що не менш важливо, із різними потребами, виникає необхідність розроблення інструментів оцінювання (тести на перевірку рівнів оволодіння різними видами іншомовної мовленнєвої діяльності), що відповідатимуть особистим потребам майбутніх фахівців, адже якість навчання суттєво підвищується, якщо освітній процес відповідає індивідуальним особливостям студентів, їхній готовності поглиблювати власні знання та вдосконалювати навички. Відповідно до цього, оцінювання є одним із найдієвіших засобів впливу на формування навчальних навичок студентів, їхньої зацікавленості, стимулювання старанності й відповідальності у вивченні іноземної мови.

Виникає потреба визначення критеріїв сформованості компонентів ІКК та їх уточнення під час навчання, що забезпечить оцінювання й самооцінювання досягнутого рівня зазначеної якості студентів, визначить недоліки їхньої підготовленості до продуктивної комунікації та підвищить мотивацію до формування іншомовної комунікативної компетентності.

У лінгводидактиці реалізувалися нові підходи до оцінювання ІКК. Сучасні дослідники вважають оцінювання засобом розв'язання освітніх проблем. «Вид оцінювання може і повинен змінюватися відповідно до проблеми, що зумовила оцінювання» (Cauley & McMillan, 2010). Тому, на нашу думку, одним із найефективніших різновидів оцінювання у процесі формування ІКК є формувальне оцінювання. Американські дослідники

К. Колі й Дж. МакМілан (Cauley & McMillan, 2010) зазначають, що *формувальне* оцінювання може бути спонтанним, неформальним, із залученням студентів і використанням різноманітних оцінювальних засобів. Зворотний зв'язок часто є миттєвим. Завдання можуть обиратися не тільки викладачем, а й студентами, коригування є гнучкими, а взаємодія між викладачем і студентами – різноплановою. Значну увагу приділено самооцінюванню студентів, що є частиною процесу оцінювання викладачем. Типовою мотивацією є внутрішня: студенти усвідомлюють, що на вивчення мови впливають власні зусилля, а результати залежать від їхньої власної відповідальності (Дмітренко & Петрова, 2017).

Оцінювання, під час якого накопичується інформація про знання студентів для коригування освітнього процесу з метою покращення учіння, визначається як *формувальне* (formative). Викладач цілеспрямовано відстежує поступ студентів у вивченні мови, допомагає їм подолати труднощі й усунути недоліки, що впливають на мотивацію долучення майбутніх фахівців до процесу вивчення іноземної мови (Cauley & McMillan, 2010). Таке оцінювання демонструє студентам їхню спроможність опанувати мову за певних умов та активних дій. Відповідно до цього *формувальне* оцінювання визнається дієвим знаряддям впливу на мотивацію студентів опановувати іноземну мову, а тому нині є перспективним. Ми беремо його за основу в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на особливості діагностування компетентностей здобувачів освіти відповідно до стандартів вищої освіти. Показниками розвитку компетентностей, що формуються в процесі навчання у ЗВО, є чітко визначені в стандарті та освітній програмі результати навчання – «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання..., які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» (ст. 1.1.19 Закону України «Про вищу освіту», 2014).

Із метою вимірювання результатів навчання виникає потреба розробити критерії оцінювання досліджуваної якості. Тому спершу ми зупинимося детальніше на трактуванні понять, пов'язаних із параметрами оцінювання та вимірюванням рівнів ІКК.

Результати аналізу довідкової літератури та низки наукових розвідок, що стосуються з'ясування сутності понять «критерій», «показник», засвідчують наявність поліаспектності в їх визначенні. Так, в «Українському радянському енциклопедичному словнику» (1987, с. 663) «критерій» трактується як засіб судження, ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-чого; мірило оцінювання. У «Новітньому філософському словнику» (2009) подано таке тлумачення поняття «критерій»: засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови визначення або класифікацію чого-небудь. У тлумачних словниках української мови визначено критерії як підставу для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007, с. 588); загальну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння чи зіставлення предметів або явищ (Гончаренко, 1997).

Система міжнародних стандартів (ISO) визначає критерій як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив.

Наукові розвідки, присвячені розробленню критеріїв, показників і рівнів підготовки фахівців, належать В. Беспальку (1970), Н. Кузьміній (2015), П. Сікорському (2000) та ін.

Проблема оцінювання результативності іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності репрезентована в дослідженнях Л. Вікторової (2013), Н. Сури (2008), Т. Bachman (1991), М. Canale, М. Swain (1981), S. Savignon (2005) та ін.

Загальноприйнятим є визначення системи контролю в навчанні іншомовного спілкування як багаторівневої багатокомпонентної системи, в якій процес контролю передбачає моделювання мовленнєвої поведінки, що формується з урахуванням перспективної комунікативної діяльності.

В. Беспалько (1989) визначає критерій як об'єктивну кількісну міру певного явища або кількісне виокремлення його сторін. Критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості у просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю вияву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію.

Науковці вважають, що ознака, яка використовується в якості критерію, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Проте в педагогічних дослідженнях перевага надається якісним характеристикам досліджуваних явищ чи процесів, що зберігає описовість наукових пошуків і ускладнює статистичну обробку та уніфікацію.

Вимірювання системи особистісних якостей є складним завданням у педагогічній науці як у теоретичному, так і в практичному аспектах, а духовні характеристики особистості взагалі, на думку дослідників (Бойчук, 2015), не піддаються кількісному вимірюванню. Незважаючи на труднощі, ця робота є особливо важливим складником формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Критерії сформованості ІКК дозволяють оцінити рівні її сформованості у здобувачів вищої освіти, порівняти досягнутий результат із очікуваним, а також простежити динаміку формування різних компонентів визначеної компетентності. Отже, критерії як мірило оцінювання потребують чіткого визначення.

Дотримуючись поглядів українських учених, зокрема, доєднуючись до загальноновизнаного розуміння поняття «критерій», поданого в педагогічному енциклопедичному словнику, визначаємо його як загальну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння чи зіставлення предметів або явищ (Гончаренко, 2012).

Більшість дослідників усі критерії професіоналізму і професійної

компетентності поділяє на дві групи: 1) об'єктивні критерії – ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, а саме: критерії, які належать до нормативних показників успішності реалізації діяльності (зовнішні результативні); критерії, які характеризують рівень професійної кваліфікації об'єкта праці, розвитку професійно важливих якостей (внутрішні змістові); 2) суб'єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста (Коваленко & Сыромятников, 2008, с. 67).

Усі науковці переконані, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких уможлиблює різноманітні дослідження педагогічних явищ та порівняння їх результатів. Слід зазначити, що вимоги до критеріїв досить різноманітні, проте найчастіше науковці виокремлюють серед них об'єктивність, надійність і простоту виміру.

О. Жихорська на основі аналізу низки педагогічних досліджень визначає такі загальні вимоги до критеріїв: 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта; 2) критерії повинні містити суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, за своєю сутністю ці якості й ознаки мають бути стійкими і постійними; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується; 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження цього критерію; 5) критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного (2015, с. 34).

Л. Задорожна-Княгницька (2018) та Л. Загородня (2020) пропонують такі вимоги до системи критеріїв ефективності: мінімізація системи критеріїв; максимальна інформативність; адекватність цілям і завданням; порівнюваність критеріїв із міжнародними критеріями; легкість в обчислюваннях і вимірюваннях; дотримання морально-етичних норм під час добору критеріїв і збору інформації, що має особистісний або

конфіденційний характер (Задорожна-Княгницька, 2017, с. 202; Загородня, 2020).

І. Коренева (2019) дотримується поглядів та ідей В. Беспалька (1989) щодо однозначності, адекватності, простоти критеріїв вимірювання навчальних результатів і вимог стосовно розроблення й формулювання програмових результатів навчання. Вимоги до критеріїв повинні: 1) чітко відображати природу компетентності, що формується, тобто охоплювати оцінювання всіх її компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивного); 2) відповідати програмним результатам навчання, окресленим у освітній програмі; 3) мати чіткий і простий інструментарій для вимірювання; 4) бути вираженими в чисельному значенні.

Кожен критерій розкривається в показниках, що кількісно або якісно його характеризують. У словниках термін «показник» визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі якого можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу (Великий тлумачний словник, 2004, с. 1024). Показники вважаємо складниками критеріїв, на підставі яких можливо здійснити якісне оцінювання досліджуваного явища (Батаршев, Алексеева & Майорова, 2007). Отже, кожен показник якісно розкривається в критеріях, що дозволяє кількісно оцінити рівень сформованості відповідної компетентності.

Існують різні підходи до розроблення критеріїв і показників сформованості ІКК: в одних науковців критерії збігаються з компонентами досліджуваної якості, в інших критерії, дескриптори й рівні спрямовані на оцінювання компонентів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння та письмо) й розроблені окремо в межах кожного виду.

Проведення діагностування вихідного рівня володіння здобувачами вищої освіти факультетів початкової освіти ІКК проводилося насамперед на основі критеріальної бази, адекватної концептуальним засадам дослідження.

У результаті теоретичного аналізу основних категорій окресленої проблеми (критерії, показники та рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи) охарактеризуємо критерії оцінювання сформованості ІКК майбутніх фахівців як визначені аспекти, за якими здійснюється оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в оволодінні ІКК; показники сформованості ІКК – точні ознаки, характеристики, що встановлюють відповідність об'єкта оцінювання (сформованість ІКК) тому чи тому рівню; рівні сформованості ІКК – величини, які є вимірювачами об'єкта оцінювання та встановлюють ступінь сформованості отриманих знань (володіння іншомовною мовленнєвою компетентністю).

У процесі визначення рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи ми відібрали критерії та показники сформованості зазначеної якості, що відповідають компонентам досліджуваної якості. Критеріями оцінювання ІКК визначено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Відповідність критеріїв і показників подано в табл. 3.2.

Виокремлені критерії й показники сформованості ІКК у своїй єдності, крім результативності, відображали ще й диференціацію за рівнями.

Із метою виявлення рівнів сформованості ІКК студентів педагогічних університетів було здійснено аналіз цього питання в науковій літературі, що засвідчив дослідження авторами різних об'єктів, предметів і рівнів підготовки майбутніх фахівців (бакалавр, спеціаліст, магістр) і різні компоненти системи навчання (цілі, завдання, зміст, принципи, засоби тощо).

Поняття «рівень» визначають як сукупність якості, величину, досягнуту в чому-небудь; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки (Брежнева, Щербакова, 2011, с. 123). Під час виділення та опису рівнів сформованості ІКК ми керувалися поглядами дидактів щодо ступеневого характеру процесу формування досліджуваного явища та чотирьох рівнів: розпізнавального, репродуктивного, продуктивного та творчого

(Пальчевський, 2007; Малафіїк, 2015). Дослідниця Н. Кузьміна в процесі результативності педагогічної діяльності виділяє такі рівні: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий, системно-моделююча творчість (Кузьміна, 2015, с. 13).

Таблиця 3.2

**Критерії та показники іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів іноземної мови початкової школи**

Критерії	Показники
1	2
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>мотиваційний</i>: мотиви і ставлення до вивчення іноземної мови; – <i>аксіологічний</i>: місце ІКК в ієрархії життєвих цінностей; – <i>професійний</i>: професійна спрямованість (ставлення до професії вчителя початкових класів).
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>лінгвістичний</i>: знання особливостей фонетичної, граматичної, лексичної системи іноземної мови; – <i>мовленнєвий</i>: знання особливостей видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою (читання, письмо, аудіювання, говоріння); – <i>дискурсивний</i>: знання про особливості поєднання окремих речень у зв'язне повідомлення іноземною мовою.
Комунікативно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>стратегічний</i>: якість і доцільність вибору мовних засобів, композиція та змістове наповнення, логічність і зв'язність повідомлення, відповідність жанру, визначеній темі, стилю висловлювання; – <i>комунікативний</i>: здатність активно брати участь у іншомовній комунікації, послуговуючись усіма видами мовленнєвої діяльності й обираючи для цього оптимальну стратегію дискурсу; – <i>прагматичний</i>: емоційність, виразність висловлювання, вміння користуватися невербальними засобами спілкування.
Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ініціативний</i>: активність і вияв особистісної ініціативи до іншомовної комунікації; – <i>аналітичний</i>: здатність до адекватної самооцінки; – <i>продуктивний</i>: особистісна та професійна потреба в саморозвитку.

Напрацювання авторки

Б. Керролл (Carroll, 1978) виділяє три рівні оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю: початковий, середній і високий. Рівні визначено на підставі 10-и критеріїв оцінювання: перші 5 критеріїв застосовувалися з метою оцінювання вмінь побудови тестів (обсяг, складність, різноманіття, швидкість, гнучкість), інші 5 – для оцінювання мовленнєвої діяльності

(точність, відповідність, незалежність, повтори і хезитації). Проте автор не пропонує загального списку критеріїв оцінювання іншомовної комунікативної компетентності. Т. Колодько, аналізуючи складники соціокультурної компетентності, виділяє такі рівні її сформованості в майбутніх учителів іноземної мови: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний, творчий.

Зазначимо, що оцінювання рівня володіння англійською мовою особистістю в міжнародному просторі відбувається згідно з рекомендаціями Ради ЄС «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFRL). У Рекомендаціях пропонуються три категорії (A, B, C), у кожній з яких описуються два рівні володіння іноземною мовою (A1, A2; B1, B2, C1, C2). У кожній категорії надається характеристика таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання (аудіювання), читання, писання, говоріння (спілкування). До кожного з них є обов'язковою оцінка володіння особистістю лексикою (vocabulary control), фонетикою (phonological control), орфографією (orthographic control), граматику (grammatical control) мови.

Керівництво Українського центру оцінювання якості освіти опікується укладанням предметних тестів, зокрема з іноземної мови, для вступу до ЗВО та зазначає, що чотири рівні володіння ІКК абітурієнтами перевіряються за чотирма видами мовленнєвої діяльності, які підлягають обов'язковій перевірці: аудіювання, читання, письмо і говоріння за визначеними критеріями: розуміння мови на слух, читання, письмо, використання мови.

Процес оволодіння іноземною мовою в британській системі підготовки передбачає початковий (Beginner / Starter), елементарний (Elementary), підготовчий базовий (Pre-Intermediate), базовий (Intermediate), просунутий (Advanced), професійний (Proficiency) рівні.

І. Вяхк (2013) зазначає, що у галузі інформаційних технологій роботодавці користуються такими рівнями сформованості ІКК фахівців:

базовий (Basic), технічний середнього рівня (Intermediate), професійний вищий за середній рівень (Upper-Intermediate), просунутий рівень (Advanced).

На вітчизняному ринку праці простежується залежність між рівнем ІКК і освітньо-кваліфікаційним рівнем фахівця. Зокрема, для посади фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» достатнім вважається базовий рівень англійської мови і основним видом діяльності із застосуванням іноземної мови є читання із словником. А фахівець освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» мусить володіти англійською мовою на професійному рівні, щоб займатися саморозвитком, читаючи відповідну документацію англійською мовою і стежачи за новинками професійної літератури. У процесі подальшого професійного становлення основною сферою застосування ІКК є саморозвиток.

Виділяючи рівні, або градууюючи процес формування ІКК, ми беремо до уваги два аспекти явища: процесуальний і результативний, кожен з яких спрямований як на відносини між учасниками процесу, так і на досягнення мети. Із погляду відносин можна говорити про рівні навчання (позиція викладача) і рівні навченості (думка майбутніх учителів). Із позиції досягнення цілей ідеться про ІКК як набуту характеристику здобувачів вищої освіти. У цьому разі матимемо на увазі рівні ІКК. Рівень сформованості ІКК – це ступінь розвитку її окремих компонентів.

У нашому дослідженні рівень розуміється як міра кількісних і якісних проявів усіх показників сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи. Рівні сформованості ІКК були виокремлені на основі якісного аналізу та інтенсивності вияву досліджуваної компетентності. Виокремлення великої кількості рівнів сформованості досліджуваного явища ускладнить процес аналізу, а застосування меншої кількості рівнів може призвести до зниження вірогідності отриманих результатів. Тому, на наш погляд, оптимальним є оцінювання ІКК за чотирма рівнями.

Як задекларовано в останніх нормативно-освітніх документах, вектор педагогічних впливів маємо спрямовувати на цілеспрямоване формування

ІКК здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. За результатами анкетного опитування (результати самооцінювання) констатуємо певні негаразди у формуванні досліджуваної якості: високий рівень володіння власною ІКК визнають лише 4 % студентів; 38 % респондентів визнали, що рівень ІКК у них достатній; прикрою виявилася інформація про те, що 33 % випускників вважають, що вони володіють ІКК на середньому рівні, а 25 % респондентів упевнені, що мають низький рівень володіння ІКК. Такі результати підтверджують наші думки про те, що сучасна система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи поки що досить повільно переорієнтовується з фронтально-монологічного, виключно репродуктивного навчання на компетентнісну, професійно орієнтовану комунікативну модель формування ІКК.

Керуючись зазначеними вище результатами анкетування, інформацію щодо рівнів сформованості ІКК у загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, засобами тестування на сайті Британської Ради в Україні (<https://www.britishcouncil.org.ua/english/learn-online/test>), вважаємо за доцільне у процесі оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи враховувати такі рівні її сформованості: *високий, достатній, середній, низький* (табл. 3.3), опис яких подано в додатку Д.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи

Авторська назва	Британська назва	Назва відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти
1	2	3
Високий	Upper-Intermediate / Advanced	B 2
Достатній	Intermediate	B 1
Середній	Pre-Intermediate	A 2
Низький	Basic / Elementaty	A 1

Із метою отримання необхідної інформації про рівні *ціннісно-мотиваційного* компонента ІКК майбутніх фахівців під час дослідження

використовувалися такі засоби: адаптований мотиваційний тест Гарднера (The Attitude / Motivation Test Battery) (Gardner, 1985); шкала самооцінювання, запропонована Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR).

Визначаючи рівні володіння *когнітивним* компонентом ІКК, ми використали міжнародний іспит на перевірку знань англійської мови – Міжнародну тестову систему з англійської мови (англ. International English Language Testing System, IELTS), створену за ініціативи Служби тестування англійської мови та Британської Ради. Тест IELTS набуває популярності у близько 200 тест-центрах по всьому світу, що постійно стежать за заходами Міжнародної програми розвитку (англ. International Development Program, IDP) Австралії, Британської Ради та Синдикату місцевої експертизи Кембриджського університету (англ. University of Cambridge Local Examination Syndicate) (Чаюк, 2019, 13). Веб-система IELTS для перевірки результатів тестування має онлайн-формат для пробного проходження тесту без реєстрації й розміщена за адресою <https://takeielts.britishcouncil.org/prepare-test/free-practice-tests>. В онлайн-форматі проходження тесту є можливість установити час випробування та розробити свою індивідуальну техніку його проходження; ознайомитися із форматом тесту та типами завдань; переглянути свої відповіді та порівняти їх із правильними. Слід зазначити, що після вибору варіанта відповіді кандидату пропонується відповісти на запитання чи «впевнений», «не зовсім впевнений», «не впевнений» у своєму рішенні. Коли кандидат пройде всі тестові завдання, він отримує результат оцінювання свого рівня володіння англійською мовою.

Крім того, до цього тесту пропонується безкоштовна підготовка на офіційному сайті British Council (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en>), що містить теоретичний матеріал та онлайн-тести відповідно до наданої теорії. Також надається можливість пройти онлайн-тест і з'ясувати особистий рівень володіння англійською мовою

(<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/content>) відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Зазначений тест забезпечує миттєвий зворотний зв'язок без реєстрації на сайті; усі тести мають зворотний зв'язок через електронну пошту після реєстрації та можливість багаторазового проходження тесту; Слід зазначити, що описані онлайн-тести є інструментами для контролю, самоконтролю, підтримки навчання й самонавчання, а також мотивації для навчання англійської мови майбутніх учителів початкової школи.

Під час початкового етапу констатувальної частини педагогічного експерименту студенти й викладачі продемонстрували власне бачення оцінювання ІКК у формі дискусії, наголошуючи, що така форма заохочує до навчання. Однак окремі викладачі продовжували наполягати на потребі проводити екзамени частіше, стверджуючи, що це дисциплінує студентів і мотивує їх краще, ніж будь-яке обговорення. Прикметно, що частина студентів погоджується з доцільністю частішого застосування підсумкового контролю у формі іспитів, підтверджуючи думку про підвищення зовнішньої мотивації до вивчення іноземної мови.

На нашу думку, формувальне оцінювання рівнів володіння іноземною мовою позитивніше впливає на мотивацію студентів, якщо діяльність викладачів спрямована на стимулювання внутрішнього інтересу здобувачів вищої освіти, створення позитивної атмосфери на занятті, за умови пояснення мети оцінювання й залучення студентів до самооцінювання. Здебільшого таке оцінювання проводиться у формі дискусії. Викладачі в атмосфері взаємопідтримки на занятті мають пояснити роль оцінювання для навчання, сприяти зацікавленню студентів у навчанні й підкреслити вагомість саморозвитку, а не оцінки. Зворотний зв'язок набуває більшого значення, якщо інформація, отримана під час оцінювання, використовується викладачем для перепланування або повторного викладу матеріалу, а також за умови бажання студента вдосконалити власні знання, навички й уміння. Під час навчання корисно акцентувати увагу на досягненнях студентів,

наголошувати, що неможливо опанувати мову, не припускаючися помилок.

За твердженнями вчених (Дмітренко & Петрова, 2017), формувальне оцінювання сприяє вдосконаленню й поглибленню цілей і завдань навчання через констатування успіхів і досягнень студентів, надаючи їм можливості для вдосконалення та сприйняття помилок як мотивації до саморозвитку; водночас викладач може змінювати методи й забезпечувати індивідуальний підхід до оцінювання.

Запровадження формувального оцінювання на заняттях з іноземної мови відіграє вирішальну роль у підвищенні мотивації студентів, що помітно впливає на вдосконалення ІКК. Прагнення студентів до успіху й рівень мотивації їхніх досягнень тісно пов'язані з методами оцінювання в процесі формування зазначеної якості, що передбачає підтримку викладачів, постійний зворотний зв'язок, позитивне оцінювання зусиль студентів. Викладачі, пропонуючи майбутнім учителям проблемні завдання, що відповідають їхньому індивідуальному рівню володіння іноземною мовою, надають можливості здобувачам освіти зосередитися на вдосконаленні навичок і вмінь та сприймати досягнення поставлених цілей як прогрес власного учіння, розвивати спроможність до самооцінювання й очікувати на успіх у подальшому навчанні. Таким чином, у процесі оцінювання ІКК студентів ураховано його позитивний і негативний вплив на мотивацію майбутніх фахівців. З огляду на це й надавалася перевага формувальному оцінюванню.

Відповідно до *комунікативно-діяльнісного* компонента ІКК рівні її сформованості в майбутніх учителів початкової школи визначалися за результатами формувального оцінювання в ході дискусії, обговорення, висловлення думок, виступів експертів (викладачів, екзаменаторів) і майбутніх фахівців (самооцінювання, взаємооцінювання).

Оскільки реальна комунікація здійснюється в певних професійно-ділових ситуаціях, освітній процес і контроль відбувалися у формі рольових або ділових ігор, адже вони дають можливість створювати різні ситуації

ділового спілкування, стимулюючи використання студентами іноземної мови (Маслова, 2009). Таким чином, саме в ігровій формі найбільш повно реалізується комунікативний підхід до організації оцінювання комунікативно-діяльнісного компонента ІКК майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони зазвичай містять мовленнєві комунікативні завдання (продуктивні й рецептивні). Відповідно комплексна рольова або ділова гра має відповідати таким вимогам: бути функціональною; мати сюжетну організацію та містити комунікативно спрямовані вправи; відповідати зазначеним критеріям оцінювання (Шевченко, 2014).

Крім того, на заняттях викладач у форматі дискусії намагався розкрити проблемні питання, які були виявлені під час перевірки поточного тестування. Він давав відгуки, пояснення, пропонував студентам пояснити свої міркування під час вибору відповідей, розкривав особливості різних прийомів, що допомагають обрати правильну відповідь. Під час обговорення викладач намагався не надавати правильну відповідь, а стимулювати студентів до самостійного пошуку. Із цією метою викладач розподіляв студентів на групи й надавав кожній групі чистий бланк відповіді. Кожна група студентів мала самостійно обговорити й узгодити спільний варіант правильних відповідей. Після цього порівнювались бланки відповідей різних груп. У процесі оцінювання студентів урахувалась їхня самопідготовка, активна участь в обговоренні, самооцінювання, заохочувалося самостійне виконання тестів на розуміння читання в позааудиторний час, аналіз та оцінку яких викладач надавав в індивідуальній формі. Такі форми оцінювання ІКК були запропоновані вітчизняними дослідницями Н. Дмитренко та Ю. Будас з метою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови майбутніми вчителями (Дмитренко & Будас, 2018).

У ході дослідження було виявлено проблеми оцінювання студентів як з низьким рівнем володіння ІКК, так із високим. Зазначені категорії студентів було важко мотивувати та належним чином оцінювати їх, оскільки неправильне оцінювання може зруйнувати навіть слабке бажання студентів із

низьким рівнем володіння ІКК вивчати англійську мову та неадекватна оцінка зусиль таких студентів змушувала їх відчувати невдачу в навчанні. Відповідно, певні випробування спостерігалися й зі студентами, які демонструють високий рівень володіння ІКК. Із метою підтримування й підвищення рівнів студентів із високим рівнем володіння ІКК викладачі застосовували формувальне оцінювання, коректно й зазначали поточний прогрес студентів в оволодінні ІКК з метою уникнення непорозумінь в оцінюванні, оскільки деякі студенти можуть порівнювати свої знання з рівнем знань інших студентів групи, не враховуючи їхнього початкового рівня. Неправильно інтерпретуючи оцінку викладача, іноді вони не погоджувалися з оцінюванням.

Дослідження підтвердило припущення про те, що основні принципи формувального оцінювання слід роз'яснювати студентам на початку вивчення курсу й уточнювати згодом за необхідності. Студентам треба пояснювати, що при формувальному оцінюванні не враховується їхній рівень володіння ІКК порівняно з іншими студентами, а важливі насамперед їхні досягнення й прогрес. Таке оцінювання роботи на основі принципів формувального оцінювання дало змогу наполегливо працювати студентам, які не отримали необхідних знань зі шкільної програми іноземної мови (рівень володіння мовою яких відповідає рівню А1 або А2), і спонукало студентів, які є незалежними користувачами (рівень володіння мовою В1 і В2), покращувати свій рівень володіння ІКК (Дмітренко & Будас, 2018).

Результати опитування майбутніх учителів початкової школи доводять, що означене оцінювання сприяє створенню творчої атмосфери, що підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови і, відповідно, підвищує рівні володіння ІКК. Ми погоджуємося з думкою І. Клак (2017), що «внутрішня мотивація зберігається лише тоді, коли їй сприяє відповідний клімат у навчальній аудиторії». Таке середовище, в якому оцінюються найменші досягнення студентів, каталізує цікавість і бажання подолати виклики, що з'являються в процесі вивчення іноземної мови.

Здійснене дослідження засвідчує, що студенти експериментальної групи в процесі навчання частіше послуговуються когнітивними навчальними стратегіями, поєднуючи професійну підготовку з попереднім освітнім досвідом. Із метою покращення засвоєння матеріалу під час експерименту оцінювання студентів було спроектовано на досягнення їхніх індивідуальних цілей, урахування активної участі, що передбачало надання викладачем позитивних відгуків щодо використання майбутніми фахівцями навчальних стратегій для продуктивного формування ІКК. У результаті такої взаємодії (натяки, підказки, запитання, пропозиції, пояснення й елементи проблемного навчання) під час формувального оцінювання мотивація студентів до вивчення англійської мови значно підвищилася.

Оцінювання *рефлексивного* компонента ІКК відбувалося протягом усіх попередніх етапів у процесі оцінювання й самооцінювання ІКК студентів.

Підсумовуючи викладене, варто зауважити, що вибір форм і способів контролю визначається метою та цілями навчання і залежить від виду мовленнєвої діяльності та компонентів ІКК, що оцінюються. Досліджувана якість майбутніх учителів початкової школи повинна оцінюватися з огляду на їх здатність реалізувати комунікативні цілі у професійних і особистісних ситуаціях. Також це дозволяє незалежно й ефективно виконувати свої професійні завдання й обов'язки, різнобічно розвиватися як особистість.

Перспективним напрямом наукового дослідження стане розроблення дієвого організаційно-методичного забезпечення формування ІКК майбутніх учителів початкових класів.

Висновки до третього розділу

Вихідна передумова щодо створення та реалізації системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи вимагала розгляду й дотримання положень методологічних принципів, що є важливим складником концепції формування зазначеної компетентності під час організації освітньої діяльності з іноземної мови на факультетах початкової освіти ЗВО. За допомогою принципів навчання теоретичні уявлення про концепцію, її сутність, закономірності, мету й структуру поєднуються з практикою.

Імплементація комплексу визначених нами принципів навчання сприяла формуванню високого рівня ІКК за умови системного й комплексного їх використання під час освітнього процесу з іноземної мови, оскільки всі вони взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємодоповнювальні. Система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи враховує три групи принципів: загальнодидактичні принципи, професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (спеціальні) та мовно-методичного спрямування (специфічні). Така система принципів навчання відображає специфіку процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи і є підґрунтям реалізації концепції формування в них досліджуваної якості, що забезпечує систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО.

Відповідно до методології експертного оцінювання та ранжування визначено організаційно-педагогічні умови, забезпечення яких сприяє реалізації розробленої системи з метою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи: 1) створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища для майбутніх учителів початкової школи у ЗВО; 2) міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін циклів загальної і професійної підготовки; 3) активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення через упровадження проблемного навчання, інноваційних активних та інтерактивних кооперативних технологій, методів, прийомів і групових форм організації діяльності; 4) збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У розділі схарактеризовано модель системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що складається з методологічно-цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового,

організаційно-методичного та діагностико-рефлексивного блоків; розкрито сутність і особливості процесу моделювання та обґрунтовано зміст і наповнення означеної моделі.

Досліджено комплексну взаємопов'язану багатокomпонентну модель системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, доведено, що реалізація її сприяє позитивній динаміці рівнів сформованості досліджуваної особистісної якості у процесі вивчення іноземної мови в педагогічних ЗВО, що забезпечує здобувачам вищої освіти професійний розвиток, прискорення адаптації до майбутньої професійної діяльності, сприяє самоорганізації й самоосвіті майбутніх фахівців.

З огляду на окреслену структуру досліджуваного поняття визначено суголосні складникам критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний. У процесі оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами було використано чотири рівні її сформованості: високий (творчий), достатній (реконструктивний), середній (репродуктивний), низький (адаптивний).

Основні положення третього розділу викладено в таких публікаціях: (19, 20, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. ACTFL Proficiency Guidelines (2012). URL: <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012>
2. Annual Convention and World Languages Expo of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2008). *Opening Minds to the World through Languages*. November 21 – 23. Orlando. Florida. URL: <https://convention2.allacademic.com/one/actfl/actfl08/index.php>
3. Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335–371. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
4. Bachman, T. F. (1991). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. 408.
5. Canale, M., & Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. *The construct validation of test of communicative competence*. A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds). 1981. P. 31–36.
6. Canale, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman. 2-14.
7. Carroll, J. S. (1978). A psychological approach to deterrence: The evaluation of crime opportunities. *Journal of Personality and Social Psychology*. 36(12). 1512–1520. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.12.1512>.
8. Cauley K. M. & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Volume 83, Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1080/00098650903267784>.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFRL). URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching>

10. Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural Competency Instrumentation: A Review and Analysis of Reliability Generalization. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 471–482. URL: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00431.x>
11. Florin, M. Mihai & Pappamihiel, N. Eleni (2014). *Accommodations and English Learners: Inconsistencies in Policies and Practice*. Tapestry: Vol. 6 : Iss. 2. Article 2. URL: <https://stars.library.ucf.edu/tapestry/vol6/iss2/2>).
12. Framework of Qualifications for European Higher Education Area (2018). <http://ehea.info/page-qualification-frameworks>.
13. Gabrielson, T. & Watts, K. (2013). A Sea of Riches: Teaching an Interdisciplinary Environmental Justice Course through Political Theory On-Campus and Online. *Political Science and Politics*. 47(02). DOI: 10.2139/ssrn.2207960.
14. Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning*. The role of attitudes and motivation. London. 205.
15. Golubev, O. & Tkachenko, O. (2018). Symbolic content of the language as the basis of intercultural communication. *Люднознавчі студії: збірник наукових праць*. Серія «Філософія». № 36.
16. Hymes, D. (1989). Foundations in Sociolinguistics. *An Ethnographic Approach*. 8ed. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. 236.
17. Lonner, W. J., & Hayes, S. A. (2004). Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Culture and competence: Contexts of life success* (p. 89–110). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10681-004>
18. Malykhin, O., & Aristova, N. (2018). Investigation into participation activity rate of foreign languages teachers in specially focused network pedagogical communities. *The New Pedagogical Review*. Том 53. № 3. 227-238.
19. Pashko, A. O., & Pinchuk, I. O. (2019). Intellectual Methods of Estimation of Intending Primary School Teachers' Foreign Language

Communicative Competence. IEEE International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT). Kyiv, Ukraine. Pp. 439–444.

20. Pashko, A., & Pinchuk, I. (2020). Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using the Example of Intending Primary School Teachers. Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., Vyshemyrskaya S. (eds) *Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making. ISDMCI. Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 1246. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7.

21. Savignon, S. J. (2005). Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. Eli Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London. New York: Routledge. 635–651.

22. Thorne S.L., Black R. (2008). Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 28.

23. Абульханова-Славская, К. А. (2007). Идеальность или реальность субъекта. *Субъект и личность в психологии саморегуляции*: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. Москва – Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ. С. 31–46.

24. Алексюк, А. М., Аюрзанайн, А. А., & Підкасистий П. І. (1993). Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. К. : ІСДО. 336.

25. Алиева, Л. В. (2018). «Понятийная модель воспитания» в педагогических трудах Л. И. Новиковой. *Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве*: мат. междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (Москва, 18–19 октября 2018 г.) / под ред. Н. Л. Селивановой, И. Ю. Шустовой. Москва: АНО Изд. Дом «Педагогический поиск». С. 31–44.

26. Англо-український словник освітньої лексики / укладачі І. О. Пінчук, Л. Я. Бірюк. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія»,

2020. 268 с.

27. Андреев, В. И. (2000). *Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий. 600.

28. Андрійчук, Р. Г. & Левківський, А. М. (2003) Логіко-психологічні аспекти формування моделей професійної підготовки майбутніх вчителів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (13). 209-210.

29. Арістова, Н. (2008). Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів освіти. *Вища освіта України*. № 1. 59-63.

30. Асмолов, А. (2018). *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Издательский Дом ЯСК. 546.

31. Бабанский, Ю. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе: научное издание*. Москва: Просвещение. 192.

32. Байбакова, О. О. (2017). *Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»*. Ужгородський нац. ун-т. Ужгород, 217.

33. Барышников, Н. В. (2003). *Методика обучения второму иностранному языку в школе*. М.: Просвещение. 159.

34. Батаршев А. В., Алексеева И. Ю., & Майорова Е. В. (2007). *Диагностика профессионально важных качеств*. СПб.: Питер. 192.

35. Бахтин, М. М. (1986). *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство. 445 – 258.

36. Бекірова, А. Р. (2019). *Методологія, теорія та методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: монографія*. Житомир: Вид. О. О. Євенок. 412 с.

37. Берека, В. Є. (2008). *Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 /*

АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ. Україна. 581.

38. Беспалько, В. (1970). Программированное обучение: дидактические основы: монография / ред. И. Н. Драчук. М. : Высш. шк. 300.

39. Беспалько, В. П. (1989). Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика. 192.

40. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн.: навч.-метод. видання. Київ: Либідь. Кн. 1: особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

41. Биконя, О. П. (2017). Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис... д.пед.н.: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ. 531.

42. Бим, И. Л. (2001). Языковой плюрализм – влияние времени. Преподаватель. № 1. 7-9.

43. Бігич, О. Б. (2017). Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. Іноземні мови. № 3. Київ: Київський національний лінгвістичний університет. С. 3–9

44. Білоус, С. В. (2017). Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Київ. 228.

45. Бірюк, Л. Я. (2009). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (матеріали методики викладання російської мови): монографія. К.: Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 317.

46. Бірюк, Л. Я., & Пішун, С. Г. (2020). Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 1. 19-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2020_1_4

47. Бойчук, В. М. (2015). Теоретичні і методичні основи художньо-

графічної підготовки майбутнього вчителя технологій. Вінниця: ФОП : Рогальська О. І. 464.

48. Брежнева, О. & Щербакова, К. (2011). Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Рідна школа*. № 4–5. 35–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_4-5_8

49. Брюханова, Н. О., & Корольова, Н. В. (2015). Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 3. 64–71.

50. Будас, Ю. О. (2015). Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Фрака*. Педагогічні науки. Вип. 3. С. 41-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_3_10.

51. Варгофський, М. (1998). Модели. Репрезентация и научное планирование. Москва: Прогресс. 506.

52. Великий тлумачний словник української мови. (2004). В. Т. Бусел (ред). Київ, Ірпінь. 1440.

53. Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2007). В. Т. Бусел (ред). Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун». 1736

54. Вернидуб, Р. М. (2014). Наука і освіта у просторі педагогічного університету: монографія. Київ–Херсон: Видавець Грінь ДС.

55. Вікторова, Л. В. (2013). Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов професійного спрямування. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні та історичні науки. Вип. 109. С. 22–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_109_5.

56. Волкова, Н. П., & Тарнопольський, О. Б. (2013). *Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах*: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля. 228.

57. Волошина, О. (2018). Оцінювання іншомовної компетентності молодших школярів із застосуванням тестових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Том 1, № 20. 111–115.

58. Волченко, О. М. (2017). Використання синтаксичних трансформацій для досягнення еквівалентності перекладу. *Молодий вчений*. №4.1. С. 89-93.

59. Вяхк, І. А. (2013). Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: дис...канд. пед. наук. Вінниця.

60. Гальскова Н. Д., & Гез Н. И. (2009). Теория обучения иностранным языкам. *Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Изд. центр «Академия». 256 с.

61. Гладуш, В. А. & Лисенко, Г. І. (2014). Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. Дніпропетровськ. 416.

62. Гнезділова, К. М. (2015). Розвиток особистісного ресурсу магістрантів у професійному навчанні в умовах класичного університету. *Молодь і ринок*. № 8.

63. Гнезділова, К. М., & Касярум, С. О. (2011). Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко ЮА.

64. Гонтаровська, Н. (2007). Проблема створення освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці. *Імідж сучасного педагога*. № 1-2 (70-71). 5-20.

65. Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 376.

66. Гончаренко, С. (2012). Педагогічні закони, закономірності і принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.

67. Дахин, А. Н. (2005). Педагогическое моделирование: монография.

Новосибирск: Изд-во НИКПиПРО, 230 с.

68. Дейниченко, В. Г. (2015). *Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до навчання старшокласників проектної навчально-пізнавальної діяльності* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків. 350.

69. Дмітренко, Н. Є. & Будас, Ю. О. (2018). Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. Вип. 29. С. 178-189. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_Ptp_2018_29_21

70. Дмітренко, Н. Є. & Петрова, А. І. (2017). Застосування проблемних ситуацій для формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів на заняттях з англійської мови. *Іноземні мови*. № 3. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.122611>.

71. *Енциклопедія освіти*. (2008). В. Г. Кремень (голов. Ред.) К. : Юрінком Інтер. 1040.

72. Ефремова, Т. Ф. (2000). *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. М.: Русский язык. 871.

73. *Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навчально-методичний посібник*. (2017). Т. М. Димань, О. А. Боньковський, А. Г. Вовкогон. БНАУ. Одеса.: НУ «ОМА». 106.

74. Єріна, А. М., & Єрін, Д. Л. (2014). *Статистичне моделювання та прогнозування: підручник*. К. : КНЕУ. 348.

75. Жихорська, О. (2015). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 33 – 39.

76. Жовтюк, Н. (2015). *Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької*: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови) / Терноп. пед. ун-т. Тернопіль. 318.

77. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт. 261.

78. Загородня, Л. П. (2019). Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: теорія та практика: монографія. Суми: Вінниченко М.Д. 372.

79. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис. ... д.пед.н.: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. К., 2012. 770.

80. Задорожна-Княгницька, Л. В. (2018) Обґрунтування змісту й структури деонтологічної компетентності менеджера освіти Journal “Science Rise: Pedagogical Education”. № 2 (22). С. 24-28. DOI: 10.15587/2519-4984.2018.124456

81. Зязюн, І. А. (2011). Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький. С.7–13.

82. Зязюн, І. А. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ – Глухів. С. 10–18.

83. Інноваційні педагогічні технології: словник-довідник. (2003) І. М. Дичківська (Ред.) Рівне: РДГУ. 43.

84. Канівець, Т. М. (2015). Особливості формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. Випуск 1. Київ. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. С. 69–77.

85. Карасьова, Л., Борисова, О., & Михеев, В. (2015). Педагогічне моделювання: функції та складові. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 299.

86. Касярум, К. В. (2011). *Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи*. Збірник наукових праць. Частина 1. Умань. 99-105.

87. Кашеева, А. В. (2017). Свойства модели как средства познания в гуманитарной области. *Научный диалог*. № 8.

88. Клак І. Є. (2017). Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Серія: Філологічна. 2017. Вип. 64 (1). С. 165–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2017_64%281%29_60.

89. Клорак, Н. (2008). Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. № 2. С. 23-28.

90. Коваленко, А. В. & Сыромятников, И. В. (2008). Научно-теоретические предпосылки модельных представлений о сущности профессионализма субъектов психологической работы и направлениях его совершенствования. *Инновации в образовании*. № 11. 67–87.

91. Кожухов, К. Ю. (2008) Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя: на материале дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08: Кур. гос. ун-т. Курск. 184.

92. Козловська, І. М. (2003). Інтегративний підхід як загальнонаукова методологія педагогічної науки: прогностичний аспект. *Пед. процес: теорія і практика: збірник наукових праць*. Випуск 1. Київ. 94–96 .

93. Козырева, О. А. (2010). Воспитание как феномен моделирования и практики: монография. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО. 410.

94. Коренева, І. М. (2019). Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми: Вінниченко М. Д. Рудишин С. Д. (Ред.) 526.

95. Корнєва, З. М. (2018). *Система професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах*: автореферат дис. ... д.пед.н.: 13.00.02. Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ. 34.

96. Корчова, О. М. (2017). Формування риторичної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. *Молодий вчений*. 283–287.

97. Костюченко, К. (2015). Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 135. 135-139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_36

98. Котенко, О. В. (2011). До проблеми формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. №10. 62-64.

99. Краевский, В. (2006). *Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. 3-е изд. Москва: «Академия».

100. Краевский, В. В., Бережнов, Е. В. (2006). *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие*. Москва: Издательский центр «Академия». 400.

101. Кривонос, О. К. (2016). *Професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів: наукові основи і досвід: монографія*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. 396.

102. Кузьміна, Н. (1970). *Методы исследования педагогической деятельности*. Ленинград: Изда-во Ленинградского университета. 172.

103. Кузьміна, Н. В. (2015). *Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования. Проблемы освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ. С. 14–19.

104. Курок, В. П. (2015) *Дослідження компонентів діяльності вчителя як передумова створення її моделі*. Педагогічні науки: теорія, історія,

інноваційні технології. 2015. № 2. С. 233-240.

105. Кушнір, В. М. (2019). Інноваційна діяльність сучасного педагога в інформаційному просторі: збірник науково-методичних праць. С. І. Семчук (Ред.). Умань: ВПЦ «Візаві». 121.

106. Лапідус, Б. А., (1980). Обучение второму иностранному языку как специальности. М. : Высшая школа, 1980. 173.

107. Леонтьев, А. А. (2001). Что такое деятельностный подход? Начальная школа: плюс-минус. № 1. С.3–6.

108. Линенко, А. Ф. (1996). Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... док. пед. наук. К. 371.

109. Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ. 148.

110. Лунячек, В. Е. (2013). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*, (1), 155-162.

111. Луценко, Г. В. (2017). *Професійна підготовка майбутніх інженерів на засадах проектно орієнтованого навчання*: монографія. Тарасенкова Н. А. (Ред.) Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А. 296.

112. Малафіїк, І. В. (2015). Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Слово. 630.

113. Маслова, Н. М. (2009). Соціокультурні передумови для рекреаційно-туристичної діяльності в Кіровоградській області. *Культура народів Причорномор'я* № 176. Кримський науковий центр НАН України і МОН України. С. 201 – 205.

114. Матушинский, Г. У., & Фролов, А. Г. (2000). Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society*. Issue 3 (4). 183–192.

115. Межуев, В. М. (2006). Идея Культуры. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция. 408.

116. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів кластичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. (2013). Ніколаєва С. Ю. (Ред.). Київ: Ленвіт. 590.

117. Мид, Дж. Г. (2009). Избранное: Сб. переводов. РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. М.. 290.

118. Мильруд, Р. П. (2005). Методика преподавания английского языка: учебное пособие для вузов. М. : Дрофа. 256.

119. Мовчан, Л. Г. (2016). Оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки НПУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. № 2. 124–129.

120. Назола, О. В. (2013). Роль усного коригувального зворотного зв'язку у навчанні студентів іноземної мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 2. С. 139–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_2_18

121. Ніколаєва, С. Ю. (2010) Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. № 2. С. 11–17.

122. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування. Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27/10/2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>(дата звернення: 06.02.2018).

123. Новиков, А. М. (2008). Контроль, оценка, рефлексия. *Школьные технологии*. № 1. С. 143–148.

124. Новиков, А. М. & Новиков, Д. А. (2013). Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком. 208.

125. Новітній філософський словник (2009). А. А. Грицанов (гол. наук. ред.). Вид 3-тє., доп. Київ : Кн. Дім. «Інтерпрессервіс». 1292.

126. Овчаренко, Л. Р. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Професійна освіта:

проблеми і перспективи. Вип. 11. 104–110. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_20

127. Ожегов, С. (1984). Словарь русского языка. С. Ожегов. М.: Русский язык. 816.

128. Ортинський, В. Л. (2009). Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Центр учбової літератури. 472.

129. Осадченко, І. І. (2010). Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини. Ч. 1. 217–226.

130. Пальчевський, С. С. (2010). Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні: наукове видання*. № 1. С. 7 – 13.

131. Пассов Е. И. (2003). Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур: пособие для учителей. Минск: Лексис. 184.

132. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. (2013). В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 576.

133. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. (2005) З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Знання. 399.

134. Петрик, К. Ю. (2015). Модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: фаховий журнал*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 61. С. 235–239.

135. Пінчук, І. О. (2014). Особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ. Вип. 42. Ч. 5. С. 107–113.

136. Пінчук, І. О. (2019). Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегративний підходи*: колективна монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми: Вінниченко М. Д. С. 152–174.

137. Пінчук, І. О. (2019). Критерії оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Вип. 44. С. 137–146.

138. Пінчук, І. О. (2020а). Іншомовна комунікативна компетентність учителя початкової школи: теорія та методика: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Черкаси: Чабаненко Ю. А. 330.

139. Пінчук, І. О. (2020б). Організаційно-методичні умови реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Освітня аналітика України*. Київ. № 2. С. 67–81.

140. Пінчук, І. О. (2020в). Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium journal*. № 20 (72). Warszawa, Poland. С. 28–31.

141. Пінчук І. О. (2020г). *Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки*: методичні рекомендації. Суми: Видавництво Вінниченко М. Д. 120.

142. Погоньшева, Д. А. (2009). Моделирование как метод реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Педагогика*. № 10. С. 22-28.

143. Подласый, И. П. (2007). Педагогика : в 3-х кн., кн. 3 : Теория и технологии воспитания : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика» 2-е изд., испр. и доп. М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС. 463.

144. Про вищу освіту: закон України (2014). Відомості Верховної Ради

від 01.07.2014 р. № 37–38, ст. 2004 №1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

145. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти: наказ МОН від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <http://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzh>

146. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341>

147. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: постанова КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015>

148. Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти: наказ МОН від 3 січня 2019 р. № 7. URL: <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/634/63460/5c594d4debb0e264960503>

149. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

150. Про освіту: закон України (2017). № 38–39, ст. 380 від 05.09.2017 р. №2145-VIII. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

151. Радкевич, В. О. (2010). *Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю*: монографія. За ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ. 420.

152. Редько В. (2013) Концепція змісту навчання іноземної мови у старшій школі. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 50-53.

153. Романишин, І. М. Особливості викладання дисципліни «Вступ до лінгводидактичного тестування» у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/426.pdf>.

154. Романишин, І. М. (2015). Теоретичні аспекти підготовки майбутнього учителя іноземних мов до реалізації контрольної-оцінювальної компетентності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Випуск 3 (81). С. 108–114.

155. Рослякова, Е. Ю. (2003). Активность субъекта и субъектная

активність. *Потенциал личности: комплексная проблема*: мат. 2-ой Всерос. Интернет конференции (г. Тамбов, 17 - 19 июня 2003 г.) / отв. ред. Е. А. Уваров. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина. С. 11–36.

156. Савченко, О. Я. (2011). Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8-9. 8–11.

157. Сафонова, І. О. (2013). Діалог культур на аксіологічних засадах – мета – принцип формування міжкультурної компетентності. *Духовність особистості: методологія, терія і практика*. № 3 (56).

158. Секрет, І. В. (2010). Іншомовна професійна компетентність : проблема визначення. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ : БДПУ. № 2. 312.
URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>

159. Симоненко, С. В. (2017). Структурні компоненти категорії «комунікативна компетентність». *Сучасна германістика: теорія і практика*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. URL: <http://elar.tsatu.edu.ua/handle/123456789/3722>

160. Сікорський, П. І. (2000). Теорія і методика диференційованого навчання. Львів: СПОЛОМ. 421.

161. Словник іншомовних слів. (2000). Уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка. 680.

162. Словник української мови: в 11-ти т. (1979). За заг. ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка. Т. 9. 913.

163. Советский энциклопедический словарь. (1991). М.: Сов. энциклопедия. 1600.

164. Соловова, Е. Н. (2008). Методика обучения иностранным языкам (базовый курс) : пособи для студ. пед. вузов и учителей. М.: АСТ Астрель. 238 с.

165. Солощенко, В. М. (2012). Критерії оцінювання іншомовної компетентності іноземних студентів у Німеччині за вимогою іспитів (DSH, TestDaF): порівняльний аналіз. *Наукові записки Національного університету*

«Острозька академія». Серія : Філологічна. Вип. 30. С. 253-257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_30_79.

166. Сура, Н. А. (2003). Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. 4 (60). 190–192.

167. Гарнопольський, О. Б., & Кабанова М. Р. (2019). Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля. 256.

168. Тенищева, В. Ф. (2008). Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Москва. 375.

169. Терещук, В. Г. (2014). Формування англomовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей в умовах віртуального навчального середовища: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02. Терноп. пед. ун-т. Тернопіль. 320.

170. Український радянський енциклопедичний словник. (1987). У 3 т. (2-ге видання). Т. 2. Гол. редкол.: Ф. С. Бабичев (гол. ред.) та ін. Київ: Головна редакція УРЕ. 736.

171. Федорова, О. Ф. (1970). Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. Москва. 324.

172. Философский энциклопедический словарь. (2002). М.: ИНФРА-М.

173. Философский словарь. (2001). Под. ред. И. Т. Фролова. 7-е изд. Москва : Республика. 720.

174. Химинець, В. (2010) Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. Том 13. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08>

175. Хуторской, А. В., & Хуторская Л. Н. (2015). Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования.

Педагогика и методика образования человека : сб. науч. ст. ГрГУ им. Я. Купалы; Ин-т образования человека. г. Москва. А. В. Хуторской (гл. ред.), А. Д. Король (гл. ред.), В. П. Тарантей (зам. гл. ред.). Гродно : ГрГУ. 61-83.

176. Чаюк, Т. А. (2019). Онлайн інструменти для оцінювання іншомовної компетентності студентів вищих закладів освіти: зарубіжний досвід. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Том 73. № 5. 185 – 205.

177. Чорна, І. Ю. (2017). Формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня к.пед.н. : 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови) / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль. 20.

178. Шандра, Н. А. (2019). Формування англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль. 282.

179. Шапран, Ю. (2015). Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*, 1, с. 56-59.

180. Шацька, З. Я. & Кошельник, Ю. С. (2018). Шляхи підвищення конкурентоспроможності підприємств в умовах глобалізації. *Держава та регіони*. Серія: Економіка та підприємництво. Класичний приватний університет. № 4. 145–150.

181. Шацька, О. П. (2013). Тести з іноземної мови для студентів немовних факультетів ВНЗ Китаю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*.

182. Шевченко, О. (2014). Педагогічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителів іноземної мови у післядипломній педагогічній освіті. *Нова педагогічна думка*. Рівне: Рівненський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти, Рівненський державний гуманітарний університет № 2. С. 235-237.

183. Шевченко, О., Грицай, С., & Корчук О. (2020). Пошук нових форм і методів навчання іноземних слухачів на підготовчому відділенні. Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні присвячена 60-річчю ТНТУ імені Івана Пулюя: V Міжнародна науково-методична конференція. ТНТУ. С. 87–90.

184. Щербакова, К. & Брежнева, О. (2011). Підготовка майбутніх вихователів до забезпечення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку. *Рідна школа*. № 4-5. С. 35-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_4-5_8.

РОЗДІЛ 4
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

4.1. Іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище як напрям модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Нагальною потребою сьогодення є створення освітнього простору, сприятливого для професійного становлення майбутніх учителів, здатних працювати в Новій українській школі. Раціональне проектування й моделювання зазначеного середовища з урахуванням освітніх новацій, специфіки контингенту студентів, матеріально-технічної бази університету та інших чинників дасть змогу майбутнім учителям початкової школи оволодіти іноземною мовою на рівні, необхідному й достатньому для реалізації сучасних професійних вимог.

Завданнями цього підрозділу є трактування понять «освітнє середовище», «іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище ЗВО» як необхідної умови формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та встановлення особливостей і основних аспектів до його створення.

Правильно організоване предметне середовище, орієнтоване на розвиток особистості, є платформою для практичної реалізації сучасних культурологічного, системного, синергетичного, аксіологічного, гуманістичного, особистісно-суб'єктного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, середовищного та інтегративного підходів до організації освітнього процесу. Освітнє середовище спроможне забезпечити підвищення якості освіти, оскільки є матеріальною базою для впровадження педагогічних

інновацій, зростання й удосконалення педагогічної майстерності вчителя (Наконечна, Низковська, & Ночвінова, 2018, с. 31).

Аналіз науково-методичних джерел спонукає до висновку про те, що сучасні дослідники розмежовують поняття «освітній простір» та «освітнє середовище». Поняття «освітній простір» з'явилося завдяки глобалізаційним процесам, що охопили всі галузі суспільного життя, зокрема й освіту. Так, Н. Касярум (2008) наголошує на існуванні різноманітних тенденцій у численних дослідженнях проблеми освітнього простору: вивчення окремих підпросторів, визначення сутності полікультурного освітнього простору, освітнього простору як комунікативної системи тощо.

У сучасній науці освітній простір трактують як просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти – відкритої й активної соціальної сфери, в якій панує ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища, потреб соціальних замовників (і самої особи), які реалізують освітні послуги установ освіти й організацій, що забезпечують володіння освітнім, виховним і розвивальним потенціалом (Наконечна, Низковська, & Ночвінова, 2018, с. 32). У структурі освітнього простору особливого значення дослідники надають одному з його компонентів – середовищу (Кривых, 2011).

Феномен освітнього середовища досліджують як зарубіжні вчені (С. Кульневич (1999), Г. Сериков (2002), В. Ясвін (2001) та ін.), так і вітчизняні дослідники (Г. Бал (2006), І. Бех (2008), П. Вербицька (2009), І. Єрмаков (2005), І. Карабаєва (2014), К. Крутій (2010), О. Савченко (2011), Т. Франчук (2011), А. Цимбалару (2007), К. Шевченко (2014) та ін.).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2005) середовище потрактовано як оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також як сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких відбувається перебіг діяльності людського суспільства, організмів (Касярум, 2008). У педагогіці освітнє середовище визначено як

сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти (Кремень, 2017).

Водночас М. Братко (2015) освітнє середовище аналізує як комплекс умов-можливостей і ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує функції з надання освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного й особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

О. Горшкова визначає освітнє середовище не тільки як сукупність засобів навчання, що входять до нього, а й людей, які діють у цій системі; складниками освітнього середовища є весь комплекс педагогічних умов, орієнтованих на розвиток певних якостей людини або на її освіту загалом (Горшкова, 2009, с. 39).

В. Усатенко окреслює освітнє середовище як систему умов існування, формування та діяльності особистості в процесі засвоєння певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також умов виховання й навчання особистості (Усатенко, 2016, с. 234).

С. Бухальська і Ю. Олексін (2018) освітнє середовище потрактовують як систему умов існування, формування та діяльності особистості в процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, а також умов виховання і навчання особистості (Бухальська & Олексін, 2018, с. 57).

Дослідник А. Осіпцов (2014) інтерактивне навчально-виховне середовище тлумачить як систему організаційно-педагогічних чинників, що чинять сталий вплив на виховання моральних якостей особистості, визначальними з-поміж яких є й засоби професійно орієнтованого виховання.

У Концепції «Нова українська школа» освітнє середовище обґрунтовано як систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні (Яструб, 2016).

Ключовим у контексті нашого дослідження є усвідомлення освітньо-розвивального (розвивального освітнього) середовища як системи умов і впливів, що сприяють активному розвитку, навчанню, вихованню особистості, формуванню її здатності до самостійної діяльності та адаптації до освітніх новацій (Карабаєва, (2014); Крутій, (2010); Савченко, (2011)) як сфери особистісного зростання, життєдіяльності людини, взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного накопичення знань, що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості (Писарчук, (2012); Цимбалару, (2016); Шевченко (2014); Шулдик (1999)).

Відповідно до мети нашого дослідження організаційно-методичні умови передбачають добір та імплементацію інтерактивних технологій навчання іноземної мови майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі, що забезпечують досягнення необхідного рівня сформованості ІКК. Окрім того, зазначене середовище – це цілісна система накопичення досвіду іншомовної комунікації та реалізації новітніх ідей та інтерактивних технологій навчання.

На нашу думку, доцільним освітнім середовищем є «обставини, від яких залежить цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник із професійної педагогіки, 2006, с. 243), та педагогічні умови формування ІКК майбутнього вчителя початкової школи під час навчання в педагогічному ЗВО.

Сучасні реалії висувають особливі вимоги до створення освітнього середовища, а саме забезпечення об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування компетентностей особистості та фахівця, а також можливостей для розвитку, що містяться в соціальному й просторово-іншомовному оточенні (Бухальська & Олексін, 2018).

Створення зазначеного освітнього середовища забезпечує організацію діалогічної взаємодії професорсько-викладацького складу і майбутніх

учителів початкової школи, що сприяє пошуку творчих інновацій, утвердженню пріоритетів академічної доброчесності, дотриманню наукової етики та педагогічної деонтології, розумінню себе й оточення, а також структурування освітнього процесу на визнаній педагогом і студентами солідарній основі; виконання викладачами ролі посередника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для здобувачів освіти реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка відповідала б рівневі розвитку кожного з них (Словник-довідник із професійної педагогіки, 2006, с. 72).

Розвивальний компонент освітнього середовища вможливує створення емоційно-мотиваційного механізму надання ініціативи майбутнім учителям у науково-пошуковій і пізнавальній діяльності; здійснення освітнього процесу в умовах творчої взаємодії та співпраці в системі «студент – викладач», де студент є суб'єктом діяльності, а викладач – сприяє розвитку в здобувачів освіти навичок дослідження, уміння самостійно визначати й вирішувати дослідницькі завдання.

Українські дослідники А. Кух і О. Кух в освітньо-інформаційному середовищі виділяють такі компоненти: суб'єкт-ресурсний (визначає користувачів, розробників і учасників середовища), ідейно-технологічний (визначає технології збереження інформації, взаємодії суб'єктів і об'єктів та ідеологію використання інформації для здобуття знань або освіти), матеріально-технічний (визначає апаратні засоби освітнього середовища та умови їх використання). Відсутність одного з них зумовлює неможливість існування освітньо-інформаційного середовища (Кух & Кух, 2018, с. 70).

На думку Л. Загородньої-Княгницької (2017), структурованість (спосіб організації) освітнього середовища забезпечується єдністю таких його складників: просторово-семантичного, змістово-методичного та комунікативно-організаційного. Просторово-семантичний компонент містить атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу підготовки фахівців і є матеріально-технічною інфраструктурою закладу

освіти тощо. Змістово-методичний компонент стосується змістової сфери підготовки на теоретичному та практичному рівнях, форм і методів, технологій організації. Комунікативно-організаційний компонент інтегрує особливості суб'єктів освітнього середовища, комунікативну сферу і сферу професійної взаємодії тощо (Задорожна-Княгницька, 2017, с. 95–96).

Аналіз наукового доробку вчених і дослідження освітнього середовища ЗВО дають змогу визначити складники іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: суб'єкт-ресурсний (особистісний), змістово-методичний, комунікативно-організаційний, матеріально-технічний та ідейно-просвітницький. Уважаємо за доцільне деталізувати кожен із них.

Суб'єкт-ресурсний (особистісний) складник визначає суб'єктів освітнього середовища, серед яких майбутні вчителі початкової школи, професорсько-викладацький штат, автори навчальних курсів, програмісти, тьютори, модератори, адміністратори та інший обслуговуючий персонал. Вони і створені ними інформаційні ресурси визначають основний суб'єктний ресурс іншомовно-комунікативного професійно зорієнтованого інтерактивного освітнього середовища.

Змістово-методичний складник стосується змістової сфери підготовки майбутніх учителів початкової школи на теоретичному (місія, візія, стратегія, цінності) і практичному (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо) рівнях, передбачає визначення форм і методів, технологій організації. Окрім того, зазначений компонент визначає технології збереження інформації та ідеологію її використання для здобуття знань або освіти.

Інформаційні ресурси іншомовно-комунікативного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища можна класифікувати за такими критеріями: 1) інформація загального характеру, призначена для всіх користувачів: освітні програми й доступні навчальні матеріали;

відомості про цільову аудиторію майбутніх фахівців; інформація про організаторів і викладачів; новини; 2) інформація, пов'язана з навчанням майбутніх фахівців: загальні рекомендації до навчання (опис курсу, вимоги до студентів, технічні характеристики обладнання); навчальний план і терміни навчання; лекційні, допоміжні, довідкові, презентаційні та інші освітні матеріали; результати колективного спілкування між студентами і викладачами (журнали); довідки про успішність навчання студентів, зауваження викладачів до курсу, що вивчається; інформаційні повідомлення організаторів навчання; контактні відомості викладачів, організаторів навчання та студентів; онлайн-система оцінювання знань; 3) інформація, призначена для викладачів і організаторів: робочий план занять; статистика відвідування занять студентами; довідка про успішність навчання студентів; інформаційні повідомлення організаторів навчання. Зміст освітнього процесу визначається складом і змістом джерел освітнього середовища.

Накопичений досвід застосування технологій інтерактивного навчання в освіті переконливо доводить підвищення рівня інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу, що дає змогу майбутнім фахівцям ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до її засвоєння, зробити процес опанування та застосування знань більш доступним; поглиблювати розуміння іншомовного навчального матеріалу завдяки інформаційному обміну між партнерами в освітньому процесі; навчитися формулювати власну думку іноземною мовою, правильно висловлювати й аргументувати її; дискутувати, навчитися слухати інших, поважати альтернативні думки; моделювати й розв'язувати пізнавальні, професійні, життєві й соціальні ситуації, збагачуючи таким чином власний досвід; учитися будувати конструктивні відносини в колективі, визначати своє місце в ньому, уникати конфліктів, шукати компроміси, прагнути до діалогу; розвивати навички проєктної діяльності, самостійної пошукової або дослідної роботи (Сабліна, 2017, с. 289).

Комунікативно-організаційний складник містить особливості суб'єктів освітнього середовища (статус, соціальні ролі, цінності, установки, стереотипи тощо), комунікативно-професійної взаємодії (стиль спілкування й викладання, просторова та соціальна щільність суб'єктів освіти, особливості управлінської культури, наявність взаємодії, взаємовплив, взаємини викладачів і студентів, міжособистісні стосунки тощо).

Створення зазначеного середовища забезпечує організацію діалогічної взаємодії професорсько-викладацького складу і студентів, що сприяє пошуку творчих інновацій, утвердженню пріоритетів академічної доброчесності, дотримання наукової і педагогічної етики, розуміння себе й оточення, а також структурування освітнього процесу на визнаній педагогом і студентами солідарній основі; виконання викладачами ролі посередника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для студентів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, що відповідає рівню розвитку кожного з них (Павко & Курило, 2016, с. 72).

У межах зазначеного компонента можна виділити групу відносно самостійних інформаційно-освітніх елементів: середовище комунікацій (соціальне спілкування індивідів); традиційна інформаційна комунікація (друкарське слово, аудіо і відео); віртуальне інформаційне середовище (спілкування в чатах, відеоконференціях, через електронну пошту, скайп тощо); ігрове комунікативне середовище (умовне об'єднання ігрових складників під час професійної підготовки).

Матеріально-технічний складник визначає апаратні засоби освітнього середовища та умови їх використання. Важливими є технічні (ком'ютери, планшети, мультимедійні засоби) та матеріальні (аудиторії, лабораторії, спецкабінети) ресурси в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розглянемо детальніше елементи матеріально-технічного складника створеного середовища: 1) апаратна техніка й інструменти для введення інформації: цифрова відеокамера, цифровий фотоапарат, цифровий

мікроскоп, сканер, диктофон, планшет, система цифрових вимірників (сенсорів і ПО) для автоматизованого експерименту, системи глобального позиціонування (GPS), інструменти розпізнавання усного мовлення; 2) пристрої та інструменти візуалізацій, оброблення й передавання інформації: персональний комп'ютер, кишеньковий комп'ютер, цифровий проєктор; інтерактивні дошки; комунікатор; тиражувальна техніка (принтер, ксерокс або різograf); пристрої для мережових освітніх комунікацій (оболонки ДЗ, конструктори сайтів, системи поштового зв'язку); 3) цифрові інформаційні джерела, що формують цифровий освітній контент; 4) цифрові інструменти освітньої діяльності: віртуальні лабораторії; моделювальні середовища; визначники і класифікатори; пристрої для редагування й обробки інформації (числових даних, тексту, аудіо, відео); прилади для підготовки презентацій; тренажери; системи самоконтролю знань і вмінь, зокрема системи тестування; 5) системи й засоби підтримки організації освітнього процесу: планування, організації й підтримки освітнього процесу, управління освітньою установою, управління освітою для муніципальних органів.

Якість навчання за такого технічного й інформаційного забезпечення, безумовно, зміниться на краще. Майбутні фахівці отримають незрівнянно більші можливості для самостійної роботи. Вони можуть: використовувати ІКТ-ресурси та інструменти для різних способів роботи з «готовою» навчальною інформацією; досліджувати реальний світ; швидко добирати, різними способами фіксувати, якісно обробляти відомості за допомогою комп'ютера; узагальнювати зібрану інформацію, робити висновки; моделювати явища, що вивчаються, із використанням мовленнєвих лабораторій та інструментальних середовищ; висувати й перевіряти навчальні гіпотези; створювати, представляти й захищати розробки, що демонструють результати освітньої діяльності. Робота з новою технікою та інформацією, що виходить за рамки підручника, мотивує майбутніх фахівців до вивчення іноземної мови, стимулює їх до самостійного дослідження

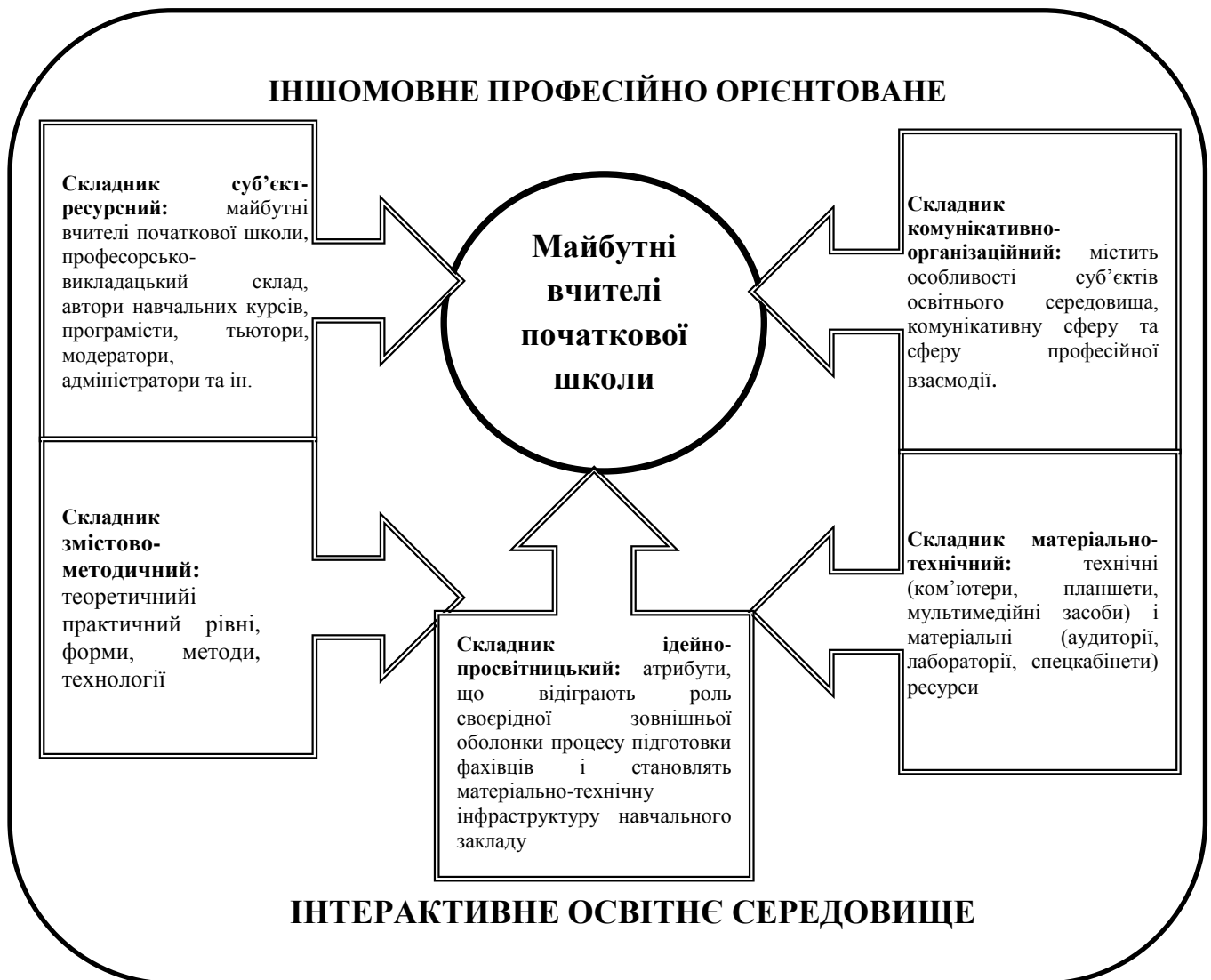
іноземної мови, що створює сприятливі умови для формування в майбутніх учителів початкової школи вміння працювати в команді, здатності глибоко осмислювати поставлені завдання, спроможності до масштабного розроблення відповідних навчальних проєктів і пошуку цікавих форматів представлення результатів колективної діяльності (Кух & Кух, 2018, с. 72)

Ідейно-просвітницький складник містить атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу підготовки фахівців і становлять матеріально-технічну інфраструктуру закладів освіти: аудиторний фонд, етико-естетичне оформлення простору навчальних приміщень, зображення символів держави, ЗВО, факультету, спеціальності тощо.

Кожен із названих компонентів має власну структуру, але всі разом вони утворюють єдине іншомовно-комунікативне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище. Проте ми розуміємо, що розвиток технологій інформаційного обміну в майбутньому активізує інфраструктуру нового (віртуального) освітнього середовища, структура якого через певний час потребуватиме вдосконалення (Кух & Кух, 2018).

Зазначене вище дає змогу розглядати іншомовне професійно зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище як рушійну силу самореалізації та професійного зростання майбутнього вчителя початкової школи через формування та розвиток ІКК. Це зумовить трансформацію зовнішніх упливів на внутрішнє прагнення майбутніх фахівців засобами ствердження соціально-педагогічного статусу суб'єктів навчання, цілеспрямованої мотивації до вивчення іноземної мови, демонстрування ними власною поведінкою взірця для наслідування, гуманізації педагогічної взаємодії, створення на заняттях доброзичливих міжособистісних і групових стосунків, атмосфери співпереживання, співпраці, мотивації успіху, формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

Узагальнене зображення створеного нами іншомовного професійно зорієнтованого інтерактивного освітнього середовища демонструє рис. 4.1.



Напрацювання авторки

Рис. 4.1. Модель іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища

Практика засвідчує, що створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища як важливої організаційно-методичної умови формування ІКК майбутніх учителів початкової школи досягається шляхом використання різних форм роботи: проведення педагогічних лекторіїв, педагогічних читань, семінарів, круглих столів, вебінарів, навчальних тренінгів, майстер-класів, стажувань, обмінів, професійних екскурсій, які координують досвідчені науковці-педагоги.

Систематизація ознак і властивостей інтерактивного середовища, в якому здійснюється формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, зумовлює необхідність тлумачення поняття «інтерактивний». Етимологічно «інтерактив» походить від слова «interact» (inter – «взаємний» та act – «діяти»), тобто інтерактивний – це здатний до взаємодії, діалогу (Енциклопедія освіти, 2008).

Інтерактивність в освітньому процесі визначаємо як цілеспрямовану взаємодію викладачів ЗВО і майбутніх учителів початкової школи, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, постійної спільної дії. Інтерактивність в освітньому процесі ЗВО забезпечується використанням у навчальній і виховній роботі інтерактивних методів і форм. Уважаємо, що особливістю функціонування таких методів і форм є те, що їх реалізація сприяє формуванню вмінь саморепрезентування особистості, а це спонукає майбутніх фахівців шукати різні способи висловлення власних суджень, міркувань, доводити власну думку та переконання.

Специфічними ознаками сформованості сприятливого інтерактивного освітнього середовища, на нашу думку, є: когерентність як спроможність взаємоузгоджувати дії та впливи різних мікросередовищ під час реалізації визначених освітніх функцій; варіативність і мобільність як показники здатності його розвитку.

На наше переконання, сприятливе інтерактивне освітнє середовище – це середовище мобільне й динамічне, яке враховує індивідуальні особливості, потреби майбутніх учителів і постійно реагує на мінливі умови соціуму. Як відкрита система, воно передбачає й зумовлює існування специфічних видів стосунків, особливих типів комунікативної діяльності, що реалізуються в позиційно рівній, етичній і діалогічній взаємодії (Наконечна, Низковська, & Ночвінова, 2018). Сприятливе інтерактивне освітнє середовище обов'язково є середовищем, в якому суб'єкт є цінністю сам собою, відкритий для інших, постійно взаємодіє з ними, інтеріоризує та екстеріоризує знання, цінності, норми, внаслідок чого відбуваються

особистісні зміни суб'єктів, їх формування і розвиток. Інтегральним критерієм якості сприятливого інтерактивного освітнього середовища є його здатність надати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для самоздійснення, творчості та особистісного розвитку.

Сприятливе інтерактивне освітнє середовище ЗВО, на нашу думку, має характеризуватися високим рівнем мотивації всіх суб'єктів у розвитку пізнавальної потреби в оволодінні культурою міжособистісної взаємодії; усвідомленням особистісної потреби в необхідності розвитку загальної культури, передусім ІКК; творчими суб'єкт-суб'єктними відносинами; потребою в самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку і самореалізації в інтеракції з іншими; прагненням до творчості у повсякденній діяльності; особистісним зростанням і вдосконаленням власного ідеалу як особистості, усвідомленням шляхів його досягнення, реалізацією самооцінки і зворотного зв'язку в процесі використання інтерактивних педагогічних технологій.

Створення зазначеного середовища дало змогу розв'язати такі завдання: знайти шляхи вирішення проблеми уточнення змісту освіти, співвідношення традиційних складників освітнього процесу і нових інформаційно-комунікаційних технологій, нових стосунків між професорсько-викладацьким складом, майбутніми вчителями початкової школи і безпосередньо освітнім середовищем факультету; активно наповнювати освітнє середовище закладу освіти технологічними (апаратними і програмними), інформаційними й організаційними ресурсами; забезпечувати підвищення фахової компетентності викладачів, які працюють в умовах активного впровадження засобів інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому просторі ЗВО.

Створене сприятливе інтерактивне освітнє середовище сприяє можливості оволодіння майбутніми фахівцями необхідними компетентностями, розвитку позитивного ставлення до інших (Сабліна, 2017, с. 291). Ми погоджуємося з думкою М. Яструба щодо визначення сприятливого інтерактивного освітнього середовища ЗВО як предметно-

просторового, де кожен із його центрів уможлиблює вияв творчості, формування ключових компетентностей усіх суб'єктів освітнього процесу (Яструб, 2016).

Розвивальний компонент освітнього середовища забезпечує створення емоційно-мотиваційного механізму надання ініціативи майбутнім учителям початкової школи в науково-пошуковій і пізнавальній діяльності; здійснення освітнього процесу в умовах творчої взаємодії та співпраці в системі «студент – викладач», в якій студент виконує роль суб'єкта діяльності, а викладач сприяє розвитку в майбутніх учителів початкової школи навичок дослідження, уміння самостійно визначати й розв'язувати дослідницькі завдання.

Покликаємося на дослідження Л. Ліщинської (2018) щодо процесу професійної підготовки і стверджуємо, що створення інтерактивного іншомовного освітнього середовища передбачає формування електронного освітнього середовища ЗВО України та реалізується через: інформатизацію діяльності окремих структурних підрозділів ЗВО, зокрема кафедр, бібліотек тощо; автоматизацію процесів освітньої діяльності; формування нового освітнього простору інтерактивного навчання; застосування елементів електронного навчання; надання здобувачам вищої освіти широкого доступу до локальних сервісів ЗВО тощо.

Окрім того, у межах змістово-методичного та матеріально-технічного компонента зазначеного середовища нами впроваджувалися технології електронної освіти (e-learning), що базується на застосуванні hi-tech, яка містить: методикау мультимедійного онлайн і офлайн навчання; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу інформацією на електронних носіях, засобами онлайн користування; використання аудіо- і відеосупроводу в освітній діяльності; поступове формування інноваційного середовища отримання знань. З огляду на це комплексне оновлення всієї системи інформаційного забезпечення ЗВО дає змогу модернізувати вищу освіту

шляхом переходу до принципів і форм відкритої освітньої комунікації, що ґрунтується на забезпеченні гнучкого доступу до освіти.

Нині існує велика кількість сервісів для інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, використовувалися нами з будь-якого пристрою, під'єданого до інтернету (комп'ютера, планшета, смартфона), для створення освітніх ресурсів, наприклад: kubbu.com, puzzlecup.com, hotpotatoes.org, GoogleApps (Пінчук, 2018a).

Акцентуємо увагу на сервісі GoogleApps, що функціонує для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі використовувалися безпосередньо як навчальні ресурси для самостійної роботи й з метою самооцінювання студентів. Під час заняття студенти мають можливість створити власні інтерактивні вправи, використовуючи різноманітні шаблони, наприклад: вікторини із вибором правильної відповіді, вправи на правильне заповнення пропусків, кросворди, вправи на встановлення відповідностей тощо. Завдяки інтерактивній формі процес засвоєння нових знань мали можливість здійснювати в ігровій формі, що підвищує мотивацію студентів до навчання через нестандартний спосіб викладу та сприяє закріпленню знань під час лекції. В іншомовному професійно орієнтованому інтерактивному освітньому середовищі пропонувалися також шаблони для створення вікторин двох видів: із однією правильною відповіддю та з множинним вибором відповідей. В обох шаблонах є функція додавання мультимедійного контенту: зображення, аудіоматеріалів і відеоматеріалів.

Інтерактивний додаток GoogleApps надає низку можливостей для освітньої діяльності, до прикладу, може бути інструментом формувального оцінювання (підтримує навчання та самостійність студента); зручною оболонкою для організації різних конкурсних заходів; засобом активізації пізнавальної діяльності студентів; середовищем для створення та редагування завдань у режимі онлайн із використанням різних шаблонів; сервісом для створення акаунта для студентів (викладач може створювати

групу, долучати до неї студентів, додавати вправи та завдання, запрошувати до спільної роботи) та бібліотеки готових вправ, що легко вбудовуються в блоги й сайти. Усе вищезазначене є можливим для використання в режимі роботи офлайн.

Створені інтерактивні вправи в сервісі learningapps.org, передусім дидактичні матеріали, можна використовувати у процесі проведення практичних занять у вигляді інтерактиву, для організації квестів та ігор. Їх можна застосовувати як наочний матеріал під час вивчення або закріплення нового матеріалу, а також з контрольною метою (Пінчук, 2018б).

Процес створення й імплементації іншомовного комунікативного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища у ЗВО зреалізовано завдяки: регламентації освітнього процесу щодо визначення тем, блоків дисциплін через застосування активних освітніх комунікацій, взаємний обмін інформацією між здобувачами і викладачами, здобувачами й елементами спеціалізованого інформаційного середовища; максимальному доступу до інформації про ЗВО, його підрозділи, об'єкти й інформаційні ресурси; створенню електронних навчально-методичних комплексів. Зазначене освітнє середовище забезпечувалося розробленням сучасних електронних навчально-методичних посібників, інших навчально-методичних видань; стимулюванням створення нових навчальних завдань для виконання онлайн; а також перетворенням мережі на комунікаційну платформу з можливістю спілкуватися за допомогою будь-якого пристрою й будь-якого каналу зв'язку в мережевому спеціалізованому професійно зорієнтованому середовищі, що є основою для конвергенції інформації, голосу, відео та мобільних комунікацій в єдиній безпечній інтегрованій архітектурі; створенням кросмедійної комунікації (інформаційний сервіс розподілу інформації за допомогою ЗМІ).

Погоджуємося з думкою Л. Ліщинської (2018) про те, що результативність та інформативність забезпечення освітніх потреб здобувачів у сучасних технологіях навчання досягаються через консолідацію всіх

учасників освітньої діяльності з метою формування іншомовного комунікативного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища.

Умови інтерактивного іншомовного середовища є сприятливими для вдосконалення в майбутніх учителів початкової школи аналітико-синтетичних умінь, зокрема аналізу, порівняння, класифікації, виділення головного, а також для розвитку критичного мислення та здатності приймати рішення в певній професійній ситуації.

Таким чином, іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище є однією з необхідних умов набуття професійних здатностей і компетентностей здобувачів вищої освіти, розвитку творчої активності, цілеспрямованого підвищення рівня ІКК майбутніх учителів початкової школи. На нашу думку, професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище – це система заходів і впливів на сферу особистісно-професійного зростання, життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи за допомогою взаємодії всіх компонентів ІКК, що сприяють активному розвитку особистості, формуванню її здатності до іншомовної професійно орієнтованої комунікації в полікультурному суспільстві.

Схарактеризоване нами іншомовне професійно зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище є орієнтиром, що спрямовує науковий пошук на подальше проектування цілей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4.2. Обґрунтування цілей формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх початкової школи

Мета формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх початкової школи є елементом структури цього процесу й наперед визначає його результат. Ціль як системоутворювальний компонент

професійної підготовки регулює освітній процес та визначає методику його реалізації.

Цілі професійної підготовки, на думку Т. Лазаревої (2014), устанавлюються відповідно до кінцевих результатів навчання та відображаються у змісті освіти. Учена наголошує, що нині проєкт цілей навчання має відображати: навчальну, розвивальну та виховну складові процесу професійного становлення майбутніх фахівців; ієрархічну систему елементів різних рівнів підпорядкування; структуру майбутньої професійної діяльності; бути спрямованим на формування особистості творчого професіонала, а також необхідних для майбутньої професійної діяльності особистісних і ділових якостей, властивостей та творчих здібностей. При цьому цілі навчання визначаються як очікуване застосування випускником набутих компетентностей.

Проектування змісту формування ІКК майбутніх фахівців ґрунтується на цілепокладанні, тобто на визначенні цілей відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності, що є однією з головних освітніх категорій і відображають результати професійної підготовки майбутніх педагогів та визначають особливості освітнього процесу.

Вітчизняна дослідниця С. Ніколаєва (2013, с. 90) зазначає, що цілі навчання іноземної мови і культури – заздалегідь запланований результат освітньої діяльності, що досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. Тому це основний компонент системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, який формується під впливом соціального замовлення суспільства й впливає на вибір інших компонентів системи.

Варто зазначити, що в термінах нової компетентнісної методології формування освітніх програм, цілі формулюються як результати навчання (програмні) – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, що можуть бути ідентифіковані, кількісно оцінені та виміряні; розглядаються як заплановані викладачем кінцеві

результати процесу навчання (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2020). Їх розроблення є ієрархічним процесом, де програмові результати найвищого рівня відображено в стандартах вищої освіти України для відповідних спеціальностей, а на наступних рівнях перебувають взаємоузгоджені програмні результати для освітніх компонентів, що дозволяє забезпечити системність і цілеспрямованість освітнього процесу (Ткаченко, 2020).

Проблема обґрунтування цілей підготовки майбутніх фахівців висвітлена в дослідженнях В. Беспалька (1989), М. Кларіна (1997), О. Кошука (2019), Д. Левітеса (2003), І. Лернера (1981), І. Малафіїка (2015), В. Радкевич (2012).

У педагогічній теорії та практиці досить широко досліджувалися різновиди цілей. Зокрема, Д. Левітес (2003, с. 82) розрізняє цілі-вектори та цілі – заплановані результати: перші спрямовані на самоактуалізацію, самовизначення й розвиток особистості майбутнього фахівця, другі ж поетапно скеровують освітній процес на запланований результат, тоді як цілі-вектори можуть початково виступати в якості кінцевого результату. Проблема полягає в тому, щоб правильно розставити пріоритети у визначенні цілей. Д. Левітес зазначає, що розв'язати цю проблему можливо за умови побудови єдиної системи цілей освітнього процесу.

Акцентуючи увагу на предметній структурі змісту навчання, І. Малафіїк (2015) виокремлює загальні та конкретно предметні цілі. Загальні цілі, на думку науковця, досягаються під час вивчення всіх навчальних дисциплін і спрямовані на формування цілісної гармонійної особистості. Вони характеризуються чіткою ієрархією: рівень суспільства – рівень закладу освіти – рівень дисципліни. Загальні цілі найвищого рівня ієрархії є своєрідними орієнтирами, що конкретизуються в цілях нижчих рівнів. Конкретно предметні цілі реалізуються на заняттях конкретних дисциплін. Визначаються вони категоріями вираження досвіду: знаннями, уміннями, навичками, емоційно-ціннісними нормами та способами творчої діяльності (І. Малафіїк, 2015, с. 168–170).

У процесі дослідження теоретичних і методичних засад професійного навчання в закладах професійно-технічної освіти художнього профілю вітчизняна дослідниця В. Радкевич виокремила шість рівнів цілей: загальна ціль забезпечує формування культурно-освітнього ідеалу та розвиток професійно важливих якостей; підцілі, що в тісній взаємодії сприяють розвитку компетентнісного, освітнього, виховного і розвивального компонентів; стратегічні цілі містять комплекс компетентнісних, функціональних, технологічних, діяльнісних, комунікативних та освітніх цілей; проміжні цілі професійної підготовки фахівців художніх промислів і ремесел спрямовані на опанування сучасних художніх технологій; оперативні цілі: ближні та далекі (реалізуються під час лекційних та практичних (лабораторних) занять, в позаурочній діяльності); кінцева ціль (В. Радкевич, 2012).

Варто зазначити, що формулювати цілі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи необхідно з дотриманням чіткої ієрархії, в якій узгоджено всі рівні представлення цілей. Особливу увагу необхідно зосередити на взаємозв'язку цілей викладання й учіння. Це забезпечить розуміння і сприйняття здобувачами освіти цілей та подальшу успішну реалізацію їх в освітньому процесі.

Інший аспект процесу цілепокладання пов'язаний із поняттями зовнішніх та внутрішніх цілей, що обумовлюють наявність або відсутність мотивації. Зовнішні цілі відображають потребу суспільства, зокрема роботодавця, та обумовлюють дії викладачів. У свою чергу, студент самостійно формує свої внутрішні цілі, що визначають його дії. Коли зовнішні цілі перетворюються на внутрішні, вони стають особистими мотивами, що спонукають до дії. То можуть бути потреби, інтереси, прагнення, бажання, почуття, думки і навіть звички (Кошук, 2019). У такому випадку мотивація обумовлює поведінку майбутніх учителів початкової школи, зокрема, процес формування ІКК під час професійної підготовки. Отже, в ході освітнього процесу важливо об'єктивно оцінювати «баланс цілей». Наявність лише зовнішньої цілі вимагає формування мотивів формування ІКК.

Суголосні з думкою І. Андрощук (2017) про те, що для результативності цілепокладання варто враховувати основні вимоги до формулювання цілей: ясність, ієрархічність та діагностичність. *Ясність цілей* визначається чіткістю уявлень про очікуваний результат діяльності, судження про об'єктивні та суб'єктивні умови реалізації мети, думки щодо реальності й нереальності реалізації цілей. Важливим є те, що в ході формування ІКК здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта необхідним є перетворення зовнішніх цілей на внутрішні, тобто на мотиви діяльності, що ґрунтуються на внутрішніх потребах й інтересах майбутніх фахівців. *Ієрархічність цілей* характеризує вміння виділяти на кожному етапі діяльності головну мету (стратегічну) й підпорядковувати їй інші. Етапами в досягненні стратегічних цілей є підпорядковані їм тактичні цілі. Ті цілі, що описують бажаний результат на поточний момент, називають оперативними (або робочими). Вони підпорядковуються тактичним цілям. *Діагностичність (вимірюваність) цілей* передбачає представлення їх результатами, що визначаються якісними та кількісними характеристиками, що дають можливість подати продукт діяльності у вигляді зовнішніх ознак, які можна розпізнати та виміряти.

Результати аналізу поглядів дослідників дають змогу стверджувати, що більшість із них вважає за доцільне формулювати цілі підготовки майбутнього фахівця через результати, адже цей спосіб характеризується високим рівнем інструментальності. Оскільки результати навчання знаходять своє вираження в діях студентів, то викладач може їх діагностувати. Досягнення результатів професійної підготовки фахівця здійснюється за допомогою: розроблення цілісної системи цілей, що складається з відповідних категорій та послідовних рівнів (ієрархії), яку називають педагогічною таксономією; створення максимально чіткого, зрозумілого опису цілей освітнього процесу (Кларін, 1997, с. 31).

Із метою забезпечення діагностичності та ясності цілей має бути побудована ієрархія цілей, усередині якої чітко визначено рівні та категорії цілей, що дає змогу конкретно описати їх.

Ґрунтуючись на таксономії Б. Блума (1984), В. Климчук (2008) модифікували ієрархію результатів навчання, сформульовану в діяльнісних термінах у таких сферах: у *когнітивній* (пізнавальній) сфері – на основі ключових категорій: знання, розуміння, застосування знань, аналіз, синтез та оцінювання; у *ціннісно-мотиваційній* сфері – на основі категорій: навчальна спрямованість, соціальне реагування та комунікативність, ціннісна орієнтація, ціннісна організація та концептуалізація, ціннісна детермінація; у *психомоторній* (діяльнісній) сфері – на основі категорій: імітація, відтворення маніпуляцій, досягнення точності, поєднання, натуралізація (Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2020).

Нам імпонує думка О. Радкевича (2020), який розрізняє цілі відповідно до часових меж: *стратегічні*, що відображають довготермінову спрямованість професійної діяльності на результат; *тактичні* – ті, що визначають середню перспективу; *оперативні* реалізуються близькою перспективою.

Зазначимо, що всі три групи цілей взаємопов'язані, і їх розподіл є умовним. Однак використання такої впорядкованої системи цілей дає змогу визначити завдання, які необхідно вирішувати першочергово, а які впродовж певного часового проміжку; вказати здобувачам освіти чіткі орієнтири їхньої навчальної діяльності; сформувати результати освітньої діяльності, що піддаються об'єктивному оцінюванню.

Обґрунтована вище ієрархія результатів навчання, компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та орієнтованість компетентності за обсягом на загальну (широка сфера життєдіяльності), спеціальну (вузька сфера діяльності) та предметну (певні дисципліни) (Бондар, 2021), зумовлюють три етапи проєктування цілей формування ІКК майбутніх учителів початкової школи: встановлення *стратегічної* (загальної) мети, конкретизація її в *тактичних* цілях та формулювання *оперативних* цілей.

Ієрархію цілей становлять стратегічні, тактичні та оперативні цілі (Радкевич, 2020). Стратегічна – основна ціль, що розробляється на весь період

підготовки майбутніх учителів початкової школи; тактичні цілі визначаються на найближче майбутнє, а оперативні – на короткий термін навчання. Прикладом стратегічної цілі для студента може бути здобуття освітнього рівня, тактичної – складання екзамену з іноземної мови та оперативної – виконання курсового проєкту (Бондар, 2021). Стратегічною метою нашого дослідження є формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що реалізується через тактичні цілі: когнітивну, розвивальну, реалізаційну, кожна з яких мала на меті формування ряду операційних цілей.

Когнітивна підціль у контексті компетентнісного підходу передбачає формування в майбутніх учителів початкової школи високого рівня володіння показниками когнітивного складника ІКК відповідно до визначених вимог. Реалізується в ході освітньої діяльності студентів: лекційних, практичних та лабораторних занять; самостійної роботи, розроблення курсових, наукових та дипломних проєктів; факультативів; позаурочної діяльності.

Розвивальна підціль відображає потреби суспільства в учителів з відповідними особистісними якостями та відповідним рівнем розвитку. Її реалізація ґрунтується на гуманістичному та особистісно орієнтованому підходах. Розвиток студентів відбувається у двох напрямках: особистісному та професійному. Розвивальна підціль спрямована на розвиток професійно важливих якостей майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів педагогічної взаємодії та передбачає розвиток логічного мислення, ерудованості, чесності, працьовитості, соціальної активності та світогляду студентів; формування гуманістичної спрямованості майбутнього фахівця, умінь до рефлексії, громадської відповідальності.

Реалізаційна підціль ґрунтується на комунікативно-діяльнісному, компетентнісному та акмеологічному підходах. Вона відображає єдність особистості із соціумом, рівень її входження в нього та активної взаємодії з ним. Процес формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є особливо важливим у контексті професійної підготовки студентів, що є однією з умов соціально успішної особистості. Кожна з визначених підцільей конкретизується у відповідних підцільях нижчого рівня (Бондар, 2021).

Для схематичного представлення ієрархії цілей підготовки майбутніх учителів початкової школи було використано метод «Дерево цілей», який дає змогу відобразити ієрархічну структуру цілей за допомогою поділу загальної цілі на підцілі, які, у свою чергу, поділяються на нові підцілі т. д. Зобразивши графічно всі цілі на відповідних рівнях, отримуємо «дерево цілей», яке кроною повернуте донизу, а загальна мета знаходиться на найвищому рівні – вершині дерева. «Дерево цілей» формування ІКК майбутніх учителів початкової школи зображено на рис. 4.2.

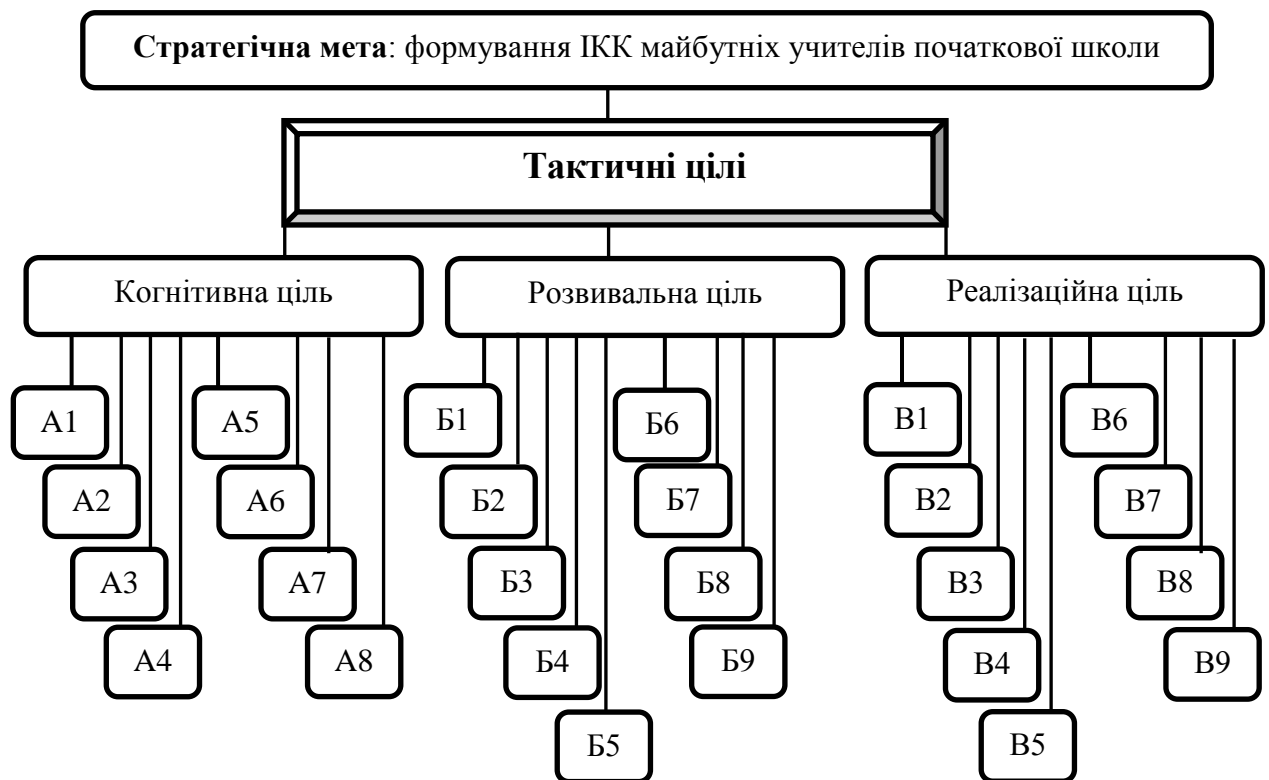


Рис. 4.2. «Дерево цілей» формування ІКК майбутніх учителів початкової школи

Цей метод базується на функціонально-змістовому принципі системного підходу, обґрунтованому В. Марігодовим (2011). Застосувавши цей метод для створення системи цілей формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, у дослідженні виокремлюємо у «дереві цілей» таку рангову ієрархію: загальна (стратегічна) мета (рівень 1); тактичні цілі (рівень 2); операційні цілі (рівень 3).

Детальніше зупинимося на описі операційних цілей, що деталізують кожну з тактичних цілей.

Когнітивна ціль:

A1 – оволодіння системою іноземної мови (англійської) (граматика, лексика, фонетика);

A2 – формування інноваційних професійно-педагогічних знань про теоретико-методологічні основи ІКК, її поняття і структуру;

A3 – володіння професійною іншомовною термінологією;

A4 – формування знань про стратегії й тактики іншомовної взаємодії в освітньому процесі;

A5 – формування знань видів бар'єрів та конфліктів під час іншомовного комунікування, причин їх виникнення та способів усунення;

A6 – формування знань щодо особливостей взаємодії із суб'єктами освітнього процесу;

A7 – формування знань про види засобів навчання іноземних мов та вимоги до їх розроблення й методики використання;

A8 – ознайомлення з культурними особливостями країн, мова яких вивчається.

Розвивальна ціль:

B1 – формування системи ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи, націлених на формування й розвиток власної ІКК;

B2 – розвиток рефлексії та самоосвітньої діяльності щодо володіння ІКК; формування здатності до самопізнання;

B3 – формування потреби у безперервному професійному та особистісному вдосконаленні ІКК;

B4 – розвиток операцій логічного мислення; ерудованості під час іншомовного спілкування, формування критичного мислення;

B5 – забезпечення умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи в процесі іншомовної комунікації;

Б6 – володіння морально-етичними нормами взаємодії під час іншомовного комунікування; гуманістичної спрямованості, громадської відповідальності в процесі іншомовного спілкування;

Б7 – формування поваги до учасників взаємодії, незалежно від їхнього віросповідання, національності та поглядів; ставлення до учнів як до найвищої цінності; визнання права учня на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей у процесі вивчення іноземної мови; формування здатності виявляти в співпраці повагу, толерантність і справедливість до учня, здатності до співчуття;

Б8 – формування культури поведінки майбутнього вчителя початкової школи, розвиток соціальної активності, вміння викликати позитивні емоції й відчувати задоволення від процесу та результату іншомовної педагогічної взаємодії;

Б9 – формування здатності володіти собою, зберігати самоконтроль; формування вмінь здійснювати саморегуляцію своїх емоцій та поведінки.

Реалізаційна ціль:

В1 – формування вмінь вибрати оптимальну стратегію й тактику іншомовної взаємодії залежно від мети та індивідуальних особливостей її учасників;

В2 – формування вмінь іншомовної комунікації з учасниками освітнього процесу, виявляти та усувати причини конфліктів у процесі іншомовної взаємодії; формування навичок міжкультурної комунікації;

В3 – формування вміння репрезентувати себе іноземною мовою як фахівця, свої методичні розробки; формування вмінь оформлення професійного іншомовного портфоліо як одного із засобів саморепрезентації;

В4 – формування здатності використовувати сучасні педагогічні технології в освітньому процесі з іноземної мови; володіння способами педагогічної творчої діяльності іноземною мовою;

В5 – формування вмінь організувати та управляти педагогічною взаємодією в урочній та позаурочній іншомовній діяльності;

В6 – формування здатності правильно вирішувати нестандартні педагогічні ситуації іноземною мовою; формування вмінь генерувати новітні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації;

В7 – формування вмінь розробляти та оформлювати необхідну навчально-методичну документацію, засоби навчання для освітнього процесу з іноземної мови; розроблення мультимедійних презентацій та засобів контролю навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземної мови;

В8 – формування вмінь здійснювати моніторинг іншомовної взаємодії та її результатів; інтерпретувати навчальну інформацію з позиції учня; прогнозувати розвиток особистості учня з орієнтацією на позитивний процес розвитку ІКК; формування вміння аналізувати результати іншомовної освітньої діяльності, визначати помилки й успіхи;

В9 – формування вмінь організовувати самоосвітню діяльність із метою підвищення рівня ІКК, формування вмінь аналізувати й оцінювати результативність і доцільність власних педагогічних рішень та навчальних завдань з іноземної мови.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що, враховуючи основні вимоги до цілей, у процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи важливо використовувати впорядковану ієрархію цілей, тому що вона: по-перше, забезпечує концентрацію зусиль на головному в освітній діяльності, забезпечує визначення першочергових навчальних завдань і перспектив у підготовці майбутніх фахівців. По-друге, створює умови для усвідомлення студентами орієнтирів навчальної діяльності, іншомовної взаємодії учасників освітнього процесу. По-третє, створює еталони оцінювання результатів навчання, які доцільно коригувати та уточнювати зі студентами. Саме чітке формулювання цілей, відображене в результатах навчальної діяльності, забезпечує надійність і об'єктивність оцінювання.

Розглянуті цілі формування ІКК надають можливість зосередити подальший науковий пошук на проектуванні змісту досліджуваної якості.

4.3. Проєктування змісту формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Підрозділ містить інформацію щодо однієї з актуальних проблем підготовки фахівців освітньої галузі – проєктування змісту формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, зокрема: визначено сутність понять «зміст», «зміст іншомовної освіти», «зміст формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», розглянуто особливості його проєктування в контексті фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Основну увагу зосереджено на особливостях модернізації та вдосконалення сучасного змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Процес підготовки майбутніх фахівців початкової школи нині вимагає особливої уваги відповідно до реформування української освіти, зокрема, підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в Новій українській школі. З огляду на те, що новий державний стандарт початкової загальної освіти передбачає інтегрування курсів у процесі навчання молодших школярів, убачаємо потребу формування ІКК майбутніх учителів початкових класів із метою підготовки їх до інтегрування й цієї дисципліни із іншими предметами, що вивчаються в початковій ланці освіти.

Зміст освіти в наукових джерелах трактується по-різному:

– у широкому значенні як адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою (але не за обсягом) людській культурі в усій її структурній повноті (Онiпко, 2012, с. 47);

– система знань про навколишній світ, етичні норми, узагальнені інтелектуальні й практичні вміння та досвід творчої діяльності (Ярмаченко, 1997, с. 134);

– упорядкована система знань, що є підґрунтям формування практичних умінь і навичок студентів, які в результаті фахової практики забезпечують розвиток їхніх професійних, творчих, комунікативних,

організаторських здібностей, що формуються в процесі професійної підготовки (Нікітченко & Левчук, 2017, с. 13);

– цілісна система взаємопов'язаних елементів (знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу), яка забезпечує формування компетентності (Коренева, 2019, с. 307–308).

В енциклопедії освіти зміст вищої освіти трактується як «педагогічно сформована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечують якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 321). Зміст професійної підготовки І. П'ятницька-Позднякова визначає як комплексне новоутворення, що містить світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний і науково-методичний складники (П'ятницька-Позднякова, 2003, с. 114).

Зміст іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи тлумачимо як упорядковану систему взаємопов'язаних елементів (знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу), що забезпечує формування ІКК. Зміст іншомовної підготовки майбутніх фахівців початкової школи є компонентом складної системи змістового відображення їхньої професійної освіти, що інтегрує систему педагогічних та іншомовних знань, умінь і навичок, набуття досвіду педагогічної й пошукової діяльності в педагогічній сфері, а також формування ціннісних засад учителювання.

У процесі формування змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи першочерговим завданням є наукове обґрунтування необхідного й достатнього мінімуму теоретичних знань і практичних умінь та відпрацювання єдиної позиції педагогів-дослідників, теоретиків і практиків, педагогічної громадськості з питання виділення елементів змісту.

Аналіз теоретико-методологічних засад, чинної нормативно-правової бази діяльності закладів освіти в Україні, напрацювань вітчизняних

науковців, проектування системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці надали змогу визначити джерела формування змісту освіти:

- вимоги сучасного суспільства, його орієнтація на відкритість, інтеграцію, демократизацію, об'єднання зусиль усіх суб'єктів іншомовної комунікації, орієнтування майбутніх фахівців на досвід формування ІКК, що забезпечує поступальний розвиток професійної компетентності;

- соціальний досвід, матеріалізований у педагогічних теоріях і сучасних тенденціях освіти;

- базові положення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що декларують практичні навички й уміння іншомовної комунікації та сприяють досягненню успішної професійної діяльності;

- зміст навчальних дисциплін освітньої програми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за ОС «Бакалавр», вікові та пізнавальні особливості майбутніх учителів початкової школи.

На формування змісту впливають такі чинники: з одного боку, рівень іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, співвідношення схильностей особистості до оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів, а з іншого – іноземною мовою, соціальне замовлення на фахівця такої кваліфікації.

Важливою ознакою якості сучасної вищої освіти є якість її змісту – ключовий складник реформування сучасної вітчизняної та європейської освіти. Відповідно до сучасних вимог зміщено акцент із формування знань, умінь і навичок на розвиток ключових компетентностей, до яких належить і досліджувана нами якість. Адже, зрештою, вміння орфоепічно чи комунікативно доцільно говорити, грамотно писати не є самоціллю. Головне, щоб це сприяло вмінню через спілкування знаходити порозуміння з іншими людьми у професійній, суспільній діяльності, дало змогу самореалізуватися в сім'ї, громаді, загалом у житті (Вашуленко, 2008; Каліш & Собко, 2013).

Однак, як засвідчує аналіз державних стандартів вищої освіти і чинних програм, їх зміст не повністю відповідає вимогам формування майбутнього професіонала початкової ланки освіти з огляду на оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Тому одним із завдань нашого дослідження було створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного середовища, складником якого є добір змісту іншомовного комунікативного спрямування (Бірюк, 2015).

Дослідниця О. Дубасенюк і О. Вознюк (2011) виокремила загальні особливості сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти в контексті світових і євроінтеграційних процесів: спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок; конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації; перебудова освітнього процесу, спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і стало підґрунтям для науково-дослідної й конструкторсько-проектної діяльності; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу через розвиток варіативних освітніх програм, адресованих різним категоріям студентів; активний пошук нових технологій, орієнтованих не тільки на інтелект особистості, а й на емоційну та підсвідому сферу особистості.

Дослідники професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Л. Бірюк, 2015; Вашуленко, 2008; Каліш, Собко, 2013 та ін.) наголошують, що вдосконалення змістового компонента означеної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до вимог сучасності є однією із суперечностей, що потребує розв'язання. Поліпшення результатів освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців засобами інвестування в компетентнісний підхід загалом і розвиток у них ІКК зокрема є передумовою досягнення мети Європейської Комісії – сприяти зростанню та створенню робочих місць, працевлаштуванню й підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці. Це може відбутися лише за умови

забезпечення відповідного освітнього середовища для задоволення потреб мінливого і все більш багатомовного суспільства. Досягнення таких результатів нівелює залежність від традиційних одномовних навчальних програм. Є очевидна потреба в більш інноваційних освітніх методах у межах компетентнісного підходу на основі багатомовності.

Зарубіжними дослідниками розроблено «CLIL (Content and language integrated learning – предметно-мовне інтегроване навчання) – зміст і дидактичну методику, що забезпечує формування лінгвістичної й комунікативної компетентностей нерідною мовою в тому самому освітньому контексті, де відбувається формування загальнопрофесійних компетентностей і здатностей. Упровадження методики передбачає вивчення дисциплін циклу фахової підготовки іноземною мовою. Учений Д. Марш слушно зазначає, що «методика існує для використання мов для навчання загалом. Ідеться про забезпечення «наснаги (голоду) вчитися» в студента, що надає можливість майбутньому фахівцеві думати й розвиватися в процесі спілкування» (Усатенко, 2016, с. 235).

Європейська рамка для освіти вчителів CLIL має на меті забезпечити набір принципів та ідей щодо розроблення навчальних програм професійного розвитку CLIL. Окрім того, вона є інструментом для рефлексії; концептуальною моделлю, а не обов'язковим шаблоном.

Рамка – результат розроблення проєкту навчальної програми CLIL (CLIL-CD), що фінансується програмою розширення прав і можливостей мови Європейського центру сучасних мов. У межах зазначеної програми освіта майбутніх учителів у різних країнах Європи різниться залежно від організації, змісту, інтенсивності та вибору мов, але водночас зосереджується на макрорівні формування універсальних компетентностей педагогів. Такі висновки зумовлені перевіркою навчання вчителів, дослідженням освітніх потреб у контексті CLIL, засобами загальноєвропейського процесу консультування (Ліщинська, 2018).

Із метою визначення змісту навчальних дисциплін, що сприяють формуванню ІКК майбутнього вчителя початкових класів, звернемося до теорії формування змісту освіти. Л. Бірюк (2015) дотримується думки про те, що педагогічна наука виокремлює три рівні формування змісту освіти: 1) рівень загального теоретичного уявлення відповідно до основних компонентів соціального замовлення; 2) рівень навчальних дисциплін, на матеріалі яких розгортається робота над окремими елементами змісту, деталізуються їх специфічні цілі й функції; 3) рівень навчального матеріалу, реалізований у розробках окремих елементів змісту в підручниках, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях, лекційних матеріалах тощо. Дослідниця І. Коренева (2019) також визначає три рівні конструювання змісту підготовки майбутніх учителів: 1) рівень освітньої програми (теоретичний), 2) рівень навчальної програми, 3) рівень навчального матеріалу.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи визначається освітніми програмами, навчальним планом, навчальними програмами, робочими програмами.

Означене вище та аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів початкової школи ОС «Бакалавр», навчальних програм, сучасних державних документів вищої освіти України спонукає до висновку про те, що в контексті сучасного вдосконалення якості професійної підготовки в українських ЗВО зміст формування ІКК майбутніх учителів початкової школи передбачає оновлення й модернізацію на трьох рівнях:

І рівень – *рівень освітньої програми*, що визначає навчальний план та зміст професійної підготовки, яку студенти планують здобути протягом визначеного періоду часу. Зміст професійної підготовки узгоджується й уточнюється щорічно, тобто укладається відповідно до різних параметрів залежно від бажаних результатів навчання та сформованих компетентностей на кінець навчання; навчальний план слугує засобом регулювання, стандартизації й порівняння викладання та навчання на всіх рівнях;

II рівень – *рівень навчальної програми* – на основі освітньої програми створюється навчальний план, що розглядається й затверджується вченою радою ЗВО, в якому за освітніми компонентами визначено компетентності майбутнього фахівця як джерело інновацій. З огляду на це, на нашу думку, є потреба постійно оновлювати зміст фахової підготовки та окремих дисциплін, що забезпечить формування компетентностей відповідно до результатів модернізації й реформування освіти. Новий навчальний план містить оновлені цілі навчання, зміст і методичні вказівки; він слугує інструментом для планування й проведення послідовного узгодженого освітнього процесу. Обґрунтований освітній навчальний план є основоположним документом для побудови модулів і проектування дисциплін;

III рівень – *рівень навчального матеріалу* – зміст кожної дисципліни відображено в навчальній програмі та робочій навчальній програмі, що є інструментом для оцінювання процесів викладання й навчання. Навчальні програми – це орієнтир викладачеві в оцінюванні студентів для з'ясування рівнів оволодіння ними компетентностями з метою вдосконалення власної освітньої діяльності, а також студентам в оцінюванні власного прогресу для планування вдосконалення вивчення дисциплін.

На рівні освітньої програми зміст іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми розглядаємо з позицій системного підходу як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного компонентів ІКК майбутніх фахівців. На цьому рівні визначено основні дисципліни освітньої програми, наповнені відповідним контентом і які забезпечують формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. У нашому дослідженні такими стали як нормативні, так і вибіркові дисципліни циклів загальної та професійної підготовки: іноземна мова (ІМ), інноваційні технології в освіті (частково) (ІТО), іноземна мова за професійним спрямуванням (ІМПС), практика усного і писемного мовлення (ПУПМ), методика навчання іноземної мови (МНІМ), курсова робота з

фахових методик (частково) (КРФМ), формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (ФІККМУПШ). Розподіл зазначених дисциплін відповідно до навчального плану підготовки майбутніх учителів початкової школи подано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Дисципліни, спрямовані на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи відповідно до навчальних планів ЗВО України

1. Цикл загальної підготовки		
1.2. Вибіркові дисципліна за вибором ЗВО	5 кредитів/ 150 годин	1, 2 семестр
1.2.2. Іноземна мова (ІМ)		
1.3. Вибіркові дисципліна за вибором студента	3 кредити/ 90 годин	5 семестр
1.3.9. Інноваційні технології в освіті (частково) (ІТО)		
1.3.11. Іноземна мова за професійним спрямуванням (ІМПС)	3 кредити/ 90 годин	5 семестр
2. Цикл професійної підготовки		
2.1. Нормативні дисципліни	5 кредитів/ 150 годин	4 семестр
2.1.5. Практика усного і писемного мовлення (ПУПМ)		
2.1.16. Методика навчання іноземної мови (МНІМ)	4 кредитів/ 120 годин	5 семестр
2.1.27. Курсова робота з фахових методик (частково) (КРФМ)	30 годин	6 семестр
2.2. Вибіркові дисципліни за вибором студента	3 кредити / 90 годин	8 семестр
2.2.8. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи (ФІККМУПШ)		
3. Практика		
3.1. Безвідривна (методична)	90 годин	3 семестр
3.2. Педагогічна практика в літніх оздоровчих таборах	120 годин	4 семестр
3.2. Навчально-залікова	180 годин	5 семестр
3.3. На робочому місці вчителя початкових класів	180 годин	7 семестр

Більш конкретного вигляду зміст іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи набув на рівні початкової програми, в межах якої було визначено мету та функції кожної навчальної дисципліни, фахові компетентності, якими повинні оволодіти майбутні вчителі початкової школи.

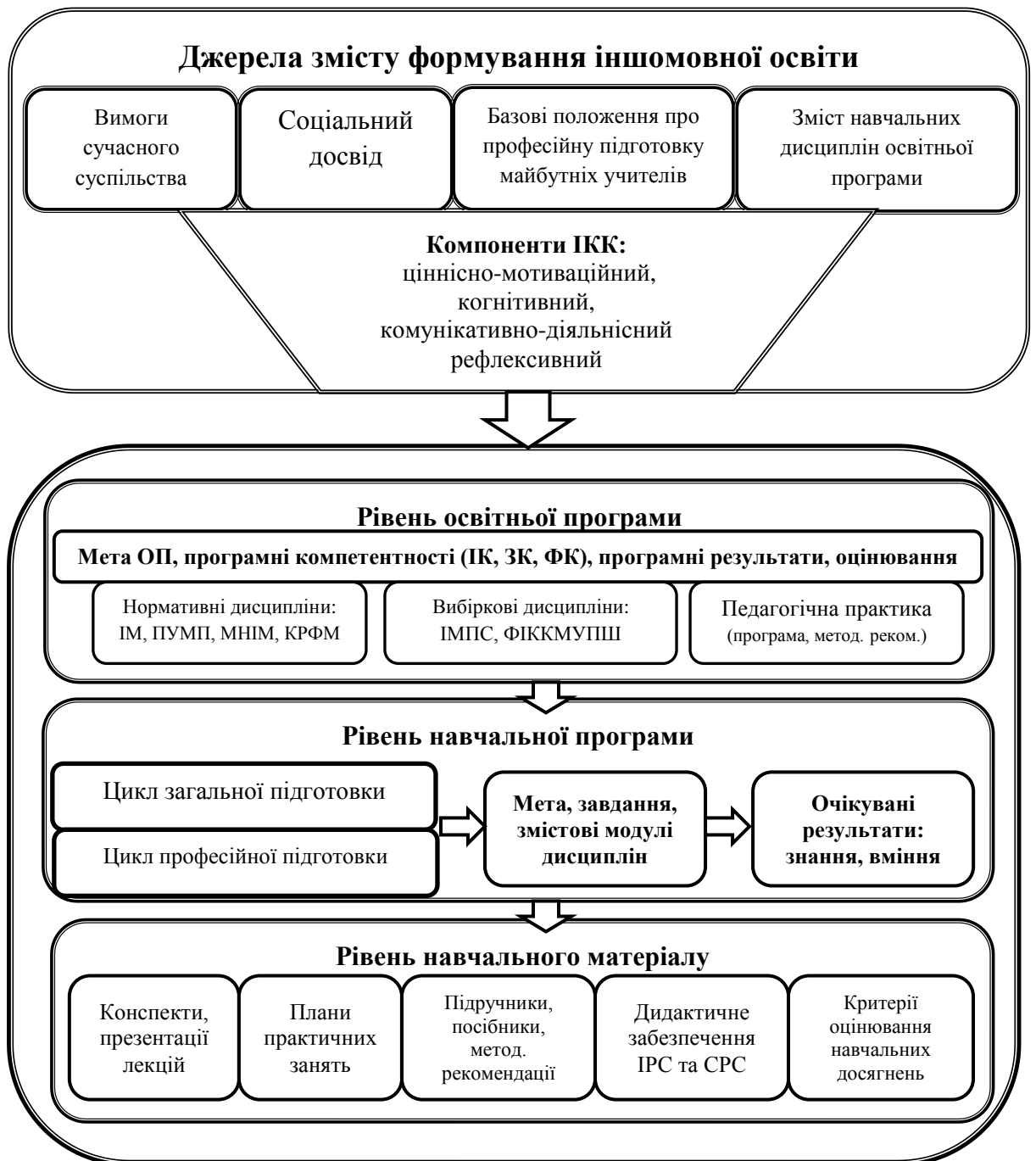
На рівні навчальних дисциплін під час проектування змісту іншомовної професійної підготовки ми враховували методологію наук (іноземної мови, методики та педагогіки), а також умови освітнього процесу в педагогічному ЗВО. Зміст зазначених вище навчальних дисциплін було спроектовано на

основі кредитно-модульного підходу та визначено обсяг навчальних досягнень студентів із кожного модуля.

Опис прогнозованих результатів навчання кожного модуля здійснено відповідно до особливостей внутрішньої структури ІКК (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного і рефлексивного компонентів) та організації освітнього процесу у ЗВО, де очікувані результати навчання з кожного модуля було згруповано у два блоки: «знання» та «уміння».

Рівень навчального матеріалу проектування змісту формування ІКК полягав у розробленні лекційного матеріалу, завдань, вправ, що становили зміст підручників, посібників, практикумів (методичні рекомендації з педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови» (2018) та інших навчальних матеріалів для викладачів і майбутніх учителів початкової школи). Узагальнювальне проектування змісту іншомовної освіти для формування ІКК подано на рис. 4.3.

Відповідно до кожного рівня встановлюється соціальна, науково-теоретична та професійно-практична мета формування майбутнього фахівця. Визначені таким чином рівні змісту професійної підготовки розглядаються як компонент педагогічної моделі соціального замовлення на фахівця. Отже, зміст іншомовної комунікативно спрямованої освіти є системою педагогічних, психологічних і методичних проєкцій, конкретних особливостей, умов і чинників, характерних для професійної діяльності вчителя. Як переконує аналіз наукової літератури, іншомовна комунікативність майбутнього вчителя формується під впливом багатьох чинників, однак переважають особистісні (синергетичні) та професійно сформовані (системні), що визначає сутність формування ІКК майбутніх учителів початкової школи (Л. Бірюк, 2009).



Напрацювання авторки

Рис. 4.3. Проєктування змісту іншомовної освіти для формування іншомовної комунікативної компетентності

Прихильники особистісно орієнтованого підходу до визначення сутності змісту освіти зазначають, що абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних, життєвих і професійних потреб особистості, гуманне ставлення до неї,

становлення її індивідуальності та можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі. Особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток цілісної людини: її природних особливостей (здоров'я, здатності мислити, відчувати, діяти); соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником); властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). Наголосимо, що розвиток і природних, і соціальних, і культурних чинників відбувається в контексті змісту освіти, що має загальнолюдську, національну цінність.

У ключових освітніх компетентностях міститься концентроване взаємопов'язане втілення компонентів загальнопредметного змісту освіти: реальних об'єктів дійсності (явища природи й культури, географія країни чи країн, технічні пристрої, носії інформації, громадські, політичні або інші процеси тощо); загальнокультурних знань про дійсність; загальнонавчальних знань, умінь, навичок, способів діяльності. Саме досвід освітньої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до реальності, становить зміст освіти й розуміється як педагогічно адаптований досвід, що засвоюється студентами в процесі освітньої діяльності. Відповідно, зміст освіти утворюють не лише знання про дійсність, а й сама дійсність, зафіксована у вигляді мінімального переліку реальних об'єктів, що підлягають вивченню. За допомогою цих об'єктів і організовується освітня діяльність, що сприяє формуванню в майбутніх учителів початкових класів як загальнонавчальних знань, умінь, навичок і способів діяльності, так і комунікативної компетентності. Водночас вважаємо, що особливу увагу варто приділяти вивченню життєвих реалій (природні об'єкти, створення найпростіших предметів діяльності, реальне спілкування тощо).

Усе це варто враховувати в процесі моделювання педагогічного навчального спілкування з майбутніми вчителями в процесі засвоєння культури професійно орієнтованих дисциплін. З огляду на це оволодіння ІКК в освітньому процесі ЗВО потребує визначення достатньої кількості реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для майбутніх фахівців у

межах кожної дисципліни чи певної освітньої галузі. Отже, основний зміст ключової комунікативної компетентності педагога потребує уточнення основного змісту комунікативної компетентності з іноземної мови вчителя початкової ланки освіти.

Рівень навчальної програми передбачав розроблення й упровадження в освітній процес навчальної програми, що є засобом навчання, зокрема, укладання навчально-методичного комплексу дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Дисципліна має як комунікативно орієнтований, так і професійно спрямований характер. Основною метою її вивчення є формування й розвиток професійно спрямованої ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Навчальна програма дисципліни за вибором відповідно до Рекомендацій Ради Європи та вимог Програми діяльності ЗВО передбачає формування англomовної комунікативної компетентності студентів, що забезпечує їх достатнім рівнем володіння англійською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності. Програму складено відповідно до освітньої програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 013 Початкова освіта та згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування, рекомендованою Міністерством освіти і науки України (лист МОН України № 14/18.2_481 від 02.03.2005 р.).

Зв'язок компонентів навчальної програми дисципліни забезпечує цілісність і наступність освітнього процесу.

Мета вивчення дисципліни: формування й розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та підвищення професійно орієнтованої іншомовної культури спілкування англійською мовою.

Завдання вивчення дисципліни передбачають:

- формувати мотивацію щодо постійного самовдосконалення та саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи, здатного вільно спілкуватися англійською мовою під час розв'язання професійних завдань;
- підготувати майбутніх учителів до англійської професійної комунікативної діяльності відповідно до потреб сучасного професійного розвитку;
- формувати в майбутніх фахівців навички ефективної англійської комунікації на основі власних світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій;
- сприяти опануванню майбутніми вчителями початкової школи здатностей, необхідних для розвитку англійської комунікативної компетентності;
- оволодіти практичними здатностями вирішувати професійні завдання англійською мовою з урахуванням сучасних вимог до вчителів початкової школи;
- визначати власний рівень володіння англійською комунікативною компетентністю відповідно до розроблених критеріїв і показників із метою самовдосконалення ІКК.

У результаті опанування дисципліни майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти іншомовною (англійською) комунікативною компетентністю, що передбачає покрокове набуття певних здатностей і підвищення рівнів володіння досліджуваною компетентністю, зокрема, володіння теоретичними знаннями та практичними вміннями послуговуватися професійно орієнтованою англійською лексикою з метою професійного розвитку й усвідомлення важливості іншомовної культури спілкування.

Відповідно до основних положень кредитно-модульної системи навчання оцінювання досягнень студентів передбачено здійснювати в балах за загальноприйнятою Європейською шкалою оцінювання. Поточний контроль реалізується під час виконання студентами поточних тестів,

письмових контрольних робіт, виконання проєктів, написання есе тощо. Система контролю охоплює поточний і підсумковий контроль (залік).

Отже, процес опанування дисципліни передбачає оволодіння знаннями, уміннями, навичками та набуття достатнього іншомовного комунікативного досвіду викладання іноземної мови в умовах української школи. Усі названі елементи змісту формування ІКК взаємопов'язані і взаємозумовлені: уміння без знань неможливі; творча діяльність здійснюється завдяки набутим знанням і вмінням за умови засвоєння елементів соціального досвіду. Це допоможе майбутньому фахівцеві не лише успішно функціонувати в суспільстві, а й діяти професійно, продуктивно, самостійно; не лише «вписуватися» в систему, а й бути в змозі змінити її (Бірюк, 2009).

Частина дисциплін сучасних навчальних планів підготовки вчителів початкової школи є «спадком» програм підготовки вчителів іноземних мов (наприклад, «Теоретичні основи іноземної мови»). Вони забирають у студентів дорогоцінний час, хоча доречніше було б переспрямувати надану кількість кредитів на ті дисципліни, що реально сприятимуть оволодінню ІКК, наприклад, «Практична граматики» або «Практична фонетика» (Котенко, 2014).

Засобом модернізації змісту формування ІКК також є інтеграція дисциплін. Інтеграція дидактичних, методичних і лінгвістичних дисциплін відбувалася з метою формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Такий підхід забезпечує паралельне одночасне оволодіння компетентностями з фахових дисциплін і набуття мовленнєвих навичок і здатностей. Мета викладача – моделювання фахової діяльності з використанням не рідної, а іноземної мови. З огляду на це мозкові штурми, дискусії з професійних питань, презентації та проєкти за фахом, обговорення кейсів англійською мовою були основними видами освітньої діяльності. За Д. Койл, змістовна інтеграція у навчанні – це будь-яке навчання іноземної мови, де засобом викладання та засвоєння студентами позамовного змісту є іноземна мова

(Coyle, Hood & Marsh, 2010). Описані вище методи об'єднуються поняттям інтегрованого навчання на підставі інтеграції мови і змісту.

Окрім того, важливим для нашого дослідження є такий напрям удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як індивідуалізація змісту, що передбачає засвоєння та формування практично орієнтованих компетентностей.

У процесі інтегрованого навчання увага і студентів, і викладачів розподілена між змістом фахової дисципліни і мовою з певним пріоритетом змісту. Унаслідок цього навички та вміння спілкування іноземною мовою формуються й розвиваються мимовільно, як продукт екстралінгвістичної діяльності. Відповідно, процес оволодіння іноземною комунікацією стає результативнішим. По-друге, в інтегрованому навчанні неможливо роз'єднати навчання мови і майбутньої спеціальності. За такої умови іноземна мова стає майже фаховою дисципліною (Тарнопольський & Кабанова, 2019).

Використання традиційних методів професійно орієнтованого навчання іноземної мови концентрує увагу на мові, де зміст спеціальності є лише навчальним фоном. Навчання ж через зміст рівномірно розподіляє фокус між змістом і особливостями фахового мовлення, за такої умови предметний зміст визначає добір лінгвістичного матеріалу (Тарнопольський & Кабанова, 2019).

Визначення обсягу теоретичних знань і практичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки здійснюється відповідно до освітньої програми, що враховує досягнення науково-технічного прогресу на певному етапі розвитку суспільства, а також специфічні особливості професії майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до зазначеного практично значущими є модернізація й удосконалення змісту теоретичних дисциплін іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням того, що іноземна

компетентність – це складник професійної компетентності майбутнього вчителя молодших класів.

Схематичне зображення процесу проектування змісту формування ІКК майбутніх учителів початкової школи подано на рис. 4.4.

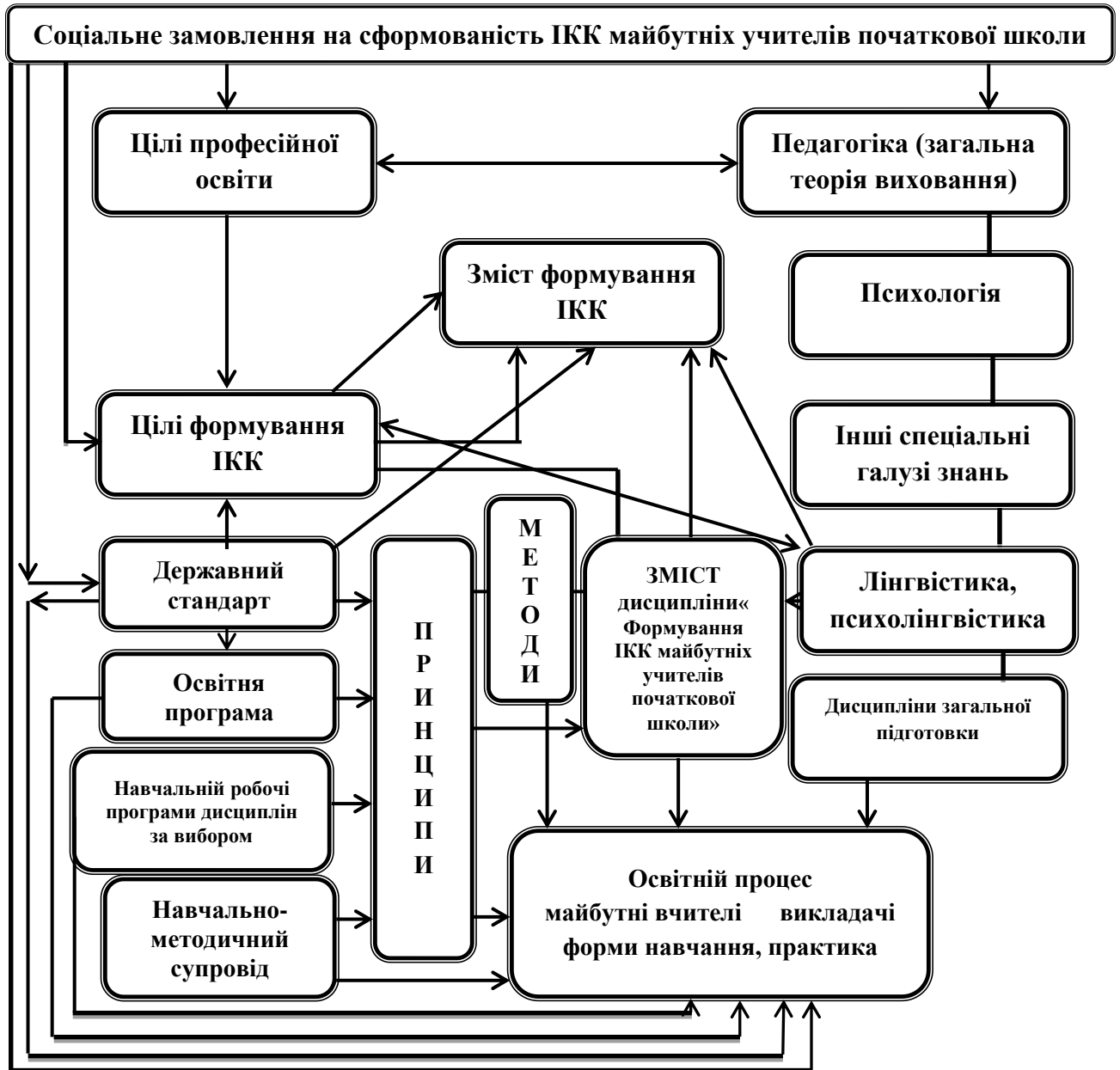


Рис. 4.4. Проектування змісту формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Уважаємо за доцільне наповнювати зміст дисциплін іншомовної підготовки тією тематикою, яка важлива для професійного послуговування

іноземною мовою. Окрім того, варто обирати таке тематичне наповнення, яке буде доповнювати й уточнювати зміст інших дисциплін, що вивчаються в тому ж семестрі.

Таким чином, інтеграція дидактичних, методичних і лінгвістичних дисциплін надала змогу модернізувати зміст навчання відповідно до цілей формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що забезпечило паралельне оволодіння фаховими компетентностями та оволодіння мовленнєвими навичками і здатностями.

Іншим напрямом удосконалення змісту іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо диференціацію та індивідуалізацію змісту, що передбачає вдосконалення робочих навчальних програм із метою відмови від надмірної «лінгвістизації» змісту профільних дисциплін і формування практично орієнтованих компетентностей.

Окрім зазначеного, на нашу думку, до змісту формування ІКК майбутніх учителів належать також знання з лінгвістичних дисциплін, зокрема мов і методик їх викладання; а також знання способів взаємодії з людьми, які їх оточують (учнями) або перебувають на відстані (батьками, колегами, адміністрацією); ставлення до подій; навички роботи в групі; уміння виконувати різноманітні ролі в колективі (громадянин, спостерігач, виборець тощо); спроможність до саморепрезентації в офіційних і неофіційних ситуаціях; володіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо, переклад) і технологіями навчання іншомовної комунікації.

У процесі добору змісту формування ІКК, ми орієнтувалися на опанування кожного із визначених типів соціального досвіду, що згодом має бути реалізованим під час професійної діяльності:

– знання про природу, суспільство, техніку, мислення та способи діяльності. Засвоєння цих знань забезпечує формування у свідомості наукової картини світу, озброює науковим підходом до пізнавальної та практичної діяльності;

– досвід здійснення відомих способів діяльності, що разом зі знаннями перетворюються на вміння і навички особистості, яка засвоїла цей досвід. Система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь, що становить зміст цього досвіду, є підґрунтями сукупності конкретних видів діяльності;

– досвід творчої, пошукової діяльності, спрямованої на розв’язання нових проблем, що виникають перед суспільством. Він потребує самостійного проєктування раніше засвоєних знань і вмінь на нові ситуації, моделювання нових способів діяльності на основі вже відомих. Цей різновид соціального досвіду забезпечує формування здатностей до подальшого розвитку культури. Звичайно, самостійність та ініціативність як показники сформованості вмінь творчо працювати генеруються в кожного індивідуально, але програмувати їх треба в змісті освіти;

– досвід ціннісного ставлення до об’єктів чи засобів діяльності людини, навколишнього світу, інших людей. Цей елемент змісту освіти полягає не в знаннях і вміннях, хоча й передбачає їх. Норми ставлення до світу, до самого себе й до інших людей потребують не лише знань світоглядних ідей, а й переконаності в їх правильності, позитивного ставлення до них. Це ставлення виявляється в поведінці людини, у практичній та інтелектуальній діяльності, це комплекс знань, переконань і практичних дій. Засвоєння перерахованих елементів соціального досвіду спрямоване на його трансформацію в особистий досвід, на перенесення соціального в індивідуальне на основі певним чином організованої діяльності (Бірюк, 2009, с. 140).

Отже, детальний аналіз змісту професійної підготовки з метою оволодіння ІКК спонукає до висновку про те, що зміст має охоплювати систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, загальнонавчальні, інтелектуальні й практичні вміння й навички творчо розв’язувати окреслені проблеми; передбачати систему етичних норм, яку мають опанувати майбутні фахівці. Оволодіння нормами спілкування

іноземною мовою відповідно до ключових освітніх компетентностей є одним зі складників змісту формування ІКК майбутніх учителів.

Зміст формування ІКК майбутніх учителів початкової школи обумовлює забезпечення процесу професійної підготовки в таких напрямках:

1) використання можливостей іншомовного професійно орієнтованого контенту складника змісту навчальних дисциплін нормативного і варіативного циклів загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи;

2) розроблення й упровадження в освітній процес спеціальної варіативної дисципліни «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», під час викладання якої здійснюється розвиток і вдосконалення здатностей іншомовної комунікації;

3) посилення іншомовного професійно орієнтованого контенту змісту позааудиторної роботи майбутніх учителів початкової школи;

4) збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК.

Подальшого вивчення потребує проблема розроблення й опису засобів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

4.4. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У сучасному суспільстві пріоритет надається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності й гуманізації навчання. Ці принципи роблять можливим розвиток міжкультурної здатності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. Кінцевою метою навчання іноземної мови є навчання вільного орієнтування в іншомовному середовищі й уміння

адекватно реагувати в різних ситуаціях. Тому важливим є створення сучасних засобів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У підрозділі описано засоби формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, а саме: програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (2020), навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів» (2015), методичні рекомендації до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах із вивченням англійської мови» (2018), довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів» (2020) та електронний робочий зошит з англійської мови.

Нині в дидактиці ще не сформована єдина думка щодо концепту засобів навчання. Різні вчені, методисти надають власні трактування. Зокрема, в енциклопедії (2008) можна знайти таке визначення засобів навчання: «об'єкти, створені людиною, а також предмети природи, використовувані в освітньому процесі в якості носіїв навчальної інформації та інструменту діяльності педагога й учнів для досягнення представлених цілей навчання, виховання та розвитку». Я. Крупський (2012) розтлумачує засіб навчання як «необхідний компонент оснащення навчальних кабінетів та їх інформаційно-предметного середовища, а також обов'язкову складову навчально-матеріальної бази різнотипних закладів освіти».

Російський дослідник А. Хуторський зазначає, що «засоби навчання – матеріальні об'єкти, які залучають до освітнього процесу як носії знань, інформації та інструменту взаємодії вчителя та учня» (Хуторской, 2013).

Із позицій сучасних науковців, засоби навчання потрактовано як «різноманітні матеріали й знаряддя освітнього процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання» (Мойсеюк, 2001, с. 327); як «великий обсяг навчального обладнання, що використовується в системі пізнавальної діяльності» (Кузьмінський & Вовк, 2011, с. 150); як «матеріальний або ідеальний об'єкт, що «розміщений» між

учителем і учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності» (Зайченко, 2010).

Із метою уточнення зазначимо, що колективом сучасних українських дослідників засоби навчання іноземної мови розтлумачено як «комплекс навчальних матеріалів і знарядь, які допомагають учителю організувати ефективно вивчення іноземної мови, а учням – ефективно оволодіти нею» (Котенко, 2014, с. 58) або як невід’ємні компоненти освітнього процесу з іноземної мови, що суттєво впливають на якість знань учнів, формування комунікативної компетентності, їхній розумовий розвиток і майбутнє професійне становлення.

Як бачимо, існує велика кількість тлумачень поняття «засоби навчання». Одні дослідники розглядають їх як засоби-інструменти викладача й студентів, джерела отримання інформації; інші – як засоби здійснення розумової діяльності, що сприяють можливості засвоєння знань і формування досвіду пізнавальної й практичної діяльності. Властивістю, яка доводить, що цей об’єкт – засіб навчання, є наявність у ньому інформації, що дозволяє застосовувати його в якості джерела знань, або наявність таких ознак, які дають можливість використовувати його в освітній чи практичній діяльності під час виконання завдань. Ми дотримуємося такого визначення: засоби навчання – це комплекс різноманітних матеріалів і обладнання, що використовуються в освітньому процесі викладачами з метою ефективного формування ІКК майбутніх учителів початкової школи за короткий час, та здобувачами вищої педагогічної освіти для досягнення бажаного рівня ІКК в період здобуття освітнього ступеня «Бакалавр».

У сучасній методиці навчання іноземних мов існує декілька класифікацій засобів навчання. Зупинимося на найважливіших, на нашу думку. Вітчизняна вчена С. Баранова (2015) визначає чотири загальні групи засобів навчання іноземних мов: а) *об’ємні* – матеріальне обладнання наочності, на кшталт моделей, муляжів, макетів; б) *друковані* – збірники вправ, словники, книги, інструкції, картки, плакати, методичні рекомендації,

навчальні плакати, технологічні карти, програми контролю тощо); в) *екранні* – відеоматеріали, навчальні мультфільми, діафільми; г) *звукові* – аудіозаписи, подкасти.

Крім того, засоби навчання можна класифікувати за формою подання інформації. За таким критерієм їх розділяють, з одного боку, на *знакові й матеріальні*, а з іншого – на *слухові, візуальні, тактильні й комбіновані*. За критерієм призначення можна виокремити три групи засобів навчання: а) *інформативні* – допомагають пришвидшити засвоєння складної для сприймання інформації; б) *контрольні* – використовуються для моніторингу отриманих знань; в) *оперативні* – сприяють можливості виконувати певні завдання і операції.

У педагогічній теорії існують різноманітні класифікації засобів навчання: залежно від виконуваних функцій (М. Фіцула); в основу покладено чуттєву модальність: візуальні, аудіальні, аудіовізуальні (Л. Крившенко); залежно від можливості заміни дій учителя та автоматизації дій учня: прості, складні (В. Оконь); зорові, слухові, зоровослухові та ті, що частково автоматизують освітній процес: програмовані підручники, дидактичні машини, автоматизовані класи, комп'ютери тощо (М. Ярмаченко); предметні, практичні, інтелектуальні, емоційні (С. Максимюк); за суб'єктом діяльності: засоби викладання і засоби навчання; за сукупністю об'єктів: матеріальні та ідеальні (І. Зайченко) тощо. Л. Панова та ін. виокремлюють такі засоби навчання іноземних мов: навчально-методичний комплекс, технічні засоби навчання та комп'ютерні технології навчання.

Російські дослідниці Г. Рогова і І. Верещагіна розмежовують усі засоби навчання на основні й допоміжні (Рогова, Верещагіна, Языкова, 2008, с. 19). До основних засобів навчання іноземних мов, як правило, відносять не лише підручник, а й навчально-методичні комплекси (НМК), що містять набір складників: методичні рекомендації для вчителя, книгу для учнів, робочий зошит, програму, аудіо- та відеоматеріали. Користування НМК допомагає залучити всі канали надходження інформації, активізувати інтелектуальний

та емоційний аспекти розвитку особистості, модернізувати освітній процес завдяки використанню технічного обладнання.

Зазначимо, що поняття «засоби навчання» є досить широким. До засобів належать, з одного боку, різноманітні види діяльності (ігрова, навчальна, комунікативна, трудова тощо), а з іншого – сукупність предметів і творів матеріальної й духовної культури, що застосовуються в педагогічній діяльності (наочні посібники, історична, художня й науково-популярна література, твори образотворчого й музичного мистецтва, технічні пристрої, засоби масової інформації тощо) (Ясвин, 2001, с. 297). Загальновідомо, що засіб навчання суттєво впливає на якість знань майбутніх учителів, їхній розумовий розвиток і ефективність професійної підготовки.

Зауважимо, що, дослідивши різноманітні класифікації засобів навчання з іноземної мови, ми з'ясували, що вони є майже тотожними, взаємодоповнюють і взаємозамінюють один одного. Проаналізувавши вищезгадані класифікації, в контексті нашого дослідження поділяємо засоби навчання з іноземної мови на матеріальні й нематеріальні. До нематеріальних віднесено слово вчителя, а до матеріальних: технічні засоби навчання (телевізор, комп'ютер, кіно- і діапроектори, мультимедійна дошка, відео- та аудіозаписи, кінофільми тощо); електронні підручники; комп'ютерні програми; літературні джерела (навчальна, методична та довідкова література); інтернет-ресурси (навчальні та пошукові програми) та наочний матеріал (ілюстрації, малюнки, репродукції картин, схеми, таблиці, картки для індивідуальної роботи, плакати, роздатковий матеріал тощо) (Гарачук, 2013). Отже, засоби навчання з іноземної мови є цінним елементом педагогічного процесу, не суперечать, тісно взаємодоповнюють один одного та застосовуються спільно з іншими компонентами процесу навчання.

Засоби навчання допомагають учням у сприйнятті, запам'ятовуванні нового матеріалу, під час тренування та застосування. Вони полегшують, власне, і діяльність учителя, наприклад, у процесі пояснення нового матеріалу, його закріплення, систематизації, повторення й контролю, іншими

словами, сприяють ефективному веденню навчального процесу. Словник забезпечить якісну підготовку майбутнього вчителя до уроку та допоможе відповісти на запитання особливо допитливих учнів, які виявляють підвищений інтерес до вивчення мов. Картки можуть слугувати опорою, наприклад, під час виконання завдань з аудіювання, вивчення нової лексики, складання діалогів чи проведення уроку в ігровій формі. Таким чином, існують різні розмежування засобів навчання з іноземної мови, що взаємодоповнюють один одного.

У методиці навчання іноземної мови до засобів навчання висуваються певні вимоги. Так, засоби навчання повинні:

- виступати в матеріальній формі та виконувати свою основну функцію, а саме бути таким засобом праці, який забезпечує реалізацію діяльності викладача й освітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи з іноземної мови;

- бути орієнтованими на практичні й освітні цілі, тобто сприяти досягненню цілей освітнього процесу з формування ІКК майбутніх фахівців;

- бути інструментами реалізації методів і прийомів, що застосовуються в освітньому процесі, та забезпечувати управління процесом формування ІКК;

- відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Ті засоби, що потребують використання технічної апаратури, називаються *технічними засобами навчання* (ТЗН). Інші засоби є нетехнічними. Слід зазначити, що навіть при мінімальній забезпеченості освітнього процесу технічною апаратурою процес формування ІКК неможливий без застосування певних технічних засобів навчання.

Використання будь-яких засобів навчання має бути узгодженим з усією системою формування ІКК, співвідноситись з її принципами й цілями. Це означає, що дії майбутніх фахівців, наприклад, у процесі роботи з

комп'ютерними засобами, мають бути вмотивованими, вправи повинні зумовлювати зверненість і ситуативність, що є характерним для реального процесу професійного спілкування.

Важливе місце в системі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах змін методологічних парадигм розвитку сучасної вищої школи, зокрема, переходу її на компетентнісні засади (Зимня, 2009). Уважається, що їх добір здійснено раціонально, якщо вони повністю відтворюють дидактичну сутність освітнього процесу.

Опанування іншомовної комунікативної діяльності можливе шляхом об'єднання мови і мовлення в один об'єкт навчання. Але тоді як мова має своє матеріальне втілення (граматичні, лексичні, фонетичні засоби), мовлення – це віртуальне поняття, яке може ставати реальним у процесі спілкування, виявляючись у процесі формування та формулювання думки. І хоча мова та мовлення є двома різними системами (перша – фізична, друга – процесуальна), у навчанні вони об'єднуються одна з одною через мову (мовні засоби) в процесі мовлення (мовленнєві засоби) з метою реалізації мотивів. Це означає, що в навчанні іншомовної комунікативної діяльності відбувається одночасне паралельне вивчення і мовної, і мовленнєвої систем (Бірюк, 2009, с. 67–74).

Сучасні зміни у вивченні мови, поза сумнівом, пов'язані з новаціями в царині педагогіки і психології особистості й групи. Нині відчуються помітні зміни у свідомості майбутніх учителів: з'являється проголошена А. Маслоу потреба в самореалізації. Автентичність спілкування, зважені вимоги й претензії, взаємовигідність, повага до особистості – ось набір неписаних правил побудови конструктивних відносин «викладач – студент» у сучасному освітньому процесі.

Оновлення змісту вищої професійної освіти нерозривно пов'язане зі створенням якісно нових навчально-методичних засобів, які відображали б

запровадженні зміни та основні напрями реформування вищої школи. Цей процес має супроводжуватися розробленням нових програм, створенням вітчизняних підручників, посібників, довідкової літератури, що задовольняли б вимоги підготовки конкурентоспроможного молодого покоління України.

Посиленню комунікативного спрямування освітнього процесу сприяють і такі засоби управління педагогічною діяльністю майбутнього вчителя, як методична, психолого-педагогічна література, довідники, словники, періодичні фахові видання іноземними мовами, автентичні відеоматеріали, оригінальна художня дитяча література тощо.

Крім того, процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи сприяють допоміжні засоби. Це можуть бути спеціально дібрані серії малюнків (предметних, тематичних, ситуативних); картки миттєвого пред'явлення (flash cards), дидактичний роздатковий матеріал для організації диференційованого навчання студентів у режимах індивідуальної, парної та групової роботи; аплікаційний матеріал для фланелеграфа; таблиці, схеми, фотографії; фонограми та відеограми з відеозаписами автентичних навчальних матеріалів для додаткового використання на практичних заняттях, на уроках під час педагогічної практики. Великий дидактичний потенціал як допоміжні засоби навчання мають іграшки, елементи театрального реквізиту. Однак не слід забувати, що засоби викладання мають відповідати сучасним досягненням лінгводидактики вищої школи і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання, спрямованих на повноцінний іншомовний комунікативний розвиток особистості, автономність мислення й учіння студента; мають бути інструментами реалізації методів і прийомів, що забезпечують успішність керування комунікативною діяльністю викладача і студентів; мають містити значну кількість різнорівневих і творчих завдань.

У практиці навчання поширені три підходи до розроблення, конструювання й використання засобів навчання. Згідно з першим розроблення засобів навчання не належить до викладання. Прихильники цієї

теорії стверджують, що їм для викладання достатньо дошки та крейди. Інший підхід абсолютизує роль засобів навчання, що розглядаються як головні та єдині, що забезпечують досягнення мети, а решта компонентів (методи, організація тощо) повинні відповідати й обумовлюватися специфікою засобів навчання. Ми дотримуємося третього підходу, згідно з яким засоби навчання розглядаються насамперед у системі діяльності викладача і студентів. Вони виконують певні функції і забезпечують (поряд з іншими компонентами) визначену ними якість знань, комунікативний і розумовий розвиток студентів.

За сукупністю об'єктів засоби навчання поділяються на матеріальні та ідеальні. До *матеріальних засобів* навчання дослідники відносять: підручники і навчальні посібники; таблиці, моделі, макети та інші засоби наочності; навчально-технічні засоби; навчально-лабораторне обладнання; приміщення, меблі, мікроклімат, розклад занять, інші матеріально-технічні умови навчання (Бірюк, 2009, с. 185–188).

Розумові дії здійснюються за допомогою *ідеальних засобів*, які належать до складу компонентів мислення поряд з образом кінцевого продукту (метою), умовою завдання (діяльності) і технологією роботи (операційним складом мислення). У процесі пояснення нового матеріалу вчитель виражає ці засоби наочно (графічно, символічно тощо) або вербалізує їх (словесно). За твердженням І. Зайченка, «ідеальні засоби навчання – це такі раніше засвоєні знання і вміння, які використовують учителі та учні для засвоєння нових знань» (Зайченко, 2010, с. 190). Послідовність використання засобів навчання отримала назву алгоритму навчання. У загальному випадку ідеальний засіб – це засіб засвоєння культурної спадщини, нових культурних цінностей. Засвоєна інформація, що стала знанням, є також «початковим арсеналом» засобів навчання. Із неї студент черпає способи мислення, доведення, розрахунку, запам'ятовування і розуміння (Виготський, 1997). Засоби формування і розвитку іншомовної

комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи зображено подано в табл. 4.2.

Таблиця 4.2

Засоби формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

<i>Види навчання</i>	<i>Ідеальні засоби</i>	<i>Матеріальні засоби</i>
Теоретичне навчання	Лекційний курс дисциплін «Практика усного і писемного мовлення» та «Методика навчання іноземної мови» з презентаціями	Програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів»
Практичне навчання	Визначення комунікативно орієнтованих технологій; розроблення методичних вимог до практичних та лабораторних занять; створення методики формування ІКК	Програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; робочий зошит з практичними комунікативно спрямованими завданнями з англійської мови
Самостійна, індивідуальна та науково-дослідна робота	Консультації викладачів, виступи майбутніх учителів початкової школи на конференціях і семінарах різних рівнів; написання курсових, наукових та кваліфікаційних робіт	Довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів»; перелік сайтів і курсів, які можна пройти з метою автономного оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.
Практика	Консультавання методистів; підготовка до проведення уроків та позакласних заходів з англійської мови в початковій школі	Методичні рекомендації до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови»; навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів ПШ»

Матеріальні й ідеальні засоби навчання доповнюють один одного і пов'язані зі збудженням інтересу та уваги, здійсненням практичних дій, засвоєнням суттєво нових знань (матеріальні засоби); з розумінням матеріалу, логікою міркувань, культурою мови, розвитком інтелекту (ідеальні засоби). Між сферами впливу матеріальних та ідеальних засобів

немає чітких меж: часто вони разом впливають на становлення тих чи тих якостей студентів. На нашу думку, студенти вищої школи XXI ст. мають демонструвати своє розуміння ідей, фактів, концепцій, теорій, тому посилюється роль створення сучасних засобів навчання.

Добір засобів формування ІКК майбутніх фахівців здійснено відповідно до особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах освіти. У табл. 4.2 подано ідеальні й матеріальні засоби формування ІКК здобувачів освіти за освітнім рівнем «Бакалавр».

Нами підготовлено й упроваджено в практику формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів пакет навчально-методичних матеріалів для організації освітньої діяльності майбутніх учителів з метою формування визначеної компетентності. Складниками навчального комплексу є типова навчальна та робоча програми дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (2020), навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів» (2015), довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів» (2020), методичні рекомендації до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови» (2018). Крім того, додатковими засобами формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що використовувалися нами, були методичні рекомендації для автономного оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю, методичні рекомендації до написання наукових робіт, електронний робочий зошит з практичними комунікативно спрямованими завданнями з англійської мови, методичні рекомендації для організації науково-дослідної діяльності.

У зв'язку з постійним зростанням інформаційних потоків у сучасному суспільстві гостро постає питання про оновлення та інтенсифікацію освіти, оскільки традиційна освіта не встигає за темпами розвитку інновацій.

Концепція НУШ передбачає формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетентності, яку вчитель може розвивати постійно, інтегруючи протягом освітнього процесу англomовні теми з іншими предметами. Із цією метою розробено й видано навчальну програму дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (Пінчук, 2020), якою передбачено формування англomовної комунікативної компетентності такою мірою, щоб забезпечити студентів рівнем володіння англійською мовою у видах комунікативної діяльності відповідно до Рекомендацій Ради Європи та вимог сучасної вітчизняної вищої освіти.

Схарактеризуємо коротко зміст означеної дисципліни. Програма складена відповідно до вимог, що висуваються до відповідних документів вищої освіти, освітньої програми підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта та згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування рекомендованою Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України № 14/18.2_481 від 02.03.2005 р.). Дисципліна *«Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»* ґрунтується на здатностях і компетентностях, отриманих майбутніми фахівцями в освітньому процесі ЗВО з урахуванням інноваційних процесів. Зв'язок компонентів навчальної програми дисципліни забезпечує цілісність і наступність освітнього процесу. (Пінчук, 2020ж).

Відповідно до основних цілей програми всі теми розподіляються на три модулі (блоки), співвідношення яких у межах кожного залежить від навчальних потреб студентів, їхніх інтересів, а також психологічних особливостей. Основним принципом є принцип циклічності, згідно з яким ураховуються набуті студентами здатності впродовж курсу «Іноземна мова» та відбувається їх удосконалення й розширення обсягу освітнього матеріалу в межах тематичних модулів (блоків). Підвищення рівнів сформованості

англомовної комунікативної компетентності дає можливість студентам працювати над темами фахово спрямованих тематичних блоків.

Розроблена дисципліна зорієнтована на реалізацію комунікативного й компетентнісного підходів у процесі професійної підготовки і педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів і має прикладний характер, а також визначає зміст, обсяг навчання і форми контролю знань. Програмою встановлено послідовність тем курсу, що дає можливість під час вивчення кожного з блоків використовувати знання, вміння й здатності, здобуті в процесі опанування попередніх розділів.

Навчальний посібник із методики навчання іноземних мов у початковій школі *«Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів»* (Пінчук, 2015) містить теоретичні засади навчання іноземних мов учнів початкових класів: основні цілі, зміст, принципи, методи, засоби навчання; методичні аспекти планування, організації, проведення й аналізу уроку іноземної мови у початковій школі (на матеріалі уроків англійської мови).

Посібник адресовано студентам факультетів початкової освіти для вивчення курсу методики навчання іноземної мови у початковій школі та проходження педагогічної практики з метою вдосконалення іншомовної методичної компетентності. У навчально-методичному виданні розглянуто такі теми: методика навчання іноземної мови у початковій школі як наука, її завдання; методи дослідження у методиці навчання іноземних мов у початковій школі; особливості організації процесу навчання іноземної мови у початковій школі; лінгвістичні й дидактичні засади методики навчання іноземної мови у початковій школі; мета початкового навчання англійської мови; зміст навчання англійської мови у початкових класах; принципи навчання англійської мови у початковій школі; методи і прийоми навчання англійської мови у початковій школі; засоби навчання англійської мови у початковій школі; сутність планування навчального процесу з англійської мови; система планування навчального процесу та вимоги до уроків

іноземної мови у початковій школі; аналіз уроку іноземної мови у початковій школі.

Особливий інтерес для автономного оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю серед розроблених засобів становить довідкове видання *«Англо-український словник освітніх термінів»* (Пінчук, 2020). Оскільки контакти між Україною і англomовним світом у сфері освіти постійно поглиблюються, зростає потреба в англо-українському словнику освітньої лексики. Відмінність у концептуальній структурі терміносистем між освітньою лексикою української й англійської мов спостерігається в усіх аспектах, тому виникає потреба точного перекладного визначення освітніх термінів і знаходження точних відповідників. Таке видання покликане полегшити професійне спілкування та читання освітньої літератури майбутніми вчителями початкової школи.

Словник створено на основі сучасної англomовної освітньої літератури та глосаріїв освітньої термінології, що містить близько 2 тисяч слів і словосполучень, розташованих за алфавітом та охоплює переклади назв освітніх організацій, освітніх програм, вищих закладів освіти, навчальних дисциплін тощо.

Крім того, видання містить значну кількість перекладів скорочень та аббревіатур, переклад яких українською мовою є досить складним. У ньому подано як літературну, так і розмовну освітню лексику, що значно посилює можливості словника як довідкового видання. Докладні пояснення та додаткова інформація, що наводиться в українській частині словника, роблять словник особливо корисним і в деяких аспектах наближають його до тлумачного словника освітньої лексики англійської мови.

У Законі України «Про освіту» (2017) йдеться про позаурочну діяльність учнів як невід'ємну частину системи освіти, що спрямована на розвиток здібностей і талантів учнівської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів. Основною формою позаурочної діяльності є організовані й цілеспрямовані заняття, які проводяться у вільний від освітнього процесу час

з метою розширення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також їхніх інтересів і збагачення корисного відпочинку. Один із нестандартних підходів до забезпечення якісного навчання дітей іноземних мов і здійснення позакласної роботи – це створення й ефективне функціонування літніх таборів із вивченням іноземних мов, що забезпечить якісне оволодіння ними іноземною мовою, зокрема англійською. З одного боку, це надає можливість майбутнім учителям удосконалити власні іншомовні комунікативні вміння, з іншого – це наблизить процес інтеграції України в європейський простір. Володіння англійською мовою та іншими іноземними мовами є важливим інструментом для зростання конкурентоспроможності майбутніх фахівців, що є запорукою успішної персональної кар'єри.

Літні мовні табори покликані спонукати як школярів, так і студентів практично застосовувати знання з мов, отримані впродовж навчального року, в різних формах діяльності (ігрових і концертних програмах, спортивних змаганнях, театральних виставах тощо). Участь у мовному таборі допомагає розкрити таланти й набути досвіду спілкування іноземною мовою у формі гри.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в літніх мовних таборах передбачає насамперед ознайомлення їх із метою, завданнями та програмою роботи літнього мовного табору, принципами, на яких ґрунтується його діяльність, а також із сучасними педагогічними технологіями навчання іноземної мови вихованців літніх оздоровчих таборів.

Нами створено й видано навчально-методичний посібник *«Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови»* (Пінчук, 2020), де представлені навчальні, методичні й сценарні матеріали, метою яких є підготовка майбутніх учителів початкової школи до ефективної організації виховного процесу під час проходження навчально-виховної практики в дитячих оздоровчих таборах із вивченням англійської мови.

Посібник розрахований на групову та індивідуальну підготовку студентів, а також використовується для самостійної роботи студентів.

Навчально-методичний посібник адресовано студентам, викладачам, організаторам літнього відпочинку та оздоровлення дітей для оптимізації процесу безпосереднього використання англійської мови у практичній діяльності роботи літніх мовних таборів, зміцнення зв'язків між рідною та іноземною мовами, уміння знаходити мовні комунікативні засоби, удосконалення навичок сприйняття, розуміння та відтворення англійської мови, підвищення загальноосвітнього, загальнокультурного й гуманітарного рівнів, кращого засвоєння граматичного матеріалу.

Одним із найважливіших факторів розвитку освіти є впровадження сучасних технологій у процес викладання англійської мови. Головними аспектами впровадження в освіту сучасних технологій є: технологізація всіх видів навчання; упровадження сучасних комп'ютерних і мережевих технологій; зростання й широке застосування нових інформаційно-освітніх технологій (Горбач, 2018).

Останнім часом досить активно використовуються в якості засобів освітнього процесу ЗВО комп'ютерні програми, що набувають нині щодалі ширшого застосування. Система Multimedia надає широкі можливості для вдосконалення процесу навчання іноземної мови, підвищення його ефективності. Це зумовлено наявністю нових дидактичних функцій сучасних комп'ютерних програм, що забезпечує сприймання інформації через слуховий і зоровий канали та дозволяє здійснити навчання і контроль засвоєння іноземної мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності.

Комунікативний підхід передбачає навчання спілкування і формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування інтернету. У мережі можливе електронне спілкування мільйонів людей у всьому світі, що говорять одночасно. Підключаючись до інтернету на занятті іноземної мови, ми створюємо модель реального спілкування.

Нині нові методики з використанням інтернет-ресурсів протиставляються традиційному вивченню англійської мови. Щоб навчити спілкування англійською мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які стимулюватимуть вивчення матеріалу і допоможуть підготуватися до адекватної поведінки в реальному житті.

Необхідною умовою використання інформаційних технологій є модернізація системи освіти. Головними напрямками цього процесу мають стати: створення предметно орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, електронні підручники тощо; освоєння для обміну інформацією засобів масової комунікації (комп'ютерні мережі, телефонного, телевізійного, супутникового зв'язку); ознайомлення з правилами «навігації» в інформаційному просторі; розвиток дистанційної освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Останнім часом у педагогічній практиці поширення набули комп'ютерні інтерактивні технології навчання, сутність яких у тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Загальна стратегія навчання англійської мови визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний компетентісно орієнтований підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме оволодіння англомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування й розвитку ІКК.

Комп'ютерні програми відкривають широкі можливості для вдосконалення процесу навчання англійської мови. Це зумовлено наявністю в комп'ютерних програмах нових дидактичних функцій, які неможливо відтворити у відеофонограмі. Комп'ютерна програма дозволяє здійснювати

навчання та контроль засвоєння англійської мови в різних режимах самостійного пошуку і на різних рівнях складності. При цьому актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ті чи ті здібності, природні задатки й відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Таким чином, відповідно до завдань дослідження розроблений комплекс засобів формування ІКК (програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», навчальний посібник із методики навчання іноземних мов у початковій школі «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів», довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів», методичні рекомендації до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови») впроваджувався під час професійної підготовки в практику освітнього процесу ЗВО різних регіонів України. Створені засоби формування ІКК мають важливе значення для забезпечення повноцінної та ефективної організації іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи із оволодіння англійською діяльністю.

Специфіку використання зазначених вище засобів детальніше описано в наступному підрозділі, де йтиметься про форми, методи і технології формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

4.5. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У підрозділі зосередимо увагу на специфіці та багатогранності процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, зокрема розробленні методики формування в них ІКК.

Знання іноземної мови є одним із суттєвих елементів підготовки майбутніх учителів початкової школи й забезпечується не тільки реалізацією

загальноосвітніх цілей навчання мов, а й практичною спрямованістю, що передбачає оволодіння мовою як засобом спілкування, передовсім для вирішення професійних завдань, здобуття необхідної для успішної діяльності інформації та обміну нею.

Вивчення іноземних мов і послуговування ними виходить далеко за межі обов'язкової освіти, потребує вдосконалення впродовж усього життя. Необхідним є озброєння майбутніх учителів практичними навичками використання інноваційних технологій навчання, необхідними методиками самостійної роботи, пошуку й оброблення інформації, створення нових освітніх продуктів.

Усе це актуалізує потребу пошуку нових способів формування ІКК. Відповідно до цього для вдосконалення рівнів сформованості означеної особистісної якості майбутніх учителів початкової школи розроблено методику формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти.

Спираючись на сформульоване І. Лернером (1981) визначення поняття «розвиток у процесі навчання», ми розглядаємо систему як засіб формування й удосконалення ІКК для накопичення, інтеграції й активного відтворення соціального досвіду в межах іншомовного спілкування, що забезпечує можливість продуктивної діяльності в майбутній професійній сфері.

У процесі розроблення авторської методики ми спиралися на визначені в концепції стратегії, зокрема на засади студентоцентрованого, критичного, активного, інтерактивного, проблемного, конструктивістського навчання та формувального оцінювання.

Розроблена методика формування ІКК ґрунтується на сукупності методологічних, дидактико-методичних і процесуальних засад, описує й передбачає процес формування й розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти.

Упровадження розробленої методики ґрунтується на основних принципах організації освітнього процесу: загальнодидактичних, принципах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та принципах

мовно-методичного спрямування. Саме ці принципи дають змогу органічно інтегрувати знання майбутніх учителів початкової школи із різних галузей у процесі вирішення певної проблеми, генерувати нові ідеї, розвивати здатність критично сприймати інформацію, апелювати до власного досвіду й самостійно мислити, аргументувати власну думку та вести дискусію.

Основними характеристиками зазначеної методики є: *інтерактивність*, що передбачає відмову від авторитарного стилю навчання, орієнтує на індивідуальні якості кожного студента, розгляд здатностей як певної сукупності навичок, що актуалізуються в системі діяльності студента тощо; *комунікативність*, що інтегрує взаємодію всіх учасників освітнього процесу; *діалогічність*, що виявляється через створення певного діалогічного (полілогічного) простору, в якому співіснують різні позиції й погляди, завдяки чому формується толерантне ставлення майбутніх учителів до світу; *креативність*, що вимагає творчого підходу до розв'язання певних проблем і ситуацій і формує творчо-перетворювальне ставлення до світу та відкритість до нових ідей; *інформативність*, що забезпечує надання вичерпної інформації різного плану з відображенням різних позицій і поглядів; *актуальність*, що гарантує своєчасність і достовірність матеріалів, які використовуються; *моделювальний характер*, що сприяє формуванню світоглядної позиції майбутніх фахівців і вможлиблює конвенційне перенесення аналізованих у процесі навчання віртуальних ситуацій у реальну життєву практику; *критичність*, що передбачає проблематизацію та конфліктизацію дійсності, потяг до самореалізації, до втілення у професійній діяльності власних намірів і способу життя.

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування форм, методів, засобів, прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи, стимулюють до навчання. Більшість із них націлена на подолання проблем вищої школи: необхідність розвитку критичного мислення, пізнавальної активності, емоційно-особистого контексту професійної діяльності.

Розглянемо особливості методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи відповідно до виділених складників досліджуваної якості. Доцільність такого підходу вбачаємо в характеристиці поетапної реалізації методики. Імплементацію розробленої методики під час формувального експерименту зреалізовано в три етапи: адаптивний, базовий та інноваційний. Схарактеризуємо особливості методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи на кожному із зазначених етапів із метою підвищення рівнів сформованості досліджуваної якості за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, комунікативно-діяльним і рефлексивним компонентами, що зображено в додатку Д.

Усвідомлення необхідності формування визначеної компетентності неможливе без усвідомлення реалій сучасного суспільства як наслідку глобалізаційних тенденцій сьогодення. Упровадження у ЗВО методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи розпочато з розв'язання завдань із формування мотиваційно-ціннісного компонента ІКК за всіма показниками, що вважаємо початковим етапом формування досліджуваної компетентності, оскільки результат і результативність цього процесу залежать від рівня вмотивованості майбутніх учителів початкової школи та їхніх ціннісних орієнтирів. У процесі формування мотиваційно-ціннісного компонента результативним вважаємо впровадження активних та інтерактивних технологій.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності стимулює пізнавальну діяльність студентів, інтенсифікує освітній процес. Активізацію навчання тлумачать як цілеспрямований процес спільної навчально-пізнавальної діяльності студента і викладача, під час якої відбувається подолання психологічних бар'єрів і вихід на продуктивний, творчий рівень: майбутні фахівці не тільки опановують засоби стандартних дій, а й вчаться самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Активне навчання, що здійснюється за допомогою активних методів, сприяє формуванню пізнавального інтересу до здобуття знань і до навчальної діяльності (Э. Гусинский, Ю. Турчанинова, 2003, с. 37–39.)

Результативність засвоєння навчального матеріалу є прямо пропорційною ступеню залучення майбутніх учителів до освітнього процесу. Погоджуємося з думкою Є. Проворової (2018) про те, що активні методи навчання позначені високим ступенем емоційності студентів, творчим характером занять, обов'язковістю безпосередньої суб'єктної взаємодії (студент – студент, студент – викладач). Саме такий підхід мотивує до навчання.

Під час адаптивного етапу формувального експерименту виявлено, що вмотивувати студентів до пошуку інформації вдається за допомогою вправ «Кошик ідей», «Прес», нетрадиційних лекцій (проблемної, з елементами дискусії); простих, на перший погляд, але цікавих проблемних запитань, наприклад: Які досягнення людей є найбільш важливими для професії вчителя початкової школи і чому?, Поміркуйте, чи важливі вміння актора для вчителя початкової школи?, Як саме реалізується ця якість і коли потрібно нею послуговуватися?, Проілюструйте 10 основних якостей успішного сучасного вчителя початкової школи за допомогою колажу тощо. Ці завдання мають значний потенціал для застосування на будь-якому етапі формування досліджуваної якості. На адаптивному етапі пропонували для виконання докомунікативні підготовчі вправи.

Результативними для базового етапу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи виявилися *тренінги, вправи «Мозковий штурм», «Незакінчені речення»*, завдання, спрямовані на трактування певних цитат відомих людей чи цікавої інформації про вчителювання, фактів із життя педагогів, зокрема, під час обговорення викладання англійської мови.

Наприклад, цікавим уважаємо пошук *відповіді на запитання*: який варіант англійської мови варто вивчати: англійський чи американський? Спершу треба чітко визначити всі особливості кожного з варіантів, а потім

довести свою думку англійською мовою (у цьому випадку важливо підготувати виступ тією мовою, на якій акцентуєш увагу). У результаті виявилось, що більшість студентів обрала американський варіант, обґрунтовуючи його простотою, адже спрощення деяких граматичних правил мови полегшує англомовне комунікування. Пошук відповідей на такі запитання стимулює до активності, пошуку додаткової інформації.

Варіанти відповідей можуть бути різноманітні, але всі вони варті уваги. З огляду на це метод мозкового штурму найкраще підходить для такого типу завдання: «Last month, a world survey was conducted by the UN. The only question asked was: «Would you please give your honest opinion about solutions to the food shortage in». The survey was a huge failure... In Africa they didn't know what «food» meant. In Eastern Europe they didn't know what «honest» meant. In Western Europe they didn't know what «shortage» meant. In China they didn't know what «opinion» meant. In the Middle East they didn't know what «solution» meant. In South America they didn't know what «please» meant, and In the USA they didn't know what «the rest of the world» meant (From United Nations Survey)».

На базовому етапі застосовували комунікативні (інтерактивні та продуктивні) вправи: *тренінги*, *«Мозковий штурм»*, *«Незакінчені речення»*. *«Мозковий штурм»* належить до інтерактивних вправ. Сутність полягає в тому, що майбутні вчителі спонтанно висували ідеї щодо заданої теми, проблеми. А. Гін (Гін, 2019, с. 31) акцентує увагу на тому, що головним правилом цього тренінгу є відсутність критики поглядів. Учений виокремлює кілька етапів проведення вправи з можливими варіаціями та змінами: перший етап – створення банку ідей (головна мета – видати якомога більше можливих рішень, серед яких можуть бути безглузді на перший погляд; другий етап – аналіз ідей (усі висловлені ідеї група розглядає критично, але бажано знайти щось корисне, раціональне в кожній з ідей, за потреби вдосконалити їх), обрати найцікавіше рішення; третій етап – оброблення результатів (група відбирає від 2 до 5 інших рішень, які обговорюються й

обробляється одна відповідь, потім обирається спікер, який розповідає про обрану відповідь усій аудиторії). Під час проведення формуального експерименту було з'ясовано, що результативність цього методу на початковому етапі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є досить високою завдяки спрямованості на активізацію мисленнєвих механізмів для пошуку рішень.

Активізувати студентів до активного обговорення пропонуємо за допомогою *вправи «Незакінчені речення»*, що передбачає продовження висловлювання незалежно від професійних уподобань чи рівня знань студента. Наприклад: найбільш важливі досягнення англійської та американської культур ...; назвіть універсальні правила спілкування для будь-якої ситуації та будь-якої мови ...; серед тисячі іноземців за кордоном наших співвітчизників можна впізнати за ...; фейкову інформацію в інтернеті можна вирізати за

На інноваційному етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента пропонували для виконання творчі (реально-комунікативні) вправи: створення власних портфоліо, розроблення кейсів і колажів для учнів початкової школи. Підготовка колажу на тему, яка на перший погляд здалася нецікавою, зможе активізувати пізнавальну активність студентів. Колаж сприяє засвоєнню необхідної інформації, оскільки студенти творчо підходять до її зображення.

Активна участь студентів в освітньому процесі пов'язана з перманентною мотивацією до навчання пізнавальної діяльності, створення умов формування, неузгодженістю між знанням і незнанням майбутніх фахівців.

Усвідомлення майбутніми вчителями власних іншомовних мовленнєвих досягнень і сприйняття недоліків є одним із важливих виявів особистісно орієнтованого навчання, здійснювати яке повинні навчитися майбутні вчителі початкової школи. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови акцентує увагу на самооцінюванні. У загальноєвропейському

процесі іншомовної освіти цей акцент реалізується в ідеї створення так званого *«Мовного портфеля»* – задокументованих фахівцем у певному форматі всіх набутих ним знань, умінь, досвіду міжкультурного спілкування. Формат європейського мовного портфеля містить три складові: мовний паспорт (опис поточного рівня комунікативної компетентності, усього навчального і соціолінгвістичного досвіду); мовну автобіографію (задокументовані відомості про всі види іншомовного навчання та можливості міжкультурного спілкування); дос'є (усі письмові та інші роботи здобувача освіти, виконані ним за час навчання).

Майбутні фахівці в галузі іншомовної освіти навчилися укладати власний мовний портфель – опанували прийоми впровадження цього засобу контролю й самоконтролю у власній педагогічній діяльності. Мовний портфель, окрім функції задокументовування й підсумовування, виконує ще й важливі педагогічні функції: мотивує навчальну діяльність і спонукає до розширення міжкультурних контактів (зокрема, за допомогою сучасних інформаційних технологій), а також розвиває навчальну автономію.

Наступним вважаємо процес засвоєння знань, що відповідають когнітивному компоненту досліджуваного явища. З метою формування когнітивного компонента ІКК на адаптивному етапі проводилися нетрадиційні лекції, відпрацьовувалися вправи *«Мікрофон»*, *«Знаю – хочу знати – дізнався»*, *«Асоціація»*, *«Інсерт»*, *«Читання із зупинками»* на практичних заняттях.

Застосування вправи *«Мікрофон»* було зумовлено потребою з'ясувати цілі й наміри майбутніх фахівців: Сьогодні я дізнаюся ..., Сьогодні я навчуся ..., Сьогодні я розвиватиму ..., Сьогодні я досягну успіху завдяки

Слушним є роз'яснення О. Пометун (2019) і І. Сущенко (1996) щодо технологічного наповнення кожної структурної частини заняття з використанням технології розвитку критичного мислення. На адаптивному етапі з метою формування когнітивного компонента відбувається актуалізація опорних знань і уявлень майбутніх фахівців з англійської мови.

Опорними такі знання є тому, що саме на них, як на «фундаменті, опорі», ґрунтуються наступні знання, оскільки мислення є асоціативним. Знання стають міцнішими й усвідомленішими за умови їх здобуття в контексті того, що людина вже знає й розуміє.

Вправа «Знаю – хочу знати – дізнався» (англ. KWL chart). Використовувалася для виокремлення вже відомої інформації з теми, формулювання запитань і постановки проблем, які хотілося б вирішити, із метою аналізу результатів, оцінювання власної пізнавальної діяльності. Упродовж усього заняття заповнювалася таблиця «З-Х-Д». Наприклад, перед початком вивчення теми «Освіта у Фінляндії» в колонці «Know» студенти записували все, що знають із теми. У колонці «Want» зазначали запитання, на які хотіли б отримати відповіді в кінці заняття. Колонку «Learnt» майбутні вчителі заповнювали після опрацювання нової інформації наприкінці заняття або вдома з наступним взаємним обговоренням на практичному занятті.

Можлива й інша інтерпретація використання зазначеної вправи з метою формування вмінь аудіювання англійською мовою і здатностей комунікувати на задану тему. Наприклад, перед її виконанням майбутнім фахівцям було запропоновано декілька речень про особливості фінської освіти на картці з позначками +, ?, – , а потім звучав уривок англомовного автентичного аудіотексту; майбутні вчителі сприймали інформацію з метою наступного обговорення, зазначаючи, що було відомим, а що – новим.

Дуже схожою є **вправа «Інсерт»**, у процесі використання якої майбутні вчителі читали професійно спрямовані тексти, паралельно розставляючи позначки (бажано олівцем, якщо ж його немає, можна використати смужку паперу, яку помістити на берегах уздовж тексту). Позначки повинні бути такі: v – інформація в тексті відповідає тому, що Ви знаєте; позначка «←» – інформація суперечить тому, що Ви вже знали, чи думали, що знали; + – інформація є новою для вас; ? – відомості є незрозумілими для Вас, або Ви хотіли б отримати більш докладну інформацію з цього питання.

Після читання та маркування тексту варто заповнити маркувальну таблицю, що складається з 4-х колонок, де спочатку заповнюється 1-а колонка повністю за текстом, потім 2-а, 3-я і 4-а. Під час обговорення заповнених таблиць кожен із майбутніх учителів зазначає, що хотів би дізнатися. Це і буде інформаційним орієнтиром для викладача англійської мови в процесі планування змісту наступних практичних занять.

Далі здобувачі освіти порівнювали таблиці в парах або групах та обговорювали свої записи. Вправу потрібно застосовувати під час опрацювання складних, об'ємних, інформаційно насичених текстів.

На уроках домашнього читання під час роботи з художніми текстами доцільно застосовувати **метод спрямованого читання** або читання із зупинками, який сприяє формуванню навичок прогнозування. Поділений на логічно завершені частини текст майбутні фахівці опрацьовували послідовно, після кожної частини висловлювали здогади про змістове продовження. Роздуми студентів оформлялися у вигляді таблиці (табл. 4.3). Свої думки та припущення вони висловлювали й обговорювали у загальному колі (Ільчук, 2017).

Таблиця 4.5

Таблиця опрацювання тексту

	What will happen next?	Why do you think so?	What really happened?
After heading			
After the 1st passage			
After the 2nd passage			
In the end			

Вправу «Читання із зупинками» використано з метою розвитку вмінь передбачати й планувати події, аналізувати текст, ставити запитання, доводити свої погляди, виділяти головну думку. Змістовим матеріалом є професійно зорієнтовані автентичні тексти. Неодмінна умова використання прийому – знайти слухний момент у тексті для зупинки. Ці зупинки – своєрідна завеса: з одного боку, відома інформація, а з іншого – невідома, що

здатна суттєво вплинути на оцінку подій. Цей прийом вимагає коригування власного розуміння, іноді навіть відмови від колишніх переконань під впливом інших людей, а в результаті особистої роботи з текстом, самостійного переосмислення нової інформації.

На базовому етапі формування когнітивного компонента ІКК пропонувалися для виконання комунікативні та продуктивні вправи: «Гронування», «Шість капелюхів», проблемні ситуації, рольові ігри, постер-сесія, віртуальна екскурсія, когнітивне мапування.

Вправа «Гронування» спонукала майбутніх учителів початкової школи вільно думати й відверто висловлюватися з певної теми, стимулює до пошуку зв'язків між окремими поняттями. Для роботи обирали опорне слово, поняття, термін (слово-тема). Відповідно до нього добираються слова за певними зв'язками, асоціації. Грона бувають однорівневими (від одного опорного слова) і багаторівневими (кожне слово наступного рівня стає опорним для добору інформації). Багаторівневе грона за певною темою є розгорнутою опорою, що ґрунтується на принципі гіперзв'язків.

Вправа «Шість капелюхів» («6 W») полягає в тому, що майбутні вчителі ставили співрозмовникові запитання «Чому?», англійською мовою «Why?» (звідси походить назва методу), на кожну його репліку. Звичайно, тільки шістьма запитаннями «Чому?» не завжди можна обмежитися, тому назва вправи «6W» є досить умовною. Але побудова такого ланцюжка запитань корисна, адже це дає змогу дізнатися про, здавалося б, відому тему дуже багато нового, того, над чим раніше ми ніколи й не замислювалися.

Навчання з елементами проблемності спонукає майбутніх фахівців до активної пізнавальної діяльності, розвиває мислення та комунікативні здібності. Розумова діяльність можлива за допомогою тих понять і категорій, якими володіють студенти. Новими, ще не осмисленими й не усвідомленими поняттями, категоріями, фактами не можна оперувати свідомо з метою здобуття нових знань і набуття вмінь. Утім таке застосування можливе, якщо нові поняття пов'язуються з раніше усвідомленими близькими за змістом.

Активізація здобутих знань, вивчених тем чи усвідомлених предметів сприяє формуванню інтересу до процесу навчання на занятті, до швидкого знаходження виходу з проблемної ситуації.

З огляду на це в педагогічній практиці дедалі ширше застосовуються методи проблемного навчання. Формування активної пізнавальної діяльності студентів на проблемних заняттях дає позитивні результати: підвищується активність студентів; зростає результативність засвоєння знань; набуті знання краще запам'ятовуються.

Процес проблемного навчання, описаний у низці досліджень (Резнік & Ткачова, 2013; Романчук, 2019; Яблоков & Адамова, 2018), складається з чотирьох основних етапів: формування проблеми; аналіз знань студентів із запропонованої проблемної ситуації; пошук можливих варіантів роз'язання проблеми; обговорення можливих наслідків кожного рішення, вибір найбільш реального із них.

Проблемний підхід у навчанні іноземної мови ми здійснювали з метою розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, проте увага акцентувалася на аудіюванні й говорінні. На кожному із зазначених етапів ми використовували вправи, що ґрунтуються на проблемній ситуації. Наведемо приклади проблемних ситуацій для формування ІКК майбутніх учителів на заняттях з іноземної мови.

1. Watch the video on BBC site about violation and protection of consumer rights and get ready to speak on the problems following these steps:

1. What product or service was discussed?
2. What did you learn about that product or service?
3. What consumer rights and responsibilities were discussed in the programme?

4. What was the problem?

5. What consumer rights were violated?

II. What do you think the world will be like at the end of the twenty first century? You might like to consider one of these issues:

- the use of computers;
- ecology and the environment;
- your children's prospects.

Проблемне навчання передбачає нову структуру заняття, де суттєве місце відводиться самостійній роботі студентів. Однак роль викладача при цьому не зменшується, а зростає, оскільки йому необхідно чітко керувати освітнім процесом і давати студентам конкретні завдання, стежити за перебігом їх виконання, аналізувати правильність розумової діяльності, контролювати кінцевий результат виконання завдань.

На відміну від традиційних інструкцій, що досить часто майбутні фахівці отримують із лекційного курсу, вивчення матеріалу під час проблемно орієнтованого навчання зазвичай проходить у вигляді практичних занять, у невеликих за чисельністю групах студентів, у формі дискусії, яку спрямовує викладач. Унаслідок того, що обсяг прямих інструкцій на таких заняттях зведено до мінімуму, студенти беруть на себе більшу відповідальність за власне навчання. Роль викладача може зводитися до ролі експерта з обговорюваної проблеми, керівника з використання інформаційних джерел і консультанта у виконанні групового завдання.

Процес оцінювання роботи студентів здійснюється у вигляді коментарів, а не оцінок. Таке оцінювання слід інтерпретувати як засіб виявлення відповідності такого методу навчання пізнавальним потребам студентів. На заняттях з іноземної мови практикувалося оцінювання майбутніх фахівців за їхніми презентаціями чи портфоліо. Таким чином викладач мав можливість оцінити різні результати навчання. Студенти демонструвати певний обсяг знань і рівень володіння навичками говоріння та аудіювання у процесі співпраці та ґрунтовної презентації. Вони самі обирали спосіб презентації відповідей на основні запитання, що давало змогу їм глибше зануритися у вивчення проблеми та проявити власну креативність.

Із цією метою проаналізовано питання застосування засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів у педагогіці та психології.

Протягом вивчення проблеми пошуку активних методів навчання студентів акцентовано увагу на застосуванні гри як засобу самовираження, самоствердження, самоаналізу, самовдосконалення студентів.

Власне дослідження методичних особливостей процесу формування ІКК спрямовуємо на розроблення і використання таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, самостійності, творчої активності студентів під час засвоєння знань, набуття вмінь і навичок у процесі їх практичного застосування, а також під час формування здатностей прогнозувати виробничу ситуацію і приймати самостійні рішення.

Навчальні ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Важливим аспектом проблеми розроблення і впровадження ігрових методів у навчальний процес ЗВО є вивчення теоретико-методологічних засад ігрового навчання, дослідження дієвості навчальних, розвивальних і виховних можливостей дидактичних ігор, їх впливу на формування творчо активної, професійно і соціально компетентної особистості фахівця тощо.

Означений вид навчальної діяльності вчені номінують по-різному: «ділова гра», «навчальна ділова гра», «навчальна гра», «рольова гра», «навчальна рольова гра», «дидактична гра» тощо. Зокрема, більшість із них вважають, що навчальна гра є виявом потреби самовираження особистості.

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел, а також результатів власного науково-педагогічного пошуку з'ясовано, що технологія ігрового навчання потребує систематичного застосування активних методів навчання. Окрім того, це дало змогу узагальнити методи, які, на нашу думку, позитивно впливають на інтенсифікацію освітнього процесу в ЗВО та забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Застосування ігрового навчання в освітньому процесі вимагає належної підготовки викладача, зокрема, ґрунтовних теоретичних знань і сформованих

умінь застосовувати їх на практиці, тому що викладач є лише організатором гри, яка відбувається під його керівництвом (організаційний і контролювальний етапи). Його діяльність, на наш погляд, охоплює визначення дидактичних цілей, добір змісту навчальної інформації, методів, засобів, форм навчання, організацію, стимулювання й релаксацію, контроль, аналіз процесу гри та здобутих результатів тощо.

У процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи нами використовувалися різноманітні ігрові технології: ділові, рольові, інтерактивні тощо, приклади яких подано в додатку Е.

Із метою формування когнітивного складника ІКК ми використовували когнітивне мапування, що реалізує один із аспектів пізнавальної активності й, відповідно, сприяє формуванню когнітивної компетентності особистості. Будь-які форми пізнавальної активності виражаються в моделюванні процесів і явищ, які відбуваються насправді, бо реальність суб'єкт пізнає лише як модель, або психічну проекцію цього світу (Агафонов, 2003, с. 107–108).

Дослідниця О. Вовк (2015) зазначає, що когнітивне мапування є одним із пізнавальних процесів, пов'язаних із одержанням, репрезентацією і усвідомленням інформації про довкілля, під час яких суб'єкт не є пасивним спостерігачем, а активно взаємодіє з оточенням.

Вивчення особливостей пізнання людиною довкілля спрямоване на дослідження суб'єктивних уявлень людини про просторову організацію зовнішнього світу. Такі уявлення здобули назву когнітивних мап як форми когнітивних образів, що є суб'єктивним малюнком, який створюється в результаті активних дій у довкіллі й має насамперед просторові координати («угору – донизу», «праворуч – ліворуч», «близько – далеко» тощо), де локалізовані предмети, що сприймаються (Психологический словарь, 2003, с. 123).

Ф. Шемякін вважає, що людина відтворює просторові відношення будь-якої знайомої місцевості одним із двох шляхів (Шемякин, 1970, с. 23):

1) за принципом простеження шляху; 2) за принципом передавання загальної конфігурації чи загальної схеми взаємного розташування локальних предметів, які в цьому разі є результатом уявного огляду схеми. На основі цих шляхів дослідниця О. Вовк висловлює припущення про існування двох типів представлення інформації (Вовк, 2015, с. 232): а) мапи-шляху – послідовного уявлення маршрутів чи зв'язків між об'єктами; б) мапи-огляду – одночасного уявлення просторового розташування об'єктів і зв'язків між ними.

Уважаємо, що мапа-шлях є первинною за часом свого становлення; вона слугує матеріалом для створення мапи-огляду, тобто лише під час накопичення перших створюється мапа-огляд. Обидва типи когнітивного мапування були використані в процесі навчально-пізнавальної діяльності під час оволодіння іноземною мовою.

Розглянемо приклади вправ, спрямованих на розвиток умінь когнітивного мапування.

Приклад 1. Inform your e-mail British friend which countries he will have to pass through in order to reach Brussels, Berlin, Bratislava, Oslo, and Copenhagen in the shortest possible way. Routes: From Madrid to Brussels From London to Berlin From Rome to Bratislava From Saint Petersburg to Oslo From Vienna to Copenhagen.

Приклад 2. Read through the letter. To help Santa Claus find Jason, draw a chart of his address. Dear Santa Claus, Could you please bring me a map of the world for Christmas? My address is: Flat 3 42 Osbourne Street Southampton Hampshire England, Great Britain, the United Kingdom, the Northern Hemisphere, the World, the Universe. Thank you! Love, Jason. P.S. It's the fourth house on the left, just past the third lamp-post, and my room is on the first floor facing the street, or if you come the back way, the second door on the right along the landing from the bathroom.

Приклад 3. Listen to the song. Draw a chart of the area with a house. 1. In front of my house there's a tree, My cat likes to climb it with me. In back of my

house there's a hill Where I go hiking with Bill. 2. Next to my house there's a creek Where I catch fish every week. Across the road there's a lake Where I go swimming with Jake. 3. Near my house there's a park, I never go there after dark. Around my house there's a lawn, On weekends I sit there till dawn. 4. On top of my house there's a nest, The bird living there is a pest. Under the porch there's a mouse, Sometimes it comes in the house. 5. Over the door there's a light, It helps you to find me at night. Inside my house there's lots more To see it just knock at my door.

Запропоновані вправи допомагали майбутнім фахівцям ментально репрезентувати інформацію, структурувати її та послуговуватися нею в іншомовній мовленнєвій діяльності.

На інноваційному етапі з метою формування когнітивного компонента ІКК ми використовували такі творчі вправи: «Мозаїка» («Ажурна пилка», Jigsaw), «Прогнозування за ілюстрацією», створення проєктів, презентацій, написання наукових курсових і кваліфікаційних робіт.

З'ясуємо основні характеристики *вправи «Ажурна пилка»*. У Cyclopedic education dictionary метод Jigsaw визначено як колективну (кооперативну) форму організації освітньої діяльності, під час якої учасники групи отримують частини інформації, необхідні для виконання запропонованого завдання з наступним об'єднанням своїх ресурсів із метою спільного вирішення проблеми (Spafford Carol, 1998, с. 147). Вітчизняні дослідники (Пометун & Пироженко, 2006, с. 48) зазначають, що ця вправа використовується для створення ситуації, яка дає змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу, заохочує їх допомагати один одному, вчитися, навчаючи. За О. Пометун і Л. Пироженко (2006, с. 49), нами виділено декілька етапів організації освітньої діяльності із застосуванням зазначеної вправи:

1) із метою підготовки студентів до роботи з великим обсягом інформації добирався матеріал та укладався індивідуальний інформаційний

пакет для кожного учасника (наприклад, газетні статті, інтернет-ресурси тощо);

2) таблички з кольоровими позначками допомагали студентам визначити завдання для їхньої групи. Кожен із них був членом двох груп – «домашньої» та «експертної». Спочатку студенти об'єднувалися у «домашні» групи (№ 1, № 2, № 3 тощо), а потім створювалися «експертні» групи, використовуючи кольорові позначки, які викладач попередньо роздавав студентам. У кожній «домашній» групі всі учасники повинні мати позначки різних кольорів, а у кожній «експертній» – однакові;

3) після розподілу студентів за «домашніми» групами від 3 до 5 осіб залежно від кількості студентів кожен був поінформований, хто входить до його «домашньої» групи, тому що її члени будуть збиратися пізніше. «Домашні» групи отримують частину інформації для засвоєння, кожна група – свою. Завдання «домашніх» груп – опрацювати надані відомості на рівні, достатньому для інформаційного обміну з іншими;

4) після завершення роботи «домашніх» груп студентам пропонували розійтись за своїми «кольорами» в групах, де вони ставали експертами з окремої теми (своєї частини інформації). У кожній групі був представник із кожної «домашньої» групи;

5) кожна «експертна» група вислуховувала всіх представників «домашніх» груп і аналізувала матеріал загалом, здійснювала його експертне оцінювання за визначений час.

Після завершення роботи студентам пропонували повернутися «додому». Кожен із них ділився інформацією, отриманою в «експертній» групі, із членами своєї «домашньої» групи, у складі якої було по одній особі з «експертних» груп. Студенти намагалися донести інформацію якісно й у повному обсязі членам своєї «домашньої» групи за визначений час, завдання у цьому випадку – остаточне узагальнення та уточнення всієї інформації.

Отже, вправа «Ажурна пилка» передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої неможлива неучасть майбутніх учителів у колективному

взаємодоповнювальному процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: кожний студент має індивідуальне завдання, за яке він повинен відзвітувати перед групою. Від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою спільного завдання.

Наведемо приклад використання цієї вправи на занятті з практики усного та писемного мовлення за текстом «What is bringing up?». Для організації цієї інтерактивної діяльності викладач готував: 1) набір фішок шести кольорів за числом студентів для їх поділу на підгрупи за кольором; 2) набір карток із завданнями для підгруп – так, щоб кожен студент отримав роздатковий матеріал (фрагмент тексту та індивідуальне завдання).

Вправу виконували у декілька етапів, що потребує чіткої організації та інструктажу. Спершу викладач об'єднував студентів у підгрупи. Для цього спочатку кожному роздають кольорові фішки, а потім необхідно «розрахуватися» за номерами: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Такий розрахунок потрібний для того, щоб об'єднати студентів у «домашні» підгрупи, за кольоровими фішками – в «експертні» підгрупи. Викладач об'єднував студентів у 6 «домашніх» підгруп по 2–3 особи, кожен отримує позначки одного кольору (сині, білі, зелені тощо). Завдання «домашніх» підгруп – самостійно опрацювати надані відомості на рівні, достатньому для інформаційного обміну з іншими.

Наступний крок: викладач пропонує підгрупам за номерами зібратися разом у різних частинах аудиторії. Кожен студент підгрупи отримує картку з текстом і завдання до нього: самостійно прочитати загальний текст своєї підгрупи, а потім висловитися з приводу отриманої інформації в «домашній» підгрупі: запитати про те, що лишилося незрозумілим у членів підгрупи, переказати текст тощо.

На опрацювання інформації в «домашніх» підгрупах заплановано 5 хв. Після завершення часу викладач пропонував підгрупам розійтися за кольорами – тобто об'єднатися в «експертні» підгрупи. Обов'язкова умова, про яку має подбати викладач, – у кожній «експертній» підгрупі повинні

зібратися представники різних «домашніх» підгруп (тобто № 1 – № 6). Упродовж 10 хв в «експертних» підгрупах висловлюється кожний номер і повідомляє інформацію, здобуту в «домашній» підгрупі. Через визначений час на завершальному етапі роботи студенти знову повертаються в «домашні» підгрупи і переповідають (10 хв) отриману інформацію, виконуючи завдання: Determine and summarize the main information. Окрім того, вони можуть мати додаткове письмове завдання (наприклад, скласти тезовий план тексту). Коли «домашні» підгрупи завершили виконання своїх завдань, висловлювався представник кожної «домашньої» підгрупи за планом або ключовими словами. Викладач записував їх на дошці під час роботи в підгрупах. Однак можна також попросити за чергою повідомити лише про одну з подій тексту, що обговорювалися в підгрупі, або запропонувати короткий переказ тексту.

Отже, вправа «Ажурна пилка» розвиває у майбутніх учителів початкової школи вміння аналізувати, зіставляти отриману інформацію та критично оцінювати її в ході англomовного комунікування.

Дієвою в контексті досліджуваної проблеми виявилася **вправа «Прогнозування за ілюстрацією»**, що має на меті розвиток творчих здібностей студентів, умінь уявляти, фантазувати і висловлюватися англійською мовою з певної теми. Наприклад, майбутнім фахівцям пропонувалася ілюстрація, на якій зображено сім'ю. Викладач почергово ставив запитання, на які треба дати відповіді англійською мовою, уявляючи стосунки між батьками, дітьми, передбачаючи методи виховання дітей у родині тощо.

Окрім того, на цьому етапі майбутнім учителям початкової школи було запропоновано створення проєктів, презентацій, написання курсових, конкурсних і кваліфікаційних робіт, теми яких подано в додатку.

Особливості практичного застосування засвоєних теоретичних знань окреслює комунікативно-діяльнісний компонент ІКК майбутніх учителів початкової школи, процес формування якого здійснювався на всіх трьох

рівнях. Результати експерименту підтверджують важливість імплементації докомунікативних підготовчих вправ на адаптивному рівні: перегляд вебінарів професійного спрямування (у межах виконання самостійної роботи); розучування англомовних пісень, віршів, висловів, скоромовок, виступи на концертах (індивідуальна робота); використання методів «Кола на воді», «Правильно – неправильно» (на практичних заняттях).

На базовому рівні застосовувалися комунікативні інтерактивні та продуктивні вправи: дискусії, круглі столи, форуми, симпозіуми, обговорення та аналіз прочитаної книги, твору (самостійна робота), робота з англомовним гумором професійного спрямування, вправи на розвиток критичного мислення: «Коло ідей», «Акваріум», «Суд від власного імені», «Карусель», «Навчаючи – вчуся», «Дерево рішень» (у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду з твору, англомовне спілкування в чатах, на вебінарах, семінарах).

Зупинимось детальніше на кожній із вправ. Пропонуємо обговорення з використанням дискусійних методів. Дослідники Р. Петрух (2016) і М. Фіцула (2014) підкреслюють значущість дискусійних методів, зазначаючи, що вони допомагають усвідомити й сформувавши думку, удосконалити навички відокремлення важливого від другорядного, формують здатність вирізнити проблему, критично мислити, розвивають уміння практичного аналізу і ретельної аргументації положень, навчають слухати та взаємодіяти з іншими, на конструктивній основі знаходити різноманітні варіанти вирішення проблемних ситуацій, моделювати професійно-педагогічну взаємодію. На початковому етапі для дискусій, на нашу думку, не варто обирати складні питання, що вимагають певної теоретичної обізнаності.

Відповідно до виокремлених Н. Волковою (2006) різновидів дискусії наведемо приклади проблем, вирішення яких мотивуватиме й активізуватиме студентів до пізнавальної активності.

1. **«Круглий стіл»** – бесіда, в якій беруть участь 5 – 6 студентів, котрі діляться власними думками як між собою, так і з аудиторією (рештою групи). Наприклад, за темою «Вплив соціальних мереж на розвиток англomовного спілкування сучасної молоді» або «Чи повинна існувати юридична відповідальність за прояви мовної ворожнечі?» – засідання експертної групи («панельна дискусія»), в якій беруть участь 4–6 студентів разом із обраним головою; спочатку група обговорювала певну проблему, а потім повідомляла своє рішення решті групи у формі повідомлення чи доповіді. Експертних груп може бути дві, оскільки питання дискусійне.

Окрім того, майбутнім учителям пропонувалися тези, зміст яких потрібно було витлумачити під час обговорення: «Свобода вираження поглядів та її межі»; «Право громадян на об'єктивну, неупереджену інформацію»; «Захист від дискримінації / розпалювання ворожнечі» тощо.

2. **«Форум»** – обговорення, під час якого експертна група обмінювалася думками з усією аудиторією (наприклад, «Необхідність боротьби за чистоту та культуру мовлення»);

3. **«Симпозіум»** – обговорення, у процесі якого учасники репрезентували власну думку у формі повідомлення, відповідали на запитання решти групи (наприклад, пропонувалося провести обговорення цитат відомих людей світу про важливість володіння іноземними мовами, зазначені в додатку Ж).

4. **«Дебати»** – обговорення, побудоване на заздалегідь запланованих виступах учасників, які представляють дві команди-суперниці; після виступів команди відповідали на запитання, вислуховували спростування своїх аргументів тощо (наприклад, «Чи можлива єдина світова культура без національних відмінностей»; «Позитивний і негативний вплив соціальних мереж»; «Віртуальні знайомства з іноземцями – марне витрачання часу»; «Переваги та недоліки спілкування в соціальних мережах»; «Соціальні мережі як шлях до глобалізації і перешкода комунікації»).

5. *«Судове засідання»* – обговорення, що імітує судовий розгляд справи. Засідання проводилося за фейковим повідомленням в інтернеті: «Чи може фейкове повідомлення призвести до трагічних наслідків?». В інформаційному просторі сьогодення іноді важко з'ясувати, чи правдиве повідомлення. Достовірність інформації потребує перевірки, проте через брак часу мало хто звертається до інших джерел. Інформація іноді сприймається на віру, а часто повторювана інформація сприймається як факт «на віру», оскільки студенти «вважають друковане слово постулатом істини» (Артемова, 2012, с. 52). Усе це породжує поширення фейків і стереотипних уявлень. Л. Артемова (Артемова, 2012, с. 53) акцентує увагу на необхідності «навчання студентів сприймати педагогічну інформацію з фахових джерел» за допомогою завдань «на зіставлення певних педагогічних положень у різних авторів». Цікавим завданням було визначення правди чи брехні, фейку, стереотипу серед запропонованих тверджень, до яких можна додати й педагогічні положення. Наприклад, повні люди – привітні; в Україні проживає понад 100 національностей; більшість сенаторів США – чоловіки; аборигени – люди відсталі; усі шведи – світловолосі; політики – люди безчесні; усі українці люблять сало; більшість інвалідів не може займатися спортом; темношкірі більш схильні до занять спортом, ніж до інтелектуальної праці; хворі на СНІД – люди аморальні; усі президенти України – чоловіки старші 35-ти років; араби – люди імпульсивні; християни – люди високих чеснот; українські чорноземи – найкращі.

Уважаємо за доцільне проведення етапу рефлексії після вправи, наприклад: запропонувати студентам порівняти результати роботи в парах і відповісти на запитання: Чи легко було визначитися?, В яких моментах було складно?, Чого не вистачало для більш виваженого рішення?, Як уникнути «стереотипного» мислення?.

Окрім зазначених вище технологій, на нашу думку, значно підвищити результативність навчання надає метод проєктів. Зазначимо, що метод

проектів є не зовсім новим, він виник на початку ХХ ст. в американській школі, у 20–30 рр. почав упроваджуватися у вітчизняну освітню практику.

Здійснений аналіз процесу імплементації методу проектів у освітній процес факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи дав змогу виокремити його переваги: висока комунікативність та активне залучення студентів у освітню діяльність; особистісна відповідальність кожного студента за власний розвиток у навчанні; можливість створення для особистісного зростання майбутнього фахівця завдяки розвитку активного самостійного мислення; стимулювання діяльнісної активності учасників під час роботи над проектом.

Етап рефлексії дає змогу усвідомити необхідність засвоєних знань, уміти оцінити власний рівень ІКК, активність, зацікавленість у результативній іншомовній комунікативній взаємодії.

Отже, імплементація створеної авторської методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в процес професійної підготовки здобувачів освіти за ОП «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи стійкого інтересу до опанування іноземної мови, звички до системного, якісного, вдумливого засвоєння іншомовного навчального матеріалу в ролі суб'єкта освітнього процесу, вільного інтегрування знань із різних дисциплін професійної підготовки для вирішення фахових проблем і підвищує рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Висновки до четвертого розділу

Аналіз комплексних робіт із теми дослідження й цілеспрямована дослідна робота дали змогу визначити організаційно-методичне забезпечення реалізації системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У процесі дослідження було встановлено, що однією з організаційних умов формування ІКК майбутніх учителів початкової школи є створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного середовища, в якому забезпечуються сприятливі умови для розвитку й набуття професійних здатностей і компетентностей здобувачами вищої освіти, розвитку творчої активності, цілеспрямованого підвищення рівня ІКК майбутніх учителів початкової школи. На наше переконання, іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище – це система заходів і впливів на сферу особистісно-професійного зростання, життєдіяльності майбутнього фахівця за допомогою взаємодії всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що сприяють активному розвитку особистості, формуванню її здатності до іншомовної професійно орієнтованої комунікації в полікультурному суспільстві. Складниками означеного середовища було визначено: суб'єкт-ресурсний (особистісний), змістово-методичний, комунікативно-організаційний, матеріально-технічний та ідейно-просвітницький, кожен із яких має власну структуру й у сукупності утворюють іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне освітнє середовище.

Ураховуючи основні вимоги до цілей, у процесі формування ІКК майбутніх учителів початкової школи було використано їх упорядковану ієрархію, що забезпечила концентрацію зусиль на головному в освітній діяльності, забезпечила визначення першочергових навчальних завдань і перспектив у підготовці майбутніх фахівців. Обґрунтована ієрархія цілей

диференціюється на загальну (широка сфера життєдіяльності), спеціальну (вузька сфера діяльності) та предметну (певні дисципліни), що створила умови для усвідомлення студентами орієнтирів іншомовної взаємодії учасників освітнього процесу й указала на еталони оцінювання результатів навчання. Означене обумовило проєктування цілей формування ІКК майбутніх учителів початкової школи за трьома етапами: встановлення стратегічної (загальної) мети, що мала на меті реалізацію тактичних цілей, конкретизація яких відбувалася засобом імплементації оперативних (когнітивної, розвивальної, реалізаційної) цілей.

У розділі визначено особливості проєктування змісту формування ІКК в контексті фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти, у процесі якого зацентровано увагу на особливостях модернізації та вдосконалення сучасного змісту іншомовної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти на трьох рівнях: *освітньої програми* (визначено основні дисципліни освітньої програми, наповнені контентом, що забезпечують формування ІКК, зокрема іноземна мова, практика усного і писемного мовлення, інноваційні технології в освіті); *навчальної програми* (введення дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», посилення англomовним професійно орієнтованим контентом обов'язкових і вибіркових дисциплін ОП та педагогічних практик); та *навчального матеріалу* (міждисциплінарна інтеграція відібраних тем із фахових методик початкового навчання).

Результати дослідження свідчать, що наповнення дидактичних, методичних і лінгвістичних дисциплін англomовним контентом надала змогу поєднати зміст дисциплін різних циклів навчання з цілями формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що забезпечило паралельне

оволодіння компетентностями із фахових дисциплін і мовленнєвими навичками й здатностями з іноземної (англійської) мови. Зміст формування ІКК добирався відповідно до стратегій, зазначених у концепції: студентоцентрованого, інтерактивного, контекстного та конструктивістського навчання.

У розділі обґрунтовано багатогранність процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, що спонукало до створення засобів формування досліджуваної якості: програми дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», довідкового видання «Англо-український словник освітніх термінів», методичних рекомендацій «Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки», методичних рекомендацій до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборих з вивченням англійської мови».

Відповідно до завдання дослідження було розроблено методику формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Основними її характеристиками є: інтерактивність, комунікативність, діалогічність, креативність, інформативність, актуальність, моделювальний характер, критичність. Авторську методику було створено з огляду на покомпонентне формування досліджуваної якості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти. Доцільність такого підходу вбачаємо в характеристиці поетапної реалізації методики, імплементацію якої під час формувального експерименту реалізовано в три етапи: адаптивний, базовий та інноваційний. Схарактеризовано процес упровадження розробленої методики на кожному із

зазначених етапів, що сприяло підвищенню рівнів сформованості досліджуваної якості за всіма критеріями.

Наступний етап дослідження має на меті опис організації та проведення експериментального дослідження, аналізу моніторингу ефективності системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та визначення перспективних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати дослідження організаційно-методичного забезпечення реалізації системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи висвітлено в таких публікаціях авторки: (9, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

1. Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York. 336.
2. Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York. 207.
3. Bondar, T. (2021). Aims setting process of pre-service primary school teachers' foreign language communicative competence development. *ScienceRise: Pedagogical Education*. № 1 (40). 9–13.
4. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Council of Europe. (2010). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
5. Craşovan, M. (2016). Transversal Competences or How to Learn Differently. *Trivent Publishing*. Vol. *Communication Today: An Overview from Online Journalism to Applied Philosophy*, Sept. 171–178.
6. Khalymon I., Shevchenko S. (2017). Readiness for learner autonomy of prospective teachers minoring in English. *Advanced education*. No. 8. 65–71.
7. Krajewska A., & Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies*. C. 9–18.
8. Pilar Martínez-Clares, & Natalia González-Morga. (2018). Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. *Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales*. *Cultura y Educación*. № 30. 233–275.
9. Pinchuk, I. O. (2020л). Forming future primary school teachers' foreign language communicative competence by means of new active speaking technologies. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної*

конференції (м. Одеса, 14–15 лютого 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». Ч. II. С. 79–83.

10. Sá Maria & Sandro Serpa. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*. Vol. 8. № 3. 12.

11. Spafford, Carol A., (1998) *The Cyclopedic Education Dictionary* Carol Sullivan Spafford, Augustus J. Izzo Pesce, George S. Grosser. Published by Thomson Delmar Learning c. 147Riggan, M., & Olah, L. N. (2011). Locating Interim Assessments Within Teachers' Assessment Practice. *Educational Assessment*, 16, 1-14. DOI: 10.1080/10627197.2011.551085.

12. Tsyra O. (2019). Uniqueness as a Form of the Communication and Nagation in Development for the Types of Rationality. *Humanitarian Herald of Zaporizhzhе State Engineering Academy*. № 76. 56–68.

13. Агафонов, А. Ю. (2003). Основы смысловой теории сознания. СПб.: Издательство «Речь», 2003. 296.

14. Андрощук, І. В. (2017). Педагогічна взаємодія в педагогічній діяльності: навч. посібник. 190.

15. Артемова, Л. В. (2012). Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К.: Кондор. 272.

16. Балл, Г. А. (2006). Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. Київ. 408.

17. Баранова, С. В. (2015). Електронні засоби навчання у викладанні філологічних та перекладацьких дисциплін. *Філологічні трактати*. Т. 7. № 2. С. 53–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Filtr_2015_7_2_9.

18. Беспалько, В. П. (1989). Слагаемые педагогической технологии. М. 192.

19. Бех, І. Д. (2008). Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К. : Либідь. 848.

20. Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Мацнева, О. А. та ін. (2012). Електронні засоби навчання іноземних мов студентів. Досвід розробки й апробації: колективна монографія. Заг. і наук. ред.: Бігич О. Б. К.: Вид. центр КНЛУ. 160.

21. Білоус, С. В. (2017). Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Київ. 228.

22. Бірюк, Л. Я. (2009). Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології формування (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 317.

23. Бірюк, Л. Я. (2015). Професіографічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Випуск 1. 6-15.

24. Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (1999). Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания Ростов-на-Дону: Учитель. 560.

25. Борова, Т. (2016). Теоретико-методичні підходи до застосування електронного навчання у вищій школі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. № 50–51. Харків: УПА. 8–19.

26. Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Випуск 135. Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 67-72.

27. Бухальська С., & Олексін Ю. (2018). Інноваційно-розвивальне освітнє середовище як педагогічна умова формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Нова педагогічна думка. № 4. 56-59. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2018_4_18.

28. Вашуленко, М. С. (2008). Методика викладання української мови в початковій школі. К. 318.

29. Вашуленко, М. С., & Собко, В. О. (2011). Підготовка майбутніх учителів до формування мовномовленнєвої компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. № 6. С. 27–31.

30. Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2005). В. Т. Бусел (гол. ред.). Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун». 17-28.

31. Вербицкий, А. А. (1991). Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. Пособие. М. 207.

32. Вербицька, П. В. (2009). Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія. Київ. 384.

33. Выготский, Л. С. (1997). Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург. 96.

34. Вовк, О. Б. (2015). Системи електронного навчання – нові форми сучасної освіти. *Математичні машини і системи*. № 3.

35. Возна, Ю. В. (2012). Культурно-дозвіллева сфера як простір соціалізації студентської молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. № 21(1). 233–240.

36. Волкова, Н. П. (2006). Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К. : ВЦ. «Академія». 256.

37. Гарачук, Т. В. (2013). Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи в сучасних умовах. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. № 2. С. 120–123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsod_2013_2_32 .

38. Гін, А. О. (2019). Прийоми педагогічної техніки: свобода вибору. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителя. Х. : Вид. група «Основа». 112.

39. Горбач, І. (2018). Структура комунікативної компетентності персоналу державної кримінально-виконавчої служби України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 3. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/issue/view/8724>

40. Горшкова, О. Г. (2009). Формування креативного мислення дитини дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. Випуск 5. Запоріжжя: КПУ. 37–40.

41. Гусак, Л. Є. (2014). Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. 571.

42. Гусинский, Э. Н., & Турчанинова, Ю. И. (2003). Введение в философию образования. М. :ЛОГОС. 248.

43. Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В. (2011). Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 684.

44. Енциклопедія освіти. (2008). В. Г. Кремень (гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер. 1040.

45. Єрмаков, І. Г. (2005). Життєва компетентнісність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник. Запоріжжя: ЦентрІон. 640.

46. Жовнич, О. В. (2018). *Методика навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог технологій*: дис. ... к. пед. н.: 13.00.02. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. 303.

47. Задорожна-Княгницька, Л. В. (2017). Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія та практика: монографія. За ред. І. В. Соколової. Маріуполь: МДУ. 372.

48. Зайченко, І. В. (2010). Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: навчальний посібник. Київ. 624.

49. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. № 2. 7–8.
50. Ільчук, Л. П. (2017). Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства. *Pedagogy and Psychology*. № 16.
51. Каліш, В. А., & Собко, В. О. (2013). Підготовка вчителя-словесника до роботи з текстом на когнітивно-комунікативній. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. Вип. 64. 245-249. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_53
52. Карабаєва, І. І. (2014). Сучасні підходи до понятійно-термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. Вип. 31. 129–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_31_27.
53. Касярум, Н. В. (2008). Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Вип. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions .
54. Кларин, М. В. (1997). *Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта*. М.: Наука. 207.
55. Климчук, В. О. (2008). Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*. №6 (32). 70–77. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/4121/1/1>.
56. Компетентностный подход в педагогическом образовании. (2004). Под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ. 391.
57. Коренева, І. М. (2019). Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми: Вінниченко М. Д. Рудишин С. Д. (Ред.) 526
58. Котенко, О. В. (2014). Підготовка вчителів до навчання іноземних мов молодших школярів: з досвіду країн Європейського Союзу. Порівняльно-педагогічні студії. *Studies in Comparative Education*. № 4(22). 37–44.

59. Кошук, О. Б. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії*: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Глухів. 676.

60. Кремень, В. (2017). Утвердження особистості людини, суспільне єднання й патріотизм – ціннісні орієнтири сучасного глобалізованого світу. *Рідна школа*. № 5–6. 3–6.

61. Кривых, С. В. (2011). Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах. *Мир науки, культуры и образования*. URL: [http://portalus.ru\(c\)](http://portalus.ru(c)).

62. Кривонос, О. (2013). Використання інформаційнокомунікаційних технологій в навчанні : навч. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 182.

63. Крившенко, Л. (2018). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання евристичного діалогу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 4. С. 87–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_11.

64. Крупський, Я. В. (2012). Перевірка ефективності використання навчальних Maple-тренажерів для організації самостійної роботи студентів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. №1 (27). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

65. Крутій, К. Л. (2010). Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Ч. 1. 11-121.

66. Кузьмінський, А. І. & Вовк, О. І. (2011). *Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу*: навчально-методичний посібник. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького.

67. Кух, А. М., & Кух О. М. (2018). Освітньо-інформаційне середовище з фізики на основі інтерактивних комп'ютерних моделей. *Вісник*

Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Вип. 153. 70-73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_153_17.

68. Кухаренко В., Березенська С., Бугайчук К. та ін. (2016). Теорія та практика змішаного навчання: монографія. За ред. В. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ. 284.

69. Лазарева, Т. А. (2014). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук. Харків. 625.

70. Левитес, Д. Г. (2003). Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Воронеж. 320.

71. Лернер, И. Я. (1981). Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика. 186.

72. Литвин, А. В. (2014). Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів. 76.

73. Лісова, С. В. (2015). Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. За ред О. А. Дубасенюк. Житомир. С. 160–172.

74. Ліщинська, Л. Б. (2018). Особливості і перспективи розвитку інтерактивного освітнього простору ЗВО. *Інтерактивний освітній простір ЗВО: матеріали міжвузівського науково-практичного вебінару (23 березня 2018 р.)*. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ. 21–24.

75. Лузан, П. Г. & Каленський, А. А. (2014). Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навч. посібник. Київ. 280.

76. Максак, І. (2013). Blended learning як інноваційний підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Вип. 110. 247–249.

77. Максимюк, С. П. (2009). Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Кондор. 670.

78. Малафійк, І. В. (2015). Дидактика новітньої школи: навчальний посібник. Київ. 632.
79. Марігодов, В. К. (2011). Стандарти для розв'язування педагогічних і науково-технічних задач. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН молодь спорт України. К. Вип. 68. С. 18–23.
80. Мархеєва, О. Є. (2015). Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. авіац. ун-т. Київ. 20.
81. Машакевич, О. М. Савельєва, І. В. (2019). Технічні засоби навчання і методика їх застосування. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29661>
82. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. (2010). Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В., Потапенко, С. І., Чекаль, Г. С. та ін. К.: Академія. 328.
83. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. (2020): наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2020 р. № 584).
84. Мисечко, О. Є. (2013). З історії УІЛО – першого спеціалізованого навчального закладу професійної іншомовної освіти в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 1. № 33. 124–127.
85. Мойсеюк, Н. Є. (2001). Педагогіка: навч. посіб. Київ. 608. URL: <https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika>
86. Наконечна, Г., Низковська О., & Ночвінова О. (2018). Нормативні засади проектування розвивального предметного середовища навчальних кабінетів початкової школи. *Рідна школа*. № 5–8. 31–37.
87. Никонова, Н. К. (2015). Шкільний практикум к курсу «Теория и методика обучения иностранному языку». Псков. 52.

88. Нікітченко, Л. О., & Левчук, Н. В. (2017). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
89. Ніколаєва, С. Ю. (1995). Концепція підготовки вчителя іноземної мови. *Іноземні мови*. № 3–4. 5–11.
90. Оконь, В. (1968). Основы проблемного обучения. М.: Просвещение. 208.
91. Оніпко, В. В. (2012). Розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи. *Педагогіка та психологія*. Вип. 41. 42-51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znrkhnpu_ped_2012
92. Осіпцов, А. В. (2014). Виховання у студентів класичного університету загальнолюдських цінностей як соціально-педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Випуск 2(61). 130–139.
93. Отич, О. М. (2014). Основы педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград. 208.
94. Павко, А. І., & Курило, Л. Ф. (2016). Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи в контексті тенденцій розвитку сучасної університетської освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Вип. 2 (4). 71–73.
95. Петрух, Р. (2016). Основні детермінанти формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів-аграрників. *Молодь і ринок*. № 1. 156–161. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir>.
96. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография. Под ред. В. Б. Бедерхановой, А. А. Остапенко. М. 128.
97. Пелех, Ю. В. (2010). Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.Київ. 36.
98. Писарчук, О. Т. (2012). Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. *Наукові записки*

Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. № 2. 44–51.

99. Пінчук, І. О. (2012). Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». № 22 (257). Ч. ІХ. С.124–133.

100. 5. Пінчук, І. О. (2013). Використання інтерактивних методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя. № 4. С.103–108.

101. Пінчук, І. О. (2014). Особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти.* Серія: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ. Вип. 42. Ч. 5. С. 107–113.

102. Пінчук, І. О. (2015). Творчі вправи як засіб формування англійської компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць.* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Вип. 25. С. 201–206.

103. Пінчук, І. О. (2018а). Використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». № 3 (137). С. 215–220.

104. Пінчук, І. О. (2018б). Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*

Довженка. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка. Вип. 3 (38). С. 39–46.

105. Пінчук, І. О. (2018в). Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка. Вип. 1 (36). С. 102–111.

106. Пінчук, І. О. (2018г). Реалізація компетентнісного підходу в процесі використання інноваційних технологій на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. *Інновації в освіті: здобутки та перспективи: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Умань, 11 жовтня 2018 р.)*. Умань: ВПЦ «Візаві». С. 74–77.

107. Пінчук, І. О. (2019а). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів англійської мови в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 29–30 березня 2019 р.)*. Дніпро: ДНУ ім. Олесья Гончара. Ч. I. С. 34–35.

108. Пінчук, І. О. (2019б). Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Концепції Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Маріуполь, 11 квітня 2019 р.)*. Маріуполь: МДУ. С. 221–223.

109. Пінчук, І. О. (2019в). Іншомовна лінгвістична підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мовних проблем Нової української школи. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.)*. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. С. 122–125.

110. Пінчук, І. О. (2019г). Інтерактивно-освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24–25 січня 2020 р.). Львів: ВПЦ «Візаві». С. 113–116.

111. Пінчук, І. О. (2019д). Методична система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня – 1 лютого 2020 р.). Київ: Видавничий дім «Гельветика». С. 68–72.

112. Пінчук, І. О. (2020а). Удосконалення змісту іншомовної освіти як умова формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 21. Т. 2. С. 48–53.

113. Пінчук, І. О. (2020б). Моделювання методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка. Вип. 1 (42). С. 121–130.

114. Пінчук, І. О. (2020в). Визначення складників методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ, Вип. 68. Т. 2. С. 101–106.

115. Пінчук, І. О. (2020г). Практико-зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5:

Педагогічні науки: реалії та перспективи Київ: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 72. Т. 2. С. 109–113.

116. Пінчук, І. О. (2020д). Самостійна робота студентів як один зі складників формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ. Вип. 69. Т. 3. С. 79–84.

117. Пінчук, І. О. (2020е). Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; гол. ред. Г. І. Сотська. Київ, Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка. Вип. 21. С. 168–178.

118. Пінчук, І. О. (2020ж). Навчально-методичний супровід формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *SWorldJournal*. *Bulgaria*. Issue IV. Part 4. P. 55–59.

119. Пінчук, І. О. (2020з). Удосконалення змісту іншомовної підготовки як педагогічна умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня–1 лютого 2020 р.). Ч. І. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». С. 65–67.

120. Пінчук, І. О. (2020к). Роль іншомовного комунікативного середовища закладів вищої освіти у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7–8 лютого 2020 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика». Ч. II. С. 65–68.

121. Пінчук, І. О. (2020). Інтегрований електронний англомовний підручник як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Формування мовної особистості в сучасному полікультурному суспільстві*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів. (м. Ніжин, 21 лютого 2020 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. С. 49–51

122. Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. №. 2. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки. С. 89–98.

123. Пометун О. І., & Пироженко Л. В., (2006). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. О. І. Пометун (ред.). К.: Видавництво А. С. К. 2004. 192.

124. Проварова, Є. М. (2018). Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 502.

125. Психологический словарь. Под общей ред. Ю. Л. Неймера. (2003). 180.

126. П'ятницька-Позднякова, І. С. (2003). Основи наукових досліджень у вищій школі: навч. посібник для студ. вузів. К. : ЦНЛ, 116.

127. Радкевич, В. (2012). Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. № 3. Педагогічна преса. С. 8-10.

128. Радкевич, О. & Радкевич, О. (2021). Становлення та розвиток навчання впродовж життя. *Colloquium-journal*. Випуск. 1 (88). Київ: Голопристанський міськрайонний центр зайнятості.

129. Радкевич, О. П. (2020). Комунікація в проєктній діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Професійна педагогіка*. № 2. Випуск 21. 129 – 136.

130. Рашкевич, Ю. М. (2014). Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів. 168.

131. Резнік, Н. В., & Ткачова, О. О. (2013). Проблемне навчання на уроках англійської мови. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 12 (271). Частина I. 208-214.
132. Рогова, Г. В., Верещагіна, И. Н., & Языкова, Н. В. (2008). *Методика обучения английскому языку в 1-4 классах*. М.: Просвещение. 90.
133. Романчук, С. Є. (2019). Проблемні методи викладання іноземної мови професійного спрямування. *Новітні освітні технології*. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1099>
134. Сабліна, М. А. (2017). Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. № 3. 288–294.
135. Савченко, О. Я. (2011). Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 8-9. 8-11.
136. Сериков, Г. Н. (2002). *Образование и развитие человека*. Москва. 416.
137. Серих, Т. М. (2019) *Теоретико-методичні основи формування полікультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: навчально-методичний посібник для студентів*. 396.
138. *Словник-довідник із професійної педагогіки*. (2006). авт.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра. 272.
139. Собко, В. О. (2018). Компетентнісний підхід у системі вивчення частин мови у початковій школі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. Випуск 2 (2). 203–2011.
140. Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього викладача-філолога за двома спеціальностями: монографія*. За ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь. 400.

141. Сухомлинська, О. В., Савченко, О. Я., Курило, В. С., & Бех, І. Д. (2012). Сухомлинський В. О. у роздумах сучасних українських педагогів: монографія. Луганськ. 503.
142. Сущенко Т. І. (1996). Позашкільна педагогіка: навч. посіб. К.: ІСДО. 144.
143. Тадеєва, М. І. (2011). Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах – членах Ради Європи: монографія. Тернопіль. 432.
144. Тарнопольський, О. Б., & Кабанова М. Р. (2019). Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: університет імені Альфреда Нобеля. 256.
145. Ткаченко, Н. М. (2020). Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: теорія та методика: монографія. За наук. ред. В. П. Курок. Суми: ФОП Цьома С. П. 454.
146. Усатенко, В. М. (2016). Управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу як фактор ефективного освітнього середовища. Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. № 133. 233–236.
147. Фіцула, М. М. (2014). Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-е видання, доповнене. К. : «Академвидав». 456.
148. Франчук, Т. М. (2011). Проблеми розвитку інвестиційного клімату в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 22. С. 64–66.
149. Хуторской, А. В. (2013). Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос» 73.
150. Цимбалару, А. Д. (2007) На шляху до школи майбутнього: моделювання освітнього простору. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*
151. Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. № 1. 41–50.

152. Шандрук, С. І. (2014). Curriculum Design Strategies in Foreign Language Teaching. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Вип. 21. Ч. II. Одеса. 309–314.
153. Шеверун, Н. (2015). Форми, методи, педагогічні технології навчання іноземних мов студентів технічних університетів: досвід Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип 1. 143.
154. Шевцова, Ю. О. (2017). Аналіз зарубіжних бібліотечних журналів як важливого каналу професійної комунікації. *Вісник Харківської державної академії культури*. Серія : Соціальні комунікації. Вип. 50. С. 147–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/haksk_2017_50_14.
155. Шевченко, К. О. (2014). Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. Вип. 2 (13). С. 258–263.
156. Шелест, Ю. М. (2014). Вивчення іноземних мов в університетах України (XIX – XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир. 20.
157. Шемякин, Ф. Н. (1970). Некоторые проблемы современной психологии, мышления и речи. *Мышление и речь*. Н. И. Жинкин и Ф. Н. Шемякин. (ред.) М.: Изд-во АПН РСФСР.
158. Шипилина, Л. А. (2011). Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие. М. 204.
159. Шмирко, О. С. (2016). Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький. 285.
160. Шульдик, В. І. (1999). Методика вивчення системи роботи вчителя біології студентами на педагогічній практиці. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. К. : Знання. 259.

161. Щербак, О. І. (2012). Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ. 403.
162. Яблоков, С. В., & Адамова, Г. О. (2018). Технологія проблемного навчання як ефективний спосіб навчання англійської мови. *Психолого-педагогічні науки*. № 3. 152–159. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream>
163. Ярмаченко, М. Д. (1997) Академія педагогічних наук України (п'ятиріччя становлення і розвитку). К. : Педагогічна думка. 154.
164. Ярошинська, О. О. (2015). Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
165. Ясвин, В. А. (2001). Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смигал. 365.
166. Яструб, О. О. (2016). Програма формування культури міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів початкової школи у позааудиторній роботі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 133. 274-278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_133_66.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі здійснено перевірку ефективності застосування системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи; проаналізовано результати педагогічного експерименту: обґрунтовано його етапність, перебіг, зміст експериментального навчання та інтерпретовано отримані дані оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи.

5.1. Організація та методика проведення експериментального дослідження

Дослідження процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки на факультетах початкової освіти передбачало організацію та проведення педагогічного експерименту. Із метою пояснення специфіки й логіки його здійснення вважаємо за доцільне подати аналіз категорій «експеримент», «педагогічний експеримент».

Поняття «експеримент» має досить багато різних тлумачень і походить із латинської мови, що в перекладі означає «дослід, спроба». У короткій філософській енциклопедії (1994, с. 535) експеримент визначається як «планомірно проведене спостереження; планомірна ізоляція, комбінація і варіювання умов з метою вивчення залежних від них явищ». З огляду на це вчений створює можливість спостережень, на основі яких одержується нове знання про закономірності досліджуваного явища; а спостереження, умови, знання про закономірності є найбільш істотними ознаками цього визначення.

У психологічному словнику (Петровский, 1990, с. 457) поняття експерименту розглядається як один із основних (разом із спостереженням) методів наукового пізнання взагалі, психологічного дослідження зокрема. Експеримент відрізняється від спостереження активним втручанням у ситуацію з боку дослідника, що здійснює планомірне маніпулювання однією або декількома змінними і реєстрацію супровідних змін у поведінці досліджуваного об'єкта.

Педагогічний експеримент – це метод збору педагогічних фактів у спеціально створених умовах, що дають можливість вивчення й перевірки педагогічних впливів відповідно до проблеми дослідження; метод пізнання, в процесі якого психолого-педагогічні явища вивчаються в спеціально створених або контрольованих умовах (Петровский, 1990, с. 436). Окрім того, зазначений метод – це спеціально організований досвід діагностики й перетворення педагогічної діяльності у чітко фіксованих і навмисно варійованих умовах, що дозволяє виявити ступінь впливу окремих факторів чи умов на результати процесу. Правильно організований експеримент дозволяє перевіряти гіпотези про причиново-наслідкові відносини, не обмежуючись констатацією зв'язку (кореляції) між змінними. Найбільш істотними ознаками педагогічного експерименту є: активність дослідника, характерна для пошукового й формувального типів експерименту, а також перевірка гіпотези.

Однак деякі вчені наголошують, що експеримент є не методом, а швидше групою методів (Загвязинский & Поташник, 2004, с. 5). Зокрема, вважаємо важливою думку В. Загвязинського про те, що експериментом називається зміна або відтворення явища з метою вивчення його в найбільш сприятливих умовах. Характерною рисою експерименту є заплановане втручання в досліджуване явище, можливість багаторазового відтворення досліджуваних явищ у варійованих умовах. Дидактичний експеримент, на думку В. Загвязинського (Загвязинский & Поташник, 2004, с. 127–128), дає змогу розкласти цілісне педагогічне явище на складники, в ході варіювання

умов функціонування яких дослідник може стежити за розвитком або зміною окремих факторів, фіксуючи окремі результати. Відтак, експеримент є засобом перевірки гіпотези, уточнення окремих висновків теорії (емпірично перевірених наслідків), установлення й уточнення фактів.

Щодо методики викладання іноземних мов М. Ляховицький, І. Кошман (1981) розглядають експеримент як метод пізнання закономірних зв'язків процесу навчання іноземної мови за допомогою досвіду, в якому зв'язки окремих елементів освітнього процесу варіюються в умовах, що враховуються, а об'єктом є процес навчання іноземної мови в його загальних і окремих проявах.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що в загальному розумінні поняття «експеримент» трактують по-різному, зокрема, як: науково обґрунтований досвід; перевірку гіпотези; відтворення кимось розробленої методики (технології) в нових умовах іншим педагогом; метод пізнання, за допомогою якого в природних або штучно створених контрольованих і керованих умовах досліджується явище, триває пошук нових способів розв'язання проблем; чітко спрямовану й контрольовану освітню діяльність із метою створення й апробування нових освітніх технологій.

На засадах виділення істотних ознак вищенаведених визначень у рамках нашої роботи можемо представити інтегральну версію узагальненого поняття: «експеримент» – це дослідницька діяльність, спрямована на перевірку висунутої гіпотези, що відбувається в природних або штучно створених контрольованих умовах, результатом якої є виділення істотних факторів, що впливають на освітню діяльність.

Характерними особливостями педагогічного експерименту є: навмисне внесення принципово важливих змін відповідно до завдань і гіпотези дослідження; організація освітнього процесу, що дає змогу встановлювати зв'язки між явищами без порушення його цілісного характеру; глибокий якісний аналіз і точний кількісний вимір унесених в освітній процес нових

або видозмінених компонентів і результатів експерименту загалом (Тюльпа, 2020).

Методології експерименту в педагогічних дослідженнях присвячено праці П. Гурвича (2012), В. Краєвського, О. Бережної (2008), Ю. Пасова (1991). Вибір методики проведення експерименту є важливою умовою його проведення. Педагогічний експеримент має певну структуру й логіку проведення, що пов'язано з дослідницькими операціями та їх класифікацією. Відповідно, різні дослідники називають різні етапи його проведення. Зокрема, Ю. Сурмін (2006) вважає, що методика експерименту охоплює п'ять операцій: вибір або розроблення методичної схеми експерименту, засоби перетворення об'єкта, визначення тривалості експерименту, розроблення засобів і методики вимірювання, контролю й аналізу результатів.

Відповідно до поглядів В. Загвязинського й М. Поташника, сучасна методика викладання іноземних мов як наука виокремлює в експерименті такі фази: 1) організація експерименту (підготовка експерименту); 2) його реалізація / проведення; 3) констатація отриманих даних (оцінка результатів експерименту); 4) інтерпретація отриманих даних (Загвязинский & Поташник, 2004, с. 84).

Різні дослідження передбачали різні етапи педагогічних експериментів. Зокрема, етапами методичного експерименту з перевірки ефективності взаємозв'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності в дослідженні М. Буряк (2019) є: підготовчий; доекспериментального оцінювання; експериментального навчання; післяекспериментального оцінювання; інтерпретації отриманих даних.

Вітчизняна дослідниця Н. Бершадська (2011) наголошує на проведенні експерименту з формування англомовної усної дискурсивної компетентності студентів мовних спеціальностей, що передбачає реалізацію таких етапів:

пошуково-розвідувального, констатувального, формувального і прикінцевого.

І. Вяхк (2013) пропонує організацію педагогічного експерименту з формування ІКК майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, що проводився в три етапи: констатувальний; пошуковий; формувальний.

Педагогічний експеримент з формування фахової ІКК майбутніх магістрів іноземної філології, що проводився Д. Бегекою (2015), передбачав два основні етапи: констатувальний і формувальний.

Л. Шиянюк (2018) виділяє аксіологічно-мотиваційний, когнітивно-накопичувальний і поглиблювально-формувальний етапи експериментального навчання.

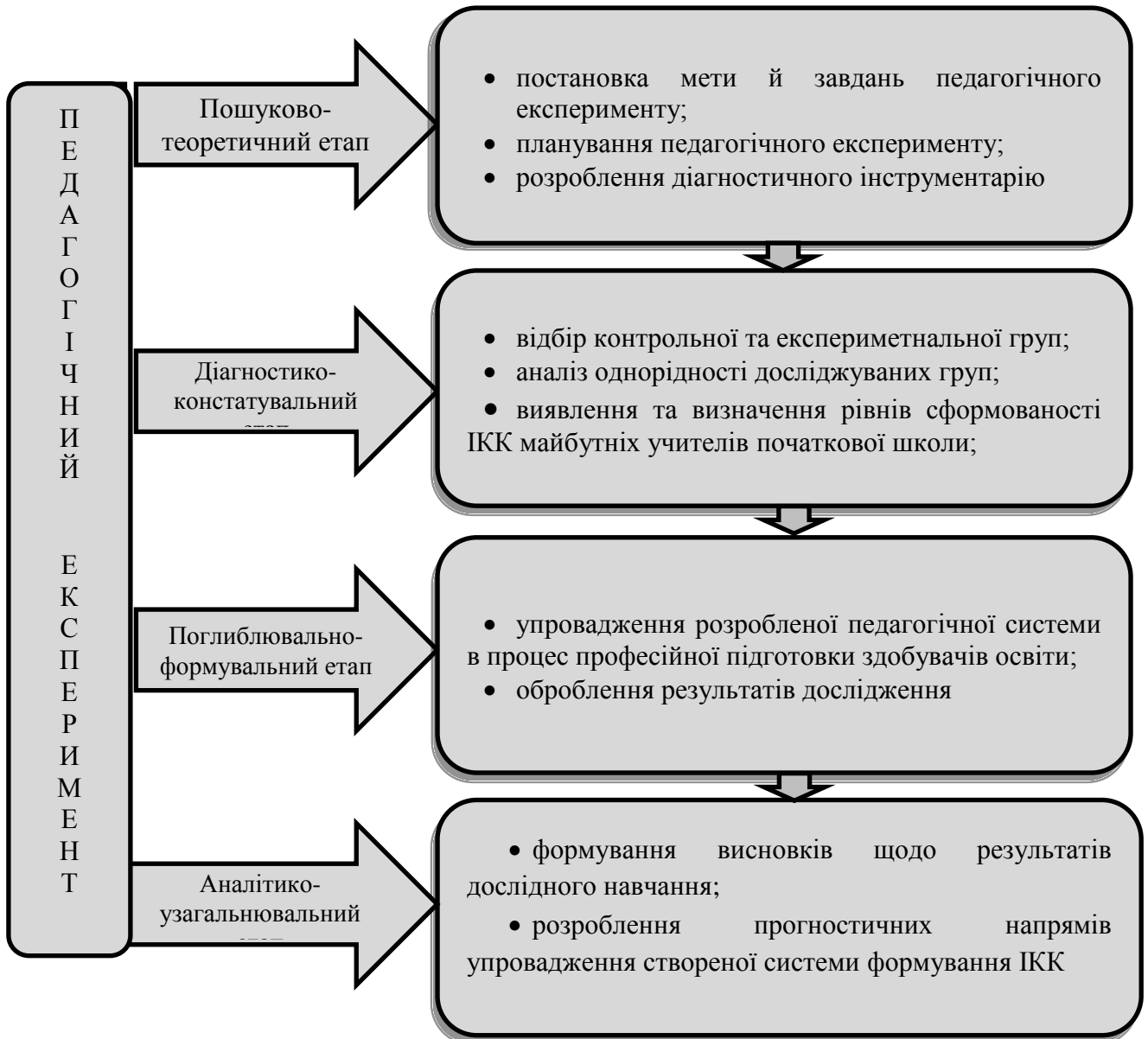
Різноманітність наявних у педагогіці дослідних програм, реальних контекстів дослідження (теоретичних і практичних завдань), можливостей, якими володіє дослідник, а також технічних та етичних обмежень, які виникають у науково-дослідницькій практиці, спричиняють те, що конкретні методики дослідження істотно різняться. Такі конкретні стратегії організації наукових розвідок розглядаються як методи науково-педагогічного дослідження, застосування яких спрямовувалося на отримання методологічних, теоретичних і практичних висновків.

З огляду на це авторська експериментальна система формування ІКК майбутніх учителів початкової школи пройшла процедуру апробації з метою її подальшої адаптації та впровадження. Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в дослідженні результативності розробленої системи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

У процесі організації експериментальної роботи враховувалися складність, багатогранність і багатокомпонентність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до цілей і логіки проведення дослідно-експериментальної роботи було визначено й обґрунтовано етапи її реалізації, що

характеризувалися певними завданнями, відповідними формами й методами організації: пошуково-теоретичний, діагностико-констатувальний, поглиблювально-формульвальний та аналітико-узагальнювальний, що схематично зображено на рис. 5.1.



Напрацювання авторки

Рис. 5.1. Етапи педагогічного експерименту з формування ІКК майбутніх учителів початкової школи

Вибір методів дослідження визначався характером фактичного матеріалу, умовами й метою дослідження. Методи добирали відповідно до завдань конкретного етапу дослідження. Прийоми й операції з теоретичним і

фактичним матеріалом здійснювалися в послідовності, заданій програмою дослідження, поданій у табл. 5.1.

Таблиця 5.1

Програма дослідження процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи

№	Зміст роботи	Метод	Передбачуваний результат	Термін
1	2	3	4	5
I етап експерименту (2015–2016 рр.) – пошуково-теоретичний				
1	Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та практики сучасного стану розробленості проблеми оцінювання формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	Аналіз літератури, логічні операції	Відомості про сучасний стан досліджуваної проблеми	січень 2015 р. – жовтень 2016 р.
2	Розроблення програми експерименту	Аналіз, синтез, індукція	Постановка мети, об'єкта, предмета, завдань, методів, визначення залежної і незалежної змінних програми експерименту	листопад–грудень 2015 р.
3	Аналіз та обґрунтування робочого визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи»	Поняттєвий аналіз	Визначення сутності поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи»	січень – травень 2016 р.
4	Аналіз та визначення структури ІКК майбутніх учителів початкової школи, обґрунтування її компонентів	Аналіз літератури, логічні операції	Визначення структури ІКК майбутніх учителів початкової школи: перелік компонентів та їх характеристика	
5	Аналіз систем оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання та визначення критеріїв, показників	Аналіз літератури, логічні операції	Зміст систем оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання та визначення критеріїв, показників	
6	Обґрунтування структури та рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Логічні операції	Структура та зміст рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	

Продовження табл. 5.1

II етап експерименту (2016 – 2017рр.) – діагностико-констатувальний					
1	Визначення засобів та методів формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	Аналіз документів, логічні операції, спостереження	Засоби та методи формування ІКК	червень – серпень 2017 р.	
2	Розроблення системи оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та їх критеріїв	Логічні операції	Система оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та їх критеріїв		
3	Проведення зрізів стану сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Анкетування, тестування	Ставлення, компетентність і рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи		
4	Аналіз результатів оцінювання ІКК. Виявлення та визначення рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи	Методи математичної статистики. Система оцінювання рівнів ІКК	Рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи		вересень – листопад 2017 р.
III етап експерименту (2017–2020 рр.) – поглиблювально-формувальний					
1	Апробація, впровадження розробленої системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в процес професійної підготовки	Проведення аудиторних занять, поза-аудиторних заходів, керівництво педагогічною практикою, науковою роботою	Результати дослідного навчання щодо впровадження створеної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи	вересень 2017 р. – травень 2020 р.	
2	Оброблення результатів дослідження: визначення коефіцієнтів отримання ІКК та міцності набутої компетентності, розрахунок критерію подібності, опитування студентів та викладачів	Методи математичної статистики, анкетування	Ступінь подібності чи різниці контрольної та експериментальної груп; ставлення студентів та викладачів до оцінювання ІКК		березень – червень 2020 р.
3	Коригування розробленої системи оцінювання ІКК майбутніх учителів початкової школи	Логічні операції	Унесення змін до розробленої системи оцінювання ІКК майбутніх учителів початкової школи		

<i>Продовження табл. 5.1</i>				
IV етап експерименту (2020 р.) – аналітико-узагальнювальний				
1	Формування висновків щодо результатів дослідного навчання	Логічні операції	Літературне оформлення результатів експерименту	червень–серпень 2020 р.
2	Розроблення прогностичних напрямів упровадження створеної системи формування ІКК	Логічні операції	Остаточне оформлення дисертації	

Із метою підтвердження результативності розробленої педагогічної системи було проведено послідовний формувальний експеримент.

Базою для проведення педагогічного експерименту стали сім ЗВО України: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (факультет початкової освіти), Київський університет імені Бориса Грінченка (педагогічний інститут), Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (факультет початкової та мистецької освіти), Львівський національний університет імені Івана Франка (факультет педагогічної освіти), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (кафедра початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання), Бердянський державний педагогічний університет (факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв).

На першому етапі експерименту було сформульовано гіпотезу, визначено мету, завдання, структуру експерименту, виділено об'єкт контролю й оцінювання ІКК студентів, які перевірялися наприкінці кожного семестру експериментального навчання за створеною педагогічною системою для студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Гіпотеза експериментального дослідження полягала в тому, що підвищення рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи можливо досягти шляхом цілеспрямованого використання й упровадження в освітній процес розробленої системи формування ІКК та занурення

майбутніх учителів в освітнє іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне середовище факультетів початкової освіти.

Висунута нами гіпотеза передбачала такий наслідок: створена система формування ІКК, що передбачала імплементацію розробленого змісту, засобів та методики, мала забезпечити більшу ефективність формування ІКК майбутніх учителів початкової школи. Відповідно до визначеної гіпотези мета експериментального дослідження полягала в підтвердженні ефективності розробленої методики та визначенні адекватності запропонованої системи й доцільності її застосування в навчальному процесі.

Відповідно до програми проведення педагогічного експерименту визначено завдання дослідної роботи:

- сформувати досліджувані групи педагогічних працівників як вибіркові сукупності, що за своїм обсягом є репрезентативними і дають змогу досягти в межах необхідної точності розрахунків «необхідну довірену ймовірність» 95 % (Лузан та ін., 2016);

- засобами методики експертного оцінювання визначити реальні рівні сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи та порівняти одержану диференціацію з даними діагностико-констатувального етапу досліджень;

- запровадити в досліджуваних ЗВО України педагогічну систему формування ІКК майбутніх учителів початкової школи;

- підтвердити або спростувати положення про те, що запровадження створеної системи забезпечує дієві позитивні зрушення рівнів сформованості ІКК майбутніх фахівців початкової освіти;

- визначити сучасні проблеми формування ІКК здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта та здійснити освітнє прогнозування перспектив формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

У процесі планування експериментальної роботи було визначено *залежну змінну* – рівень сформованості ІКК майбутніх учителів початкової

школи та часткові залежні змінні: рівні розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного компонентів досліджуваної якості.

Незалежною змінною дослідного навчання став організаційний та методичний супровід реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти у процесі професійної підготовки.

У процесі проведення педагогічного експерименту дотримувалися вимог валідності, надійності та вірогідності.

Відповідно до вимоги валідності передбачалося, що такі фактори впливу, як контингент здобувачів освіти, рівень їхньої підготовки, умови організації та проведення експерименту в контрольних та експериментальних групах, будуть однаковими. Відмінною буде педагогічна система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Із метою забезпечення вимоги надійності експериментальних даних передбачалося використання стандартизованих методик проведення дослідження та залучення незалежних експертів із професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, що були базами експерименту.

Дотримання вимоги вірогідності мало на меті вирівнювання основних умов проведення педагогічного експерименту в реальних умовах освітнього процесу ЗВО.

На основі використання методів спостереження, бесіди, опитування, анкетування, аналізу ефективності діяльності різних структурних компонентів розробленої системи визначено проблемні моменти запропонованої структурно-функціональної моделі та внесено корективи до педагогічного забезпечення її функціонування.

Схематичне зображення педагогічного експерименту подано на рис. 5.2.

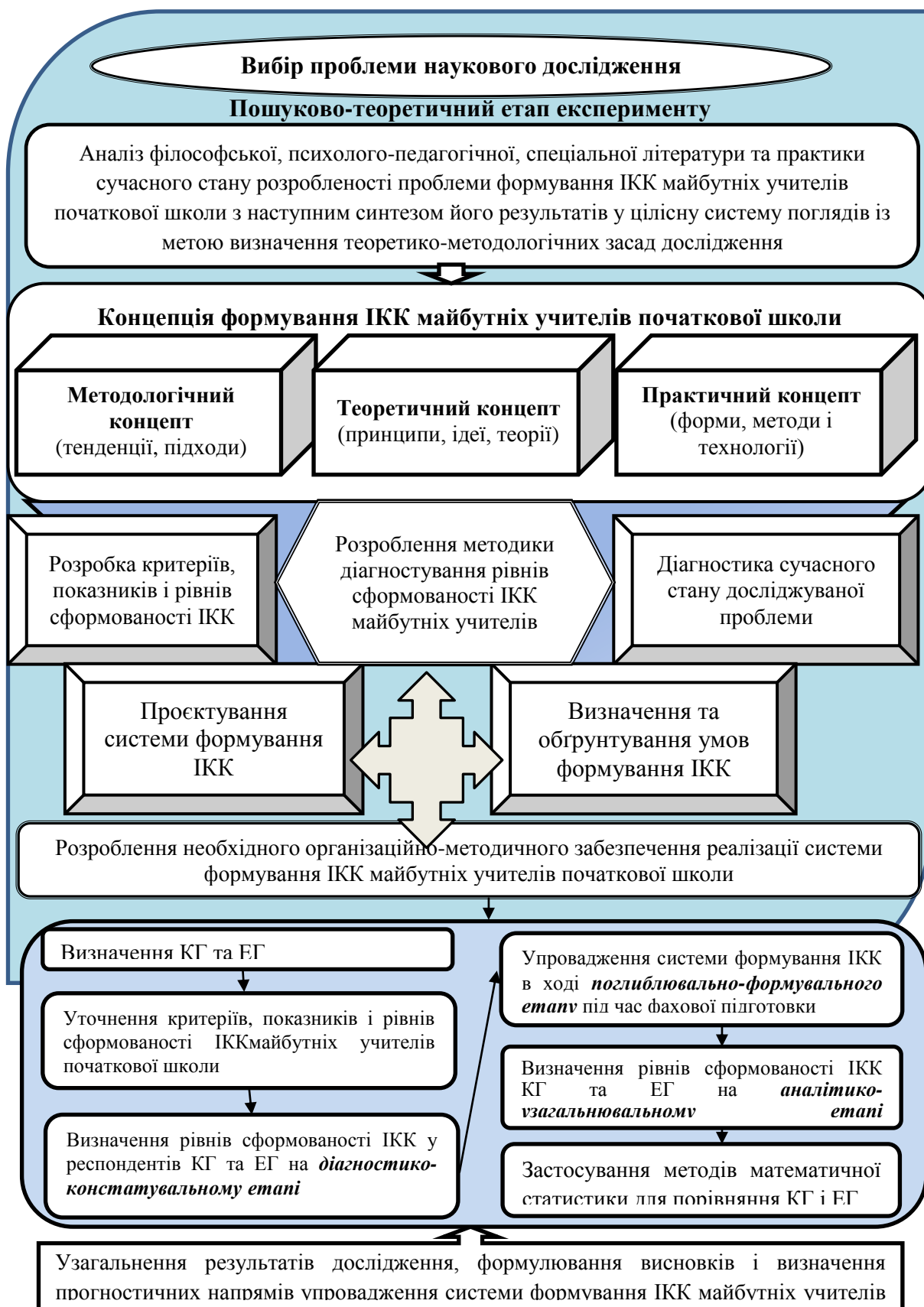


Рис. 5.2. Схема педагогічного експерименту з формування ІКК майбутніх учителів ПШ

Учасниками експерименту були здобувачі вищої освіти за ОС «Бакалавр» – майбутні вчителі початкової школи та викладачі ЗВО, які здійснюють професійну підготовку студентів за спеціальність 013 Початкова освіта. Оскільки послідовний формувальний експеримент передбачає вивчення того самого об'єкта двічі, то на першому етапі експерименту було здійснено диференціацію викладачів досліджуваних ЗВО за рівнями розвитку компонентів ІКК (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, комінкативно-діяльнісний, рефлексивний). До експертизи було залучено викладачів, які володіли методикою проведення педагогічного експерименту.

Оскільки формування вибіркової сукупності здійснювалося на початку 2014–2015 н. р., то для визначення обсягу генеральної сукупності було використано основні статистичні дані вищої педагогічної освіти України за 2014 р. (Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України). На момент проведення експерименту диплом фахівця початкової ланки освіти в Україні здобували близько 49378 студентів.

Із метою визначення обсягу вибіркової сукупності ми послуговувалися формулою математичної статистики (Кыверялг, 1980, с. 151):

$$n = t^2 \frac{w(1-w)N}{\Delta^2 N + t^2(1-w)w} \quad (5.1)$$

де n – обсяг вибірки;

N – обсяг генеральної сукупності;

w – вибіркова доля досліджуваного явища;

Δ – гранична помилка вибірки (при $\Delta = 5\%$, $t = 2$).

За відсутності відомостей про вибіркову долю вона приймається рівною 0,5; тобто $w(1-w) = 0,25$.

Відповідно до цього:

$$n = 2^2 \frac{0,25 \cdot 49378}{0,05^2 \cdot 49378 + 2^2 \cdot 0,25} \approx 397$$

З огляду на це за результатами обчислень було встановлено, що з метою поширення висновків на всю генеральну сукупність з ймовірністю 95% достатнім обсягом репрезентованої вибірки в межах нашого дослідження було визначено 397 респондентів.

У закладах вищої освіти, що стали експериментальною базою дослідження, методом попарного відбору з урахуванням характеристик (освітня програма, рік навчання, рівні сформованості ІКК), що уможливають репрезентативність і достовірність вибірки, було сформовано експериментальні й контрольні групи, кожна з яких налічувала 409 осіб на початку експерименту та 404 особи наприкінці відповідно.

Кількісний склад респондентів контрольної та експериментальної груп досліджуваних ЗВО України подано в табл. 5.2.

Таблиця 5.2

Кількісний склад респондентів КГ і ЕГ

Назва ЗВО	Кількісний склад	
	КГ (осіб)	ЕГ (осіб)
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	61	60
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	68	67
Київський університет імені Бориса Грінченка	60	59
Львівський національний університет імені Івана Франка	57	58
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	56	55
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	48	49
Бердянський державний педагогічний університет	59	61
Усього 818 респондентів	409	409

Так, дослідження стану сформованості ІКК майбутніх фахівців початкової освіти, описане в першому розділі, реалізувало не тільки інформаційну функцію (отримання необхідних знань про досліджуваний об'єкт), а й стало стимулом зростання ІКК. З огляду на це важливого значення набула відповідність самооцінювання рівнів ІКК студентами та експертного оцінювання. В основу адекватного самооцінювання покладено здатність майбутніх учителів початкової школи багатопозиційно оцінювати реальну іншомовну взаємодію й передбачати конструктивний вихід із ситуації, як наслідок – наявність чи відсутність у них рефлексії відповідно до професійної діяльності.

Авторська методика формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, вбудована в логіку організації поглиблювально-формуального етапу експериментального дослідження, дала змогу досягти таких результатів: спроектувати іншомовне професійно орієнтоване інтерактивне середовище факультетів початкової освіти; удосконалити змістове наповнення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців; розробити засоби формування ІКК для здобувачів освіти спеціальності 013 Початкова освіта; розробити й апробувати методику формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Перевірка аналізу результатів експериментального дослідження формування ІКК майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці відображає зміст *аналітико-узагальнювального* етапу експериментального дослідження, що відзначається такими віхами:

- узагальнено результати поглиблювально-формуального етапу експериментального дослідження;
- унесено доповнення й уточнення у зміст концептуальних положень;
- систематизовано дослідницькі матеріали та викладено результати дослідження в навчально-методичних розробках, монографії й дисертації;
- здійснено експериментальну перевірку ефективності реалізації авторської системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці, організаційно-методичний умов та авторської моделі цього процесу;
- упроваджено основні результати дослідження в педагогічну практику педагогічних ЗВО, де здійснювалася професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи;
- оброблено й проаналізовано отримані дані, здійснено порівняльний аналіз ефективності традиційної підготовки студентів ОП «Бакалавр» та імплементації запропонованої в дослідженні інноваційної педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи;

– систематизовано й узагальнено результати експериментального дослідження; доведено їх вірогідність шляхом використання методів математичної статистики;

– здійснено прогностичне обґрунтування створеної експериментальної системи; визначено перспективи подальших розвідок у напрямі формування й розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці; сформульовано висновки. Окреслені етапи педагогічного експерименту є чітко алгоритмізованими й послідовними, що забезпечує структурну доцільність експериментальної діяльності щодо формування ІКК.

5.2. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз

Метою підрозділу є проведення аналізу ефективності застосування системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Оновлення освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури дослідників у галузі педагогіки, оволодіння науково-педагогічним науковим інструментарієм. У процесі проведення педагогічних досліджень нами враховувалася позиція провідного методолога у цій сфері В. Краєвського (Краевский & Бережнова, 2008), який зазначив, що методологія педагогічних досліджень покликана досліджувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Учений виділяє низку питань, що стосуються загальної характеристики сучасного стану методології наукового пізнання.

Різноманітність наявних у педагогіці дослідних програм, реальних контекстів дослідження (теоретичних і практичних завдань), можливостей, якими володіє дослідник, а також технічних та етичних обмежень, які виникають у науково-дослідницькій практиці, спричиняють те, що конкретні методики дослідження істотно різняться. Такі конкретні стратегії організації наукових розвідок розглядаються як методи науково-педагогічного

дослідження, застосування яких спрямовувалося на отримання методологічних, теоретичних і практичних висновків.

З огляду на це авторська експериментальна система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи пройшла процедуру апробації з метою її подальшої адаптації та впровадження. Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в дослідженні результативності застосування розробленої системи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Відповідно до цілей і логіки проведення дослідно-експериментальної роботи було визначено й обґрунтовано етапи її реалізації, що характеризувалися певними завданнями, відповідними формами й методами організації: пошуково-теоретичний, діагностико-констатувальний, поглиблювально-формульвальний та аналітико-узагальнювальний.

За результатами діагностико-констатувального етапу експерименту зроблено висновок, що з метою визначення рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи доцільно використовувати дві методики: *дослідницьку* (самооцінювання рівня сформованості ІКК майбутніми фахівцями початкової освіти) й *експертну* (покомпонентне оцінювання рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів групою експертів)

Із метою точності та об'єктивності оцінювання кожен із показників оцінювався за 100-бальною шкалою (додаток Е). Відповідно, кожен студент максимально міг набрати 1200 балів за всіма критеріями сумарно, розподіл яких за рівнями подано в табл. 5.3.

Дослідно-експериментальна перевірка результативності реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці відбувалася шляхом верифікації, тобто установлення істинності наукових тверджень шляхом їх емпіричної перевірки.

Таблиця 5.3

**Таблиця оцінювання іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів початкової школи за рівнями**

	Бали	%
Низький	0 – 600	0 – 50
Середній	601 – 840	50,01 – 70
Достатній	841 – 1080	70,01 – 90
Високий	1081 – 1200	90,01 – 100

Із метою доведення вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження використовувалися статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту.

За допомогою засобів математичної статистики відбулося порівняння експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп на діагностико-констатувальному, а пізніше й на аналітико-узагальнювальному етапах експерименту.

Визначення результатів інтегрального оцінювання експертами рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи було проаналізовано з метою встановлення збігу або відмінностей характеристик досліджуваних груп через зіставлення розподілів експериментальної та контрольної груп на початку формувального етапу експерименту. Відповідно, було сформульовано такі статистичні гіпотези:

– нульова гіпотеза про відсутність відмінностей: розподіли студентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості ІКК на початку експерименту не відрізняються один від одного (H_0);

– альтернативна гіпотеза про значущість відмінностей: розподіл респондентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів ІКК на початку експерименту відрізняються один від одного (H_1).

Засобами критерію Стюдента було визначено $t_{\text{емп}}$ кожного з компонентів досліджуваної якості контрольних і експериментальних груп. Визначені емпіричні значення t-критерію були нижчими за $t_{\text{табл}} = 1,96$ (мотиваційно-ціннісний компонент – 0,682975, когнітивний компонент –

0,887882, комунікативно-діяльнісний компонент – 1,234883, рефлексивний компонент – 0,621421).

Одержані дані підтвердили збіг станів контрольних та експериментальних груп на початку формувального етапу експерименту на рівні статистичної значущості $\alpha = 0,05$ та забезпечили достатні підстави для прийняття гіпотези H_0 .

Із метою більшої достовірності ми перевірили дані за допомогою критерію Кохрана-Кокса.

Якщо дисперсії невідомі й припущення про рівність дисперсій є необґрунтованим, то виникає так звана проблема Беренса – Фішера, що полягає в перевірці нульової гіпотези про рівність вибірових середніх за певних умов.

Тоді застосовували критерій Кохрана – Кокса:

$$t_K = \frac{1}{s} (\bar{x} - \bar{y}), \quad \text{де } s^2 = \frac{s_1^2}{n} + \frac{s_2^2}{m}. \quad (5.2)$$

Критичне значення статистики обчислювалося за формулою:

$$t'_\alpha = \frac{\nu_1 t_\alpha(f_1) + \nu_2 t_\alpha(f_2)}{\nu_1 + \nu_2}, \quad \text{де } \nu_1 = \frac{s_1^2}{n} \quad \text{и} \quad \nu_2 = \frac{s_2^2}{m}; \quad (5.3)$$

$$x=630,866$$

$$y=629,4$$

$$s1^2=26054,12$$

$$s2^2=18407,56$$

$$s=38,497$$

$$t_K=0,038$$

$$t_\alpha=1,699$$

Оскільки $t_K < t_\alpha$, то гіпотеза про рівність середніх приймається. Тобто здобувачі освіти контрольної й експериментальної груп є однаковими за рівнем володіння іншомовною комунікативною компетентністю, що доводить правомірність проведення поглиблювально-формувального етапу експерименту.

У ході поглиблювально-формувального етапу експерименту в означених ЗВО України майбутні вчителі початкової школи працювали в умовах використання традиційних методів та засобів організації освітнього процесу, водночас в експериментальних групах було апробовано створену педагогічну систему формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Формування ІКК майбутніх фахівців початкової освіти здійснювалося у послідовності трьох умовно виокремлених етапів: адаптивного, базового, інноваційного. Поточне оцінювання результатів поглиблювально-формувального етапу експерименту було спрямоване на корекцію результатів іншомовної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи, визначення тенденцій та перспектив підвищення рівнів та контроль за динамікою ІКК здобувачів освіти, корекцію організаційно-змістового забезпечення освітнього процесу та організаційно-методичних умов, що мають гарантувати позитивні зрушення в рівнях сформованості ІКК майбутніх фахівців.

Наприкінці педагогічного експерименту здійснено діагностування респондентів контрольних та експериментальних груп. Результати діагностування здобувачів освіти контрольних та експериментальних груп після експерименту порівнювалися між собою, а також з відповідними результатами на початку експерименту.

Процесуальне наповнення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності мало на меті формування чотирьох компонентів досліджуваної особистісної якості: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативно-діяльнісного і рефлексивного, кожен з яких оцінювався за певними критеріями.

Мотиваційно-ціннісний критерій мав на меті перевірку мотиваційно-ціннісного компонента ІКК, що передбачав оволодіння здобувачами освіти цінностями, мотивами, бажанням вивчати іноземну мову та позитивним ставленням до майбутньої професії майбутніх учителів початкової школи.

Табл. 5.4 репрезентує динаміку рівнів сформованості *мотиваційно-ціннісного* критерію, що співвідноситься із суголосним компонентом досліджуваної якості в респондентів експериментальних і контрольних груп у перебігу поглиблювально-формульовального етапу експерименту.

Отримані результати спонукають до висновку про те, що впровадження педагогічної системи мотивує студентів до іншомовного комунікування і сприяє усвідомленню важливості самовдосконалення власного рівня ІКК для успішного здійснення професійної діяльності та потреби вдосконалювати фахову компетентність.

Таблиця 5.4

Динаміка рівнів сформованості *мотиваційно-ціннісного* компонента респондентів експериментальних і контрольних груп протягом експерименту

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб
ЕГ на початку експерименту	7,82	32	21,27	87	52,02	213	18,83	77
ЕГ наприкінці експерименту	17,57	71	29,21	118	50,25	203	2,97	12
КГ на початку експерименту	8,56	35	21,76	89	49,63	203	20,05	82
КГ наприкінці експерименту	14,36	58	25,74	104	51,73	209	8,17	33

Як видно із таблиці, наприкінці експерименту в ЕГ кількість респондентів із високим (17,57 %) і достатнім (29,21 %) рівнями сформованості *мотиваційно-ціннісного* компонента означеної компетентності виявилася вищою в порівняно із КГ (високий – 14,36 %, достатній – 25,74 %). Проте можемо констатувати, тоді як у КГ він зріс (із 49,63 % до 51,73 %). Динаміка низького рівня також переконує в позитивних змінах: відсоток респондентів, що володіють ІКК на низькому рівні, значно знизився (з 18,83 % до 2,97 %) в експериментальних групах, проте зниження показників відбулося й у контрольній групі (з 20,05 % до 8,17 %).

Зазначену динаміку демонструють дані, представлені на рис. 5.3.

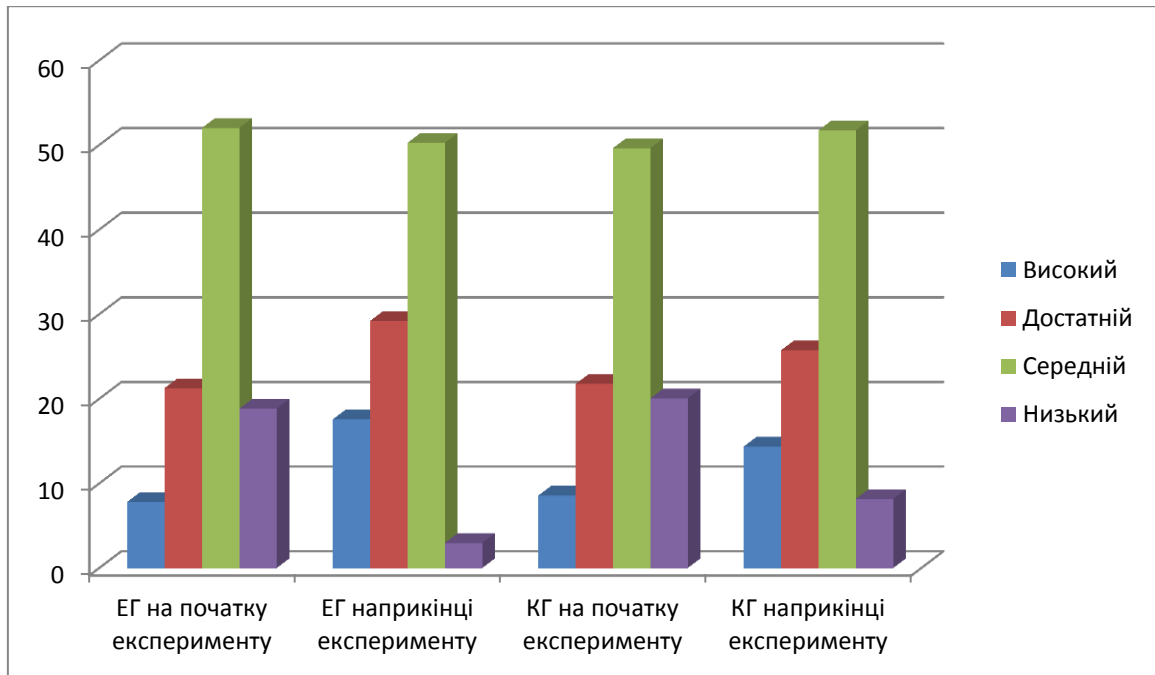


Рис. 5.3. Динаміка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента ІКК у респондентів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) протягом експерименту

Когнітивний критерій передбачав оцінювання суголосного компонента ІКК, що мав на меті опанування майбутніми фахівцями знаннями іншомовної лексики, граматики, фонетики та розуміння сутності іншомовної комунікативної компетентності.

Проаналізуємо динаміку змін когнітивного компонента. Відсоткове співвідношення респондентів експериментальної групи, що володіють когнітивним компонентом досліджуваної компетентності на високому рівні, після поглиблювально-формульовального етапу експерименту зросло на 9,79 %, на достатньому – на 9,48 %, на середньому – на 1,25 %, тоді як частка респондентів, що володіють ІКК на низькому рівні, значно зменшилася (на 20,52 %)

Результати виконання вхідного та вихідного контролю дали змогу визначити рівні сформованості когнітивного компонента ІКК за суголосним критерієм у цифровому та відсотковому значеннях, що представлено в табл. 5.5.

Таблиця 5.5

**Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента
респондентів експериментальних і контрольних груп
протягом експерименту**

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб
ЕГ на початку експерименту	11,00	45	25,43	104	41,32	169	22,25	91
ЕГ наприкінці експерименту	20,79	84	34,91	141	42,57	172	1,73	7
КГ на початку експерименту	11,25	46	24,94	102	42,54	174	21,27	87
КГ наприкінці експерименту	17,82	72	32,92	133	45,05	182	4,21	17

Відображення динаміки змін в експериментальній та контрольній групах свідчить про суттєві зміни в респондентів експериментальної групи., що зображено на рис. 5.4.

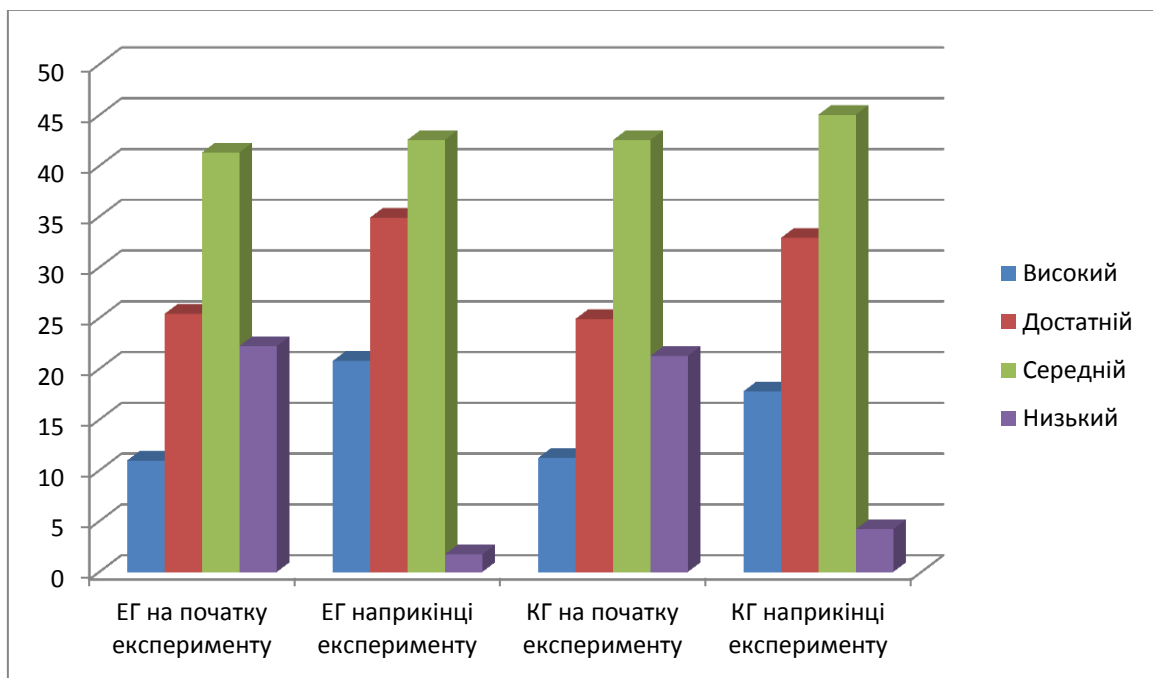


Рис. 5.4. Динаміка рівнів сформованості когнітивного компонента ІКК у респондентів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) протягом експерименту

Перевірка комунікативно-діяльнісного критерію мала на меті оцінювання здатності майбутніх фахівців спілкуватися відповідно до комунікативного завдання, правильно оформлювати вжитий мовний

матеріал, дотримуватися рекомендованого обсягу комунікації та розуміння сприйнятого на слух англомовного матеріалу.

Динаміку рівнів сформованості *комунікативно-діяльнісного* компонента майбутніх учителів початково школи експериментальних і контрольних груп у перебігу педагогічного експерименту за суголосним критерієм відображено в табл. 5.6.

Таблиця 5.6

Динаміка рівнів сформованості *комунікативно-діяльнісного* компонентареспондентів експериментальних і контрольних груп протягом експерименту

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб
ЕГ на початку експерименту	0	-	17,36	71	56,23	230	26,41	108
ЕГ наприкінці експерименту	11,39	46	30,69	124	53,96	218	3,96	16
КГ на початку експерименту	0	-	18,34	75	55,74	228	25,92	106
КГ наприкінці експерименту	3,96	16	25,50	103	57,43	232	13,11	53

Простежуємо позитивні зміни й динаміку рівнів *комунікативно-діяльнісного* компонента сформованості ІКК здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Аналіз табл. 5.6 засвідчує, що на початок експерименту майбутні вчителі початкової школи не володіли означеною компетентністю на високому рівні. Проте після реалізації авторської педагогічної системи в ЕГ респонденти, що виявили високий рівень сформованості ІКК є (11,39 %), проте в КГ їх лише 16 осіб, що становить 3,96 %. Відсоток респондентів із достатнім рівнем володіння ІКК в ЕК зріс на 13,33 %, в той час як у КГ – лише на 7,16 %. Крім того, частка студентів із середнім рівнем володіння ІКК в ЕГ зменшилася на 2,27 %, водночас у КГ вона зросла на 1,69 %. Зменшення частки респондентів із низьким рівнем відбулося в обох групах: у КГ – на 12,81 %, в ЕГ – на 22,45 %.

Результати аналізу отриманих даних засвідчують позитивну динаміку спроможності студентів ЕГ створювати іншомовні тексти діалогічного і монологічного характеру, обґрунтовувати власні судження, оперувати набутими мовними, мовленнєвими, психолого-педагогічними, методичними, соціокультурними знаннями.

Графічне зображення динаміки рівнів *комунікативно-діяльнісного* компонента сформованості ІКК у ході експерименту зображено на рис. 5.5.

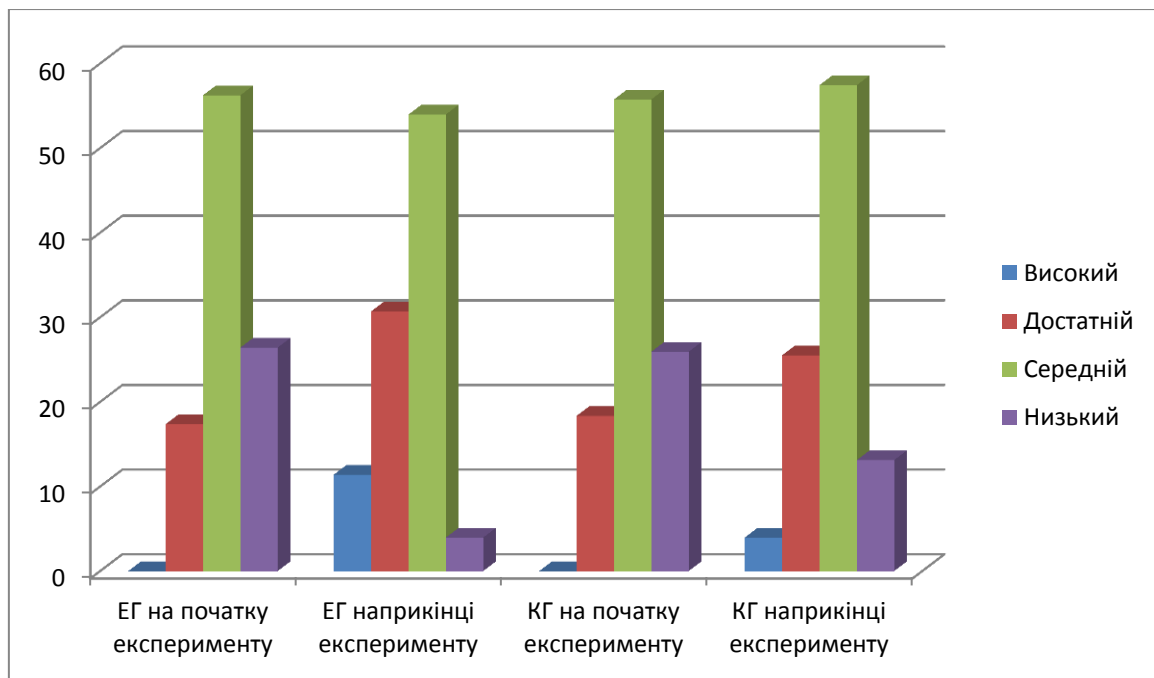


Рис. 5.5. Динаміка рівнів сформованості *комунікативно-діяльнісного* компонента ІКК у респондентів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) протягом експерименту

Рефлексивний критерій передбачав сформованість у студентів умінь адекватного самооцінювання та потреби в саморозвитку.

Реально оцінити себе змогли 33,25 % респондентів ЕГ до експерименту та 53,46 % студентів ЕГ після експерименту (частка приросту + 20,21 %). У КГ відсоток майбутніх учителів початкової школи, що спроможні адекватно себе оцінити й убачають необхідність у саморозвитку становить 34,23 % до впровадження розробленої системи та 46,54 % – після експерименту (приріст становить 12,13 %), що значно менше, ніж в ЕГ.

Узагальнені результати рівнів сформованості рефлексивного компонента за рефлексивно-оцінним критерієм подано в табл. 5.7

Таблиця 5.7

**Динаміка рівнів сформованості рефлексивного компонента
респондентів експериментальних і контрольних груп
протягом експерименту**

Рівні Групи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб	(%)	осіб
ЕГ на початку експерименту	7,09	29	26,16	107	43,77	179	22,98	94
ЕГ наприкінці експерименту	16,83	68	36,63	148	43,07	174	3,47	14
КГ на початку експерименту	7,82	32	26,41	108	44,74	183	21,03	86
КГ наприкінці експерименту	11,39	46	35,15	142	49,01	198	4,45	18

Графічне зображення динаміки цього компонента ІКК у контрольній і експериментальній групах наведено на рис. 5.6.

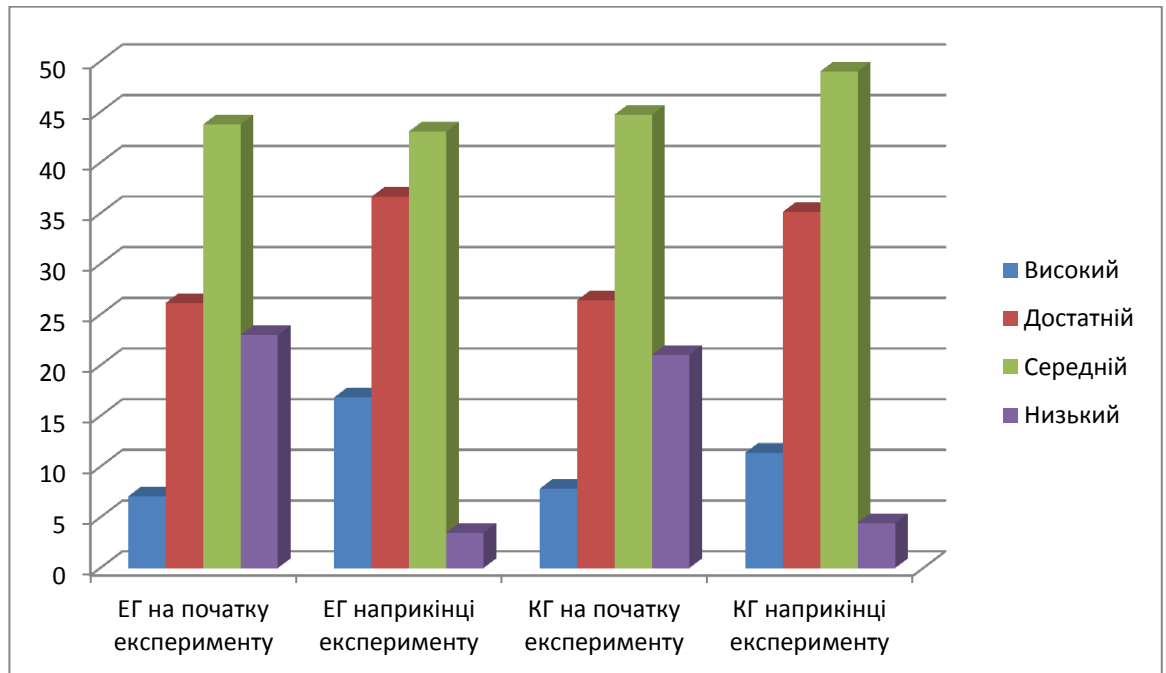


Рис. 5.6. Динаміка рівнів сформованості комунікативно-діяльнісного компонента ІКК в респондентів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) протягом експерименту

Після впровадження системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процес їхньої професійної підготовки здійснено діагностування рівнів сформованості ІКК, результатом якого стало порівняння відсоткових значень респондентів експериментальних і контрольних груп між собою та з відповідними результатами на початку експерименту. У табл. 5.8 представлено результати сформованості компонентів ІКК респондентів контрольних і експериментальних груп.

Таблиця 5.8

Результати сформованості компонентів іншомовної комунікативної компетентності у респондентів контрольних та експериментальних груп

Рівень	КГ					ЕГ				
	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Зміни %	Вхідний контроль		Вихідний контроль		Зміни %
	К-сть	Частка, %	К-сть	Частка, %		К-сть	Частка, %	К-сть	Частка, %	
Мотиваційно-ціннісний										
Високий	35	8,56	58	14,36	+5,8	32	7,82	71	17,57	+9,75
Достатній	89	21,76	104	25,74	+3,98	87	21,27	118	29,21	+7,94
Середній	203	49,63	209	51,73	+2,1	213	52,08	203	50,25	-1,83
Низький	82	20,05	33	8,17	-11,88	77	18,83	12	2,97	-15,86
Всього	409	100	404	100		409	100	404	100	
Когнітивний										
Високий	46	11,25	72	17,82	+6,57	45	11,00	84	20,79	+9,79
Достатній	102	24,94	133	32,92	+7,98	104	25,43	141	34,91	+9,48
Середній	174	42,54	182	45,05	+2,51	169	41,32	172	42,57	+1,25
Низький	87	21,27	17	4,21	-17,06	91	22,25	7	1,73	-20,52
Всього	409	100	404	100		409	100	404	100	
Комунікативно-діяльнісний										
Високий	-	0	16	3,96	+3,96	-	0	46	11,39	+11,39
Достатній	75	18,34	103	25,50	+7,16	71	17,36	124	30,69	+13,33
Середній	228	55,74	232	57,43	+1,69	230	56,23	218	53,96	-2,27
Низький	106	25,92	53	13,11	-12,81	108	26,41	16	3,96	-22,45
Всього	409	100	404	100		409	100	404	100	
Рефлексивний										
Високий	32	7,82	46	11,39	+3,57	29	7,09	68	16,83	+9,74
Достатній	108	26,41	142	35,15	+8,74	107	26,16	148	36,63	+10,47
Середній	183	44,74	198	49,01	+4,27	179	43,77	174	43,07	-0,7
Низький	86	21,03	18	4,45	-16,58	94	22,98	14	3,47	-19,51
Всього	409	100	404	100		409	100	404	100	

Для забезпечення достовірності та об'єктивності отриманих результатів було проведено статистичне оброблення експериментальних даних за критерієм Стьюдента.

Нагадаємо, що, якщо $t_{\text{табл}} < t_{\text{емп}}$ критерію Стьюдента, то розподіли зіставляються, тобто збігаються; натомість, якщо $t_{\text{емп}} < t_{\text{табл}}$, то відповідно до статичних правил прийняття рішення маємо достатні підстави для відхилення гіпотези H_0 . При цьому слід прийняти альтернативну гіпотезу H_1 : емпіричні розподіли респондентів порівнювальних груп за рівнем сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи відрізняються.

Зведену матрицю зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за рівнями сформованості ІКК на початку і наприкінці формувального експерименту подано в табл. 5.9.

Таблиця 5.9

Зведена матриця зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп майбутніх учителів початкової школи протягом експерименту за критерієм Стьюдента

Компоненти	$t_{\text{табл}} = 1,96$, ймовірність – 95 %	
	$t_{\text{емп}}$ на початку експерименту	$t_{\text{емп}}$ наприкінці експерименту
Мотиваційно-ціннісний	0,682975	4,1044275
Когнітивний	0,887882	2,8734376
Комунікативно-діяльнісний	1,234883	7,9492934
Рефлексивний	0,621421	2,2491225

Отже, здобуті результати демонструють значні відмінності між контрольною і експериментальною групами після реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час поглиблювально-формувального етапу експерименту. Виявлена різниця між показниками рівнів сформованості досліджуваної якості у двох групах є статистично значущою, що свідчить про достатню результативність застосування створеної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Такі дані підтверджують наше передбачення про те, що розроблена педагогічна система сприяє ефективному формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи. Крім кількісного, було проведено і якісний аналіз результатів поглиблювально-формувального етапу експерименту, що показав динаміку позитивних змін у всіх компонентах сформованості досліджуваної якості. Залучені до експериментальної підготовки майбутні вчителі початкової школи демонстрували провідне місце професійної діяльності в ієрархії життєвих цінностей, стійку потребу й осмисленість мотивів щодо формування власної ІКК; більш ґрунтовні знання з фонетики, граматики, лексики англійської мови та розуміння сутності означеного феномену; здатність до іншомовного професійно орієнтованого комунікування; уміння адекватного самооцінювання й бажання до професійного саморозвитку, зокрема в аспекті іншомовного комунікування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні перспективних напрямів упровадження системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5.3. Освітньо-педагогічне прогнозування перспективних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Розгляд проблеми перспектив упровадження педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці розпочнемо з уточнення основних понять: прогностика, прогноз, прогнозування. Нині в педагогічній науці немає однозначності в розкритті сутності цих понять, дослідники фокусують увагу на різних ключових позиціях у процесі їх вивчення. Здійснений нами аналіз поняттєвого апарату дає змогу зазначити, що всі дослідники згодні з тим, що прогностика – це наука, яка становить систему наукових знань про майбутнє, тісно пов'язану з великою кількістю дисциплін, що розкривають наукові основи прогнозування.

Основним поняттям прогностики є теорія прогнозування, під якою розуміють базу наукової діяльності, визначальні напрями та шляхи вдосконалення процесу прогнозування загалом, методи реалізації узагальнених прогностичних функцій і прогнозо-економічних завдань, що впливають з них.

Сам термін «прогнозування» в науковій літературі розуміється теж неоднозначно. По-перше, прогнозування розглядається як наукова дисципліна; по-друге, його можна розглядати як метод наукового дослідження, що ставить за мету передбачити можливі варіанти процесів і явищ, обраних у якості предметів аналізу.

Продуктом наукового передбачення є особливий документ – прогноз. Прогноз – це дослідження перспективного розвитку, не обмежене прийнятим конкретним економічним і політичним рішенням, а тому має попередній, варіантний характер. Саме прогностична діяльність окреслює галузі й можливості, в рамках яких можуть бути поставлені реальні завдання й цілі, що в подальшому стануть об'єктом розроблення пропонованих рішень. Отже, проноз є вірогідною оцінкою майбутніх результатів і шляхів розвитку системи освіти, а також ресурсів і організаційних заходів, необхідних для її функціонування.

Прогнозування є складником процесу розроблення проекту, пов'язаним із баченням розв'язання соціальних проблем, у тому числі освітніх. У відриві від проектування прогнозування втрачає свій практичний сенс. Відповідно, необхідно звернутися до розгляду поняття педагогічного прогнозування.

Теоретичні основи прогнозування розроблені в працях, де досліджено проблему педагогічного прогнозування. Як відзначають дослідники, педагогічне прогнозування дозволяє враховувати різні варіанти руху і розвитку педагогічних систем. Прогнозування в галузі освіти є частиною соціального прогнозування і в широкому суспільствознавчому аспекті включає прогнози соціологічного, екологічного, демографічного,

етнологічного, культурологічного, медичного, правового, психологічного та іншого характеру, пов'язані із системою освіти.

У педагогічній науці практика прогнозування представлена досить широко. Прогнозування освіти розглядається як одне з постійних завдань педагогіки. На думку Н. Сергеева й В. Соколова (1998), об'єктом наукових досліджень прогностичного характеру може виступати сама педагогічна наука, найважливіші компоненти її логічної структури – підстави, теорії, закони, закономірності, категорії, поняття, методи, ідеї, факти. Водночас уважаємо слушною думку Б. Гершунського (2003), котрий, на наш погляд, дає досить повну характеристику можливостей педагогічної прогностики, розглядаючи її як галузь наукових знань, в якій виокремлює принципи, закономірності та методи прогнозування стосовно об'єктів, що вивчаються педагогікою.

Отже, з педагогічного погляду прогнозування в освіті розглядається як частина педагогічної науки і практики, специфічний вид науково-педагогічного дослідження, змістом якої є визначення ймовірних перспектив і варіантів розвитку освіти (її цілей і завдань, змісту і структури, педагогічних функцій, ресурсів, умов функціонування і вдосконалення тощо).

Прогнозування (довгострокове, середньострокове і короткострокове) визначає можливі тенденції розвитку системи освіти під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, оцінює траєкторії його динаміки, шляхи та наслідки впливу на ці траєкторії, щоб можна було вибрати оптимальний шлях розвитку в прогнозованому періоді (Тодосийчук, 2012).

Свого часу вчений М. Скаткін наголошував на випереджальному характері педагогічної прогностики й зазначав, що педагогічна наука не повинна ґрунтуватися лише на емпіричних дослідженнях, а має визначати на її перспективний розвиток (Скаткин, 1972, с. 11).

Прогнози у сфері освіти пов'язані з потребами перспективного розвитку держави, суспільного планування у сфері економіки, політики,

управління, науки і техніки, культури й мистецтва з метою визначення пріоритетів і прийняттям єдиних рішень у науково-освітній політиці. Нині система освіти потребує прогнозування майбутніх суспільних та особистісних запитів до освітнього процесу (і втілення відповідей на них в освітній практиці), тобто має бути спрямована на випереджальний розвиток (Топузов, 2017, с. 36; Ковальчук, 2016).

Педагогічне прогнозування має передувати розробленню освітньої стратегії, створенню навчальної документації та врахуванню інноваційних тенденцій під час розроблення певних прогнозів. Прогнозування – це необхідний елемент державного регулювання системи освіти, розроблення перспективних стратегічних планів, національних програм і проєктів. Прийняття стратегічних рішень без урахування прогнозного оцінювання наслідків їх реалізації поглиблює кризові явища в економіці й житті суспільства (Ковальчук, 2016, с. 114).

Діяльність вітчизняної системи освіти має відповідати сучасним потребам суспільства та ґрунтуватися на прогнозах щодо можливих наслідків її розвитку, майбутнього функціонування та впливів на здобувачів вищої освіти.

Зазначене вище дає підстави виділити прогностичні напрями розвитку досліджуваної проблеми трьох основних векторів: державного, інституційного та особистісного.

Із *державних* позицій перспективними напрямками розвитку вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема формування їхньої ІКК, вбачаємо вдосконалення освітньо-політичного поля, оновлення правових засад, що відповідають вимогам реструктуризації вищої ланки освіти. Законодавчі вимоги й регламенти повинні передбачати належні фінансові стимули й соціальні гарантії, що вможливають залучення талановитих, високоосвічених фахівців із високим рівнем володіння іноземною мовою у сферу початкової освіти. Нині соціальні та фінансові механізми педагогічної газузі відстають від реальних соціально-

економічних показників.

Крім того, оновлення потребує сфера управління освітою. Наразі в Україні основні функції освітнього регулювання виконує науково-правова еліта, вектор якої визначається рухом згори донизу, тоді як для ефективного розвитку вітчизняної системи освіти необхідним є полілог між усіма суспільними, освітніми й професійними рівнями – розроблення механізму взаємодії на засадах рівноправності між вищими щаблями педагогічних управлінців і педагогами-практиками.

Важливим аспектом, що потребує особливої уваги, є створення Державного стандарту вищої освіти з підготовки здобувачів освіти за бакалаврським ступенем спеціальності 013 Початкова освіта, що було розпочато 2016 року й наразі перебуває в процесі розроблення.

Серед зазначених у проєкті Державного стандарту вищої освіти, оприлюдненого на сайті МОН України, необхідних компетентностей майбутніх учителів початкової школи першою визначено комунікативну, проте її зміст передбачає здатність спілкуватися державною мовою на офіційно-діловому рівні. На нашу думку, беручи до уваги нинішній рух до європейського простору, сучасним висококваліфікованим професіоналам володіння лише рідною мовою замало. Відповідно, виникає потреба формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців галузі початкової освіти, що має бути відображено в Державному стандарті.

Формування стандартів професійної підготовки й розвитку вчителів початкової школи підпорядковується загальнодержавній меті щодо зростання якості освіти, у зв'язку із чим зростають вимоги до компетентності як учителів-практиків, так і майбутніх педагогів початкової школи. Цей вектор розвитку освітньої галузі має як переваги, так і недоліки. Тому вимоги до компетентних освітян мають бути виваженими й реалістичними, враховувати ресурсну основу для можливостей фахової самореалізації й професійного зростання та ґрунтуватися на даних емпіричних досліджень.

Активний дискурс освітніх стандартів в Україні також вимагає

конкретизації спеціалізацій спеціальності 013 Початкова освіта. Виникає потреба оновлення правил поєднання спеціалізацій у світлі сучасних підходів підготовки майбутніх учителів початкової освіти, наприклад, формування ІКК фахівців через зміст дисциплін підготовки (content-based language instruction), яке передбачає одночасне вивчення інформації нелінгвістичного характеру та розвиток ІКК.

Обстоюємо думку стосовно необхідності конкретизації вимог до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти відповідно до загальноприйнятих вимог світової практики з мовної освіти. У проєкті вищезазначеного стандарту немає інформації щодо вимог до рівня ІКК здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта, що є суттєвим недоліком і потребує шляхів розв'язання означеної проблеми в Україні в подальшому. Із метою формування навчальної мотивації майбутніх учителів початкової школи варто проводити регулярний моніторинг рівня розвитку ІКК студентів у період університетського навчання і не допускати до практики здобувачів вищої освіти, які не володіють необхідним рівнем ІКК, натомість призначати їм додаткові навчальні модулі з метою усунення прогалин у вивченні іноземної мови.

Нині рівень іншомовної компетентності випускників українських університетів недостатній для забезпечення їхньої конкурентоспроможності на світовому ринку праці (Квіт, 2018). Тому, на нашу думку, ще одним перспективним вектором розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи є участь здобувачів вищої освіти у закордонному стажуванні. Подібний досвід є вкрай важливим для розвитку як ІКК, так і фахових компетентностей, зокрема культурологічної, міжкультурної, методичної. Іншим напрямом розвитку академічної мобільності є модуляризація змісту освітніх програм, удосконалення кредитно-трансферної системи, реалізація принципів автономії й академічної свободи.

Оптимізацію змістового компонента системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто проводити шляхом надання

більшої автономії ЗВО щодо укомплектування номенклатури дисциплін, що є повною юрисдикцією ЗВО. Раціоналізація змісту освітніх програм потребує реально діючого, а не декларативного запровадження принципу елективності навчальних курсів. Суттєвим недоліком сучасної вітчизняної системи вищої освіти є формальність запровадження принципів автономії, індивідуалізації та диференціації. Такий вектор розвитку вищої освіти надасть змогу майбутнім учителям початкової школи навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією. Наразі в Україні навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією мають можливість лише деякі категорії студентів, тоді як основний потік навчається у встановленому порядку за однотипними навчальними планами. До укладання змісту варто залучати не лише науковий і науково-педагогічний корпус, а й студентів і стейкхолдерів. Доцільно також знизити кількість загальноосвітніх дисциплін і збільшити кількість годин на дисципліни спеціальності, наразі ж основне змістове наповнення освітніх програм становлять фундаментальні курси.

Конструктивними ідеями оновлення вітчизняної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи є професоналізація освітнього середовища ЗВО шляхом побудови навчання, що ґрунтується на трансдисциплінарності, зокрема, шляхом інтеграції навчальних курсів. Наприклад, викладання методик початкової освіти англійською мовою чи англійське моделювання майбутньої професійної діяльності в перебігу навчання дисциплін спеціальності.

Важливим напрямом трансформації вітчизняної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи вважаємо зростання її практичної спрямованості шляхом збільшення кредитних обсягів, спрямованих на практичну підготовку, інтенсифікацію вимог до підготовленості здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності, оновлення організаційних і дидактичних підходів до проведення педагогічної практики в початковій школі.

На нашу думку, з метою підвищення рівня фахової компетентності

молодих учителів, що планують працювати в початковій школі, відповідно до вимог Концепції НУШ доцільно було б запровадити педагогічну інтернатуру. Цільова підтримка вчителів-початківців передбачає розроблення відповідних нормативно-правових підстав, концептуальних положень, а також підготовку викладачів-менторів, до обов'язків яких входить професійна підтримка означених учителів з відповідною оплатою праці.

Нині в Україні ми спостерігаємо поступове запровадження фахових випробувань за різними спеціальностями для вступу до магістратури, що проводиться незалежними центрами тестування й оцінювання підготовленості бакалаврів. Уважаємо, що запровадження означеного досвіду спиятиме зростанню якості освітніх послуг, компетентності педагогічних фахівців, зокрема майбутніх учителів початкової школи, академічної доброчесності та зниженню корупції в українських педагогічних ЗВО.

У 2019 р. Міністерство освіти і науки України розробило й схвалило на засіданні Колегії МОН Концепцію розвитку англійської мови в університетах. Тогочасна міністерка освіти і науки Л. Гриневич зазначила, що відповідно до зазначеного документа у ЗВО України володіння англійською мовою на рівні не меншому як B1 стане обов'язковою умовою для вступу, B2 – для випуску. Крім того, передбачається організація мовних курсів та інтенсивів у ЗВО, частину профільних дисциплін пропонують зробити англійськомовними та проводити регулярні «скринінги знань», зокрема, запровадити обов'язкове ЗНО з іноземної мови після бакалаврату.

Тоді Л. Гриневич заявила, що всі дослідження демонструють залежність економічного розвитку країни від знання громадянами англійської мови. У сучасному глобалізованому світі, пов'язаному економічними, науковими стосунками в різних сферах, зростає важливість знання англійської мови всіма фахівцями, які спілкуються між собою англійською мовою в різних країнах. Для того, щоб не втрачати потенціал вітчизняних фахівців, концепція передбачає, що до 2023 р. рівень володіння іноземною (англійською) мовою на рівні B1 буде обов'язковим під час вступу

на бакалаврат, В2 – до магістратури.

Результатом цього документа було запровадження так званого ЄВІ (єдиного вступного іспиту) – «ЗНО з іноземної мови» для вступу до магістратури на більшість спеціальностей вітчизняних ЗВО. Проте нині для вступу до магістратури на спеціальність 013 Початкова освіта такий екзамен не є обов'язковим, хоча такий крок міг би підвищити рівень професіоналізму та конкурентоспроможності здобувачів освіти.

Об'єктивна потреба систематизації процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування ІКК з метою подальшого впровадження у професійну діяльність зумовлює потребу виокремлення чинників, урахування яких сприятиме процесу модернізації й удосконалення змісту іншомовної підготовки вчителів початкової школи. Серед них:

- стандартизація нормативно-правового забезпечення підготовки фахівців, що передбачає оновлення освітніх програм підготовки вчителів початкової школи, упровадження системи діагностики для визначення базового рівня володіння іноземною мовою вступниками;

- диференціація та індивідуалізація змісту іншомовної підготовки вчителів початкової школи, яку ми вбачаємо в удосконаленні робочих навчальних програм у напрямі відмови від надмірної наповнюваності «теоретичним матеріалом» змісту профільних дисциплін, із пріоритетом формування практико-орієнтованих компетентностей і здатностей;

- інтеграція змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи: інтеграція літературознавчих, лінгвістичних і методичних знань (здатностей) в англomовному середовищі та посилення методичної підготовки до проведення уроків іноземної мови. Зміст такої підготовки повинен зводитися до формування стійких стереотипів комунікативної поведінки майбутнього вчителя початкової школи щодо форм і методів організації освітнього процесу з іноземної мови в початковій школі, а також специфіки формування видів мовленнєвої діяльності відповідно до психофізіологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (Бірюк, Пішун, 2019). Реалізація

міжпредметних зв'язків із дисциплінами гуманітарного, фундаментального та фахово орієнтованого циклів через поглиблення й систематизацію англomовних лінгводидактичних знань і неперервність супроводу освітнього процесу практикою є ще одним чинником модернізації змісту професійної підготовки фахівців початкової освіти.

Отже, узагальнення результатів дослідження дало змогу розкрити потенціал удосконалення вітчизняної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі запропонованих прогностичних напрямів запровадження створеної системи формування досліджуваної компетентності на державному, інституційному та особистісному рівнях.

Державний рівень: модернізація політико-правових передумов системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням потреби у формуванні в них ІКК; популяризація іншомовної освіти; розроблення й імплементація стандартів вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта; запровадження педагогічної інтернатури; розширення переліку кваліфікацій у галузі початкової освіти; розвиток академічної мобільності студентів початкової освіти; приведення у відповідність вимог до рівня оволодіння ІКК майбутніми вчителями початкової школи.

Інституційний рівень: запровадження змішаної та мережевої форм навчання здобувачами вищої освіти; диверсифікація освітніх програм (урізноманітнення спеціалізацій, комбіновані та подвійні ОП за рівнями і спеціальностями); реалізація принципу керованої елективності навчальних дисциплін здобувачами вищої освіти шляхом збільшення варіативного складника навчального плану; професіоналізація освітнього середовища ЗВО; запровадження інтегрованих професійно спрямованих курсів іноземною мовою; зростання практичної спрямованості освітніх програм.

Особистий рівень: реалізація принципу автономності у виборі індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти; побудова освітнього процесу на засадах студентоцентризму, підвищення навчальної та професійної мотивації до формування ІКК, ціннісного ставлення до

майбутньої професії, розвиток почуття відповідальності, потреби у професійному зростанні та саморозвитку через усвідомлення важливості навчання протягом життя.

Реалізація названих прогностичних напрямів відбувалася за нормативно-правовим, концептуально-змістовим та організаційним напрямами, що вимагає комплексного й системного її розв'язання на всіх трьох рівнях одночасно.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі описано логіку організації та методіку проведення педагогічного експерименту; висвітлено результати аналізу моніторингу ефективності педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи; визначено перспективи реалізації розробленої системи у професійній підготовці майбутніх фахівців початкової школи.

Дослідження проводилося в чотири етапи. Під час пошуково-теоретичного етапу відбувалося вивчення, доповнення й уточнення змісту концептуальних положень; систематизовано дослідницькі матеріали. Діагностико-констатувальний етап мав на меті перевірку аналізу попередніх результатів експериментального дослідження з виявлення наявних рівнів сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи. У процесі поглиблювально-формульовального етапу було імплементовано розроблену систему формування ІКК у процес професійної підготовки з метою підвищення наявних рівнів досліджуваної якості в здобувачів вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта. Під час аналітико-узагальнювального етапу експериментального дослідження було здійснено експериментальну перевірку ефективності реалізації авторської системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, педагогічних умов та авторської моделі цього процесу; оброблено й проаналізовано отримані дані, здійснено порівняльний аналіз ефективності традиційної підготовки студентів ОП «Бакалавр» та імплементованої запропонованої в

дослідженні інноваційної педагогічної системи формування ІКК майбутніх учителів початкової школи; доведено вірогідність результатів експериментального дослідження шляхом використання методів математичної статистики; визначено перспективи подальших розвідок у напрямі формування й розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці; сформульовано висновки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

1. Bloom, B. S. et al. (1956). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain. N.Y. : David McKay Co. Pp. 187–215.
2. Todosyuchuk, A. V. (2008). Prohnozyrovanye razvytyya systemy obrazovanyua. *Obrazovanye v dokumentakh*. Rezhym dostupu do resursu: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=994.
3. Бегека, Д. (2015). Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування комунікативної компетентності педагогічного університету автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 20.
4. Бершадська, Н. С. (2011). Експериментальна модель формування англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. № 3-4. С. 211-216. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2011_3-4_36.
5. Бірюк, Л. Я., & Пішун, С. Г. (2020). Інтегративний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 1. 19-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2020_1_4.
6. Буряк, М. (2019). Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійної орієнтаційної компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційних технологіях.
7. Василенко, О. А. & Сенча, І. А. (2011). Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях: навч. посібник. Одеса. 166.
8. Войшвилло, Е. К. & Дегтярев М. Г. (2001). Логика: учбник для студ. высш. учеб. заведений. М. 528.
9. Вякк, І. (2013). Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі інформаційних

технологій

10. Гершунский, Б. С. (2003). Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учебное пособие. Москва : Флинта; Наука. 768.

11. Гурвич, П. Б. (2012). Обучение неподготовленной речи. *Иностранные языки в школе*. № 8. Вып. 8. С. 11-17.

12. Загвязинский, В. & Атаханов, Р. (2006). Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия. 208.

13. Загвязинский, В. И. & Поташник, И. М. (2004). Как учителю подготовить и провести эксперимент. М.: Педагогическое общество России.

14. Квіт, С. (2018). Дорожня карта реформування вищої освіти України. Освітня політика. URL: <http://education> .

15. Ковальчук, В. І. (2016). Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. *Economics, science, education: integration and synergy*. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016. Київ: Вид-во «Центр навчальної літератури». 79–80.

16. Краевский, В. В., & Бережнова, Е. В. (2008). Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. М.: Академия. 400.

17. Краткая философская энциклопедия. (1994). М. Энциклопедия. 576.

18. Кустовська, О. В. (2005). Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка. 124 с.

19. Кыверялг, А. А. (1980). Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус. 334. URL: https://eknigi.org/nauka_i_ucheba/13953

20. Лузан, П. Г., Сопівник І. В., Виговська, С. В. (2016). Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підручник. Київ: Компринт. 491.

21. Ляховицкий, М. В. & Кошман, И. М (1981). Технические средства в обучении иностранным языкам : пособие для учителей. М. : Просвещение. 143.

22. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України. Державна служба статистики України. URL: <http://ukrstat.org/uk/druk/publicat>
23. Пассов, Е. И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение. 223.
24. Пінчук, І. О. (2020а). Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. № 3-4 (182-183). Дрогобич. 127–134.
25. Пінчук, І. О. (2020б). Аналіз моніторингу результативності застосування системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». № 3. Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету. 110–113.
26. Поташник, М. М. (1991). Эксперимент в школе: организация и управление. М.: МГПУ. 215.
27. Психология. Словарь (1990). Под общ. ред. А. В. Петровского. М. Политиздат. 494.
28. Сергеев, Н. К., & Соколов, В. Н. (1998). Педагогическая эвристика в структуре личностно ориентированного образования: сборник науч. трудов. Волгогр. гос. пед. ун-т. Ппод ред. Н. К. Сергеева. Волгоград : Перемена. 238.
29. Сисоева, С. О. & Кристопчук, Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне. 360.
30. Скаткин, М. Н. (1972). К разработке перспектив развития советской школы. *Вопросы обучения и воспитания*. М. 285.
31. Сурмін, Ю. П. (2006). Майстерня вченого: підр. для науковця. К.: НМЦ Консорціум з удосконаленням менеджменту освіти в Україні. 302.
32. Тодосійчук, В. Л. (2012). Класифікація методів обґрунтування управлінських рішень. *Формування системи і механізмів обліково-аудиторського та аналітичного забезпечення конкурентоспроможного розвитку підприємств реального сектору економіки України*: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. 11-12 грудня 2012 р. ПДАТУ,

м. Кам'янець-Подільський. Частина 2. Тернопіль: Крок. 100–103.

33. Топузов, М. О. (2017). Проектування інформаційно-освітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. *Український педагогічний журнал*. № 1. 26 – 36.

34. Тюльпа, Т. М. (2020). Перспективні напрями впровадження педагогічної системи формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 31, том 4. 180–184.

35. Шиянюк, Л. (2018). Тексточентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Реалізація мети й завдань дослідження дали змогу сформулювати відповідні висновки.

1. На основі узагальнення результатів аналізу історико-педагогічних праць, що відображають вітчизняний і зарубіжний досвід процесу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах міжкультурної комунікації, констатовано, що нині українське суспільство актуалізує перед учителем, зокрема й початкової школи, нові вимоги до вмінь спілкуватися іноземною мовою. У документах державного значення наголошено на важливості їх участі в процесі міжнародної комунікації та необхідності сформованого комунікативного іншомовного досвіду у сферах професійного й ситуаційного спілкування. З огляду на це актуальною є проблема формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню їх мобільності та конкурентоспроможності.

Теоретичний аналіз наукових джерел переконує в тому, що в українських і зарубіжних розвідках істотну увагу приділено вивченню питань, пов'язаних із поняттям «іншомовна комунікативна компетентність». Однак проблема її формування не дістала належного висвітлення в наукових працях, що й актуалізує потребу формування ІКК у процесі професійної підготовки означених фахівців ЗВО.

2. З'ясовано стан розробленості проблеми іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки в педагогічних закладах вищої освіти. Незважаючи на те, що в теорії досліджуване питання вивчали, на практиці є проблеми, що потребують вирішення в аспекті формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз результатів опитування показав, що більшість студентів вважає важливим для себе вивчення іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей. Понад 50 % майбутніх учителів початкової школи зазначили, що вивчення іноземних мов сприяє професійному зростанню та стимулює бажання підвищувати фахову самоосвіту і самовдосконалення. Водночас здобувачі вищої освіти констатували, що мають низький рівень володіння ІКК.

Анкетування викладачів іноземних мов факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи різних ЗВО показало, що в більшості університетів не здійснюється цілеспрямована робота, спрямована на формування в майбутніх учителів ІКК. Серед основних проблем, що ускладнюють формування ІКК майбутніх учителів початкової школи, викладачі виокремлюють недостатність науково-методичної літератури, практичної спрямованості професійної підготовки, певні недоліки в організації педагогічної практики, самостійної роботи здобувачів освіти, проблеми матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу.

3. На основі аналізу психолого-педагогічних, методичних, лексикографічних наукових джерел та врахування логічних правил визначено сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи». Це здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку.

Установлено, що іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи є складним утворенням, структуру якого становлять мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивний складники.

4. Науково обґрунтовано й розроблено авторську концепцію розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування іншомовної комунікативної компетентності.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на розробленні й упровадженні в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти такої системи формування іншомовної комунікативної компетентності, яка в результаті модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з використанням авторської методики формування ІКК на основі створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища сприятиме підвищенню рівнів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечить їм соціальний успіх і конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності є складним системним утворенням, що консолідує ідеї, теорії, тенденції, підходи та спрямовує науковий пошук на досягнення мети й реалізацію завдань формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в єдності методологічного, теоретичного й практичного концептів, що ґрунтуються на сучасних наукових ідеях і тенденціях та є проєкцією теоретичних положень щодо формування ІКК в практичну сферу діяльності майбутніх учителів початкової школи.

5. Розроблено та науково обґрунтовано педагогічну систему та модель формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних ЗВО України, яка структурно відображає основні компоненти освітнього процесу, а функціонально забезпечує подолання наявних у практиці суперечностей за рахунок підвищення мотивації, реалізації ідей міждисциплінарної інтеграції, застосування інтерактивного, кооперативного, контекстного навчання й сучасних технологій (інформаційних і педагогічних) у професійній підготовці майбутніх фахівців.

6. Відповідно до методології експертного оцінювання та ранжування визначено організаційно-педагогічні умови, реалізація яких сприяла формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи: 1) створення іншомовного професійно зорієнтованого інтерактивного освітнього середовища факультету початкової освіти ЗВО; 2) міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення через упровадження проблемного навчання, інноваційних активних та інтерактивних, кооперативних технологій, методів організації освітньої діяльності; 4) забезпечення спрямування іншомовної професійної підготовки на основі неперервного іншомовного супроводу педагогічних практик.

7. Із метою визначення дієвих засобів оцінювання ІКК відповідно до визначених компонентів виокремлено критерії (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний), показники й рівні сформованості досліджуваної компетентності. Для узагальнення результатів роботи виокремлено рівні сформованості означеної компетентності: високий, середній, достатній, низький. Проведення діагностування вихідного рівня володіння здобувачами вищої освіти ІКК роводилося на основі критеріальної бази, адекватної концептуальним засадам дослідження.

8. Розроблено й обґрунтовано організаційно-методичне забезпечення реалізації педагогічної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти, що ґрунтується на застосуванні студентоцентрованого, інтегративного, контекстного навчання та формувальному оцінюванні досягнутих результатів.

Зміст професійної підготовки структуровано за трьома рівнями: перший рівень – освітньої програми, другий рівень – навчальних дисциплін

(уведення варіативного курсу «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи») та третій рівень – навчального матеріалу (урахування особливостей змісту та структури різних видів занять, різноманіття форм і технологій організації підготовки фахівців, серед яких є традиційні та нетрадиційні).

Акцентовано увагу на засобах навчання: створено авторські засоби (програма дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», довідкове видання «Англо-український словник освітніх термінів», методичні рекомендації до педагогічної практики «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови», навчальний посібник «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів», методичні рекомендації «Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»).

Відповідно до виділених складників досліджуваної якості (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний) створено та впроваджено в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи авторську методику формування ІКК. Основними її характеристиками є інтерактивність, комунікативність, діалогічність, креативність, інформативність, актуальність, моделювальний характер, критичність. Методику реалізовували відповідно до визначених етапів професійної підготовки: адаптивного, базового та інноваційного.

Доведено результативність поєднання усталених педагогічних технологій з їх формами і методами навчальної діяльності та інноваційними педагогічними технологіями (комунікативними, тренінговими, комп'ютерними, розвитку критичного мислення, портфоліо, презентації результатів проектування, майстер-класами, форумами тощо) у процесі формування ІКК.

9. Ефективність впливу обґрунтованих концептуальних положень системного формування ІКК підтверджено в процесі проведення

педагогічного експерименту. Порівняльний аналіз його результатів засвідчив ефективність запропонованої педагогічної системи.

У результаті проведеного педагогічного експерименту виявлено загальну позитивну динаміку рівнів сформованості ІКК здобувачів освіти в процесі професійної підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта: кількість респондентів експериментальної групи, які виявили високий рівень володіння ІКК, зросла на 9,75 %, достатній – на 7,94 %; на середньому і низькому рівнях зменшилася на 1,83 % і 15,86 % відповідно за мотиваційним компонентом. За когнітивним компонентом відсоткова частка студентів зросла на 9,79 % (високий рівень), 9,48 % (достатній рівень), 1,25 % (середній рівень) і водночас знизилася на 20,52 % на низькому рівні. Аналіз результатів дослідження динаміки рівнів комунікативно-діяльнісного компонента має приріст частки респондентів із високим (на 11,39 %) та достатнім (на 13,33) рівнями, тоді як кількість студентів, що володіють ІКК на низькому і останньому рівнях, зменшилася на 2,27 % і 22,45 % відповідно. Зростання відсоткового значення здобувачів освіти відбулося також і в рефлексивному компоненті ІКК: на високому рівні – на 9,74 %, на достатньому – на 10,47 %, водночас зменшилася кількість респондентів із середнім (на 0,7%) і низьким (на 19,51%) рівнями. Якісний і кількісний аналіз результативності запровадженої педагогічної системи засвідчив позитивну динаміку в рівнях сформованості досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи. Вірогідність результатів дослідження підтверджено обрахунками критерію Стьюдента: рівень сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи в експериментальній та контрольній групах статистично значущий із імовірністю 95 %.

Узагальнення перспективних напрямів результатів дослідження дало змогу розкрити потенціал удосконалення професійної підготовки в педагогічних ЗВО на основі впровадження створеної системи формування досліджуваної компетентності на державному, інституційному та особистісному рівнях.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Список ЗВО України,
що готують майбутніх учителів початкової школи**

№ з/п	Повна назва закладу	Скорочена назва закладу, адреса	Адреса офіційної сторінки	Рівень акредитації, форма навчання, наявність ОС «Магістр»
1	Бердянський державний педагогічний університет	БДПУ Запорізька обл., м. Бердянськ, вул. Шмідта, 4	http://www.bdpu.org	IV денна, заочна +
2	Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	ВДПУ м. Вінниця, вул. Острозького, 32	http://www.vspu.edu.ua	IV денна, заочна +
3	Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка	ГНПУ імені О. Довженка Сумська обл., м. Глухів, вул. Киево-Московська, 24	http://gnpu.edu.ua/	IV денна, заочна +
4	ДВНЗ «Ужгородський національний університет»	УжНУ Закарпатська обл., м. Ужгород, вул. Підгірна, 46	http://www.uzhnu.edu.ua	IV денна, заочна, вечірня +,
5	ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»	Київська обл., м. Переяслав-Хмельницький, вул. Сухомлинського, 30	http://www.phdpu.edu.ua/	IV денна, заочна +
6	ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	Луганська обл., м. Старобільськ, пл. Гоголя, 1	http://www.luguniv.edu.ua	IV денна, заочна +
7	Дніпровська академія неперервної освіти Дніпропетровської обласної ради	Україна м. Дніпро, вул. Володимира Антоновича, 70	http://www.dano.dp.ua	IV заочна +
8	Донбаський державний педагогічний університет	ДДПУ Донецька обл., м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19	http://www.slavdpu.dn.ua	IV денна, заочна +
9	Дрогобицький державний педагогічний	ДДПУ Львівська область, м. Дрогобич, вул.	http://dspu.edu.ua/	IV денна, заочна +

	університет імені Івана Франка	І. Франка, 24		
10	Житомирський державний університет імені Івана Франка	ЖДУ м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40	http://www.zu.edu.ua	III-IV денна, заочна +
11	Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці ІІ	ЗУІ Закарпатська обл., м. Берегово, пл. Кошута, 6	http://www.kmf.uz.ua	III денна, заочна -
12	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	ІДГУ Одеська область, м. Ізмаїл, вул. Репіна, 12	http://idgu.edu.ua	III-IV денна, заочна +
13	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	К-ПНУ Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Огієнка, 61	http://www.kpnu.edu.ua	IV денна, заочна +
14	Київський університет імені Бориса Грінченка	м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2	http://kubg.edu.ua/	IV денна, заочна +
15	Комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради	м. Запоріжжя, вул. Наукове містечко (о. Хортиця), 59	http://khnnra.edu.ua	III-IV денна +
16	Краматорський економіко-гуманітарний інститут	КЕГІ Донецька обл., м. Краматорськ, вул. Паркова, 43-А	http://www.kegi.com.ua/	III денна, заочна +
17	Криворізький національний університет	КНУ Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, вул. ХХІІ Партз'їзду, 11	http://knu.edu.ua	IV денна, заочна +
18	Криворізький педагогічний інститут	Дніпропетровська обл., м. Кривий Ріг, проспект Гагаріна, 54	http://kdpu.edu.ua	III-IV денна, заочна +
19	Львівський національний університет ім. І. Франка	ЛНУ м. Львів, вул. Університетська, 1	http://www.lnu.edu.ua/	III-IV денна, заочна +
20	Маріупольський державний університет	МДУ Донецька обл., м. Маріуполь,	http://www.mdu.in.ua	IV денна, заочна +

		пр. Будівельників, 129-А		
21	Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького	МДПУ Запорізька обл., м. Мелітополь. вул. Леніна, 20	http://www.mdpu.org.ua	IV денна, заочна +
22	Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського	МНУ м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24	http://mdu.edu.ua/	IV денна, заочна +
23	Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука	МЕГУ м. Рівне, вул. акад. С. Дем'янчука 4	http://www.megu.edu.ua/	IV денна, заочна +
24	Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика	м. Миколаїв, вул. Котельна, 2	http://www.mku.edu.ua	IV денна, заочна, дистанційна +
25	Мукачівський державний університет	МДУ Закарпатська обл., м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26	http://msu.edu.ua	III-IV денна, заочна +
26	Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	НПУ м. Київ, вул. Пирогова, 9	http://www.npu.edu.ua	III-IV денна, заочна, вечірня +
27	Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка	м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53	http://www.chnpu.edu.ua/	IV денна, заочна +
28	Ніжинський державний університет ім. Гоголя	НДУ Чернігівська область, м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2	http://www.ndu.edu.ua	III-IV
29	Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського	м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 34	http://www.pdpu.edu.ua	IV денна, заочна -
30	Полтавський національний педагогічний університет ім. Короленка	ПНПУ м. Полтава, вул. Остроградського, 2	http://pnpu.edu.ua/ua/	IV денна, заочна +

31	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	ПНУ м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57	http://www.pu.if.ua	III-IV денна, заочна +
32	Рівненський державний гуманітарний університет	РДГУ м. Рівне, вул. С. Бандери, 12	http://www.rshu.edu.ua	III-IV денна, заочна, екстернатна +
33	Соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія»	СПІ м. Кіровоград, вул. Башкирська, буд. 2-А	http://www.pa.kr.ua/	II-III денна, заочна -
34	Сумський державний педагогічний університет імені Макаренка	СумДПУ м. Суми, вул. Роменська, 87	http://www.sspu.sumy.ua	IV денна, заочна, екстернатна +
35	Східноєвропейський національний університет ім. Л. Українки	Волинська обл., м. Луцьк, пр. Волі, 13	http://eenu.edu.ua	IV денна, вечірня заочна +
36	Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка	ТНПУ м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2	http://tnpu.edu.ua/abituriant/	IV денна, заочна +
37	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	УДПУ Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2	http://udpu.edu.ua	IV денна, заочна +
38	Харківська гуманітарно-педагогічна академія	м. Харків, пров. Руставелі, 7	http://www.hgpa.kharkov.com/	III денна, заочна -
39	Харківський національний педагогічний університет імені Сковороди	ХНПУ м. Харків, вул. Артема, 29	http://www.pu.ac.kharkov.ua	IV денна, заочна +
40	Херсонський державний університет	ХДУ м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 27	http://www.kspu.edu/	IV денна, заочна, екстернатна +
41	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	ХГПА м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139	http://www.kgpa.km.ua/	IV денна, заочна +

42	Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка	ЦДПУ м. Кіровоград, вул. Шевченка, 1	http://www.kspu.kr.ua	IV денна, заочна +
43	Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького	ЧНУ м. Черкаси, бульвар Шевченка, 81	http://www.cdu.edu.ua	IV денна, заочна, екстернатна +
44	Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича	ЧНУ м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2	http://www.chnu.cv.ua	IV денна, заочна +

Анкети
для вивчення стану сформованості ІКК
майбутніх учителів початкової школи

Додаток Б.1

Анкета
для викладачів педагогічних закладів вищої освіти
та вчителів початкової школи

Шановні колеги!

Просимо Вас посприяти у дослідженні проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки. Будь ласка, дайте відповіді на запитання. Результати анкетування будуть використанні в узагальненому вигляді. Дякуємо за допомогу.

Повідомте про себе:

Освіта _____.

Спеціальність та кваліфікація (педагогічна категорія, педагогічне звання)

Стаж роботи _____

Навчальний заклад, в якому працюєте _____

1. Що таке ІКК, на Вашу думку?
 - а) уміння спілкуватися іноземною мовою, спрямоване на досягнення освітніх цілей;
 - б) здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку;
 - в) динамічна інтегрована комбінація знань, умінь та особистих якостей, які сприяють успішному послуговуванню іноземною мовою в міжкультурній комунікації;
 - г) Ваш варіант _____

2. Чи вважаєте Ви за необхідне для вчителів початкової школи володіти ІКК?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) інколи;
 - г) вагаюсь із відповіддю.
 - д) Ваш варіант _____

3. Процес формування ІКК необхідно будувати на засадах:
 - а) співробітництва;
 - б) суперництва;
 - в) співробітництва і суперництва;
 - г) стихійно;
 - д) Ваш варіант _____

4. Хто, на Вашу думку, є головними суб'єктами іншомовної комунікації?

- а) учитель та учні;
 б) здобувачі освіти;
 в) усі, хто бере участь у комунікації іноземною мовою;
 г) Ваш варіант _____ .
5. На якому етапі професійної підготовки, на Вашу думку, доцільно формувати ІКК?
 а) на початковому;
 б) на середньому;
 в) на завершальному;
 г) протягом усіх її етапів;
 д) Ваш варіант _____ .
6. Чи можливо підвищити рівень володіння ІКК завдяки лише курсу з іноземної мови в ЗВО?
 а) так;
 б) ні;
 в) інколи;
 г) вагаюсь із відповіддю;
 д) Ваш варіант _____ .
7. Які методики й технології формування ІКК педагогічної взаємодії, на Вашу думку, є найбільш дієвими?
 а) технологія розвитку критичного мислення;
 б) інформаційно-комунікаційні технології;
 в) інтерактивного навчання;
 г) усі перераховані вище;
 д) Ваш варіант _____ .
8. Проранжуйте (проставте цифри від 1 до 12 за ступенем важливості – від найменш (1) до найбільш (12) важливого), що з переліченого, на Вашу думку, сприятиме формуванню ІКК майбутніх учителів початкової школи?
- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | а) формування мотивації вчителів до іншомовної комунікації; |
| <input type="checkbox"/> | б) формування здатності до емпатії під час іншомовного спілкування; |
| <input type="checkbox"/> | в) розвиток ціннісних установок на іншомовну комунікацію; |
| <input type="checkbox"/> | г) розвиток іншомовної комунікативної рефлексії; |
| <input type="checkbox"/> | д) удосконалення іншомовних комунікативних умінь та навичок; |
| <input type="checkbox"/> | е) вибір відповідного стилю спілкування; |
| <input type="checkbox"/> | ж) формування вміння впевнено себе вести під час іншомовної комунікації; |
| <input type="checkbox"/> | з) оновлення змісту освіти відповідно до вимог ринку праці; |
| <input type="checkbox"/> | и) використання сучасних педагогічних технологій; |
| <input type="checkbox"/> | к) спрямування педагогічних практик на набуття досвіду іншомовної комунікації; |
| <input type="checkbox"/> | л) формування культури педагогічної взаємодії; |
| <input type="checkbox"/> | м) бажання підвищити власний рівень володіння ІКК. |
9. Які проблеми виникають у Вас під час іншомовної комунікації в професійній діяльності? (виберіть один або декілька варіантів)?

- а) недостатній рівень знань про ІКК та особливості її формування;
- б) відсутність прикладу для наслідування та іншомовного оточення;
- в) невміння добирати мовні засоби;
- г) відсутність потреби формування ІКК;
- д) невміння аналізувати свої дії та вчинки та робити відповідні висновки щодо усунення недоліків іншомовної комунікації;
- е) Ваш варіант _____ .

10. Якби у Вашому закладі освіти організували курси чи факультатив із вивчення іноземної мови, чи зацікавила б така інформація Вас?

- а) так;
- б) ні;
- в) можливо;
- г) вагаюсь із відповіддю;
- д) Ваша відповідь _____ .

11. Що, на Вашу думку ефективно дозволить сформувати ІКК майбутніх учителів початкової школи (виберіть один або декілька варіантів):

- а) постійна самоосвіта;
- б) робота за спеціальністю;
- в) проходження курсів з іноземної мови;
- г) участь у тренінгах, круглих столах;
- д) Ваша відповідь _____ .

12. Визначте, які з перелічених чинників обумовлюють вибір професії вчителя початкової школи:

- а) соціальний статус професії;
- б) суспільна значущість професії;
- в) умови професійної діяльності;
- г) величина заробітної плати;
- д) особливості організації освітнього процесу;
- е) Ваш варіант _____ .

Дякуємо за відповіді!

Анкета

для студентів щодо визначення проблем у формуванні ІКК

Шановні студенти, просимо Вас посприяти у дослідженні проблем формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх учителів початкової школи. Будь ласка, дайте відповіді на запитання. Дякуємо!

Повідомте про себе:

Курс – _____.

Спеціальність – _____.

Освітній заклад - _____.

1. Що таке ІКК, на Вашу думку?
 - а) уміння спілкуватися іноземною мовою, спрямоване на досягнення освітніх цілей;
 - б) здатність особистості успішно соціалізуватися й навчатися, що виявляється в динамічній інтегрованій комбінації мотивів, цінностей, знань, досвіду, особистих якостей, які сприяють успішному використанню іноземної мови в міжкультурній комунікації, професійній діяльності, самоосвіті, саморозвитку;
 - в) динамічна інтегрована комбінація знань, умінь та особистих якостей, які сприяють успішному послуговуванню іноземною мовою в міжкультурній комунікації;
 - г) Ваш варіант _____
2. Чи формують ІКК у ЗВО під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) інколи;
 - г) вагаюсь із відповіддю.
3. Чи сприятиме підвищенню Вашої мотивації та результативності формування ІКК уміння викладача ЗВО здійснювати педагогічну комунікацію іноземною мовою?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) інколи;
 - г) вагаюсь із відповіддю.
4. Які методи, на Вашу думку, є найбільш дієвими для формування ІКК майбутніх фахівців?
 - а) інтерактивні методи формування поглядів і обміну інформацією;
 - б) пояснювально-ілюстративні методи організації діяльності;
 - в) методи стимулювання оцінки та самооцінки, самонавчання;
 - г) продуктивні, частково-пошукові, дослідницькі.
5. Які проблеми, на Вашу думку, виникають у Вас з викладачами ВНЗ під час налагодження іншомовної комунікації? (виберіть один або декілька варіантів)
 - а) недостатній рівень знань про ІКК та особливості її формування;
 - б) низький рівень умінь та навичок щодо формування ІКК;
 - в) невміння організувати процес іншомовної комунікації;
 - г) відсутність потреби у налагодженні іншомовного спілкування;
 - д) невміння аналізувати свої дії та вчинки та робити відповідні висновки щодо усунення недоліків щодо іншомовної діяльності;
 - е) Ваш варіант _____

6. Проранжуйте (проставте цифри від 1 до 12 за ступенем важливості – від найменш (1) до найбільш (12) важливого), що з переліченого, на Вашу думку, сприятиме формуванню ІКК у процесі професійної підготовки?

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | а) формування мотивації до іншомовної комунікації; |
| <input type="checkbox"/> | б) формування здатності до емпатії; |
| <input type="checkbox"/> | в) розвиток ціннісних установок на формування ІКК; |
| <input type="checkbox"/> | г) розвиток педагогічної рефлексії; |
| <input type="checkbox"/> | д) удосконалення комунікативних умінь та навичок; |
| <input type="checkbox"/> | е) вибір відповідного стилю спілкування; |
| <input type="checkbox"/> | ж) формування вміння впевнено себе поводити; |
| <input type="checkbox"/> | з) уведення дисципліни «Формування ІКК майбутніх учителів початкової школи»; |
| <input type="checkbox"/> | и) використання сучасних педагогічних технологій у процесі формування ІКК; |
| <input type="checkbox"/> | к) спрямування завдань педагогічних практик на набуття досвіду іншомовної взаємодії; |
| <input type="checkbox"/> | л) формування культури іншомовної комунікативної взаємодії; |
| <input type="checkbox"/> | м) бажання підвищити свій рівень ІКК. |

7. Якби у Вашому закладі вищої освіти організували курси чи факультатив із формуванню ІКК, чи зацікавила б така інформація Вас?

- а) так;
 б) ні;
 в) можливо;
 г) вагаюсь із відповіддю.

8. Що, на Вашу думку, ефективно дозволить сформувати ІКК у майбутнього вчителя початкової школи (виберіть один або декілька варіантів):

- а) самоосвіта;
 б) відповідним чином організований освітній процес формування ІКК у ЗВО;
 в) вивчення спецкурсу;
 г) участь у тренінгах, круглих столах;
 д) відповідні дії, механізми впливу з боку викладачів ЗВО;
 е) Ваш варіант _____.

9. Проранжуйте (проставте цифри від 1 до 6 за ступенем важливості – від найменш (1) до найбільш (6) важливого), які з перелічених чинників обумовили вибір професії вчителя початкової школи? При необхідності доповніть визначений перелік.

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | а) соціальний статус професії; |
| <input type="checkbox"/> | б) суспільна значущість професії; |
| <input type="checkbox"/> | в) умови професійної діяльності; |
| <input type="checkbox"/> | г) величина заробітної плати; |
| <input type="checkbox"/> | д) особливості організації навчального процесу; |
| <input type="checkbox"/> | е) особливості педагогічного персоналу. |

10. Чи плануєте Ви працювати за фахом? Чому?

11. Чи бажаєте викладати іноземну мову? Чому?

12. Чи необхідні Вам знання з іноземної мови для формування особистісно-професійних якостей? Чому?

13. Чи вивчення іноземної мови спонукає до зростання фахової компетентності? Чому?

14. Чи знання з іноземної мови можна використовувати в інших сферах? Де саме?

Дякуємо за відповіді!

Анкета
визначення рівнів сформованості ІКК учителів початкової школи

Шановні колеги, просимо Вас посприяти у визначенні сформованості ІКК учителів початкової школи. Будь ласка, дайте відповіді на запитання та оцініть рівень власної ІКК.

1. Оцініть Ваші потреби та мотивацію формування ІКК.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Оцініть відповідність розвитку Ваших цінностей, культури щодо формування ІКК.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Оцініть відповідність Ваших особистісних якостей щодо формування ІКК.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Оцініть рівень Ваших знань щодо ІКК та методів її формування.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Оцініть рівень сформованості Вашої ІКК.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Оцініть рівень умінь здійснення Вами самоаналізу та здатності до самовдосконалення за результатами самоаналізу.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Оцініть Ваш загальний рівень сформованості ІКК.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Повідомте про себе:

Спеціальність та категорія _____.

Стаж роботи _____.

Освітній заклад, у якому працюєте _____.

**Аркуш експертного оцінювання визначення вагомості
організаційно-педагогічних умов формування ІКК майбутніх учителів
початкової школи**

Шановні експерти!

Просимо Вас заповнити таблицю. Якщо, на Вашу думку, організаційно-педагогічна умова в лівому стовпчику таблиці вагоміша за ту, що розміщена у верхньому рядку, то на перетині стовпчика і рядка поставте «3», якщо навпаки – поставте «1». Якщо умови рівнозначні, поставте «2».

№ з/п	Номер організаційно-педагогічної умови																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	-																	
2		-																
3			-															
4				-														
5					-													
6						-												
7							-											
8								-										
9									-									
10										-								
11											-							
12												-						
13													-					
14														-				
15															-			
16																-		
17																	-	
18																		-

Примітка:

1. Формування позитивної мотивації до формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі.
2. Удосконалення змісту практичних і лабораторних занять з іноземної мови.

3. Міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

4. Установлення взаємозв'язку між теоретичними уявленнями формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та набутими практичними вміннями й навичками.

5. Іншомовна професійна підготовка засобами наукової діяльності.

6. Збагачення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи іншомовними знаннями й уміннями.

7. Суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів і студентів у процесі формування ІКК.

8. Створення засобів формування ІКК у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

9. Активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення.

10. Залучення майбутніх учителів початкової школи до цілеспрямованої, творчої іншомовної діяльності.

11. Активно-діяльнісна організація освітнього процесу, спрямованого на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

12. Створення іншомовного професійно орієнтованого інтерактивного освітнього середовища.

13. Особистісно орієнтоване навчально-методичне забезпечення процесу формування ІКК.

14. Систематичність підвищення кваліфікації з іноземної мови професорсько-викладацького складу.

15. Ціннісно-сміслова спрямованість студентів на забезпечення педагогічної взаємодії в процесі формування ІКК.

16. Залучення майбутніх фахівців до організації виховних заходів з іноземної мови в початковій школі.

17. Поетапність процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

18. Збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Методика оброблення результатів експертного оцінювання

Із метою визначення вагомості відібраних 18 організаційно-педагогічних умов формування ІКК майбутніх учителів початкової школи отримані від експертів дані оброблялися за такою методикою:

Складено матриці експертного оцінювання для кожного експерта (табл. Б.1), для чого визначалася сума балів кожного рядка та, відповідно, ранг кожної організаційно-педагогічної умови R_i в системі ранжування. Ступінь вагомості кожної організаційно-педагогічної умови визначався за формулою:

$$P_i = P_{\max} \times R_i / R_{\max},$$

де $P_{\max} = 1$ – ступінь вагомості організаційно-педагогічної умови, що має найвищий ранг;

P_i – ранг організаційно-педагогічної умови;

R_{\max} – найвищий ранг ($R_{\max} = 42$).

Наприклад, перша організаційно-педагогічна умова (табл. Б.1) має ранг $R_i = 38$; при $P_{\max} = 1$, $R_{\max} = 42$, ступінь вагомості цієї умови $\approx 0,905$.

Таблиця В.1

Матриця експертного оцінювання вагомості організаційно-педагогічних умов формування ІКК майбутніх учителів початкової школи (одного експерта)

№ з/п	Номер організаційно-педагогічної умови																		R_i	P_i
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
1	-	1	3	2	3	2	1	3	2	3	3	2	2	3	2	1	2	3	38	0,905
2	1	-	2	1	2	1	2	1	3	1	2	3	1	1	3	2	1	2	29	0,690
3	2	3	-	3	3	2	3	2	2	3	1	2	3	3	2	3	2	3	42	1,000
4	1	2	1	-	3	1	2	1	3	1	3	1	2	1	2	3	2	3	32	0,762
5	2	3	1	2	-	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	2	1	2	27	0,643
6	3	1	2	2	3	-	1	3	1	2	3	1	1	3	1	1	3	2	33	0,786
7	2	3	1	3	1	1	-	1	1	1	2	1	1	2	1	3	1	1	26	0,619
8	1	1	3	3	2	1	3	-	2	3	1	2	2	3	2	1	2	3	35	0,833
9	3	2	3	3	2	1	2	1	-	3	2	3	3	3	2	2	3	3	41	0,976
10	2	1	1	2	1	1	1	2	1	-	1	2	2	1	1	1	1	1	22	0,524
11	3	2	3	2	2	2	2	2	1	3	-	2	2	3	2	2	2	2	37	0,880
12	2	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	-	2	3	3	2	3	3	42	1,000
13	3	1	3	2	1	3	1	1	2	2	1	2	-	3	2	3	1	3	34	0,810
14	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	-	1	1	1	1	21	0,500
15	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	-	1	1	2	19	0,452
16	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	18	0,429
17	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	-	2	22	0,524
18	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	3	2	3	2	2	-	40	0,952

За результатами опрацювання матриць експертного оцінювання всіх експертів, складено зведену таблицю, у якій подано результати обчислення коефіцієнтів вагомості організаційно-педагогічних умов за оцінкою всіх

експертів, на основі чого визначалося середнє значення коефіцієнта вагомості організаційно-педагогічних умов за формулою:

$$P_{\text{іср}} = \sum P_{ij}/n,$$

де n – кількість експертів, i – номер показника, j – номер експерта.

Таблиця В.2

**Вагомість організаційно-педагогічних умов формування ІКК
майбутніх учителів початкової школи**

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Коефіцієнт вагомості	Місце за вагомістю
1.	Формування позитивної мотивації до формування ІКК майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі.	0,894	V
2.	Удосконалення змісту практичних і лабораторних занять з іноземної мови.	0,878	XI
3.	Міждисциплінарна інтеграція змісту іншомовної освіти на основі системного оновлення й модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.	0,905	II
4.	Установлення взаємозв'язку між теоретичними уявленнями формування ІКК майбутніх учителів початкової школи та набутими практичними вміннями й навичками.	0,880	X
5.	Іншомовна професійна підготовка засобами наукової діяльності.	0,876	XII
6.	Збагачення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи іншомовними знаннями й уміннями.	0,882	IX
7.	Суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів і студентів у процесі формування ІКК.	0,873	XIII
8.	Створення засобів формування ІКК у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.	0,887	VII
9.	Активізація іншомовної комунікативної діяльності студентів на засадах розвитку системного, критичного та творчого мислення.	0,901	III
10.	Залучення майбутніх учителів початкової школи до цілеспрямованої, творчої іншомовної діяльності.	0,868	XIV
11.	Активно-діяльнісна організація освітнього процесу, спрямованого на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.	0,891	VI
12.	Створення іншомовного професійно зорієнтованого інтерактивного освітнього середовища.	0,908	I
13.	Особистісно зорієнтоване навчально-методичне забезпечення процесу формування ІКК.	0,885	VIII
14.	Систематичність підвищення кваліфікації з іноземної мови професорсько-викладацького складу.	0,861	XVI
15.	Ціннісно-сміслова спрямованість студентів на забезпечення педагогічної взаємодії в процесі формування ІКК.	0,859	XVII
16.	Залучення майбутніх фахівців до організації виховних заходів з іноземної мови в початковій школі.	0,853	XVIII
17.	Поетапність процесу формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.	0,864	XV
18.	Збагачення програми педагогічних практик завданнями, спрямованими на формування ІКК майбутніх учителів початкової школи.	0,897	IV

**Характеристика рівнів сформованості ІКК
майбутніх учителів початкової школи**

Рівні	Критерії	Характеристика
1	2	3
Низький (адаптивний)	Ціннісно-мотиваційний	Позитивне налаштування на іншомовну комунікацію з переважно пасивним ставленням до неї; неусвідомлена потреба в іншомовній взаємодії; часткове прийняття учасників освітнього процесу, як партнерів іншомовного спілкування; переважно зовнішня мотиваційна спрямованість на іншомовну комунікацію у професійній діяльності; недостатньо розвинена педагогічна культура майбутнього вчителя початкової школи
	Когнітивний	Базові знання з іноземної мови та методики її навчання без чітко вираженої потреби у використанні знань іноземної мови в практиці спілкування;
	Комунікативно-діяльнісний	Інтуїтивні вміння спілкуватися іноземною мовою організувати педагогічну взаємодію з домінуванням педагогічного впливу; уміння проектувати та реалізовувати взаємодію з учасниками освітнього процесу без узгодження спільних дій; уміння неусвідомленої іноземної комунікації в професійній діяльності та уникати конфліктних ситуацій; уміння встановлювати зворотній зв'язок лише при необхідності
	Рефлексивний	Здатність до аналізу позитивних результатів іноземної педагогічної взаємодії; частково усвідомлене ставлення до інших учасників іноземної взаємодії; недостатньо розвинені комунікативні якості; емоційна стійкість та урівноваженість характеризується ситуаційністю; недостатньо сформоване вміння володіти собою у нестандартних та конфліктних ситуаціях; неспроможність до генерування нових ідей іноземною мовою;
Середній (репродуктивний)	Ціннісно-мотиваційний	Позитивне налаштування на взаємодію без чітко вираженої зацікавленості; частково неусвідомлене бажання іноземної взаємодії на засадах співпраці з дотриманням норм моралі та педагогічної етики; прийняття учасників освітнього процесу, як партнерів іноземної взаємодії; поєднання внутрішньої та зовнішньої мотиваційної спрямованості у професійній діяльності;
	Когнітивний	Наявність базових загальних знань з лексики, фонетики, граматики; неповне розуміння структури ІКК, опанування психолого-педагогічними, методичними та технологічними знаннями з розумінням необхідності володіння ІКК.
	Комунікативно-діяльнісний	Уміння здійснювати іноземну взаємодію з використанням конструктивних прийомів педагогічного впливу; уміння розрізняти та долати бар'єри, неусвідомлено уникати конфліктів переважно в типових педагогічних ситуаціях; уміння здійснювати зворотній зв'язок при потребі; ситуативний характер рефлексивної діяльності
	Рефлексивний	Невисокий рівень розвитку інтелектуальних, морально-етичних та комунікативних якостей; здатність до вирішення проблем у типових ситуаціях; достатній рівень тактовності без чіткого усвідомлення її значення; емоційна стійкість та урівноваженість; здатність до рефлексивної оцінки взаємодії та її результатів без чіткого усвідомлення потреби у цьому.

Достатній (реконструктивний)	Ціннісно-мотиваційний	Позитивне налаштування на іншомовну комунікацію з чіткою зацікавленістю; бажання іншомовної комунікації на засадах співпраці з дотриманням норм моралі та педагогічної етики; прийняття учасників освітнього процесу, як партнерів іншомовної взаємодії; поєднання внутрішньої та зовнішньої мотиваційної спрямованості до іншомовного спілкування;
	Когнітивний	Володіння основними загальними знаннями правил іншомовної фонетики, граматики, лексики; часткове розуміння феномена «іншомовна комунікативна компетентність»; опанування психолого-педагогічними, методичними та технологічними знаннями з розумінням її необхідності.
	Комунікативно-діяльнісний	Уміння здійснювати іншомовне спілкування з використанням конструктивних прийомів педагогічного впливу; уміння розрізняти та долати бар'єри іншомовної комунікації, неусвідомлено уникати конфліктів переважно в типових іншомовних педагогічних ситуаціях; уміння здійснювати зворотній зв'язок у ході іншомовного спілкування; ситуативний характер рефлексивної діяльності.
	Рефлексивний	Достатній рівень розвитку інтелектуальних, морально-етичних та комунікативних якостей; здатність до вирішення проблем у ході іншомовної комунікації; достатній рівень тактовності педагога під час іншомовного спілкування; емоційна стійкість та урівноваженість; здатність до рефлексивної оцінки іншомовної взаємодії.
Високий (творчий)	Ціннісно-мотиваційний	Внутрішня потреба в іншомовній комунікації на засадах співпраці; особистісне зацікавлення в розвитку власної ІКК та оволодінні новими іншомовними знаннями й уміннями; висока мотиваційна спрямованість на іншомовне спілкування у професійній діяльності, впровадження нових методик для успішного її здійснення.
	Когнітивний	Грунтовні знання з фонетики, граматики та лексики виучуваної іноземної мови; глибоке розуміння феномену ІКК, опанування психолого-педагогічними методичними й технологічними теоретичними основами з її формування та значення у професійній діяльності й напрямів застосування.
	Комунікативно-діяльнісний	Уміння самостійно організовувати іншомовну комунікацію на засадах співробітництва з дотриманням норм моралі, педагогічної етики та культури спілкування залежно від цілей освітнього процесу; уміння долати бар'єри іншомовної взаємодії та уникати конфліктних ситуацій у типових та нестандартних іншомовних професійних ситуаціях; здатність встановлювати конструктивний іншомовний зв'язок з учасниками освітнього процесу на рефлексивній основі; високий рівень сформованості ІКК.
	Рефлексивний	Розвинений інтелект, здатність вирішувати проблеми іншомовного спілкування в типових і нестандартних педагогічних ситуаціях; висока іншомовна комунікативність студентів; наявність розвинених емпатійних здібностей, високий рівень тактовності педагога у ході іншомовної педагогічної взаємодії; високий рівень емоційної стійкості, врівноваженість; здатність до самоорганізації; здатність до рефлексивної оцінки власної іншомовної взаємодії та її результатів; спроможність генерувати нові ідеї іноземною мовою, нестандартне мислення, наявність почуття гумору під час іншомовної комунікації.

**Критерії і показники сформованості ІКК
майбутніх учителів початкової школи**

Критерії	Показники	Характеристика показника
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	мотиваційний	мотиви і ставлення до вивчення іноземної мови
	аксіологічний	місце ІКК в ієрархії життєвих цінностей
	професійний	професійна спрямованість (ставлення до професії вчителя початкових класів)
Когнітивний	лінгвістичний	знання особливостей фонетичної, граматичної, лексичної системи іноземної мови
	мовленнєвий	знання особливостей видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою (читання, письмо, аудіювання, говоріння)
	дискурсивний	знання про особливості поєднання окремих речень у зв'язне повідомлення іноземною мовою
Комунікативно-діяльнісний	стратегічний	якість і доцільність вибору мовних засобів, композиція та змістове наповнення, логічність і зв'язність повідомлення, відповідність жанру, визначеній темі, стилю висловлювання
	комунікативний	здатність активно брати участь у іншомовній комунікації, послуговуючись усіма видами мовленнєвої діяльності й обираючи для цього оптимальну стратегію дискурсу
	прагматичний	емоційність, виразність висловлювання, вміння користуватися невербальними засобами спілкування
Рефлексивний	ініціативний	активність і вияв особистісної ініціативи до іншомовної комунікації
	аналітичний	здатність до адекватної самооцінки
	продуктивний	особистісна та професійна потреба в саморозвитку

Таблиця Е.2

Таблиця оцінювання сформованості ІКК майбутніх учителів початкової школи за критеріями і показниками в балах

Критерії	Показники	Бали показників	Бали критеріїв	Відсотки (%)
Ціннісно-мотиваційний	мотиваційний	100 балів	300 балів	25 %
	аксіологічний	100 балів		
	професійний	100 балів		
Когнітивний	лінгвістичний	100 балів	300 балів	25 %
	мовленнєвий	100 балів		
	дискурсивний	100 балів		
Комунікативно-діяльнісний	стратегічний	100 балів	300 балів	25 %
	комунікативний	100 балів		
	прагматичний	100 балів		
Рефлексивний	ініціативний	100 балів	300 балів	25 %
	аналітичний	100 балів		
	продуктивний	100 балів		
Всього		1200 балів	1200 балів	100 %

**Діагностичний інструментарій критеріїв і показників сформованості
ІКК майбутніх учителів початкової школи**

Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>мотиваційний</i>: мотиви і ставлення до вивчення іноземної мови; – <i>аксіологічний</i>: ціннісні орієнтації; – <i>професійний</i>: професійна спрямованість (ставлення до професії вчителя початкових класів). 	Методика вивчення мотивації В. Смекала і М. Кучери «Спрямованість особистості», методика діагностування схильності до вибору стратегії взаємодії; методика виявлення ціннісних орієнтацій (спрямованості) особистості М. Рокича
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>лінгвістичний</i>: знання особливостей фонетичної, граматичної, лексичної системи іноземної мови; – <i>мовленнєвий</i>: знання особливостей видів мовленнєвої діяльності іноземною мовою (читання, письмо, аудіювання, говоріння); – <i>дискурсивний</i>: знання про особливості поєднання окремих речень у зв'язне повідомлення іноземною мовою. 	Опитування, тестування, контрольні і самостійні роботи, метод самооцінювання
Комунікативно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>стратегічний</i>: якість і доцільність вибору мовних засобів, композиція та змістове наповнення, логічність і зв'язність повідомлення, відповідність жанру, визначеній темі, стилю висловлювання; – <i>комунікативний</i>: здатність активно брати участь у іншомовній комунікації, послуговуючись усіма видами мовленнєвої діяльності й обираючи для цього оптимальну стратегію дискурсу; – <i>прагматичний</i>; емоційність, виразність висловлювання, вміння користуватися невербальними засобами спілкування. 	Опитування, тестування, контрольні і самостійні роботи, метод практичних робіт, результати розв'язання кейсів, проходження педагогічних практик, метод самооцінювання тест «Оцінка комунікативних та організаторських здібностей».
Рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – <i>ініціативний</i>: активність і вияв особистісної ініціативи до іншомовної комунікації; – <i>аналітичний</i>: здатність до адекватної самооцінки; – <i>продуктивний</i>: особистісна та професійна потреба в саморозвитку. 	Бесіди, анкетування, тести, методика «Діагностика творчого потенціалу» Є. Брунера, методика діагностики схильності до конфліктів, стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д. Джонсона і Ф. Джонсона, результати проходження педпрактик

**Теми, якими були доповнені навчальні дисципліни в ході
міждисциплінарної інтеграції змісту іншомовної освіти**

№ з/п	Назва дисципліни	Семестр	Теми, які викладалися англійською мовою
1	2	3	4
Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти			
1	Іноземна мова	1	Дисципліна викладалася англійською мовою
2	Практика усного і писемного мовлення	2	Дисципліна викладалася англійською мовою
3	Методика навчання іноземної мови	3	Дисципліна викладалася англійською мовою
4	Іноземна мова за професійним спрямуванням	1, 2	Дисципліна викладалася англійською мовою
5	Методика навчання освітньої галузі «Природника»	3	Завдання і зміст освітньої галузі «Природознавство». Матеріальна база навчання природознавства (Клас-кабінет. Куточок живої природи. Географічний майданчик. Навчально-дослідна ділянка)
6	Методика навчання освітньої галузі «Математична»	3-4	Поняття числа. Числа першого концентра і концентра «Сотня». Методика вивчення арифметичних дій додавання і віднімання. Методика вивчення арифметичних дій множення і ділення
7	Методика навчання інформатики	3	Методична система навчання інформатики в початкових класах. Особливості уроку інформатики в початкових класах. Методика вивчення теми «Інформація», «Інтернет».
8	Інноваційні технології в освіті	5	Мультимедійні технології. Мережеві технології. Ігрові технології. Технологія розвитку критичного мислення

Методика формування ІКК майбутніх учителів початкової школи

Етапи, вправи Компоненти ІКК	АДАПТИВНИЙ ЕТАП Докомунікативні підготовчі вправи: <i>репродуктивні та активні</i>		БАЗОВИЙ ЕТАП Навчально-комунікативні: <i>інтерактивні (діалогічні) та (продуктивні) монологічні</i>	ІННОВАЦІЙНИЙ ЕТАП Творчі вправи: <i>реально-комунікативні й власне творчі</i>			
Ціннісно-мотиваційний	<i>Методи: пояснювально-інформативний, репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, демонстрація</i>		<i>Методи: репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, інтерактивний,</i>	<i>Методи: продуктивні, частково-пошуковий, дослідницький, самонавчання</i>			
Когнітивний					<p><i>Лекції:</i> проблемна, з наперед запланованими помилками, з елементами дискусії, ТКМ – на етапі виклику, тестування, інтерв'ю, анкетування. <i>Практичні заняття:</i> «Кошик ідей», метод «Прес», проблемні завдання.</p> <p><i>Лекції:</i> знання факторів, що впливають на мотивацію, особливості англійського мовлення вчителя. <i>Практичні заняття:</i> «Знаю хочу знати – взнав», Асоціація».</p>	<p><i>Практичні заняття:</i> вправи: рольові ігри, постер-сесія, віртуальна екскурсія, ТКМ «6 капелюхів», «Зигзаг», «Мікрофон».</p>	<p><i>Самостійна робота:</i> створення власного мовного портфоліо, розроблення кейсів (ситуацій), колажів для учнів початкової школи.</p> <p><i>Практичні заняття:</i> «Прогнозування за ілюстрацією», ТКМ «Мозаїка» (Jigsaws), створення презентацій, написання курсових, наукових, кваліфікаційних робіт.</p>
Комунікативно-діяльнісний					<p><i>Самостійна робота:</i> перегляд вебінарів <i>Практичні заняття:</i> розучування англійських пісень, віршів – виступи на концертах. ТКМ: «Кола по воді», «Правильно-неправильно» «Insert» (Інсерт), «Ажурна пилка».</p>	<p><i>Практичні заняття:</i> обговорення та аналіз прочитаної криви (на самостійному читанні) План роботи з книгою Робота з англійськими прислів'ями, висловами, гумором Інтерактивна технологія, метод «Коло ідей» Метод «Акваріум» «Суд від свого імені» «Карусель», «Навчаючи вчусь», «Дерево рішень» (у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду з літературного твору). Англійське спілкування в чатах, вебінарах, семінарах.</p>	<p>Захисти проєктів Міжнародні проєкти Створення історій групи Дискусія (подіумна, панельна дискусія, форум, колоквиум, круглий стіл, симпозиум, дебати, ток-шоу, інтерв'ю), створення дерева рішень, технології ситуативного моделювання: симуляції; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуації за ролями. Проведення уроків англійської мови в початковій школі. Виступи на конференціях, семінарах.</p>
Рефлексивно-оцінний					Технологія критичного мислення (етап рефлексії) на кожному занятті	<p><i>Практичні заняття:</i> «Займи позицію», «Зміни позицію», ТКМ «Дерево припущень»</p>	Синектика, ТКМ «Синквейн» технології моделювання ситуацій, «Аналіз ситуації». Аналіз уроків, інших заходів з англ. мови.

FOCUSED TOPICS OF SCIENTIFIC WORKS

1. New Ukrainian school and Waldorf education
2. Educational plans and curricula in the light of the New Ukrainian School
3. Establishing the support of primary schools in rural areas.
4. Development and approval of competency-based standards on English for primary school.
5. Professional development for primary school teachers.
6. The principles for creating textbooks on English for the new generation.
7. Analyzing a national e-platform for e-resources and textbooks.
8. Quality assessment in English at primary schools.
9. Quality assurance system vs control and inspection in education.
10. Ensuring diversity in the forms of education available.
11. The primary school working according to the new competency-based educational standard.
12. Modern principles of language learning and teaching in primary school in Ukraine.
13. Perspectives towards English speaking communicative activities among primary school teachers.
14. A communicative approach to English language proficiency assessment in primary school.
15. Implementing electronic speaking portfolios among primary school teachers.
16. Mastering English and bilingual methods in the process of cultural and linguistic students' teaching.
17. Target language collaborative learning and autonomy in primary school.
18. Techniques to teach communication strategies in primary school.
19. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation.
20. Target language collaborative learning and autonomy on English lessons in primary school.

QUOTES ABOUT LANGUAGE LEARNING FOR DISCUSSING:

1. "A different language is a different vision of life." Federico Fellini
2. "The limits of my language mean the limits of my world." Ludwig Wittgenstein
3. "One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way." Frank Smith
4. "Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going." Rita Mae Brown
5. "He who knows no foreign languages knows nothing of his own." Johann Wolfgang von Goethe
6. "You can never understand one language until you understand at least two." Geoffrey Willans
7. "If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart." Nelson Mandela
8. "To have another language is to possess a second soul." Charlemagne
9. "Change your language and you change your thoughts." Karl Albrecht
10. "Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things." Flora Lewis
11. "Knowledge of languages is the doorway to wisdom." Roger Bacon
12. "Language is the blood of the soul into which thoughts run and out of which they grow." Oliver Wendell Holmes
13. "Language is not a genetic gift, it is a social gift. Learning a new language is becoming a member of the club – the community of speakers of that language." Frank Smith
14. "Learn a new language and get a new soul." Czech Proverb
15. "A special kind of beauty exists which is born in language, of language, and for language." Gaston Bachelard
16. "Learning is a treasure that will follow its owner everywhere." Chinese Proverb
17. "One should not aim at being possible to understand but at being impossible to misunderstand." Marcus Fabius Quintilian
18. "A mistake is to commit a misunderstanding." Bob Dylan

**Інтернет-адреси ігор, вправ та завдань, спрямованих на формування
іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності:**

Word Games

<http://www.linguamania.ru/>
<http://www.kinglishschool.com/game/WordPuzzle.swf>
<http://www.english-online.org.uk/games/bigandsmall.htm>
<http://www.krazydad.com/sudoku/>
<http://www.manythings.org/cts/>
<http://www.bbc.co.uk/schools/starship/english/index.shtml>
<http://www.quia.com/pages/duncanenglish12.html>
http://www.oup.com/elt/global/products/englishfile/elementary/i_games/

Practical English Online

<http://www.1-language.com/audiocourse/index.htm>
<http://www.englishbanana.com/downloads.html>
<http://www.guide-to-distance-learning.com/learn-english-online.html>

Miscellaneous

<http://www.a4esl.org/>
<http://www.bbc.co.uk/schools/starship/english/storyplant.shtml>
<http://www.eclecticenglish.com/index.html>
<http://www.eduplace.com/tales/>
<http://www.english4today.com/usr/video/ytv/?cat=72>
<http://www.etc-inter.net/index.php?online=yes>
<http://www.infoenglish.info/index/0-5>
http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2700
<http://www.learnenglish.de/englishtestspage.html#confuse>
<http://www.mrshurleysesl.com/englishpractice.html>
<http://www.quia.com/pages/duncanenglish12.html>
<http://www.teachenglishinasia.net/tefl-tesl-games-and-activities-directory>
<http://www.tuition.com.hk/english/english-resources.htm>
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/>
<http://www.englishforum.com/00/interactive/>
http://www.spotlight-online.de/language/fragebogen.php3?b_id=1
http://www.geocities.com/kjschjp/eng_learn_res/online_res/online_res.html

METHODOLOGICAL ISSUES FOR DISCUSSING

1. Theoretical bases of forming and developing foreign language (English) communicative competence.
2. Foreign language communicative competence: meaning and structure.
3. Historical and pedagogical analysis of forming the foreign language communicative competence: native and foreign experience.
4. Contemporary trends of foreign language teacher education in Europe.
5. Designation of criteria, indicators and levels of foreign language communicative competence formation.
6. The current state of foreign language communicative competence formation in national higher education institutions.
7. Methodical bases of forming foreign language communicative competence
8. Modelling foreign language communicative competence forming system.
9. Methodological approaches to forming the foreign language communicative competence.
10. Principles of forming the foreign language communicative competence.
11. Organizational and methodological conditions for implementing the system of foreign language communicative competence formation.
12. Interactive and educational foreign language environment of foreign language communicative competence.
13. Methodology of forming foreign language communicative competence
14. Critical and Creative Thinking Strategies during forming English-speaking communicative competence.
15. Innovative teaching methods and their peculiarity of use in the process of learning a foreign language.
16. Strategies of Large class English teaching, group work (small group), pair work, individual work.
17. The ways of using Internet in the classroom.
18. Mastery of rhetorical communication as an organic quality of primary school teacher's professionalism.

Оцінювання рівнів ІКК засобами методу ієрархій

Для установлення відносної важливості елементів ієрархії використовується шкала відношень. Шкала дозволяє експерту ставити у відповідність ступеням переваги одного порівнюваного об'єкта перед іншим деяке число. У табл. М.1 наведено шкалу, запропоновану Сааті.

Таблиця М.1

Шкала відношень (ступеня значущості дій)

Ступінь значущості	Визначення	Пояснення
1	Однакова значущість	Дві дії вносять однаковий вклад у досягнення мети
3	Слабка значущість	Існують не достатньо переконливі міркування на користь переваги однієї з дій
5	Істотна значущість	Маються надійні дані для того, щоб показати перевагу однієї з дій
7	Очевидна значущість	Переконливе свідчення на користь однієї дії перед іншою
9	Абсолютна значущість	Найвищою мірою переконливі свідчення на користь переваги однієї дії іншій
2,4,6,8	Проміжні значення сусідніми судженнями	Ситуація, коли необхідне компромісне рішення

У ході використання зазначеної шкали експерт, порівнюючи два об'єкти повинен поставити у відповідність число в інтервалі від 1 до 9 або обернене до нього.

Парні порівняння проводяться в термінах домінування одного елемента над іншим. Отримані судження виражаються в цілих числах за дев'ятибальною шкалою.

Процедура оцінювання ІКК майбутніх учителів виглядає так.

1. Студенти групи здають певну кількість екзаменів і проходять, при необхідності, тестування. Результати тестування і екзаменів приводяться до одної шкали (в нашому випадку, 100-бальна шкала).

2. За результатами екзаменів визначаються значення показників вибраних критеріїв. Правила визначення показників представлені в таблицях нижче.

Таблиця М.2

Визначення показників мотиваційно-ціннісного критерію

Показники	Екз1	Екз2	Екз3	Екз4	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
мотиваційний	+			+		+		+	+
аксіологічний		+	+		+		+	+	
професійний	+			+		+	+		+

Таблиця М.3

Визначення показників когнітивного критерію

Показники	Екз1	Екз2	Екз3	Екз4	Екз1	Екз2	Екз3	Екз4	Екз5
лінгвістичний			+		+	+		+	+
мовленнєвий			+	+		+	+		+
дискурсивний	+	+			+	+		+	

Таблиця М.4

Визначення показників комунікативно-діяльнісного критерію

Показники	Екз 1	Екз 2	Екз 3	Екз 4	Екс 1	Екс 2	Екс 3	Екс 4	Екс 5
стратегічний	+		+		+	+		+	
комунікативний	+		+			+	+		+
прагматичний		+		+	+		+	+	

Таблиця М.5

Визначення показників рефлексивного критерію

Показники	Екз1	Екз2	Екз3	Екз4	Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
ініціативний		+		+	+	+		+	
аналітичний	+		+	+			+		+
продуктивний		+				+		+	+

3. Визначаються рейтинги всіх можливих варіантів рішень за кожним критерієм:

- створюється матриця попарних порівнянь по всіх критеріях;
- отримана матриця нормалізується;
- для отримання відповідних рейтингів усереднюються значення в кожному рядку;
- обчислюються і перевіряються коефіцієнти узгодженості.

4. Визначаються вагові коефіцієнти критеріїв:

- створюється матриця попарних порівнянь по всіх критеріях;
- отримана матриця нормалізується;
- для отримання вагових коефіцієнтів усереднюються значення в кожному рядку;
- обчислюються і перевіряються коефіцієнти узгодженості.

5. Обчислюється зважений середній рейтинг для кожного варіанта рішення і вибирається рішення, що набрало найбільшу кількість балів.

Таблиця М.6

Матриця попарних порівнянь критеріїв ІКК

	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивний	Комунікативно- діяльнісний	Рефлексивний
Мотиваційно- ціннісний	1			
Когнітивний	Слабка 3	1		
Комунікативно- діяльнісний	Слабка 3	Слабка 3	1	
Рефлексивний	Однакова 1	Істотна 5	Слабка 3	1

Процедура оцінювання ІКК майбутніх учителів:

1. Студенти групи оцінюються за вибраними показниками за 100-бальною системою.
 2. Визначаються рейтинги студентів за кожним критерієм:
 - створюється матриця попарних порівнянь по всіх показниках;
 - отримана матриця нормалізується;
 - визначаються вагові коефіцієнти по кожному показнику.
 3. Визначаються вагові коефіцієнти критеріїв:
 - створюється матриця попарних порівнянь за всіма критеріями;
 - отримана матриця нормалізується;
 - визначаються вагові коефіцієнти критеріїв.
 4. Обчислюється зважений середній рейтинг
- В таблицях нижче наведено приклади рейтингів студентів за показниками ІКК, рейтинги показників для кожного критерію та підсумковий рейтинг.

Таблиця М.7

Результати оцінювання показників

ПІБ	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9
Студент1	0,343	0,404	0,44	0,291	0,437	0,425	0,453	0,475	0,415
Студент2	0,244	0,233	0,308	0,532	0,315	0,246	0,231	0,236	0,199
Студент3	0,27	0,345	0,283	0,337	0,405	0,362	0,229	0,473	0,455
Студент4	0,664	0,191	0,411	0,464	0,306	0,401	0,45	0,222	0,341
Студент5	0,256	0,476	0,384	0,183	0,405	0,501	0,343	0,441	0,308
Студент6	0,205	0,372	0,453	0,296	0,355	0,253	0,56	0,269	0,496
Студент7	0,45	0,512	0,331	0,426	0,402	0,39	0,234	0,422	0,352
Студент1	0,307	0,342	0,246	0,18	0,326	0,259	0,251	0,415	0,184
Студент2	0,436	0,168	0,339	0,517	0,424	0,255	0,321	0,256	0,267
Студент3	0,302	0,368	0,326	0,267	0,326	0,372	0,404	0,411	0,435
Студент4	0,482	0,353	0,26	0,411	0,38	0,221	0,337	0,281	0,334
Студент5	0,399	0,467	0,577	0,227	0,399	0,219	0,393	0,432	0,537
Студент6	0,213	0,399	0,47	0,494	0,352	0,57	0,491	0,423	0,259
Студент7	0,433	0,467	0,311	0,407	0,424	0,555	0,403	0,386	0,489

Таблиця М.8

Рейтинги показників для кожного критерію

Мотиваційно-ціннісний (A1)	0,233	0,264	0,939			
Когнітивний (A2)	0,12	0,12	0,236	0,159	0,6	0,728
Комунікативно-діяльнісний (A3)	0,13	0,161	0,233	0,309	0,374	0,82
Рефлексивний (A4)	0,151	0,371	0,916			

Таблиця М.9

Підсумковий рейтинг

Студент1	Студент2	Студент3	Студент4	Студент5	Студент6	Студент7
0,118	0,112	0,152	0,13	0,166	0,149	0,173

Додаток Н

**Витяг з навчальної програми дисципліни за вибором
«Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх
учителів початкової школи»**

ОПИС ДИСЦИПЛІНИ

Назва дисципліни: **«Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи»**

Характеристика дисципліни	Спеціальність, освітній ступінь	Академічний календар, види занять
Кількість: Кредитів ECTS 3 Модулів 3 Загальний обсяг дисципліни 90 год. Аудиторних годин на тиждень 2 год.	<i>Галузь знань: 01 Освіта</i> <i>Спеціальність:</i> 013 Початкова освіта <i>ОС бакалавр</i>	<i>Статус дисципліни:</i> вибіркова <i>Курс</i> IV <i>Семестр</i> VII <i>Всього годин: 90 год.</i> <i>Лекцій 18 год.</i> <i>Практичних занять 18 год.</i> СРС 54 год. ІРС 36 год. <i>Вид підсумкового контролю <u>диф. залік</u></i>

1. Робочий план дисципліни
Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів
початкової школи напрям підготовки

Вид навчальної роботи	Годин у семестрі / кредитів ECTS	Розподіл годин по тижнях																Вид підсумкового контролю
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Лекційні заняття	18		2	2	2	2		2	2	2	2			2				Залік
Практичні заняття	18	2					2		2			2	2	2	2	2	2	
Індивідуальна робота	36	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	
Самостійна робота	54	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	
Проміжні форми контролю			ПК	ПК	ПК	ТК 1	КР 3	ПК	ПК	ПК	ТК 2	КР 2	ПК	ПР	ТК 3	КР 3	ЗКР	
Всього годин/кредитів	90/3	7	7	7	7	7	7	7	9	7	7	8	9	11	9	9	8	

ТК – тестовий контроль
 ПК – поточний контроль
 КР – контрольна робота
 ПР – проектна робота
 ЗКР – залікова контрольна робота

Лектор _____
 (підпис) (прізвище та ініціали)

Затверджено на засіданні кафедри протокол № ____ від « ____ » _____ 20__ р.

Завідувач кафедри _____

 (підпис) (прізвище, ініціали)

Декан факультету _____

 (підпис) (прізвище, ініціали)

2. Структура залікових кредитів дисципліни

Назва теми	Кількість годин, відведених на:			
	<i>Аудиторні заняття</i>		<i>Самостійна робота студентів (СРС)</i>	<i>Індивідуальна робота (ІРС)</i>
	<i>лекції</i>	<i>практичні</i>		
Блок 1.				
Тема 1.		2	3	12
Тема 2.	2		3	
Тема 3.	2		3	
Тема 4.	2		3	
Тема 5.	2		3	
Тема 6.		2	3	
Блок 2.				
Тема 7.	2		3	10
Тема 8.	2	2	3	
Тема 9.	2		3	
Тема 10.	2		3	
Тема 11.		2	4	
Блок 3.				
Тема 12.		2	4	14
Тема 13.	2	2	4	
Тема 14.		2	4	
Тема 15.		2	4	
Тема 16.		2	4	
Разом за семестр	18	18	54	36

3. Тематична структура дисципліни

№ за/п	Тематика	Кількість годин		
		лек- ції	прак- тичі	са- мос
Блок 1. Теоретичні основи формування й розвитку іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності. Theoretical bases of forming and developing foreign language (English) communicative competence				
Тема 1	Дефінітивне поле дисципліни. The definition concepts of discipline.		2	3
Тема 2	Іншомовна комунікативна компетентність: сутність і структура. Foreign language communicative competence: meaning and structure.	2		3
Тема 3	Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності: вітчизняний і зарубіжний досвід. Historical and pedagogical analysis of forming the foreign language communicative competence: native and foreign experience.	2		3
Тема 4	Сучасні тенденції іншомовної педагогічної освіти Європи. Contemporary trends of foreign language teacher education in Europe.	2		3
Тема 5	Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Designation of criteria, indicators and levels of foreign language communicative competence formation.	2		3
Тема 6	Сучасний стан формування іншомовної комунікативної компетентності у вітчизняних закладах вищої освіти. The current state of foreign language communicative competence formation in national higher education institutions.		2	3
Блок 2. Методичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності. Methodical bases of forming foreign language communicative competence				
Тема 7	Моделювання системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Modeling foreign language communicative competence forming system.	2		3
		2	2	3

Тема 8	Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності. Methodological approaches to forming the foreign language communicative competence.	2		3
Тема 9	Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності. Principles of forming the foreign language communicative competence.	2		3
Тема 10	Організаційно-методичні умови реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності. Organizational and methodological conditions for implementing the system of foreign language communicative competence formation.		2	4
Тема 11	Інтерактивно-освітнє іншомовне середовище формування ІКК. Interactive and educational foreign language environment of foreign language communicative competence.			
Блок 3. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності. Methodology of forming foreign language communicative competence				
Тема 12	Розробка стратегій критичного та творчого мислення під час формування англomовної комунікативної компетенції. Developing Critical and Creative Thinking Strategies during forming English-speaking communicative competence.		2	4
Тема 13	Інноваційні методи навчання та їх особливість використання у процесі вивчення іноземної мови. Innovative teaching methods and their peculiarity of use in the process of learning a foreign language.	2	2	4
Тема 14	Стратегії викладання англійської мови у великому класі, групова робота (невелика група), парна робота, індивідуальна робота. Strategies of Large class English teaching, group work (small group), pair work, individual work.		2	4
Тема 15	Способи використання Інтернету на уроці. The ways of using Internet in the classroom.			
Тема 16	Майстерність риторичної комунікації як органічна якість професіоналізму вчителя початкової школи. Mastery of rhetorical communication as an organic quality of primary school teacher's professionalism.		2	4
Разом за семестр		18	18	54

Зразки завдань, що використовувалися в ході міждисциплінарної інтеграції дисциплін «Теорія та методика виховання» та «Іноземна мова (англійська)»

Difficult Children

Warming up

Read the poem and comment on it.

When life gives you lemons - make lemonade.

If life gives you strict teachers - thank them.

If life gives you strict parents - obey them.

Answer the questions:

1. Are your parents strict?
2. Do you obey them?
3. Do you think, parents should be strict?
4. What kind of parent would you like to be?

Text 1.

What's Wrong with Strict Parenting?

Read the article to learn more about choosing parenting styles and then try to complete the chart about the effects of upbringing. Make use of it in the discussion.

Parenting	Effects of upbringing
Strict	
Authoritarian	
Punitive	
Permissive	

Research shows that most people think strict parenting produces better-behaved kids. However, research studies on discipline consistently show that strict, or authoritarian, child-raising actually produces kids with lower self-esteem who behave worse than other kids – and therefore get punished more! Strict parenting actually creates behavior problems in children. Why?

1. Strict parenting deprives kids of the opportunity to internalize self-discipline and responsibility. Harsh limits may temporarily control behavior, but they don't help a child learn to self-regulate. Instead, harsh limits trigger a resistance to taking responsibility for themselves. There is a more valuable internal tool for kids than self-discipline, but it develops from the internalization of loving limits. No one likes to be controlled, so it's not surprising that kids reject limits that aren't empathic. They see the "locus of control" outside of themselves, rather than WANTING to behave.

2. Authoritarian parenting — limits without empathy — is based on fear. It teaches kids to bully. Kids learn what they live and what you model, right? Well, if kids do what you want because they fear you, how is that different than bullying? If you yell, they'll yell. If you use force, they'll use force.

3. Kids raised with punitive discipline have tendencies toward anger and depression. That's because authoritarian child raising makes it clear to kids that part of them is not acceptable, and that parents aren't there to help them learn to cope and manage those difficult feelings that drive them to act out. They're left lonely, trying to sort out for themselves how to overcome their "lesser" impulses.

4. Kids raised with strict discipline learn that power is always right. They learn to obey, but they don't learn to think for themselves. Later in life, they won't question authority when they should. They're less likely to take responsibility for their actions and more willing to follow the peer group, or to dodge responsibility by saying that they were only trying to "follow orders."

5. Kids raised with harsh discipline tend to be more rebellious. Studies show that children raised with a strict parenting style tend to be more angry and rebellious as teenagers and young adults. To see why, simply consider how this works for most adults. Virtually all of us were raised with some degree of harshness, and we chafe at control to that degree — even when we're the ones imposing it! That means we end up with problems regulating ourselves. Sometimes this shows up as anger and resentment at any perceived limit or criticism, or by over-reacting when we think someone is trying to tell us what to do. Sometimes it shows up in rebellion against the limits we impose on ourselves. For instance, we may harshly starve ourselves with a new diet and then rebel by binging. (Not surprisingly, studies show that kids raised with strict parenting are more likely to become overweight!)

6. Because kids raised strictly only "do right" when we're there, they get into more trouble. They also become excellent liars.

7. Authoritarian Parenting undermines the parent-child relationship. Parents who relate punitively to their kids have to cut off their natural empathy for their children, which makes the relationship less satisfying to them. Parenting also becomes much harder for these parents because their kids lose interest in pleasing them and become much more difficult to manage. So strict parenting makes for unhappy parents. And children who are parented strictly end up fighting with parents and looking for love in all the wrong places.

The bottom line is that strictness does not work in creating better-behaved kids; in fact, it sabotages everything positive we do as parents and handicaps our kids in their efforts to develop emotional self-discipline.

So does **Permissive parenting** work? Nope. And what does work? Many studies show that there's another way that works best. This approach has been called "authoritative" parenting, but I don't like that word because it is usually confused with "authoritarian. (Notice they're spelled differently, and they don't mean the same thing!) Instead, I call this parenting style "Empathic Limits" to get across the point that we do set limits, just like the Authoritarian (strict) parents, but we do it with empathy, just like the Permissive parents. Children thrive on Limits and Age-appropriate expectations, but only if they're set with empathy. Here's how.

But it's important to note that this doesn't just mean a happy medium between Permissive and Strict. The happy medium approach tends to compromise standards in ways that aren't good for kids ("Ok, you can stay up later") while continuing to use punishments like Timeouts — milder, but still punishments. In other words, it isn't good for either parents or kids, even if it isn't as bad as authoritarian or permissive.

Why? Because parents feel forced to compromise their standards, and their kids still don't behave very well (because they still use punishment.)

What we're really aiming for is the high expectations and limits that keep kids functioning at a high level, combined with the warmth and support of "Permissive." That's the sweet spot that raises amazing kids — and makes for the best parenting.

GLOSSARY

deprive - v, to take something away from;

internalize - v, to take in and make an integral part of one's attitudes or beliefs;

trigger - v, to set off; initiate;

punitive / 'pjuinitiv/ - adj, inflicting or aiming to inflict punishment; punishing;

dodge - v, to evade (an obligation, for example) by cunning, trickery, or deceit;

chafe - v, to feel irritated or impatient;

resentfulness - n, a feeling of displeasure or indignation at someone or something regarded as the cause of injury or insult; pique; irritation;

binging - n, 1) A drunken spree or revel, 2) a. A period of unrestrained, immoderate self-indulgence, b. A period of excessive or uncontrolled indulgence in food or drink.

Discuss the problems evoked in the article in pairs.

St. A	St. B	
YoYou are a very strict parent from Ukraine. You think that:	YYou are a psychologist from the UK. You think that:	
A a parent should be very strict. My friends' permissive parents permitted him do whatever he wanted to do. He seldom attended school. He dated at thirteen, and subsequently dropped out of school.	A a parent should not either be too strict or permissive. A parent should be loving, friendly and strict at some extent. Agree\disagree with a strict parent. Explain your choice.	

Text 2.

Difficult Children: What are they Like?

Read the text about different kinds of difficult children, express your agreement or disagreement with the author.

Difficult children can be divided into two main groups: too obedient and disobedient to deal with. The first group seems to be the most harmless because they can do no bad actions. As a matter of fact, such submissive children can become victims of bullies, can have a lot of complexes, low self-esteem or just commit suicide. Unfortunately, it is a true fact – the greater number of suicides is committed by very obedient children. If your child doesn't speak his mind or express his emotions, it is not a good thing. The reason of such behavior can be in parents if they are nagging, harsh, cruel or repressing persons. To help a child not to be a reserved person parents should change their own behavior. Also, it's very necessary to have sincere talks with a child, react to the child's opinion equally to show him that his opinion is important for you.

As for disobedient children, there are a lot of kinds of them, for example:

- **capricious children.** They demand their parents to do or buy everything they want. If they don't get it, they begin screaming, kicking, falling down on the floor and yelling for no reason. In such a situation parents shouldn't yield to their children, they had better ignore such fits of "childish protest". Otherwise, the more parents will try to calm down the child, the more capricious he will become. But if parents pull themselves together and ignore such "tricks", the child will calm down by himself seeing that it doesn't work.

- **bullies.** There are children who were incorrectly taught that violence is a good solution of any problem. Such children are very dangerous to deal with. They are inclined to make a fire at school, steal money from someone or do some mischief. Of course, they claim parents' attention and need a proper individual approach to them. According to a famous English writer Henry Fielding, "When children are doing nothing, they are doing mischief." So, the best way to deal with such children is to involve them in some interesting or useful activities not to let them be idle, having time for their mischiefs.

- **stubborn children.** Such children want to have everything their own way without any understanding whether it is right or wrong. On the one hand, it's good because they are inclined to express their own opinion and in such a way show that they are alert. But, on the other hand, it can lead to bad consequences. Being stubborn, children don't listen to their parents who have more experience, but do the way they want. Hence, they can make a lot of mistakes. Dealing with such children, parents should be very tolerant. They should explain their children all the time what is right and what is wrong.

In general, there are some recommendations how to deal with difficult children:

- **Educate yourself about age psychology:** it will help you to understand the roots of your child's misbehavior. Without trying to understand the child's psychology you will always see him as a difficult one instead of a human being who just doesn't know what is happening to him.

- **Try to understand the goal the child is trying to achieve:** it's very important to know what goal the difficult child is trying to achieve with the help of his problematic behavior. Is he trying to attract your attention, is he trying to isolate himself from the cruelty of others? If you know the goal the child is going to achieve, you can easily change his behavior for better.

- **Give a child attention and support:** every child claims these things very much. If he sees that you are troubled about his problems, are ready to help him, anyway, he will trust you his secrets and problems.

- **Give a child some obligations and try to involve him in different activities:** If you do it, a child will have no time to mischief. Instead of this, he will be busy with useful things. If parents give their child an opportunity to take responsibility for some work or duties, the child will understand that he is trusted and relied on, which will make him feel adult and responsible for his actions.

Thus, taking into consideration everything mentioned above, the term "difficult children" does not sound appropriate enough. It should be changed into "problematic" or "neglected", don't you think?

Answer the questions.

1. Can an obedient child be a "difficult" one? Why (not)?
2. How do capricious children usually get whatever they want?
3. What is characteristic of the bullies?
4. What is the best way to deal with stubborn children?
5. Which of the recommendations given in the text do you find the most important?

Discussion.

1. Do you agree with the classification of difficult children given in the text? Can you add something else?
2. Which of the terms do you consider the most appropriate for naughty children – difficult, neglected, problematic or ... ?
3. What would you advise to those parents who have to bring up such kind of children?

Text 3.

Difficult Children: are they really Difficult or ... ?

Read the text and say what author's points you approve of and which of them you disapprove of.

In general, we can name all such types of difficult children: street children, bullies, losers, delinquents, submissive and so on. But the term "difficult" can hardly be used as for children as anything can be difficult but children, e.g. a task, an exercise and what not. It is adults, of course, who "invented" this term because it is difficult for them to deal with certain groups of children causing different problems. In fact, it is society and parents who should be responsible for such children. And if a child turns into "a problem" for them, it is not he (a child), but they who are to blame. That's why here the term "problematic" child is more appropriate than "difficult". "The problematic child"

sounds more promising because the problem can be solved and the child can get at least some hope to become happy.

Let us consider some pieces of advice how to deal with such kind of children at school:

1) Be patient. The first step to deal effectively with misbehavior is to show patience. This often means you'll need to think over before you say or do something that you can regret further on. It'll save you from developing the conflict with your child.

2) Be democratic. You should give a child the opportunity to make a decision and his own choice. You'll become approving in the child's eyes. Respect is guaranteed for you.

3) Try to understand the reason. Before punishing the child keep your patience and good mood to understand the reason of the child's misbehavior. The child can be irritable or frustrated just because you don't pay attention to him. Then give this attention to him – catch him doing something good and praise for this.

4) Avoid power struggles. There is a good saying "In the quarrel with an idiot you can easily confuse who is the real idiot." It means that in power struggles nobody wins. Even if you think you are right the result will be the same: the conflict will go on and you'll get a bad mood. Remember, if you are mad and nagging, the pupils will be just the same.

5) Do the opposite of what they expect. You should be flexible and wise enough not to undergo a child's tricks. As usual children wait for the teacher to become mad and aggressive to disrupt the lesson but you should act quickly and confidently: just say something positive.

6) Find something positive. For children who regularly misbehave, it can be very difficult to find something positive to say. We should work at this, the more they receive attention for positive things, the less they'll look for attention in a negative way. Go out of your way to find something positive to say to your misbehaving pupils. Remember, these children often lack belief in their own ability. You need to help them see that they are capable of doing something. Try to motivate them.

So, each of us should try to build his or her own line of dealing with all the children. We must remember that they are like we but with individual abilities, thoughts and desires. But the main thing that unites us is that we are all seeking for love, affection and security. So, let's give it to each other.

Answer the questions.

1. What types of difficult children are mentioned in the text?
2. Who is responsible for children not to become difficult?
3. Why is "problematic" a more appropriate term for such kind of children?
4. How should a teacher react to his pupils' misbehavior not to fail?
5. Which of the recommendations given in the text sound quite easy and, vice versa, difficult for adults to follow?

Discussion

1. Do you share all the ideas expressed in the text?
2. What other recommendations how to avoid raising difficult children would you add?

Text 4.

Read the texts (A-E) and match them with the titles (1-6). There is one extra title.

Titles

1. Hurting Somebody May Hurt You
2. Schools Going Up in Flames
3. On the Web
4. A Necessity to Change Gun Laws
5. Protecting Teens from Crime
6. The Right to Express Views

Give the proper title to the text.

A. Should teens be protected from some of the dangers of the Internet? Sure, but should thousands of sites just be blocked or should kids be educated to ignore these sites? The majority of teens oppose attempts to limit their access to the Internet.

On the other hand, it is too easy for kids to get into some very offensive sites, especially in the USA. In Europe many hate sites and sexual sites are banned. Due to America's freedom of speech laws even the most extreme sites are allowed to continue operating.

B. The USA is proud of its citizens' freedoms. But how "free" are American teens? A seventeen-year-old boy in order to protest against US troops going to Iraq arranged for some kids at his school to wear anti-war T-shirts and to hand out leaflets at a local shopping mall. The boy was prevented from doing so by the police. Why?

The police said that T-shirts were offensive to people with different views and they didn't want violence in the mall. But the aim of free speech is that people can disagree with each other and don't have to see eye to eye on everything. Free speech is protected by the First Amendment in the Bill of Rights added to the American Constitution. However, sometimes personal freedom is restricted.

C. Three fires are started deliberately in UK schools every day. It's a problem that's on the increase. Most fires are started in rubbish bins and most of them are started during the summer holidays.

Teenagers who start fires in schools are called firebugs by the fire brigade and the police. 95% of them are boys and they are usually pupils or ex-pupils who are angry with a teacher or the school. They usually do not want to destroy the whole school, but fires in schools are very dangerous especially if they are during the school day. And they can affect the future of the other pupils.

D. Schools in the USA used to be safe places. However, in the past five years there has been a large increase in the number of school shootings and now 70% of students do not feel safe at their school.

The schools where the shootings occurred are in very respectable and quiet areas. The causes of the shootings are different. Many of teen killers used to be victims of bullies. Others felt lonely because people thought they were weak or unattractive. Some people believe the US needs strict laws to decrease shootings.

E. Some school districts in the US have made laws against bullying because bullying is becoming a major health problem. Both the bullies and their victims suffer later in life. They may have psychological problems. Bullies might become seriously violent or commit crimes.

Victims of bullies might suffer from depression and feel bad about themselves. But some people think laws won't stop bullying, but they might make it worse. Bullying will still continue, but kids might be more afraid to tell anyone when they're victims of bullies.

Comprehension Check

Answer the questions.

1. What measures are taken in some countries to protect the teens from the harmful influence of the Internet?
2. Can American teens really enjoy freedom of speech?
3. What are school fires caused by?
4. What are the main causes of school shootings?
5. Why is bullying so dangerous for children's health?

What do you think?

1. Are the problems mentioned in the text typical only of some countries or common for your country too? 2. Can you suggest any possible solutions of the teens' problems described in the text?

Text 5.

I Was a Teen Rebel

By Katie Garrison February 27, 2013

Was there understanding or misunderstanding between you and your parents?

To learn more about a generation gap read the article "I Was a Teen Rebel" at home. Be ready to discuss it.

1. My sophomore year was a tough one for my parents and me. I sought the attention of guys just for the sake of having their attention. I wanted nothing more than to know I could grab their attention at my will. My ploys didn't work with one guy. When he let me know that he wasn't interested in me, I became angry. After everyone was in bed I got on instant messenger and let off steam with another friend on the family computer. I was angry and my language expressed that, curse words and all. For whatever crazy reason, I printed out the conversation,

but forgot to take it from the printer. The next person to use the computer was Dad. I was busted. It was all there for Dad to read.

2. I was punished for obvious reasons and various other house rules I broke in the process. I felt like my grounding did not address the real issue, which was my hurt. I broke the rules so I could talk to my friend about my feelings. I was too stubborn to express this to my parents. This began a cycle of me acting out in negative ways because I couldn't express my true feelings to my parents while they remained clueless.

3. I now see that the root of the problem during my teen years was a lack of communication with my parents. Like most teenagers I was frustrated with my insecurity and disappointing my parents. Like many parents and teenagers, I did not know how to communicate my problems, and my parents did not know what was causing my frustration. My parents thought they were giving me useful advice and beneficial punishments but since I didn't tell them the real problems they couldn't help me. I became more upset that they weren't dealing with the real issues, even though I failed to tell them what they were. This cycle ended with rebellious and immature decisions.

4. My lack of maturity created a gap between my family and myself. As time passed I could see the difference between my sisters' relationship with our parents and my own. It was very hurtful to witness the damage I had done and not know how to fix it. I realized that I had to move out and mature on my own to be able to mend my relationships. And although I do regret my stubbornness and immaturity, I do not regret moving out so soon. I think that was the only way to stop the emotional turmoil.

5. I believe that a different kind of communication between my parents and me might have led to a healthier relationship. I needed to feel that it was safe for me to be honest. I needed my parents to understand my needs without pushing their own predetermined solution.

6. Below are a few suggestions that would have made a difference for me:

No yelling or harsh words.

Listening. Let your kids see in your eyes that you're listening.

Checking your emotions. Have the conversation before doling out the consequences. In this way the consequences will more accurately address the issue and won't be fueled by emotions from both sides.

Letting your kid know that whatever he tells you, he's not going to end up in more trouble.

Nurturing respect as a communication style for both parent and teen.

7. Looking back, I wish I had been able to change my attitude and communication style with my parents in order to improve our relationship. As far as the social decisions I made, I can't say I would reverse them. I believe I am a stronger person because of my teen years. I appreciate that I learned to deal with manipulative relationships and social cliques as a teenager.

That being said, my parents were instrumental in helping me to improve my behaviour as I matured. My mother's constant input and advice eventually sunk in.

8. I have this hope - that when I have children, I will remember this lesson: As a parent, I must try to understand my kids and realize I don't know the whole story.

9. Katie Garrison is a college student, talented artist and contributor (o Love No Matter What: When Your Kids Make Decisions You Don't Agree With. Katie will graduate soon with a bachelor's degree in fine arts. She plans to pursue a master's degree in fine arts.

GLOSSARY

clueless - adj. ignorant, unaware, or uninformed

input - n, something that is put in; the act or process of putting in

ploy - n, a maneuver or stratagem, as in conversation, to gain the advantage

rebel /'rebl/ - n, a person who resists any authority, control, or tradition

sophomore - n, a student in the second year of high school or college, adj. pertaining to a sophomore

turmoil - n, a state of great commotion, confusion, or disturbance.

1. Comprehension Check

Answer the questions:

1. How did the girl spend her sophomore year?
2. Why was she busted?
3. What was the root of Katie's problems?
4. What was the difference between her sisters' relationship with their parents and her own?
5. What kind of parent would Katie like to become in future?

2. Fill in the gaps in the chart with the abstracts (short written statements containing only the most important ideas) according to the paragraphs (sections) of the article and speech formulas.

Paragraph	Fact/event	Speech formula/s
1.	The sophomore year was hard for Katie and her parents.	For whatever crazy reason
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

3. Try to summarize the facts/events from the article.

4. Discuss the situation in pairs.

St. A is Katie from the UK, who faces the problems:	St. B is a psychologist who analyses:
1. She wants her parents to understand her needs without pushing their own predetermined solution. 2. ...	1. Reasons for appearing problems. 2. Consequences of the problems. 3. Solutions of the problems.

5. Group Discussion.

Complete the statements giving reasons.

1. The sophomore year was tough for Katie and her parents ...	as ... because ...
2. She began acting out in negative ways ...	on account of ... on the grounds that ...
3. There was a gap between Katie's family and herself ...	otherwise ... due to the fact that ...

Additional Vocabulary

➤ Adults often see the age between 13 and 19 as “difficult”. Though it doesn't concern every child and most children pass through this stage quickly and painlessly, it is generally believed that teenagers tend to become:

rebellious; ill-mannered, impertinent or cheeky; aggressive and violent; skeptical or cynical; intolerant and inflexible; impatient and flighty; clumsy or awkward; untidy or scruffy; too self-assured or cocky; over-ambitious; shy of talking about their problems; afraid to be seen as losers

scared of being lonely; bullied or rejected.

➤ As a result teenagers often:

- can't get along with adults or their peers;
- feel self-conscious about their looks;
- experiment with their appearances;
- loudly protest against being treated like children;
- seek independence in everything;
- have low or high self-esteem;
- lose self-confidence;
- develop complexes (like inferiority or superiority complexes);
- try to look cool in front of (in the eyes of) their friends;
- embarrass their parents by outrageous or unsocial behavior.

➤ Modern life exposes young people to certain dangers and hardships. Some teens may:

- believe that only fit, healthy and glamorous people can be a success and copy fashion models and pop stars;
- become fans of a sports team or a pop singer and dedicate their lives to this passion;
- become net addicts and spend too much time with the computer;
- get bored or depressed and think that nothing interesting can happen to them;
- fail to think of what to do with themselves in their spare time and waste the best years of their lives;
- try to earn their own money and begin to neglect their school and homework;
- forget that parents remain the most important people in teenagers' lives and become unsupportive;
- give up too easily when they feel that too much pressure is put on them;
- ruin their health at a young age;
- fall victims to crime;

➤ Young people may face problems that need to be solved. To this end they have to learn:

- to compromise or to meet people halfway;
- to try and see other people's points of view;
- to establish and upkeep good relations with people of all ages, to socialize;

- to find lifelong friends;
- to get over their complexes;
- to keep fit by doing more exercise and having a healthy diet;
- to be sensible, not to shock people with their appearance and behavior;
- not to put their future at risk;
- not to think too much about their looks but to concentrate on really important things like goodness of character;
- to treat modern fashionable tendencies (like music, clothes and lifestyles) more critically and not to allow them to become their whole lives;
- not to make an idol of anyone;
- to remember that heavy use of computers is dangerous;
- to say “no” to such social evils as drugs, drinking alcohol, smoking, eating junk food or gambling;
- to develop a positive attitude to life and people

Say what their antonyms are, using the vocabulary above:

tolerant, dependent, supportive, flexible, civilized, reasonable, patient, controlled, willing, tidy, fair, moral, ashamed, polite, balanced.

Use the vocabulary above and say what we call people who:

- 1) are not willing to accept or respect different opinions or people;
- 2) behave in a shocking way and can even insult people in front of their friends;
- 3) are confident and relaxed because they are sure of their abilities;
- 4) lack grace in movement or behavior;
- 5) show strong emotions and feelings and use physical force that can cause damage, injury or death;
- 6) are very rude and bold, impudent;
- 7) often change their opinion and behaviour and are not serious or reliable;
- 8) are untidy or dirty;
- 9) are not able to put up with delay or opposition calmly and without anger;
- 10) feel that they can do things well and that people respect them;
- 11) have a strong desire to succeed in something;
- 12) are not accepted by a certain group or community;
- 13) believe that people care only about themselves and are not sincere or honest.

Guess what problems the people face taking into account the key phrases:

- 1) - If my mum were wiser, maybe by now I'd have a job, a girlfriend and possibly my own living space;
 - My mother tells me what to do every day!
- 2) - My dad doesn't understand me and makes my life difficult;
 - He never looks at things from my point of view, but always from his;
- 3) - How do I disapprove of my daughter's friend or boyfriend without being an invasive dad?
 - He seems like a loser. He has really gross table manners too. I just feel she can do better.
- 4) - I suffer a semi-estrangement from my sons;
 - Both of my children live far away and are busy with their own lives. I feel like such an outsider.

Discuss the situations.

St. A	St. B	St. C
You are a parent from Ukraine. Discuss the problem with your child's peer from the UK and the psychologist.	You are a student from the UK. Discuss the problem with the parent from Ukraine and the psychologist.	You are a psychologist who helps to define the problem situations which occur between children and parents.
1. A son is worried because his mother has been controlling him his entire life. 2.		

Write an essay:

a) on the problems caused by generation gap, share your own experience of being a teenager, try to give some recommendations to the teenagers facing the same problems nowadays

or

b) comment on the problems described in four situations above, give your pieces of advice how to solve them.

While writing, make use of the Additional Vocabulary given above.

Text 6.

Harry Faces Eton Drugs Test

Read the two articles (one from *The Sun* and the other from *The Independent on Sunday*). 1. Summarize each story in three or four sentences. Which newspaper ... ?

- is more factual and objective
- is more sensational
- has longer, more complex sentences
- uses more informal, idiomatic, conversational language
- uses more formal, controlled, concise language

2. Where did the reporters obtain their information? Who did they speak to? Which newspaper attributes its sources more? Why, do you think?

3. Make questions for these answers, using the words in brackets.

1. He might be expelled. (fail) - *What happens if he fails the drugs test?*
2. A member of staff told him. (find out)
3. To give him a short, sharp shock. (insist)
4. Yes, he learned a lot. (instructive)
5. It can lead to hard drugs such as cocaine and heroin. (potential danger)
6. It is very strict. It gives lectures about their dangers. (policy)
7. He is reported to have verbally abused an employee. (What ... Harry said ... done at the Rattlebone Inn?)
8. He turned it down immediately. (react)

4. Find informal words or idioms in *The Sun* and formal words in *The Independent* that have similar meanings to these.

The Sun - informal words for...	The Independent - formal words for...
cannabis	came out, became known
has been warned	warned, made aware
alcohol	very distressing or shocking
a person who is difficult to control	results
behaving in an uncontrolled fashion	happening in many places
stopped at a very early stage	given in to temptation
everyone will be watching	buildings and land of a business

The Sun
Monday January 14th 30 p www. the sun.co.uk
TROUBLED Prince Harry is facing drugs tests at Eton after admitting he took pot.

He has been allowed to stay at the school by head John Lewis.

But the teenager risks being EXPELLED if he fails a random urine check in future.

A source said last night: "Harry has had the yellow card. If he ever tests positive he'll be out."

The youngster told Prince Charles he smoked cannabis and had booze binges at Highgrove, Gloucs, and a nearby pub when he was 16.

Harry, now 17, also went drinking at a pub on New Year's Eve. Eton insiders said the Prince "can be a handful."

A source added: "People are genuinely concerned he may be going off the rails.

"He also has a habit of spitting in the street - quite distasteful.

"The News of the World told yesterday how Charles responded to Harry's cannabis confession by ordering him to visit a rehab unit - to frighten him into turning his back on drugs.

And Eton has told him that even though he never smoked pot at the school, its anti-drug rule applies at home.

A senior source at the Berkshire college said: "The cannabis matter was brought to the attention of the head by Prince Charles.

"Obviously the Prince is extremely concerned about those who mix with his son in case any of them has been a bad influence on him.

BORED

"The smoking of cannabis and the drinking of alcohol is widespread at Eton College and the headmaster operates a strong policy against it.

"But the difficulty is that you have a large number of boys with a huge weekly disposable income who get very bored and become easy prey for drug-dealers."

The source said Eton was "totally satisfied" with the way Prince Charles had handled Harry's drug use.

He went on: "It would seem the problem has been nipped in the bud.

"However, the headmaster informed Charles his son could be made to take random urine samples in the future.

"The headmaster hates having to expel anybody - but he is very tough on drugs.

"All eyes at Eton will be on Harry to ensure he does not stray. "

ABUSE

Eton pupils are all given lectures about drugs by a counsellor.

They are warned how drugs affect the body and mind.

Staff are also trained to spot signs of drug abuse in the boys.

Eton rules say: "The school prospectus is explicit about the headmaster's right to dismiss any boy involved with illicit drugs.

"The headmaster also has the power to treat as a breach of school discipline behaviour during the holidays which brings the school into disrepute. " Meanwhile, a pupil who was expelled for having cannabis said he once offered a joint to Harry's brother William.

He added: "William was not amused. He politely turned it down immediately."

THE INDEPENDENT ON SUNDAY

13 January NO 623

Prince Harry sent to rehab over drink and drugs

BY CLAIRE HILL

Prince Harry was sent to a drugs rehabilitation clinic after he admitted to smoking cannabis and drinking alcohol, it emerged last night.

His father, the Prince of Wales, sent his son to Featherstone Lodge Rehabilitation Centre in Peckham, south London. Prince Charles took the decision after learning his son had taken drugs during private parties at Highgrove, and had drunk alcohol at the nearby Rattlebone Inn in Sherston, reports said.

These incidents are reported to have happened last June and July when Harry was 16. It is believed that Prince Charles was alerted to the problem when a senior member of staff noticed a smell of cannabis. In the late summer, he visited the rehabilitation centre for what was intended to be a “short, sharp shock.”

Bill Puddicombe, the chief executive of Phoenix House Treatment Service For Drug Dependency, confirmed Prince Harry’s visit to the lodge. “The visit was at the request of the Prince of Wales, who is our patron,” he said. “Prince Harry came for a couple of hours on a day in late summer and talked to several people in recovery, heroin and cocaine addicts mostly.

“They told him what had happened in their lives, which must have been quite harrowing for him. Prince Harry was friendly and relaxed and the residents liked him and responded very warmly to him.

“I spoke to the Prince in November and was pleased to hear that Harry had enjoyed his visit and learnt a lot.

“It was an opportunity for the Prince of Wales to teach Prince Harry about our work and the consequences of taking drugs. Featherstone has helped an enormous number of people, and we are pleased if the visit helped Prince Harry too.”

Prince Harry was reportedly shown the residential and detox areas and sat in on a communal therapy group and heard stories of addicts moving from cannabis to cocaine and heroin.

A spokesman for St James’s Palace said last night: “This is a serious matter which was resolved within the family, and is now in the past and closed.” It is expected there will be widespread praise for the Prince of Wales’s actions.

Prince Harry, now at Eton public school and planning to go to agricultural college after his A-levels, is the latest in a line of young aristocrats and politicians’ children who have succumbed to drug-taking. The Hon. Nicholas Rnatchbull, a godson of Prince Charles, was in a rehabilitation clinic last year. Camilla Parker-Bowles’s son, Tom, and Lord Frederick Windsor have also admitted using cocaine. Tony Blair’s son, Euan, was found drunk in Leicester Square in 2000 when he was 16.

The *Mail on Sunday* also reported last night that the prince was at the centre of a police investigation into after hours drinking at the Rattlebone Inn. He verbally abused a French employee and was ordered to leave the premises, the report said. The landlord, David Baker, left the pub within weeks of the incident.

The Prince of Wales was involved in an underage drinking episode when he was 14. During a school sailing trip, he led his four friends to the Crown Hotel on the Isle of Lewis. He asked for a cherry brandy, the first drink that came to his mind.

Writing

Write down a short report for the conference devoted to the matters of bringing up children, suggest your own recommendations for modern parents how to raise a happy child. Make use of the thematic and additional vocabularies.

Зразки ігрових завдань з англійської мови на розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкової школи

1. Elevator Pitch

This is an exercise to help your students think fast and get their point across. It's all about choosing and using words carefully and persuasively to achieve their goals in any conversation. They must convincingly "pitch" an idea, concept, product/service or proposal in the time it takes to ride an elevator (about 30 to 60 seconds) so this is a timed exercise. They should make some notes about what they want to say; some topic ideas and note space are provided below. Enjoy the ride!

Ideas for EP Topics:

- A product or service you are offering
- An idea for a website/social network
- A special project you need to fund
- A favour you need from someone
- An invention you want to get patented
- A party plan for a birthday/wedding
- A campaign for a political position
- An advertisement for a local event

2. You Name It

Answer each question for each list below. To make it more challenging, try answering as quickly as you can against another person.

Name 3 people that:	Name 3 places that:	Name 3 things that:
1. Talk more than you	1. Have good food	1. Are square
2. Talk less than you	2. You would like to visit	2. Are orange
3. Work hard	3. Have lots of mountains	3. Smell good
4. You think are smart	4. Are always warm	4. Live in the water
5. Wear costumes	5. You don't want to visit ever	5. Taste terrible
6. Are teachers	6. Are not on Earth	6. You enjoy doing
7. Travel a lot	7. Have a lot of technology	7. You don't enjoy doing
8. Are always nice to you	8. People haven't fought in wars	8. People read

3. What Would Happen?

This exercise is designed to help your students think laterally and discover new ways of looking at the world. Encourage them to answer these questions using creative and constructive thinking. They can use as much detail as they like. For fun, try to think of your own “What Would Happen?” questions!

What would happen if ...

... there were suddenly no computers, tablets, or phones of any kind anywhere on Earth?

... we had to live in a world without electricity?

... you woke up one morning to discover you had changed into a cartoon character?

... all the animals in the world could suddenly communicate with us in our own language?

4. You Know the Rules

The rules and laws we have in life are meant to guide us and protect us, and to keep order in our society. Imagine that you get to make 2 rules that *everyone in the world must follow*. What rules would you make and why?

Rule 1.

I chose this rule because

Rule 2.

I chose this rule because

5. Making Choices

Part of life is being able to strike a healthy balance between our needs and our wants. It's also about focusing on what we consider to be truly important. Imagine you can have any 3 things that you want. In return you must give away three things that you already have. What do you want and what will you give away, and why?

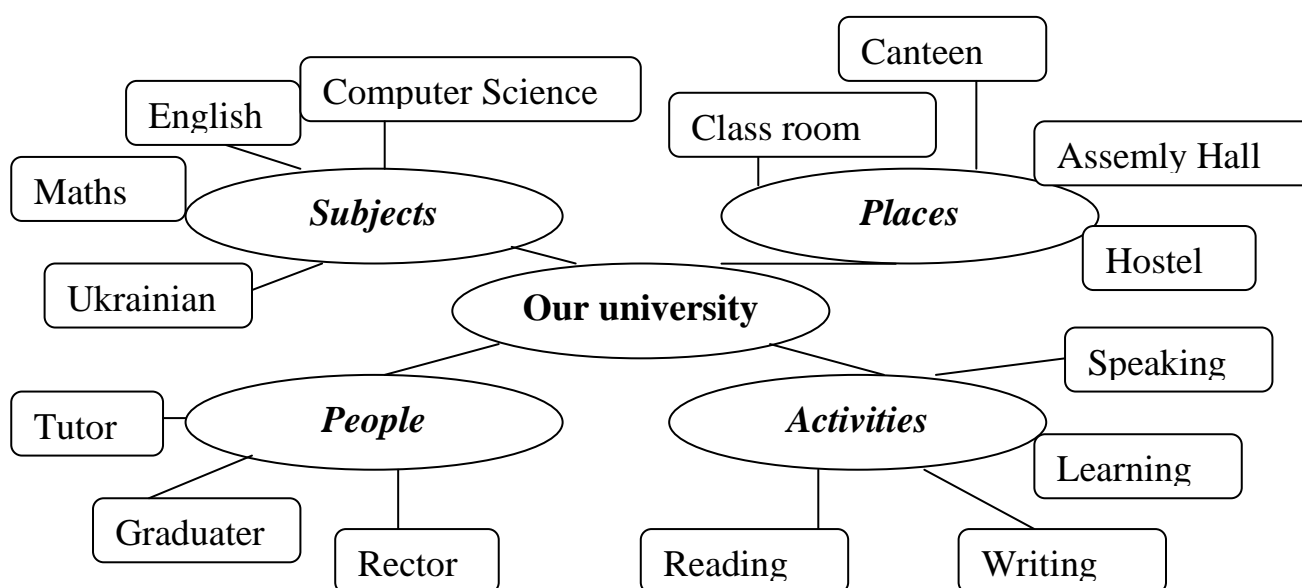
What I Choose to Have	What I Would Give Away
1.	1.
2.	2.
3.	3.

I would want these things because:

I would give up these things because:

6. Vocabulary networks

This activity encourages students to recognize semantic connections between words rather than perceiving vocabulary to be learnt as isolated items in a list. It is important to model the process of creating a vocabulary network with the whole class at least once, and probably several times on different occasions, before asking the students to do this independently. By building up familiarity with the thinking process involved in creating a vocabulary network, students are more likely to adopt it as a personal strategy for learning if they find it helpful.



7. KWL topic grid

The KWL provides a useful framework for topic-based learning in which students' previous knowledge is strategically activated (column 1) in order to engage them in setting an agenda for their own learning goals and work towards these in a responsible way, and to reflect on learning outcomes. With younger students, or at a more elementary level, KWL grids can also be completed as part of topic work using L1.

Either draw a KWL (What I Know / What I Want to find out / What I've Learnt) grid on the board and ask the students to copy this or give out copies at the start of a new topic, e.g. Rainforests.

Topic:		
K	W	L
What I already know	What I want to find out	What I've learnt

8. Cooking in Brown family

In the Brown family, everyone cooks on a different day each week (they eat out on Fridays). Each person in the family usually cooks her or his favourite vegetable. Use the chart to find out who cooks when and what vegetable each person cooks. Make an X in a square when it cannot be an answer. Draw a circle when it is a correct answer.

Hint: when you draw a circle in a square, you can make an X in all of the other squares in that row and column.

- Bob and Carol both like vegetables that begin with the same letters as their names.
- Bob cooks the day after Carol.
- The person who cooks on Tuesday often saves some spinach for her lunch the next day.
- The child who cooks on Wednesday makes a green vegetable.
- Aunt Polly who works late from Monday to Friday, usually steams the carrots.
- Dad, who cooks on Thursday, does not make a green vegetable.

		Cooking days						Vegetables					
		Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Saturday	Sunday	Carrots	Broccoli	Peas	Beets	Spinach	Corn
Names	Katie												
	Carol												
	Bob												
	Dad												
	Mum												
	Aunt Polly												

**Зразки завдань із педагогічної практики, спрямовані на формування ІКК
здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта**

Pre-practice Student Survey

You are about to go into a school to teach. For many of you this will be the first time you have to face a class and deal with real learners. This questionnaire is designed to find out how you feel about this forthcoming experience – your hopes, fears, concerns, expectations. Please try to be open and honest in your answers.

1. How old are you? _____years.
 2. Do you have any previous teaching experience? YES NO
 3. If YES, please give the following information:
 - did/do you teach whole classes or individuals in private lessons?
 - how many pupils altogether?
 - for how long?
-

4. How do you feel about the teaching practice which you will undertake shortly?

Use the 5 – 1 rating scale given below:

5 4 3 2 1

5. You almost certainly have mixed feelings about certain aspects of this teaching experience. Using a similar rating scale, indicate how you currently estimate your ability to do the following:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a) use accurate English in the classroom | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| b) give appropriate instructions | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| c) explain a grammar point | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| d) establish rapport with a class of pupils | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| e) keep control of a class | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| f) plan a 45-minute lesson | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| g) get pupils to work in groups | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| h) adapt materials from a course book | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| i) recognize good and bad teaching by others | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| j) evaluate your own teaching skills | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| k) learn from your own mistakes | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| l) learn from the advice/criticism of others | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

6. Please list below any areas in which you expect or hope to learn something from the teaching practice experience.

7. What are your biggest worries and fears about this experience?

8. At the moment how do you rate your own commitment to becoming a teacher of English?

5 4 3 2 1

Analysis of a trainee student lesson

Lesson plan: timing, pace and demands

NB: note how long each section takes

- Was there a “warm-up” or “ice-breaker”(in order to “tune-in” the pupils to English)?
- Was homework reviewed ?Was everyone checked, were all the items checked, marks?
- Presentation/introduction .Was a new language feature/topic introduced, if so, how ?
 - explanation/definition, given items as illustration
 - examples of new structure
 - vocabulary lists, translation, transcription on blackboard
 - vocabulary guessed from context during reading/listening activities
- Was a reading/listening text presented?
 - was the text presented “cold” (without any preparation)?
 - was there prior discussion to orientate the pupils?
 - was old, relevant vocabulary rehearsed, new words given?
 - was comprehension checked by questions/translation/summary?
- Practice/consolidation
 - was a language feature practised orally or in exercises?
- Personalization/development
 - was there opportunity for pupils to relate the vocabulary to their own interests, experiences, opinions, imagination?
- Problem-solving / application
 - was a practical task set where the new language, knowledge could be used in a “real” situation?
- Summary and review
 - was time allowed for pupils to show the work they had done individually, in pairs/groups?
- Conclusion
 - was homework set?

Consider how active or passive the pupils were during the lesson.

What percentage of the pupils spoke in the whole class context, or in any pair/group work contexts?

Did some pupils participate more in one rather than the other of these contexts?

How motivated were the pupils? How did the teacher motivate them? How much of the lesson was conducted in Ukrainian (L1), English(L2)?

Focus on resources

Which textbook did the student use?

how – systematically(slavishly), selectively, randomly

Which supplementary books were used?

how – regularly, occasionally; stimulus, practice, test

Which audio-tapes were used?

how – listening comprehension exercises, story, songs?

Which visual materials were used?

how – introduce new vocabulary, discussion, comparison

Which teacher-made materials were used?

how – support/stretch specific pupils, supplement text

Which items brought by pupils were used?

how – discussion, role-play

Which authentic materials were used?

verbal e.g. brochures, magazines, papers, menus...

visual e.g. postcards, poster, tickets, coins...

Which opportunities were taken to use the pupil as resources?

e.g. their likes / dislikes, favourite stars, holidays, their opinions on current issues, teenage interests...

How did different pupils respond to different kinds of materials? Were some more motivating than others?

What differences are there for the teacher in preparing and in using different kinds of materials?

Is the work arising from different materials harder or easier to mark for the pupils or the teacher?

After-practice Student Survey

You are just finishing your first teaching practice. This follow-up questionnaire is designed to find out how you got on and to see what changes there have been (if any) in your attitudes towards teaching in general and your ability to perform certain teacherly skills.

1. How do you feel about the teaching practice which you have just completed? Use the 5 – 1 rating scale given below:

5 4 3 2 1

2. You almost certainly had mixed feelings about certain aspects of this teaching experience. Using a similar rating scale, indicate how you feel you were able to do the following:

a) use accurate English in the classroom	5	4	3	2	1
b) give appropriate instructions	5	4	3	2	1
c) explain a grammar point	5	4	3	2	1
d) establish rapport with a class of pupils	5	4	3	2	1
e) keep control of a class	5	4	3	2	1
f) plan a 45-minute lesson	5	4	3	2	1
g) get pupils to work in groups	5	4	3	2	1
h) adapt materials from a course book	5	4	3	2	1
i) recognize good and bad teaching by others	5	4	3	2	1
j) evaluate your own teaching skills	5	4	3	2	1
k) learn from your own mistakes	5	4	3	2	1
l) learn from the advice/criticism of others	5	4	3	2	1

3. Please indicate any areas in which you feel you learned or gained something from the TP experience (e.g. confidence, classroom management, understanding of how learning takes place etc.).

4. Were your worries and fears about this experience justified?

5. How were you able to cope with problem situations?

6. What skills or knowledge do you feel you need to work on most in order to improve your overall competence as a teacher?

7. How well you feel the methodology classes prepared you for this teaching practice?

5 4 3 2 1

8. How do you rate your commitment to becoming a teacher of English in comparison with your feelings before this teaching practice?

More the same less

Self-analysis of a trainee student lesson

Complete the following as soon as you can after you have finished teaching. Be as open, honest and constructive as you can.

1. My feelings immediately after the lesson are/were:

2. The things I liked about the lesson were:

3. The things I was not happy with were:

4. Make suggestions about how you would change the lesson plan to be used in the future to improve the lesson:

АНАЛІЗ УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Схема комплексного аналізу уроку

I. Цілеспрямованість уроку

- Визначити тему уроку , місце уроку в тематичному циклі, тип уроку .
- Назвати цілі уроку: практичні, виховні, загальноосвітні, розвиваючі.
- Встановити відповідність поставлених цілей типу уроку та його місцю в тематичному циклі уроків.

II. Структура та зміст уроку

- Зафіксувати етапи уроку в їх послідовності.
- Встановити відповідність прийомів навчання основним цілям уроку .
- Оцінити раціональність співвідношення тренувальних і мовленнєвих вправ.
- Назвати допоміжні засоби навчання, що використовувались, оцінити їх доцільність та ефективність.
- Визначити розвиваючу, виховну, освітню цінність мовленнєвого матеріалу уроку і вправ, їх відповідність віковим інтересам учнів.

III. Активність учнів на уроці

- Визначити основні форми взаємодії вчителя та учнів на уроці , їх місце (на якому етапі, для виконання яких завдань) та ефективність.
- Назвати прийоми стимулювання мовленнєвої і розумової активності учнів .

IV. Мовленнєва поведінка вчителя

- Визначити відповідність мовлення вчителя мовній нормі, його адаптованість до рівня мовної підготовки учнів і вимог програми.
- Оцінити чіткість і доступність формулювання вчителем завдань для учнів та зверненість його мовлення до учнів.
- Визначити доцільність використання рідної мови вчителем на уроці.
- Встановити співвідношення мовлення вчителя та учнів на уроці.

V. Результативність уроку

- Підсумувати те, чого навчилися учні на уроці.
- Визначити відповідність рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмій поставленим цілям.
- Оцінити об'єктивність та мотиваційний потенціал оцінювання учителем.

Додаток С.7

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА АНАЛІЗУ ЗАЛІКОВОГО УРОКУ

студента (ПІБ) _____

Дата _____ Предмет _____

Клас _____ Керівник практики (ПІБ) _____

Підпис _____ Тема уроку _____

Параметри оцінювання: 0 – показник не виявлявся, 1 – показник виявлявся епізодично та непослідовно, 2 – показник виявлявся часто, 3 – показник виявлявся систематично та в повній мірі.

№ за/п	ПОКАЗНИКИ	БАЛИ (0, 1, 2, 3)
1.	Своєчасний початок уроку, наявність організаційного моменту (фонетичної мовленнєвої розминки).	
2.	Дотримання загальнопедагогічних вимог щодо уроку (гігієнічних, дидактичних, виховних, психолого-фізіологічних).	
3.	Відповідність типу і структури уроку темі та меті.	
4.	Послідовність та логічність етапів уроку.	
5.	Рациональний розподіл часу на уроці.	
6.	Психолого-педагогічне забезпечення цілісності та завершеності уроку.	
7.	Зв'язок уроку з попереднім та наступним навчальним матеріалом, життям і досвідом дітей.	
8.	Доцільний відбір навчального матеріалу.	
9.	Реалізація на занятті основних дидактичних принципів.	
10.	Рациональне та ефективне використання методів, прийомів, засобів навчання.	
11.	Продуктивність та різноманітність видів навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці.	
12.	Формування пізнавального інтересу учнів до уроку.	
13.	Реалізація на уроці основних складових виховання.	
14.	Реалізація на уроці різних видів запам'ятовування.	
15.	Врахування вікових особливостей дітей.	
16.	Рациональне та ефективне застосування методів і прийомів контролю знань, умінь, навичок дітей.	
17.	Активізація навчально-пізнавальної діяльності дітей на уроці.	
18.	Обґрунтоване та мотивоване оцінювання навчальної діяльності дітей на уроці.	
19.	Уміння організувати дітей на навчальну діяльність, забезпечити трудову дисципліну.	
20.	Культура мовлення (розвиток літературного монологічного й діалогічного мовлення).	
21.	Культура педагогічного спілкування (дотримання норм педагогічного такту та етики, толерантність).	
22.	Уміння розподіляти та концентрувати увагу, діяти в публічній ситуації.	
23.	Реалізація мети та плану уроку.	
Загальна кількість балів		
Оцінка за проведений урок		

Список публікацій

здобувачки Пінчук Ірини Олександрівни
за темою дисертації

**«Система формування іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»**
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика початкової освіти

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Монографії:

1. Пінчук І. О. Іншомовна комунікативна компетентність учителя початкової школи: теорія та методика: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Черкаси: Чабаненко Ю. А., 2020. 330 с.

2. Пінчук І. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: компетентнісний та інтегративний підходи: колективна монографія* / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Суми: Вінніченко М. Д., 2019. С. 152–174.

Навчально-методичний посібник:

3. Пінчук І. О. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: методичні рекомендації. Суми: Видавництво Вінніченко М. Д., 2020. 120 с.

Статті в наукових фахових виданнях з педагогічних наук:

4. Пінчук І. О. Використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій при підготовці майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. № 22 (257). Ч. ІХ. С.124–133.

5. Пінчук І. О. Використання інтерактивних методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2013. № 4. С.103–108.

6. Пінчук І. О. Особливості професійної діяльності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 42. Ч. 5. С. 107–113.

7. Пінчук І. О. Творчі вправи як засіб формування англійської компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Вип. 25. С. 201–206.

8. Пінчук І. О. Використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Луганськ: Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». 2018. № 3 (137). С. 215–220.

9. Пінчук І. О. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 3 (38). С. 39–46.

10. Пінчук І. О. Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 1 (36). С. 102–111.

11. Пінчук І. О. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів початкової школи: зміст та структура. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2019. Вип. 10. Т. 2. С. 162–167.

12. Пінчук І. О. Критерії оцінювання іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Вип. 44. С. 137–146.

13. Пінчук І. О. Удосконалення змісту іншомовної освіти як умова формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 48–53.

14. Пінчук І. О. Моделювання методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2020. Вип. 1 (42). С. 121–130.

15. Пінчук І. О. Історико-педагогічний аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету, 2020. № 1. С. 50–56.

16. Пінчук І. О. Визначення складників методичної системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2020. Вип. 68. Т. 2. С. 101–106.

17. Пінчук І. О. Практико-зорієнтоване інтерактивне освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та*

перспективи. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 72. Т. 2. С. 109–113.

18. Pinchuk I. O. Analysis of the current state of forming intending primary school teachers' foreign language communicative competence in the process of professional training. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2020. Вип. 1 (100). С. 61–71.

19. Пінчук І. О. Самостійна робота студентів як один зі складників формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2020. Вип. 69. Т. 3. С. 79–84.

20. Пінчук І. О. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка; гол. ред. Г. І. Сотська. Київ, Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. Вип. 21. С. 168–178.

21. Пінчук І. О. Концепція формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2020. № 25. С. 185–200.

22. Пінчук І. О. Організація педагогічного експерименту з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2020. № 3–4 (182–183). С. 127–134.

23. Пінчук І. О. Аналіз моніторингу результативності застосування системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Вид-во Черкаського національного університету. 2020. № 3. С. 110–113.

Статті в періодичних виданнях інших держав:

24. Pinchuk I. Applying the Integrative Approach in the Process of Forming Future Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence. *World Science*. Warsaw, Poland: RS Global, 2020. № 3 (55). Vol. 3. P. 11–16.

25. Пінчук І. О. Аналіз законодавчої бази України з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Modern Scientific Researchers. Minsk, Belarus*, 2020. Issue 11. Part 1. P. 93–97.

26. Пінчук І. О. Навчально-методичний супровід формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *SWorldJournal*. Bolgaria, 2020. Issue IV. P. 4. P. 55–59.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

27. Пінчук І. О. Англomовна компетентність як складник системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2014. № 12 (15). С. 177–181.

28. Пінчук І. О. Сучасні комп'ютерні технології у процесі вивчення англійської мови студентами закладів вищої освіти. *Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика*: зб. наук. праць. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. Вип. 2. С. 103–108.

29. Пінчук І. О. Training intending primary school teachers for forming the habits of pupils' healthy way of life during English lessons. *Еколого-валеологічне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі*: матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Суми, 29–30 березня 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. С. 62–64.

30. Пінчук І. О. Реалізація компетентнісного підходу в процесі використання інноваційних технологій на заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. *Інновації в освіті: здобутки та перспективи*: матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Умань, 11 жовтня 2018 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 74–77.

31. Пінчук І. О. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів англійської мови в контексті реалізації концепції «Нова українська школа». *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 29–30 березня 2019 р.). Дніпро: ДНУ ім. Олесь Гончара, 2019. Ч. I. С. 34–35.

32. Пінчук І. О. Іншомовна підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації Концепції Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей I всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (м. Маріуполь, 11 квітня 2019 р.). Маріуполь: МДУ, 2019. С. 221–223.

33. Пінчук І. О. Іншомовна лінгвістична підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації мовних проблем Нової української школи. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 жовтня 2019 р.). Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019. С. 122–125.

34. Пінчук І. О. Інтерактивно-освітнє середовище як умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*: зб. тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 24–25 січня 2020 р.). Львів: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 113–116.

35. Пінчук І. О. Удосконалення змісту іншомовної підготовки як педагогічна умова формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня – 1 лютого 2020 р.). Ч. I. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 65–67.

36. Пінчук І. О. Методична система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*:

матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 31 січня –1 лютого 2020 р.). Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 68–72.

37. Пінчук І. О. Роль іншомовного комунікативного середовища закладів вищої освіти у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 7–8 лютого 2020 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика», 2012. Ч. II. С. 65–68.

38. Pinchuk I. O. Forming future primary school teachers' foreign language communicative competence by means of new active speaking technologies. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 14–15 лютого 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. Ч. II. С. 79–83.

39. Пінчук І. О. Інтегрований електронний англomовний підручник як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Формування мовної особистості в сучасному полікультурному суспільстві*: матеріали II міжнародної науково-практичної конференції педагогічних, науково-педагогічних працівників та студентів. (м. Ніжин, 21 лютого 2020 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 49–51.

40. Pinchuk I. O. Professionally oriented intercultural foreign communicative competence of intending primary school teachers. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: зб. наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 20–21 березня 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 114–117.

41. Пінчук І. О. Методологічні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет: Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 134–139.

42. Пінчук І. О. Проектна діяльність як засіб розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. С. 146–149.

43. Pinchuk I. O. English explanatory dictionary of educational vocabulary as a means of forming intending primary school teachers' foreign language communicative competence. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II міжнародної наукової конференції (м. Дніпро, 27–28 березня 2020 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. Ч. I. С. 14–15.

44. Пінчук І. О. Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів: навч. посіб. з методики навчання іноземних мов у початковій школі / укл. І. О. Пінчук. Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2015. 119 с.

45. Пінчук І. О., Шерудило А. В. Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови: навч.-метод. посіб. для

студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Суми: Вінніченко М. Д., 2018. С. 66–124.

46. Англо-український словник освітньої лексики / укл. І. О. Пінчук, Л. Я. Бірюк. Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2020. 268 с.

47. Пінчук І. О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: навчальна програма дисципліни за вибором студентів спеціальності 013 Початкова освіта. Суми: Видавництво Вінніченко М. Д., 2020. 92 с.

48. Пінчук І. О. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Глухів: Вид-во ГНПУ ім. О. Довженка, 2019. Вип. 39 (1). С. 100–106.

49. Pashko A., Pinchuk I. Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using the Example of Intending Primary School Teachers. *Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., Vyshemyrskaya S. (eds) Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making. ISDMCI 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 1246. Springer, Cham.* https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7.

50. Пінчук І. О. Організаційно-методичні умови реалізації системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Освітня аналітика України*. Київ, 2020. № 2. С. 67–81.

51. Pashko A. O., Pinchuk I. O. Intellectual Methods of Estimation of Intending Primary School Teachers' Foreign Language Communicative Competence. *IEEE International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT)*. Kyiv, Ukraine, 2019. Pp. 439–444. (стаття в Scopus).

52. Pinchuk I. Educational Means of Forming Foreign Language Communicative Competence of Intending Primary School Teachers. *Annali d'Italia*. Florence, Italy, 2020. № 6. Vol. 3. P. 21–24.

53. Пінчук І. О. Дисципліна за вибором як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Annali d'Italia*. Florence, Italy, 2020. № 10. Vol. 3. P. 58–66.

54. Пінчук І. О. Принципи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium journal*. 2020. № 20 (72). Warszawa, Poland. С. 28–31.

Опубліковані праці, що додатково висвітлюють результати дослідження:

55. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника. *Зміст та організація педагогічної практики з англійської мови*: монографія / за ред. Г. П. Кузнецової. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. С. 123–150.

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження на конференціях:

міжнародних:

«Інновації у вищій освіті» (Ніжин, 2013 р.), «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2016 р.), «International Congress on Science and Education» (Туреччина, Афьон, 2018 р.), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (Київ, 2018 р.) «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2018 р.), «Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання» (Львів, 2018 р.), «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (Глухів, 2018 р.), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2018 р.), «International Congress on Science and Education» (Туреччина, Афьон, 2018 р.), «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Проблемы и тенденции качества образования в системе национальной безопасности» (Білорусія, Барановичі, 2018 р.), «Economic and social-oriented issues of the modern world. International Conference» (Словаччина, Братислава, 2018 р.), «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства» (Київ, 2018 р.), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2019 р.), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2019 р.), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 2019 р.), «Моделі соціокультурного розвитку територій: перспективи та можливості» (Суми, 2019 р.), «Розвиток критичного мислення в процесі освітньої діяльності: вітчизняний та європейський виміри» (Глухів, 2020 р.), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (Дніпро, 2020 р.), «Пріоритети розвитку педагогічних і психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2020 р.), «Priority Directions of Science Development» (Львів, 2020 р.), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки і психології у XXI столітті» (Львів, 2020 р.), «Актуальні питання сучасних педагогічних і психологічних наук» (Одеса, 2020 р.), «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (Запоріжжя, 2020 р.), «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути» (Дніпро, 2020 р.), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2020 р.), «Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Запоріжжя, 2020 р.),

«Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення» (Луцьк, 2020 р.);

всеукраїнських:

«Теоретико-методологічні засади управління навчальним закладом: розвиток творчого потенціалу дитини та педагога» (Херсон, 2014 р.), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (Умань, 2014 р.), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, виклики і перспективи» (Глухів, 2016 р.), «The 21-st Century Challenges in Education and Science» (Глухів, 2017 р., 2019 р.), «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Камянець-Подільський, 2018 р.), «Стратегічні пріоритети філології й лінгводидактики в умовах реформування освітньої системи в Україні» (Старобільськ, 2018 р.), «Інновації в освіті: проблем, перспективи, відповіді та виклики сьогодення» (Полтава, 2018 р.), «Інновації і освіти: здобутки та перспективи» (Умань, 2018 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2018 р.), «Підготовка майбутніх учителів до реалізації Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2018 р.), «Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи» (Умань, 2019 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2019 р.), «Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в сучасних умовах комунікації: досвід, проблеми, перспективи» (Дніпро, 2019 р.), «Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих вчених» (Одеса, 2019 р.), «Формування критичного мислення в процесі освітньої діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа»» (Глухів, 2019 р.), «Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика» (Суми, 2020 р.), «Формування ключових компетентностей в умовах наступності дошкільної та початкової освіти» (Львів, 2020 р.), «Формування мовної особистості в сучасному полікультурному суспільстві» (Чернігів, 2020 р.).

Довідки про впровадження результатів дисертації (скановані копії)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
 ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
 IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
 тел./факс (0523) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Код ЗКРО 02070987 Державна казначейська служба України
 МФО 820172, р.р. UA 468201720343101002200001061
 № свідоцтва 17701482, ліц. под. № 020709813029
 Валютний рахунок UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343661001300001061 в Укрспільбанку
 м. Львів МФО 322313
 № 1952-Н від 20.07.2020

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
 Phone/Fax: +38 (0)23 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
 Code ZKRO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
 MFC 820172, Settlement Acc. UA 468201720343101002200001061
 Certificate No. 17701482, Lic. IN020709813029
 Foreign Currency Acc. No. UA 118201720343661002300001061,
 UA 058201720343661001300001061
 in Lviv Branch of Ukrsplbank MFO 322313
 на № 812

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
 КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ
 ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ»
 здобувачки наукового ступеня доктора педагогічних наук
 ПІНЧУК ТРИНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Результати дисертаційного дослідження Пінчук Трини Олександрівни на тему «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» було впроваджено в освітній процес факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка впродовж 2017 – 2020 н.р.

Розроблена здобувачкою система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи спрямована на розвиток та вдосконалення застосування практичних навичок іншомовної професійно зорієнтованої комунікації в процесі професійної підготовки бакалаврів спеціальності 013 Початкова освіта. Викладачі з професійним інтересом поставилися до використання запропонованих завдань. Розроблена система передбачала застосування інноваційних методів і технологій навчання іноземної мови під час аудиторних занять, науково-дослідницької діяльності й педагогічної практики, впровадження в процес професійної підготовки дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», що ґрунтувалася на використанні ігрових й інтерактивних форм роботи з іншомовним матеріалом.

Ефективність реалізації запропонованої системи сприяла досягненню позитивної динаміки сформованості рівнів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті використання оптимізованих вправ і завдань на основі сучасного автентичного іншомовного матеріалу. Таким чином, розроблена система є ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати наукового дослідження Пінчук Трини Олександрівни на тему «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» обговорені та затверджені засіданням кафедри початкової та дошкільної освіти (протокол № 13 від 26 червня 2020 року).

Проректор з наукової роботи
 Львівського національного університету
 імені Івана Франка,
 чл.-кор. НАН України



проф. Гладилевський Р.С.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 618-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vpcu.edu.ua код ЄДРПОУ 02129094

01.09.2020 № 06/39

на № _____

**Довідка про впровадження
 результатів дисертаційного дослідження
 Пінчук Ірини Олександрівни
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти з теми «Система
 формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів
 початкової школи в процесі професійної підготовки»**

Упродовж 2016 – 2019 рр. на базі факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського було впроваджено результати експериментального дослідження «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки».

Експериментальну роботу здійснено в процесі навчання студентів 1 – 3 курсів ОС «Бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» під час вивчення дисциплін «Іноземна мова», «Практика усного і писемного мовлення», «Методика навчання іноземної мови» з використанням розробленого навчально-методичного супроводу. Дисципліна за вибором студентів «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» викладалася окремо студентам 4 курсу.

Підготовка студентів була обумовлена змістом навчально-методичного супроводу із дотриманням організаційно-методичних умов відповідно до розробленої системи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Особливо слід виділити застосування здобувачкою інноваційних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності, що сприяли фаховому формуванню групових знань та важливих іншомовних комунікативних здатностей з метою розвитку значущих особистісно-професійних і мотиваційних установок майбутніх учителів початкової школи.

Комплексному й цілеспрямованому формуванню складників іншомовної комунікативної компетентності сприяло виконання бакалаврами завдань під час педагогічної практики, розроблених авторкою.

Аналіз ефективності експериментальної роботи дає можливість зробити висновки щодо актуальності та педагогічної цінності дисертаційного дослідження Упровадження результатів наукової роботи Пінчук І. О. сприятиме збагаченню змісту та системи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти та забезпеченню підвищення рівнів досліджуваної компетентності.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пінчук І. О. «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» обговорені на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти (протокол № 18 від «30» червня 2020 р.)

Довідка видала для подання до спеціалізованої вченої ради на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Проректорка з наукової роботи,
 кандидатка фізико-математичних наук,
 докторка педагогічних наук професорка



Алла Коломієць

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavaka St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

25.05.2020 07-Н
На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертації
Пінчук Ірини Олександрівни

на тему «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2018–2020 років на базі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації І.О. Пінчук з теми «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки».

Зокрема, розроблена дисертанткою система формування іншомовної комунікативної компетентності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів і змістове наповнення представленої дисципліни «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» були використані в освітньому процесі викладачами та студентами Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка в означений період, що мало позитивні результати.

Розробка та впровадження навчально-методичних посібників: «Англо-український словник освітньої лексики», «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови», «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів» сприяли підвищенню рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та знайшли своє застосування в процесі інтеграції навчальних дисциплін, організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, написанні наукових та кваліфікаційних робіт здобувачів освіти.

Результати теоретико-експериментального дослідження з проблем формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи апробувались у процесі викладання навчальних дисциплін: «Іноземна мова: Іншомовна освіта з методикою навчання», «Методика навчання іноземної мови у початковій школі», «Сучасні технології

00000000

навчання іноземної мови у початковій школі», «Сучасна англійська мова з практикумом» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Викладачі з професійним інтересом поставилися до використання запропонованих І.О. Пінчук освітніх інновацій: нових підходів до проведення лекцій «прямої дії», бінарних лекцій, коуч-тренінгів, спільних дискусій із викладачами і студентами; інноваційних способів проведення практичних занять з іноземної мови на засадах інтерактивного діалогового навчання, що мають професійну педагогічну спрямованість.

Окрему цінність набувають дидактичні матеріали для проведення кооперативної роботи та професійно зорієнтовані ігри, рекомендовані для застосування у процесі проведення педагогічної практики здобувачів освіти.

Основні результати дисертаційного дослідження Пінчук Ірини Олександрівни розглянуто та обговорено співробітниками кафедри іноземних мов і методик їх навчання у розрізі форм удосконалення професійної компетентності викладачів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Результати дисертації І.О. Пінчук отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка та рекомендовані до подальшого впровадження в освітню практику (протокол № 10 від 06 травня 2020 року).

Проректор з наукової роботи



Паталія ВІННІКОВА

Паталія КОШАРНА
(044) 295-58-32



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, тел.: (05444) 2-34-27, факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gdn@sm.ukrtel.net, gdnoffice@gmail.com, код ЄДРПОУ 02125527

Від 29.05.2020 № 1456

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ПІНЧУК ІРИНИ ОЛЕКСАНДРІВНИ на тему
«Система формування іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю – 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»**

Довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Пінчук Ірини Олександрівни з теми «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» було впроваджено в освітній процес факультету початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Розроблення та впровадження в освітній процес навчально-методичних посібників («Англо-український словник освітньої лексики», «Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах з вивченням англійської мови», «Особливості навчання англійської мови учнів початкових класів») сприяли вдосконаленню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та знайшли застосування в процесі інтеграції навчальних дисциплін, організації самостійної та індивідуальної роботи, в написанні наукових та кваліфікаційних робіт, під час педагогічної практики.

Вивчення дисципліни за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи», використання програми та навчальних посібників до неї мали позитивні результати – майбутні вчителі початкових класів досягли вищих рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності.

Ефективне використання інтерактивних методів навчання, аналізу конкретних ситуацій професійного спрямування інтенсифікувало опанування студентами іноземної мови, що сприяло фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців, формуванню здатності до ефективного використання іншомовної теоретичної підготовки на практиці.

2021

Як результат, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи за обґрунтованою в дисертаційному дослідженні системою сприяла розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови, активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розумінню ними значущості оволодіння іноземною мовою для обраної професії.

Досягнуті в процесі впровадження показники професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів доводять практичну значущість запропонованої дисертанткою системи формування іншомовної комунікативної компетентності та доцільність застосування зазначених вище посібників в освітньому процесі університету.

Дисертаційне дослідження здійснювалось відповідно до плану наукових досліджень кафедри теорії і методики початкової освіти.

Вважаємо, що матеріали дисертаційного дослідження, представлені Пінчук І.О., сприяють формуванню досліджуваної якості та організації професійної підготовки за спеціальністю 013 Початкова освіта. Результати дослідно-експериментальної роботи дисертантки обговорювалися на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти (протокол № 14 від 28.05.20 р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків,
доктор педагогічних наук, доцент



Г. В. Луценко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0524) 41-04-74, факс (05244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 01 липня 2020 р. № 1185А

ДОВІДКА

*про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пінчук Ірини Олександрівни
«Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів
початкової школи у процесі професійної підготовки»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю – 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти»*

Довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Пінчук Ірини Олександрівни з теми «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки» було впроваджено в освітній процес факультету початкової та мистецької освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Викладачі з професійним інтересом поставилися до використання запропонованих Пінчук І.О. освітніх інновацій: нових підходів до проведення лекцій «прямої дії», бінарних лекцій, коуч-тренингів, спільних дискусій із викладачами, студентами й учнями початкової школи; інноваційних способів проведення практичних занять з іноземної мови, дисциплін педагогічного циклу та фахових методик на засадах форм і методів інтерактивного діалогового навчання; матеріалів дослідження у сфері підготовки курсових і кваліфікаційних (магістерських) робіт.

Розроблена дисертанткою система формування іншомовної комунікативної компетентності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів і дисципліна за вибором «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» були використані викладачами та студентами під час створення зовнішніх і внутрішніх освітніх продуктів, розгляду особливостей методики формування зазначеної компетентності та засобів управління в практику закладів вищої освіти.

Результати дисертаційного дослідження Пінчук Ірини Олександрівни з теми «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки», представлені в публікаціях авторки, активно використовуються викладачами кафедри початкової освіти в процесі викладання дисциплін професійної підготовки спеціальності «Початкова освіта».

Вважаємо за доцільне використовувати основні результати дисертаційного дослідження в різних формах удосконалення професійної компетентності викладачів нашого закладу вищої освіти. Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорена й схвалена на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти (протокол № 8 від 30 червня 2020 р.).

Завідувач кафедри педагогіки та
методики початкової освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

Л.Г. Стахів

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

М. П. Палтук





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100
E-mail: rector@bdpu.org.ua; http://bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68
Код згідно з ЄДРПОУ 02125220

20.10.2020 № 57-28/1044

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію й утвордження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ПІНЧУК Іршні Олександрівни на тему

«Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки»

Видана ПІНЧУК І. О. про те, що матеріали її докторського дослідження впроваджувалися в освітній процес факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету в період 2017 – 2020 рр.

Результати наукового здобутку пройшли апробацію в процесі вивчення навчальних дисциплін «Шкільний курс англійської мови та методика навчання у початковій школі», «Методика навчання іноземної мови».

Під час проведення формувального експерименту використовувалися результати авторського наукового дослідження, що втілені у розроблених навчально-методичних посібниках (ПІНЧУК І.О., БІРЮК Л.Я. Англо-український словник освітньої лексики. Суми: видавничо-видавниче підприємство «Мрія», 2020. 268 с.; ISBN 978-966-473-275-5; ПІНЧУК І.О., ШЕРУДИЛО А.В. Педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборих з вивченням англійської мови: навч.-метод. посіб. для студ. пед. спец. Суми: Вид-во Вінніченко М. Д., 2018. 128 с.; ISBN 978-966-1569-42-7) та навчальної програми дисципліни за вибором (ПІНЧУК І.О. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: навч. прог. для студ. спец. 013 Початкова освіта. Суми: Вид-во Вінніченко М. Д., 2020. 92 с.; ISBN 978-966-1569-01-7). Зазначений методичний ресурс сприяв підвищенню ефективності процесу оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніми фахівцями початкової освіти.

Основні положення, матеріали й висновки наукової роботи дисертантки отримали позитивне схвалення академічної аудиторії кафедри та використовувалися під час навчання майбутніх учителів (освітній ступень «бакалавр»): проводилися бінарні лекції, тренінгові заняття, семінари-практикуми, круглі столи. Ефективними виявилися розроблені дослідницею інтерактивні завдання, що мають професійну педагогічну спрямованість, та дидактичні матеріали для проведення кооперативної роботи, професійно зорієнтовані ігри для педагогічної практики.

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри початкової освіти (протокол № 4 від 24 вересня 2020 року). Наукові положення, повний фактологічний матеріал дисертаційного дослідження ПІНЧУК І. О. «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки» оцінені позитивно й можуть бути рекомендовані до впровадження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Ректор

Завідувачка кафедри початкової освіти,
докторка педагогічних наук, професорка



Ігор БОГДАНОВ

0001387

Олена КРАМАРЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 2-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКІО 31035253

05.09.2020 № 4156/01.00/57

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження докторантки
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Пінчук Ірини Олександрівни
**«Система формування іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки»**
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дослідно-експериментальна робота Пінчук Ірини Олександрівни на тему «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» проводилася на базі кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка упродовж 2016-2019 навчальних років.

Основні положення, матеріали й висновки наукової роботи Пінчук Ірини Олександрівни (зокрема, збірник для студентів спеціальності 013 Початкова освіта «Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи» та «Англо-український словник освітньої лексики») пройшли апробацію в процесі викладання таких психолого-педагогічних дисциплін як «Загальні основи та історія педагогіки зі вступом до спеціальності», «Сучасні технології естетотерапії», «Естетотерапія», «Організація наукових досліджень» які викладалися іноземною мовою. Зміст вищезазначених курсів був оптимізований з урахуванням необхідності формування досліджуваної якості майбутніх учителів початкової школи. Викладачами кафедри проведено серію тренінгів та майстер-класів, спрямованих на формування практичних навичок і здатностей іншомовної комунікативної компетентності на основі ідей та положень, викладених у дисертаційному дослідженні І. Пінчук. Ефективність реалізації запропонованого змістово-методичного забезпечення сприяла досягненню позитивної динаміки сформованості досліджуваної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пінчук Ірини Олександрівни на тему «Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки» обговорено і затверджено на засіданні кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 11 від « 23 » червня 2020 р.).

Проректор з наукової роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка



С. ШЕВЧУК